



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021

Recibido 8 de febrero de 2021

Aceptado 29 de marzo 2021

Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso

*Teaching practices in the teaching of history. An analytical
proposal based on a case study*

María Paula González

Universidad Nacional de General Sarmiento y CONICET (Argentina)

Email: mpgonzal@campus.ungs.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0357-2365>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.141>

Resumen

Las prácticas docentes (saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones) resultan claves en la enseñanza de la historia, mucho más que el currículo o los materiales educativos. Por ello, resulta relevante comprender las dimensiones que hacen a su configuración. A partir de un estudio de caso y de un recorte temático en particular, se propondrá un análisis de diversas dimensiones concurrentes que, sin ser las únicas, resultan relevantes. Se trata de: el contexto (en sus múltiples escalas: socio histórico, político, memorial, escolar, institucional y áulico), la propuesta oficial (esto es la normativa educativa, los diseños curriculares), los estudiantes, la materialidad así como los propios profesores (con sus biografías, posicionamientos, formaciones, etc.) y su saber hacer, aquel que construyen y despliegan en el día a día. Así, esta propuesta pretende conocer y reconocer los haceres docentes para fortalecer el trabajo de los propios profesores así como colaborar en la formación inicial y continua dando lugar a una retroalimentación significativa entre docencia e investigación.

Palabras clave: enseñanza; historia; docente; prácticas; estudio de caso.

Abstract

Teaching practices (knowledge, gestures, behaviors, actions, senses, representations, ideas, affections and emotions) are keys in the teaching of history, much more than the curriculum or educational materials. Therefore, it is relevant to understand the dimensions that make up its configuration. Based on a case study and a particular thematic clipping, an analysis of various concurrent dimensions will be proposed that, without being the only ones are relevant. It is about: the context (in its multiple scales: socio-historical, political, memorial, school, institutional and classroom), the official proposal (educational regulations, curricular

designs), students, materiality as well as their own teachers (with their biographies, positions, training, etc.) and their know-how, the one they build and deploy on a day-to-day basis. Thus, this proposal intends to know and recognize the teaching activities to strengthen the work of the teachers themselves as well as to collaborate in the initial and continuous training, giving rise to a significant feedback between teaching and research.

Keywords: teaching; history; teacher; practices; case study.

Los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc. son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado. Son problemas prácticos sobre los que el profesorado puede y ha de aportar sus conocimientos y sobre los que la didáctica puede y ha de aportar el resultado de sus reflexiones e investigaciones. Urgen, desde luego, investigaciones cualitativas, estudios de caso contextualizados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos geográficos, históricos y sociales concretos, como los de otras didácticas especiales, que constituyan, por un lado, la base teórica de la didáctica y que, por otro, puedan ser contrastados por los profesores desde su práctica (Pagès, 1994).

1. Introducción

Los profesores son claves en la enseñanza y de allí la relevancia de conocer sus prácticas. Esa es la idea central apuntada por Joan Pagès en la cita que encabeza este trabajo. Por ello, el objetivo de este escrito es sumar un aporte al estudio de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia, con una indagación como la que recomendaba Joan: cualitativa, a partir de un caso contextualizado, sobre la enseñanza de un contenido histórico concreto -en este caso, la última dictadura argentina (1976-1983)-.

Para ello, daré cuenta de las indagaciones focalizadas en las prácticas docentes en historia en mi país así como expondré muy brevemente la perspectiva teórica que he asumido. Más adelante, presentaré el estudio de caso para explorar las prácticas de enseñanza en relación con la historia reciente. Para finalizar, propondré una serie de dimensiones de análisis.¹

El afán que recorre este trabajo es la búsqueda de una retroalimentación significativa entre investigación y docencia. En otras palabras, la aspiración es aquella que también nos trazaba Joan: aportar un estudio que, por un lado, contribuya a la construcción de una base teórica de la didáctica de la historia y que, por otro, pueda ser contrastado por los profesores desde su práctica (más allá del contexto desde el que se escribe y del tema específico que se selecciona).

2. Sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: un panorama

El campo de la investigación sobre enseñanza de la historia en Argentina se muestra -desde los años '90 a nuestros días- especialmente vital y productivo. Dentro de este campo se ha podido advertir un conjunto de temas-problemas que han concentrado la mayoría de los esfuerzos de investigación así como los objetos más visitados. Entre los temas, destacan: los contenidos de

¹ Este trabajo retoma la investigación doctoral realizada en la UAB con la dirección de Joan Pagès y Silvia Finocchio (González, 2008) así como en desarrollos posteriores realizados como investigadora docente de la UNGS e investigadora del CONICET (González, 2014a y 2018).

enseñanza; la formación docente; el aprendizaje de contenidos históricos; la enseñanza y aprendizaje de la lectura en historia; la relación de los jóvenes con la historia; las representaciones, los saberes y las prácticas docentes; y los desafíos de la historia y la memoria del pasado reciente en la escuela. Entre las fuentes más analizadas, sobresalen los diseños curriculares y los libros de textos escolares.²

De todo este conjunto, haré referencia a las investigaciones que han atendido a los saberes y las prácticas docentes en las aulas. Y aquí, resulta ineludible citar indagación pionera realizada por Finocchio y Lanza (1993). En aquel trabajo, las autoras se propusieron analizar cómo se conforman las prácticas docentes a través de una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. Por medio de entrevistas a profesores y observaciones de clases en dos escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires (realizadas a fines de los años 80), las autoras delimitaron “los espacios a los que acude el docente de historia con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y de encontrar su fuente de legitimación” (Finocchio y Lanza, 1993: 102). Así, señalaron la incidencia –no excluyente pero sí significativa– de: la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia, el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones (concebidas como las omisiones o rechazos significativos) y el saber hacer docente.

