

Universidad Nacional de General Sarmiento

Maestría en Historia Contemporánea

*La historia reciente argentina en el nivel secundario.
Exploraciones en torno a las apropiaciones docentes de materiales
escritos para su enseñanza.*

Maestrando: Juan Ignacio Gosparini

Directora: Dra. M. Paula González

2023

Índice

ÍNDICE	3
AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	9
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	13
TEMA Y PROBLEMA DE INDAGACIÓN.....	13
OBJETIVOS Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	15
MARCO TEÓRICO.....	19
MARCO METODOLÓGICO Y FUENTES.....	27
1 CAPÍTULO 1. SOPORTES, LECTURAS Y PRÁCTICAS	35
1.1 MATERIALIDAD EN LA NORMATIVA EDUCATIVA.....	37
1.1.1 <i>Las múltiples sugerencias y referencias.</i>	39
1.1.2 <i>Entre lo escrito y lo audiovisual.</i>	42
1.1.3 <i>La preocupación por la lectura y la escritura en Historia.</i>	43
1.2 EN EL MUNDO PEDAGÓGICO	45
1.2.1 <i>Entre libros, dossiers y pantallas.</i>	46
1.2.2 <i>Las múltiples voces y referencias.</i>	49
1.2.3 <i>La convivencia de lo impreso y lo digital.</i>	52
1.3 CONCLUSIONES PARCIALES	54
2 CAPÍTULO 2. LAS PRÁCTICAS DOCENTES ENTRE MATERIALES Y ELECCIONES.	57
2.1 LA MATERIALIDAD.....	58
2.1.1 <i>Libros de texto.</i>	59
2.1.2 <i>Dossier de fotocopias y otros materiales.</i>	62
2.1.3 <i>Textos académicos</i>	64
2.2 APROPIACIONES Y ELECCIONES DOCENTES	66
2.2.1 <i>Por cuestiones pedagógicas.</i>	67
2.2.2 <i>Por cuestiones disciplinares</i>	72
2.3 CONCLUSIONES PARCIALES	76
3 CAPÍTULO 3: LAS PRÁCTICAS DOCENTES ENTRE APROPIACIONES Y USOS DE MATERIALES	79
3.1 USOS DE LOS LIBROS DE TEXTOS Y OTROS MATERIALES	80
3.1.1 <i>El libro escolar como material principal.</i>	81
3.1.2 <i>El libro escolar como material complementario.</i>	84
3.1.3 <i>El libro escolar en combinación y diálogo con otros materiales</i>	87
3.2 USOS DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS.....	90
3.2.1 <i>Formación de un estudiante para el nivel superior</i>	90
3.2.2 <i>Búsqueda de un lector autónomo.</i>	92
3.2.3 <i>Búsqueda de un escritor autónomo.</i>	95
3.3 CONCLUSIONES PARCIALES	98
4 CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS DOCENTES: USOS ÁULICOS DE MATERIALES ESCRITOS. 101	
4.1 LAS APROPIACIONES DEL LIBRO DE TEXTO.....	102

4.2	EL USO DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS: APROPIARSE PARA PROYECTAR.....	110
4.3	LEER HISTORIA PARA APRENDER HISTORIA.....	114
4.4	ESCRIBIR HISTORIA PARA APRENDER HISTORIA.....	123
4.5	CONCLUSIONES PARCIALES	129
5	CONCLUSIONES GENERALES	133
6	BIBLIOGRAFÍA	139
7	FUENTES CONSULTADAS	148
8	ANEXO.....	153

Agradecimientos

Utilizaré estas líneas para agradecer a las personas e instituciones que colaboraron y posibilitaron la escritura de esta tesis.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. María Paula González, por su acompañamiento durante este trayecto. Ella fue quien me alentó a desarrollar la investigación, dedicando tiempo y esfuerzo en todo el proceso. Quiero destacar su profesionalismo y dedicación. Por último, debo reconocer su capacidad de “endurecerse sin perder nunca la ternura” siempre que fue necesario.

En segundo lugar, quiero agradecer a la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde comencé como estudiante y luego me dio la posibilidad de continuar con mi formación siendo becario en docencia e investigación y adscripto. Estos espacios me permitieron desarrollar mi investigación. A su vez, dentro de esta institución participé de diversos grupos y proyectos de investigación. Por un lado, proyectos financiados por AGENCIA: *La historia como disciplina escolar: transformaciones recientes en los saberes, materialidades y prácticas en el nivel secundario*. Sede: IDH, UNGS. Entidad acreditadora y financiadora: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Ref.: PICT 2017-1311 (2019-2023). IR: M.P. Gonzalez. Participación como miembro del grupo colaborador. *Desafíos teóricos, historiográficos y didácticos del abordaje del pasado reciente en Argentina*. Sede: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS. Entidad acreditadora y financiadora: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. IR: D. Lvovich. Ref.: PICT 2013-1160 (2014- 2018). Participación como miembro del grupo colaborador. Por otro lado participé de Proyectos financiados por la UNGS: *La historia en la cultura escolar*. Sede: Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento. Entidad acreditadora: CIDH-UNGS. Referencia 30/3256 (01- 2018 a 12-2019). *La historia como disciplina escolar*. Sede: Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento. Entidad acreditadora: CIDH-UNGS. Referencia 30/3196 (01-2014 a 12-2017). La participación en estos espacios me permitió compartir avances con otros investigadores, nutriendo mi trabajo en cada uno de estos intercambios. Por último, soy miembro del *Programa de enseñanza de la historia*. Sede: Instituto del

Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento. Programa reconocido por Resolución del CIDH 4065/18 (desde 12- 2018 y continuo). Coordinadora: González, María Paula. *Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia GRIDEH*. Sede: Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (inicio en 3-2010 y acreditado como Programa de Enseñanza de la Historia desde 2018).