Esta línea de investigación sobre las prácticas docentes no tuvo contribuciones del mismo alcance después de la reforma educativa de los '90, aunque se realizaron trabajos en torno a las prácticas de profesores en el nivel secundario. En algunos casos, sobre las significaciones que los profesores le otorgan a la enseñanza de la historia –en diversos contextos políticos y educativos y por parte de diversas generaciones (Funes, 2012); sobre las implicancias que las trayectorias de formación, el “*habitus*” configurado en el ejercicio profesional, las condiciones institucionales y las interrelaciones en el aula que hacen a la construcción de la historia enseñada (Aquino y Ferreyra, 2009); acerca del tratamiento en las aulas de temas como el peronismo (Carrizo y Tejerina, 2013); en relación con las formas en que los docentes se apropian de las prescripciones curriculares y construyen prácticas plurales (Gregorini, 2017) entre muchos otros.

Asimismo, se realizaron estudios sobre prácticas de enseñanza especialmente en relación con la historia argentina reciente (tema que aquí selecciono también). Con ese recorte temático, fue clave la indagación de Alonso y Rubinzal (2004) –que señaló la incidencia del consenso colectivo en torno al valor de la institucionalidad democrática entre los docentes al momento de enseñar historia reciente–. Del mismo modo, la realizada por De Amézola, Carlos y Geoghegan (2006) –que indicó los problemas que atravesaban las prácticas de los profesores del conurbano bonaerense, a saber: el tiempo disponible para la asignatura; los problemas institucionales (ausentismo de los alumnos, dificultades en el aprendizaje); la comunidad educativa (con memorias en conflicto); la incipiente y escasa formación docente sobre estos temas, entre otras cuestiones–. Por mi parte, interpreté las prácticas docentes como un conjunto de estrategias y tácticas contingentes y situadas donde cobraban especial importancia las dimensiones biográfica, contextual y temporal (González, 2014a). En la misma senda, otras indagaciones indicaron que los

² Las referencias aquí son muy numerosas y exceden el espacio de este artículo. Por eso, remitimos a estos dos estados de la cuestión: González (2014b) y González y González Iglesias (2017).

docentes combinan abordajes diversos en lo temporal, espacial, conceptual y metodológico (Funes y Jara, 2018). Más recientemente, otras investigaciones sobre prácticas docentes en las aulas han mostrado cómo éstas son resultado de diversos modos de apropiarse del pasado reciente que proyectan nuevas formas de enseñar por parte de los profesores y de hacer historia y memoria por parte de los jóvenes (Pappier, 2017; Billán, 2018; Legarralde, 2018).

Considerando estos antecedentes y también la propia indagación, trabajé sobre un estudio de caso basado en la práctica de una profesora de historia de secundaria –a quien llamaré Laura– con quien tuve la posibilidad de compartir y observar sus clases en el ciclo lectivo 2013 y nuevamente en 2017.³ En ambas oportunidades, además de las observaciones, mantuve dos entrevistas en profundidad con la docente (además de las charlas informales antes y después de cada clase), exploré las carpetas de sus estudiantes, conversé con el equipo directivo entre otros registros y fuentes. Elegí trabajar con un estudio de caso puesto que resulta una reconstrucción que permite la comprensión en profundidad de las prácticas docentes no con el afán de generalización sino por la posibilidad de transferir las conclusiones.⁴

Antes de pasar al caso en sí, cabe señalar que el marco teórico asumido para el análisis e interpretación se nutre de la noción de “cultura escolar” (Julia, 2001, Viñao, 2002, Vidal, 2005) y de la perspectiva de “invención de lo cotidiano” (De Certeau, 2007). El concepto de cultura escolar permite mirar a la escuela como un lugar productivo e inventivo y no meramente reproductivo. Por otra parte, la perspectiva de Michel De Certeau –interesado en las “artes de hacer”– permite pensar lo cotidiano desde la pluralidad de situaciones, intereses y contextos donde los sujetos despliegan tácticas de significación activas.

Con estas coordenadas teóricas y antecedentes empíricos, pasaré al estudio de caso que he tomado para compartir.

3. Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: el estudio de caso

Laura trabaja como profesora de Historia y de Proyecto de investigación en 6° año en provincia de Buenos Aires en una escuela privada laica que atiende a sectores medios y medios-bajos. Tiene un interés personal sobre la historia reciente, tema sobre el que tuvo formación docente en grado y sobre el que se encuentra actualizada en relación a la producción historiográfica, con un amplio campo bibliográfico propio sobre este tema.

En 2013, su estrategia es abordar en las dos horas de Historia los contenidos conceptuales y procesuales mientras que la realización de la investigación por parte de los estudiantes se desarrolla en el marco de la otra asignatura (Proyecto de Investigación) donde Laura orienta y acompaña a los alumnos en la elaboración de las indagaciones referidas a la historia argentina reciente centradas en la última dictadura. Así, Laura se apropia del diseño curricular y construye una estrategia propia de trabajo (con la autorización del equipo directivo de la institución) y operativiza la propuesta normativa según su saber hacer.

³ En 2013 observé a Laura durante cuatro clases de dos horas reloj cada una. En 2017 la observé durante cinco clases seguidas de dos horas reloj cada una. Como es usual en estos casos, el nombre del docente es de fantasía y se omite el nombre de la institución escolar.

⁴ Sobre el uso de estudios de caso en la investigación, véase Stake (1998) Sobre los criterios de claridad, verosimilitud y transferibilidad de una investigación cualitativa, véase Connelly y Clandinin (1995).

A lo largo de las clases que observo en ese año, Laura expone de modo dialogado, realiza puestas en común con sus estudiantes sobre lecturas y cuestionarios realizados, construye líneas de tiempo, define conceptos claves, lee de modo compartido con sus alumnos diversos materiales (textuales o audiovisuales), diseña cuadros de síntesis en el pizarrón que los estudiantes copian en sus carpetas, etcétera.

En relación con los materiales, Laura propone a sus estudiantes diversas lecturas: un texto escolar (que los alumnos tienen fotocopiado completo), dos textos académicos⁵, una selección de testimonios del *Nunca más*⁶, un capítulo de una serie televisiva⁷, y un mapa temático (de los centros clandestinos de detención⁸). Además, las carpetas de los estudiantes muestran actividades desarrolladas a partir del análisis de una película (*La historia oficial*⁹), cuestionarios de preguntas, realización de reseñas e informes de lecturas. Las consignas de estos trabajos apuntan al análisis de las lecturas pero también a la articulación entre sus aportes provenientes de diferentes culturas (masiva, académica, pedagógica) y de diversos lenguajes (académico, cartográfico, audiovisual, testimonial, etc.).

La profesora pone especial énfasis en un conjunto de definiciones conceptuales y precisiones temporales. Para esto, construye colectivamente con sus estudiantes definiciones de conceptos tales como historia, memoria, terrorismo de Estado, golpe de Estado, etcétera. Del mismo modo, elabora una línea de tiempo con los sucesivos golpes de estado desde 1930 a 1976 para marcar cambios y continuidades en un proceso mayor en la historia argentina del siglo XX. Desde la mirada de Laura, los estudiantes necesitan “ubicarse” temporalmente y contextualizar el golpe de 1976 en una trama mayor así como utilizar vocabulario propio de historia y ciencias sociales.

Para el desarrollo de conceptos, Laura va construyendo definiciones de terrorismo de Estado, dictadura y golpe de Estado. A través de exposiciones dialogadas e interpretaciones colectivas de textos que se trabajan en el aula, Laura va exponiendo, orientando, retomando ideas de los estudiantes y repreguntando. Al mismo tiempo, selecciona ejemplos, establece comparaciones e introduce analogías significativas para sus alumnos con referencias al presente. En esos diálogos se tejen referencias del contexto social inmediato así como de lecturas realizadas en clases anteriores o a través de trabajos prácticos como muestra el siguiente extracto.¹⁰

Profesora: ¿De qué manera se imaginan ustedes que la desaparición de una persona impacta emocionalmente a la familia?

⁵ En las carpetas de ese curso, observé el trabajo con textos de Traverso *“Historia y memoria. Notas sobre un debate”*, y de Franco & Levín *“La historia reciente en clave historiográfica”* ambos publicados en Franco & Levín (comps.) (2007) *“Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción”*. Buenos Aires: Paidós. Estos y otros textos, también son reproducidos, en parte, en los libros escolares, así como son sugeridos en los listados de referencias de los diseños curriculares.

⁶ Nombre del informe final de la Comisión Nacional por la Desaparición de Personas. Esa comisión fue creada por el presidente Alfonsín en diciembre de 1983 para investigar las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar. La publicación contiene los testimonios de las víctimas de la represión.

⁷ “Lisa, la iconoclasta” de los Simpson.

⁸ <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mapaccd.pdf>

⁹ Ganadora del Oscar a la mejor película extranjera y del Globo de Oro en ese mismo rubro en 1986. https://www.imdb.com/title/tt0089276/?ref_=ttawd_awd_tt

¹⁰ En la transcripción de las observaciones utilizo algunas convenciones como xxxx para dar cuenta de fragmentos inaudibles, ... para señalar pausas; _para mostrar auto-reparaciones; [...] para indicar recortes.

A1: xxxx Por la... ¿cómo era que decía?... No sabían si esta persona estaba muerta, si estaba desaparecida, si estaba bien. La nostalgia de no saber qué creer o buscarlo.

P: Buscar respuestas. ¿Y aparte?

A1: El miedo, la angustia que tienen

A2: Sí, pero más allá de estar desaparecido vos no sabías si estaba desaparecido o ya estaba muerto.

P: Claro, es que no sabías dónde estaba. El desaparecido se esfumaba del mundo, la cuestión pasa también que si hoy en día viviendo en democracia una persona desaparece, hay que esperar un tiempo prudencial. Fíjense en el caso de Ángeles, que apareció en el container del CEAMSE¹¹. Bien, ¿qué hizo la madre, la familia? Usó las redes sociales, fue a la comisaría, llamó a los medios.

A: Si, pero la chica apareció...

P: Independientemente....tenés un montón de carriles por los cuales denunciar la desaparición de una persona. Y en dictadura los carriles están cerrados. Porque vos tenés que ir a una comisaría a denunciar que desapareció tu hijo, tu mamá, tu papá, tu hermano, tu primo, tu pareja y..._ ¿se acuerdan la película “La historia oficial”? ¿Se acuerdan cuando la amiga le cuenta a Alicia lo que a ella le había pasado y Alicia le dice: “-¿No hiciste la denuncia?” y Ana se ríe. ¿Por qué Ana se reía?

A4: Porque no tenían a dónde ir a denunciar.

A3: Porque la había secuestrado la misma policía.

P: Exactamente, tenemos involucrado al Estado [...]

En el pasaje anterior, se vislumbran indicios acerca de cómo las preguntas y respuestas de los estudiantes, el contexto socio histórico y las diversas lecturas desde materiales diversos entretejen los saberes y prácticas en clases de historia.

Asimismo, los estudiantes van construyendo significados y sentidos de un modo compartido. Incluso los propios jóvenes traen referencias de lo local: por ejemplo, cuando se trabaja con el mapa de los sitios de los centros clandestinos de detención, consultan a la docente por el ex Batallón 601. Se trata de un espacio asentado en el partido donde se encuentra la escuela donde funcionó un centro clandestino de detención y que no está señalado en el mapa trabajado como lugar de memoria. Los estudiantes conocen su existencia e historia pero además la vivencian como vecinos ya que se ha transformado en el predio recreativo Municipal Malvinas Argentinas.

Por otra parte, al momento de trabajar con testimonios que Laura selecciona del informe de la CONADEP –que hablaban de la tortura psicológica y la imposición del miedo-, se produce en clase un clima muy especial y sensible: los estudiantes permanentemente suspiraban, mostraban sorpresa, indignación, dolor. Resulta difícil reconstruir por escrito el clima de esa clase, pero algunas ideas señaladas oralmente por los estudiantes, dan muestra de ello.

¹¹ La docente se refiere al caso de la desaparición de una adolescente -Ángeles Rawson- que fue hallada muerta en una planta de la empresa CEAMSE. Con esa sigla se suele aludir al lugar de disposición final de los residuos en la planta de José León Suarez, en provincia de Buenos Aires, donde fue encontrado el cuerpo de la joven asesinada. Dicho caso tuvo gran impacto mediático en las fechas en que se realizó la observación de clases (junio de 2013).

A6: Porque la tortura física tal vez se puede llegar a aguantar porque el cuerpo puede llegar a recibir golpes, se recupera pero cuando ya te parten la cabeza, tus pensamientos, cuando te logran destruir tus pensamientos te logran destruir a vos...

A7: Vos mismo sentís que no servís para nada, como que perdés esperanzas...

En esta breve transcripción es visible cómo los estudiantes manifiestan empatía con los testimonios que estaban trabajando (ex detenidos-desaparecidos que daban cuenta de la tortura psicológica): lo que estaban leyendo y analizando no eran algo ajeno ya que sus comentarios se conjugaban en primera persona del singular. Cuando consulto a Laura por el sentido de esa actividad a partir de testimonios, ella me comenta que le interesa que los alumnos comprendan que la tortura no fue sólo física (aspecto que ya conocen y que puede producir un morbo que a ella no le interesa subrayar) ni dirigida sólo a quienes estaban detenidos, sino que estaba destinada a crear un clima de terror en toda la sociedad. Así, entonces, los estudiantes -con sus saberes, intereses y preguntas- pero también ella misma como profesora -con lo que espera de ellos y entiende que debe transmitirles- moldean las prácticas de Laura.

Cuando vuelvo a observar las clases de Laura en 2017, encuentro que ha optado por realizar algunas variaciones en su propuesta áulica, aunque conserva los mismos objetivos y principios que rigen su práctica.

En las clases que presencié, Laura trabaja con discusiones conceptuales en torno al período 1955-1973. De esta manera, propone comprender el último golpe en una trama temporal y causal amplia que se inicia con el golpe de aquel año que derroca a Perón e inicia la proscripción del peronismo en la vida política del país hasta 1973. Para ello, propone la lectura de un texto académico que los estudiantes leen y comentan con ella en clase.¹² Así, en el aula se conversa en torno a la proscripción del peronismo, la resistencia peronista, las diferencias entre manifestación, protesta y rebelión, el surgimiento de las organizaciones armadas, etc. En particular referencia a este último punto, Laura suma la visualización en el aula de un film documental producido por Canal Encuentro titulado "*Las organizaciones armadas*".¹³ Tal documental le permite trabajar sobre el proceso histórico que va desde 1966 a 1976 en relación con el avance de la Doctrina de la Seguridad Nacional, el crecimiento de las protestas y el surgimiento de las organizaciones armadas en Argentina pero también el contexto previo del retorno de Perón y el gobierno de Isabel Perón hasta marzo de 1976 (momento del golpe de Estado)

En esta propuesta de lecturas y análisis, Laura organiza y lleva adelante un ciclo de cine con sus estudiantes, en torno a una selección de films de ficción que retratan la última dictadura. Los films son variados y se corresponden a distintos contextos de producción: "*La historia oficial*"

¹² Se trata del texto "*Protesta, rebelión y movilización. De la resistencia a la lucha armada*" de Mónica Gordillo publicado en James, D. (dir) (2003) *Violencia, proscripción y autoritarismo*. Nueva Historia Argentina tomo IX. Buenos Aires: Sudamericana.

¹³ Episodio 19 de la primera temporada del ciclo "*Historia de un país. Argentina siglo XX*" producido por Canal Encuentro. Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8001/24?temporada=1> Canal Encuentro es un canal cultural educativo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Entre 2007 y 2015 produjo una gran cantidad y variedad de material audiovisual que muchos docentes incorporaron a las clases de historia. Sobre la incorporación de estos materiales en las clases de historia y los usos y apropiaciones docentes, puede verse la tesis de Buletti (2019).

(1985), *“La noche de los lápices”* (1986)¹⁴, *“Garage Olimpo”* (1999)¹⁵ y *“Crónica de una fuga”* (2006)¹⁶. Y es que a Laura le interesa a partir de las películas, por un lado, trabajar con algunas categorías conceptuales y, por otro, ver cómo la última dictadura es narrada en diferentes contextos y cómo reflejan (al tiempo que ayudan a construir) diversas memorias cambiantes sobre la última dictadura.

Por ejemplo, sobre cómo es narrada la última dictadura en las diferentes películas, Laura se ocupa de subrayar las variaciones en la construcción de las narrativas cinematográficas de acuerdo al contexto de producción y, a la vez, de seguir discutiendo conceptos y narrativas de la memoria. Por ejemplo, en relación con *La historia oficial*, Laura indica que la película se inscribe en la “teoría de los dos demonios”. Con ese nombre se conoce a la narración social que indicó la existencia de dos facciones armadas enfrentadas (de derecha y de izquierda) en las que existían cúpulas con autoridad (y, por tanto, con culpa) y señaló que hubo subordinados tanto del sector militar (impelidos a ejecutar las órdenes por el mandato de la “obediencia debida”) como del lado de las organizaciones político-militares (en las que los militantes de menor rango actuaron obligados y engañados por sus jefes que se habían exiliado). Según esa teoría en ambos bandos hubo víctimas, esencialmente inocentes, y la sociedad toda fue la víctima más importante (y también más inocente): primero, del fuego cruzado de los dos bandos y, después, del engaño de las Fuerzas Armadas de las que solo esperaban la pacificación del país (Cerruti, 2001).¹⁷

Además, sobre esta teoría, Laura deja en clara su posición: no hay equiparación posible, no hay “dos demonios” homologables. Así lo explica a sus estudiantes:

P –[...] la diferencia fundamental pasa por el hecho de que la guerrilla son civiles ¿sí? La guerrilla... son civiles. El Estado es el Estado ¿no?, acá tenemos a militares que toman el poder del Estado y que utilizan todo el aparato estatal para perseguir, secuestrar, torturar, desaparecer personas ¿sí? Desde ese punto de vista no se puede equiparar jamás el accionar de la guerrilla con el accionar del Estado, por eso es que al Estado, al Estado militar ¿no? a los militares que manejaron el Estado en ese momento, se los puede seguir juzgando ¿sí? porque esos delitos, son considerados delitos de lesa humanidad. Los de la guerrilla son delitos comunes. [...] en el caso de los militares que tenían todo el poder a su disposición y que atentaron contra los derechos básicos de todo un territorio y todos los habitantes de ese territorio, esos delitos no prescriben ¿Se entiende la diferencia?

A (varios a la vez) –Sí

P –Entonces, esta teoría de los dos demonios, hoy por hoy, es criticada ¿sí? En este momento, en este contexto, fue la manera de poder explicar lo que había pasado.

Con esta explicación, Laura indica que no hay posibilidad de equiparación entre la guerrilla y las Fuerzas Armadas. Y es que como señala Vezzetti (2002: 122)

¹⁴ Narra la desaparición de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata en 1976. Dirigida por Héctor Olivera y estrenada en 1986. Está basada en el libro homónimo de María Seoane y Héctor Ruiz Núñez. <https://www.imdb.com/title/tt0193355/>

¹⁵ Dirigida por Marco Bechis. El film relata lo ocurrido en los centros de detención clandestina de la última dictadura militar argentina. https://www.imdb.com/title/tt0201631/?ref=nv_sr_1

¹⁶ Dirigida por Adrián Caetano. Está basada en la novela autobiográfica *Pase libre: la fuga de la Mansión Seré*, de Claudio Tamburrini. La película relata un caso de fuga de un centro clandestino de detención de la provincia de Buenos Aires. https://www.imdb.com/title/tt0479354/?ref=ttfc_fc_tt

¹⁷ Como indica Vezzetti (2002) y demuestra Franco (2012) esa teoría era anterior a la dictadura. Para una discusión de esta teoría, véase Franco (2015).

“las Fuerzas Armadas, que controlaban el aparato del Estado eligieron la vía clandestina e irregular de acción que incluso contradecía los propósitos de orden con los que habían buscado justificar su irrupción. La acción de la guerrilla, por definición, era irregular y clandestina, pero no se hacía desde el Estado ni invocaba principios de legalidad y continuidad jurídica e institucional”.

Hasta aquí, he ido mencionando algunos aspectos de las clases de Laura que permiten pensar las prácticas de enseñanza y, a continuación, expondré las variables que podrían explicar las características que asumen.

4. Para una interpretación de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente: algunas dimensiones y variables.

Defino a las prácticas docentes como un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones. Por lo mismo, entiendo que no es posible reconstruirlas solo a partir de “pruebas visuales” puesto que

“en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se “ve” como lo que se “lee”. Es decir, aunque nos parezca que lo que presenciamos en las aulas es tan claro como el agua [...] nuestra impresión se debe al funcionamiento, en gran medida inconsciente, de un vasto aparato de comprensión que rara vez nos molestamos en traer a la superficie de la conciencia para someterlo a un detenido examen” (Jackson, 2002: 115).

Las palabras de Philip Jackson nos advierten que no solo debemos observar la práctica sino también dar cuenta de nuestro propio aparato de comprensión e interpretación. A eso agregaría que también resulta necesario acceder a los sentidos que los docentes le imprimen a sus decisiones y acciones que no resultan visibles y a los que podemos acceder a través de entrevistas. Entonces, en lo que sigue, presentaré lo que vi y cómo lo leí con el afán de “someterlo a un detenido examen” (retomando las palabras de Jackson). Al mismo tiempo, iré señalando los sentidos y objetivos manifestados por la docente al comentar conmigo sus decisiones (al momento de realizar las entrevistas y charlas informales).

Por lo dicho, entiendo que la práctica docente de Laura resulta comprensible al tener en cuenta varias dimensiones y variables que comentaré a continuación.

En primer lugar, resulta importante indicar que las prácticas docentes son prácticas situadas ya que se ven condicionadas por el contexto en el cual se desarrollan. Un *contexto* que, en verdad, son varios *contextos* (en plural) porque acumulan diversos espacios y diferentes temporalidades: el socio-histórico, escolar, institucional y áulico. Así, el contexto de una práctica no es un mero escenario donde se inscribe sino un espacio que también es construido por la práctica docente.

Cuando hablo de *contexto socio histórico*, debemos tener en cuenta variables políticas, memoriales e incluso judiciales en relación con la historia argentina reciente -y en particular en torno a la última dictadura- que condicionan la práctica docente.

En tal sentido, el contexto socio histórico político y memorial en que observo y analizo la práctica de Laura posee características singulares. Por un lado, se trata de un contexto en el cual, entre 2002 y 2015, se produjeron importantes transformaciones: de una década de “olvido y

perdón” propio de los años 90, se pasó a un contexto en que las luchas por la memoria se convirtieron en “políticas de memoria por parte del Estado” (Lvovich y Bisquert, 2008). Además, desde 2003 se inició un camino diferente para la justicia: se declaró la inconstitucionalidad y nulidad de las leyes de impunidad, se retomaron las causas penales no solo a los militares sino también a civiles responsables de la dictadura.¹⁸ Asimismo, el propio Estado reconoció su responsabilidad en la represión ilegal a través de reparaciones económicas, el resguardo de archivos y la construcción de espacios de memoria.¹⁹

Ese contexto político y memorial de avance de la justicia en la condena de los responsables (militares y civiles) de la última dictadura permitió, además, contar con renovadas definiciones curriculares que profundizan los alcances de la historia reciente con clara intención de transmitir la condena al terrorismo de Estado (cuestión sobre la que volveré luego) y una gran oferta de materiales educativos en diversos lenguajes y soportes acompañados por dispositivos de actualización docente. De modo paralelo, y también merced a políticas activas por parte del Estado en relación al desarrollo científico y tecnológico, esos años permitieron la construcción y consolidación de la historia reciente como campo historiográfico que aportó saberes actualizados a los diseños, a los libros de textos escolares y otros materiales así como a la formación docente.

Pero, por otra parte, la asunción de un nuevo gobierno en diciembre de 2015 supuso un quiebre en relación con algunas de las condiciones políticas y jurídicas indicadas antes. Y es que con la llegada de la alianza Cambiemos al poder (e incluso algunos meses antes) se produjeron varias mudanzas de discursos y prácticas sobre la última dictadura. En relación con los discursos, en diferentes foros y a través de la prensa escrita, se alzaron voces (políticas, académicas y periodísticas) que “relativizaron la magnitud y cualidad de los crímenes y la represión estatal durante los años setenta en la Argentina y cuestionaron los juicios penales en curso contra perpetradores de violaciones a los derechos humanos”.²⁰ Esas declaraciones implicaron diversas formas de descalificación, negación o relativización del conocimiento acumulado en torno al carácter sistemático y clandestino de los crímenes cometidos por la última dictadura militar y, además, facilitaron la aparición de voces que incluso reivindicaban el accionar de las fuerzas armadas durante 1976 y 1983.²¹ En relación con los cambios en las políticas, son evidentes sobre todo en aquellas relacionadas con los derechos humanos.²² En efecto, no solo hubo voces que pusieron en cuestión la política de esa área de décadas anteriores sino que se comenzaron a desarticular diversas áreas estatales que investigaban responsabilidades en los crímenes dictatoriales, aportaban pruebas a los juicios y/o asistían a las víctimas.²³ En ese marco, si bien

¹⁸ Esa declaración de nulidad por parte del parlamento en 2003 fue ratificado por la Corte Suprema de Justicia en 2005.

¹⁹ Sobre el reconocimiento de la responsabilidad del Estado y las políticas llevadas adelante, véase el informe anual del CELS (2004).

²⁰ Manifiesto “La democracia se construye con verdad y con justicia”. Texto completo disponible en: <https://historiarecienteargentina.wordpress.com> Véase también, *Página/12*, 22-9-2015 “Preocupados por el proceso de justicia”. Sobre este cambio de época, véase además Lorenz (2017).

²¹ Véase, por ejemplo, las declaraciones de Gómez Centurión (por entonces titular de la Aduana) “No comparto que hubo un plan genocida” *Clarín*, 29-1-17.

²² Pablo Avelluto (ministro de Cultura de la Nación): “Hoy tenemos también otra agenda, que tiene que ver con los Derechos Humanos de los vivos” *La Nación*, 24-3-17.

²³ Por ejemplo, el Grupo Especial de Relevamiento Documental, los Equipos de Relevamiento y Análisis de los Archivos de las Fuerzas Armadas, el Programa Verdad y Justicia, el Centro de Asistencia a Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos Dr. Fernando Ulloa, la Subgerencia de Promoción de los Derechos Humanos del Banco Central, etc. Véase el

algunas causas judiciales en torno a crímenes de la dictadura siguieron en pie la situación se volvió contradictoria (CELS, 2017). En la misma senda, y con impacto directo en el mundo escolar, se desarticulaban o desfinanciaban programas y redes que habían sido claves en la realización de actualizaciones para docentes y de producción de materiales educativos destinados a la difusión, reflexión y tratamiento escolar del terrorismo de Estado en las aulas.²⁴

De tal manera que observó a Laura en esos dos contextos, en 2013 y en 2017, con los cambios, avances, retrocesos y latencias descritos antes. Y en ambos contextos Laura trabaja el concepto terrorismo de Estado (y no “guerra sucia”, por ejemplo) aunque también resulta notorio que en 2017 a Laura le importa discutir “la teoría de los dos demonios”. Y es que si bien los contextos tienen variaciones que pueden impactar en las prácticas, también es visible –al menos en el caso de Laura– que los docentes tienen sus propias opciones personales, pedagógicas y políticas que sostienen.

En segundo lugar, creo que tenemos que tener en cuenta el *contexto escolar* general así como el *contexto institucional* y *áulico* particular de Laura para comprender su práctica de enseñanza.

Entiendo aquí que el *contexto escolar* –es decir, la escuela como objeto histórico– deja sus marcas en las prácticas de Laura. Se trata de un contexto con una cultura propia, que impone coordenadas temporales y espaciales, y que se despliega en disciplinas escolares. En tal sentido, Laura trabaja en un aula con 30 estudiantes, en dos horas semanales de Historia que combina con otras tantas de Proyecto de Investigación, las dos asignaturas que tiene a cargo. Se trata de un contexto que, aun cuando impone ciertos límites, también deja intersticios para las apropiaciones e invenciones docentes que, en el caso de Laura, se ve en la organización y coordinación entre dos espacios curriculares.

Además, Laura trabaja en un *contexto institucional* en particular: una escuela privada laica que, en relación con la historia argentina reciente, construye una “atmósfera de transmisión de aliento” al tratamiento de esos temas (González, 2014a)²⁵. Una atmósfera que la misma Laura construye al trabajar con los estudiantes en clase pero también al orientar proyectos de investigación referidos a la última dictadura.

Finalmente, Laura se mueve y construye con sus estudiantes un *contexto áulico*, donde se lee, analiza, debate, se produce y elabora colectivamente a partir de los intercambios, las preguntas, la construcción de significados de modo compartido y donde también se manifiestan diversas sensibilidades.

En tercer lugar, entiendo que la práctica de Laura se comprende si se considera la *propuesta oficial*, es decir la normativa educativa nacional²⁶ y los diseños curriculares vigentes en la jurisdicción en la que trabaja.²⁷ Eso explica los contenidos y los sentidos propuestos para la enseñanza de la historia en la escuela de los que Laura se apropia y genera su propio programa

Manifiesto “Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos”, disponible en <https://historiarecienteargentina.wordpress.com>

²⁴ Por ejemplo, el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, la Red Nacional de Educación y Memoria y los diversos programas provinciales asociados.

²⁵ En la investigación doctoral indiqué que las instituciones escolares construyen diversas “atmósferas de transmisión” de rechazo, omisión, rutina o aliento.

²⁶ Véase la Ley Nacional de Educación, artículo 92 (ME, 2006) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (ME, 2012).

²⁷ Véanse los Diseños Curriculares para 6° año de la Provincia de Buenos Aires (PBA-DGCE, 2012)

para la asignatura de 6° año donde se refleja recortes, selecciones, ponderaciones y organizaciones propias.

En cuarto lugar, la práctica de Laura es comprensible si se tiene en cuenta la *materialidad* que involucra. Y esto se evidencia en los distintos textos, lecturas, soportes y lenguajes que circulan en las clases de esta docente. Textos académicos y series televisivas para trabajar conceptos; libro de textos escolar para abrir o profundizar procesos históricos; mapa temático (de los centros clandestinos de detención) que habilita a trabajar el carácter sistemático de la represión durante la última dictadura; un film documental para trabajar un proceso histórico amplio; varios films de ficción para ver cómo fue retratada la dictadura en diversos contextos políticos y memoriales y para ver aspectos de los “cívico militar”, etcétera. En fin, materiales diversos, diferentes soportes y lenguajes, portadores y constructores de diversos saberes, representaciones y discursos sobre la historia también moldean la práctica de Laura.

En quinto lugar, conocer y reconocer el contexto áulico resulta clave para comprender la práctica docente y allí los *estudiantes* son protagonistas fundamentales. En tal sentido, los grupos con los que trabaja Laura en 2013 y 2017 muestran interés por las clases de historia argentina reciente: participan, hacen preguntas, comentarios, exteriorizan sus sensibilidades (se conmueven frente a testimonios de tortura psicológica, lloran frente al final de una película) o incluso manifiestan cierta indiferencia sobre ciertos temas. En fin, los estudiantes con sus intereses, desintereses, consumos, representaciones, sensibilidades, opiniones, expectativas y preguntas. Estudiantes que moldean, interrogan y desafían a Laura quien comenta en la entrevista cómo elige ciertos temas, materiales y debates de acuerdo al grupo que tiene en la sala. Estudiantes que ponen de manifiesto que un aula de historia es un lugar de encuentro entre generaciones.

En sexto lugar, la práctica de Laura resulta inescindible de la dimensión *biográfico – personal*: formación inicial y continua, lecturas, memoria, posicionamientos políticos, pedagógicos y didácticos frente a su tratamiento escolar de la historia reciente. Si en algunos docentes se registran diversos posicionamientos frente a la historia reciente -molestias, resquemores, inquietudes, etcétera (González, 2014a)-, en el caso de Laura se ve un especial compromiso con el tema, en el recorte de contenidos, en la selección de nociones a trabajar, en la elección de los materiales de lectura que ella misma ha recorrido en su formación de grado y posgrado. Además, Laura muestra su condena al terrorismo de Estado, de defensa de los derechos humanos, de posicionamiento crítico frente a la teoría de los dos demonios. Todo eso da como resultado una práctica que tiende a la comprensión crítica del período.

En séptimo lugar, la práctica de Laura muestra su *saber hacer* docente, aquello que la lleva a tomar decisiones y realizar recortes en torno a los contenidos, a proponer lecturas, a indicar actividades que no necesariamente se condice con lo prescrito en la normativa ni lo sugerido por la didáctica. Y allí es donde se ve que Laura pone en marcha *haceres* recurrentes (cuestionarios, exposiciones, síntesis) (re)emergentes (líneas de tiempo, lecturas en diversos lenguajes y soportes) y latentes (proyectos de investigación, proyectos interdisciplinarios) (González, 2018). En fin, un saber hacer a partir del cual Laura despliega diversas estrategias y tácticas que dan cuenta de la movilidad plural de intereses y artes de hacer en los docentes.

5. A modo de cierre

El estudio de caso hasta aquí presentado ha sido leído desde las nociones de “cultura escolar”, “disciplinas escolares” y “artes de hacer”. Estos conceptos permiten poner de manifiesto la pluralidad de cuestiones que *hacen* a las prácticas docentes, la mixtura de *haceres* de temporalidades diversas, su historicidad, su carácter situado y contingente, el despliegue de diversas estrategias y tácticas.

Desde ese caso y con ese marco, la propuesta para el análisis e interpretación de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia es considerar: *el contexto* (en sus múltiples dimensiones: socio histórico, escolar, institucional y áulico); *la propuesta oficial*; *los estudiantes*, *la materialidad*, *los propios profesores y su saber hacer*.

Desde luego, las dimensiones aquí apuntadas no son las únicas que hacen a la conformación de las prácticas docentes, pero sí considero que resultan significativas para enriquecer la mirada sobre ellas. Por cierto, serían necesarias más palabras para dar cuenta con más profundidad y densidad de su incidencia pero quedará en manos de los lectores contrastar, confirmar y/ completar lo aquí propuesto. Además, seguramente, podríamos agregar en el estudio de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia otras variables que no han surgido de este estudio de caso pero que intuyo pueden ser cruciales para otros temas: me refiero a cuestiones ligadas al *género*, la *religión*, las *clases sociales*, etcétera.

Como señalé al principio de este trabajo, el afán ha sido compartir una serie de apuntes que pueda colaborar en la formación de profesores y de este modo, también, que contribuya a repensar nuestras propias prácticas de formación docente. En este sentido, soy consciente que Laura no es una docente más y que no pueden generalizarse sus prácticas porque no se trata de un estudio de caso tomado al azar. He tomado una opción política y pedagógica para este estudio: una docente comprometida con la enseñanza, con mucha formación, con deseo de enseñar y aprender, generosa al compartir su práctica con otro docente. Una docente que leyó este escrito y se vio reflejada. Creo que realizar un estudio de caso así puede resultar mucho más enriquecedor que marcar lo que los docentes no pueden, no hacen, no saben, no cambian o no innovan. Sobre esto, hay bastante literatura académica y demasiados discursos mediáticos. Mi opción ha sido construir un estudio de caso que pueda resultar inspirador para pensar, repensar y construir nuestras prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. y Rubinzal, M. (2004). Memorias y representaciones. *De Signos y Sentidos*, nº2. Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral.
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2009): Los textos vivos y la enseñanza de la historia en Córdoba. *Actas de las XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Comahue.
- Billán, Y. (2018). *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina? Lectura, traducción y producción en una escuela del expartido de General Sarmiento*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

- Bulletti, S. (2019). *Usos y apropiaciones de documentales de canal Encuentro por parte de profesores de secundaria*. (Tesis de Maestría en Historia Contemporánea). Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Carrizo, K. y Tejerina, E. (2013). El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Cuyo.
- CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales) (2004). *Derechos humanos en la Argentina. Informe 2004*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales) (2017). *Derechos humanos en la Argentina. Informe 2017*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Cerruti, G. (2001). La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. *Puentes, año 1, n° 3*, 14-25.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, Jorge et al. (Coord.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-51). Barcelona: Laertes.
- De Amézola, G., Carlos, M. y Geoghegan, E. (2006). *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado de: <http://www.riehr.com.ar/archivos/Investigacion/La%20dictadura%20en%20la%20escuela,%20de%20Amezola%20et%20al.pdf>
- De Certeau, M. (2007): *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Tomo I*. México: Universidad Iberoamericana.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En Lanza, H. y Finocchio, S., *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III* (pp.101-179). Buenos Aires: FLACSO-CIID-Miño y Dávila.
- Franco, M. (2015). La teoría de los dos demonios en la primera etapa de la posdictadura. En Feld, C. y Franco, M (dir.) *Democracia hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 23-80). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión". 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Funes, G. (2012). *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: Educo.
- Funes, G. y Jara, M. (2018). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. En Kaufmann, C. (Coord.). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)* (pp. 199-211) Salamanca: FahrenHouse.
- González, M.P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/06/9789876303316-completo.pdf>
- González, M.P. (2014a). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/9789876301695-Completo.pdf>

- González, M.P. (2014b) Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En Plà, Sebastián y Pagès, Joan (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 39-70). México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores
- González, M.P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, M.P. y González Iglesias, MX. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío & Asociados, la historia enseñada*, 24, pp. 8-25
- Gregorini, V. (2017) *Pluralidades y tensiones en las prácticas de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en el nivel medio de la ciudad de Tandil* (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1362/te.1362.pdf>
- Jackson, P. (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Julia, D. (2001): A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Legarralde, M. (2018). *Combates por la memoria en la escuela. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*. (Tesis Doctorado en Educación). FAHCE, UNLP, La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67111>
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS- Biblioteca Nacional.
- ME- Ministerio de Educación (2006). *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- ME- Ministerio de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales, Ciclo orientado*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html
- Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario: prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. (Tesis de Maestría en Historia y Memoria). FAHCE, UNLP, La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61051>
- PBA-DGCE Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2012). *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vidal, D. (2005). *Culturas escolares*. Campinas, SP: Autores Asociados.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.