En tercer lugar, quiero agradecer al equipo de docentes investigadores del área de Historia del IDH y principalmente a mis compañeros del área de enseñanza de la historia: Yésica Billán; Sabrina Buletti; Sergio Carnevale; Emilce Geoghegan; Ximena González Iglesias y Valeria Segovia (todo el equipo bajo la dirección de María Paula González), quienes alentaron desde un principio esta investigación y contribuyeron con lecturas críticas los avances de la misma. Estos años de preocupaciones y trabajo compartidos me permitieron valorar mucho más la importancia de la construcción colectiva del trabajo. Entre mates, risas, pero sobre todo una mirada compartida sobre la enseñanza de la historia logramos construir en espacio de reflexión y trabajo. Agradezco también, dentro del IDH, a los colegas del área de historia (Ernesto Bohoslavsky, Jorge Cernadas, Florencia Levín, Daniel Lvovich, Sergio Galiana y César Mónaco) quienes también realizaron aportes importantes.

En cuarto lugar agradezco a los docentes de la Maestría en Historia Contemporánea quienes a través de los diferentes seminarios y espacios de formación me brindaron nuevas herramientas conceptuales y teóricas (Andrea Andújar, Ernesto Bohoslavsky, Pablo Buchbinder, Adrián Camarotta, Alejandro Cattaruzza, Alejandro Dujovne, Silvia Finocchio, Natalia Fortuny, Marina Franco, Sergio Galina, Cora Gamarnik, Nora, Gluz, María Paula González, Karin Gramático, Emmanuel Kahan, Florencia Levín, Daniel Lvovich, Anny Orocó Loago, Florencia Osuna, Mariana Perez, Marisa Pineau, Karina Ramacciotti, Ana Lía Rey, Laura Rodríguez, Marcelo Rougier y Lorena Soler). Aquí también agradezco al grupo de compañeros de la cohorte 2014-2015 con quienes compartimos el camino por las charlas, debates y sugerencias que nutrieron desde el principio esta tesis. Allí encontré también un lugar donde la compañía, las risas y los mates se combinaron con las miradas constructivas, las lecturas críticas y los aportes desinteresados.

En quinto lugar quiero agradecer a la institución que me permitió realizar las observaciones de clases En particular a su directora y a Ailín, la docente por

facilitar mi tarea, habilitando todo lo necesario para el desarrollo de mi tarea. Desde el primer momento se pusieron a disposición, permitiendo presenciar y observar diversas clases a lo largo de dos años.

En sexto lugar, quiero reconocer el acompañamiento que recibí a lo largo de esta investigación por parte de las instituciones donde trabajé (Instituto Luis F. Leloir; Instituto Ángel D'Elía; CEBAS N° 39). Tanto sus equipos directivos como mis colegas me alentaron desde un principio para desarrollar la investigación. Un lugar especial ocupan los preceptores, quienes me enseñaron el oficio desde el cariño y el compañerismo. A mis estudiantes, por permitirme reflexionar, pensar y desarrollar la enseñanza de la historia desde el aula.

En séptimo lugar destaco a mis amigos, Agustín, Brian, Nahuel, Nahui, Francisco, Martín y Matías (quien me ayudó con el abstract) por la compañía y el cariño. Ellos supieron acompañar mis ausencias en pos del desarrollo de la tesis.

En octavo lugar agradezco a mi familia, mi gran orgullo. A mis padres, Juan Carlos y Ana María, por el amor y el apoyo que me dieron cada vez que decidí encarar mis proyectos. A mis hermanos, Angy, Flor, Vicky y Tato, por ser un gran sostén y mis grandes ejemplos a seguir. Gracias a ellos comparto tiempo de calidad con Irupé, Fide y Julia, mis sobrinos. A mis tíos, Silvia, Loli, Walter y Marisa quienes me guiaron y acompañaron siempre con amor. A mis primos, Sebastian, Ezequiel, Federico, Gonzalo, Evelyn y Facundo con los que decidimos compartir la vida, fortaleciendo la familia todos los días. Todo esto bajo la mirada de Adelma, nuestra abuela, nuestro gran ejemplo, la que nos educó con los valores necesarios para ser buenas personas.

Por último y más importante a Sofía, mi compañera, quien con su amor, dedicación y sobre todo paciencia me acompaña desde hace muchos años, escribiendo nuestra propia historia. Quiero dedicar esta tesis a Catalina y Felipe, quienes con sus llegadas me permitieron vivir las más lindas emociones. Ambos me permiten día a día compartir nuevas aventuras y sobre todo aprender de y con ellos.

Resumen

En un contexto donde la enseñanza de la historia reciente argentina ha ganado un lugar importante en la escuela secundaria, esta investigación analiza los modos en que los profesores de Historia se apropian de diversos materiales para su enseñanza. Por esto, en primer lugar, se identifica la multiplicidad de materiales para la enseñanza de la Historia a través de la exploración de lo sugerido en el diseño curricular y lo incluido en los libros de texto escolares. Aquí se pondrá especial atención a la materialidad (soportes) y los contenidos que vehiculizan. En segundo lugar, se trabajará sobre las elecciones docentes de los materiales para la enseñanza de la historia reciente. Así, se destacarán, por un lado, las cuestiones ligadas a la materialidad y las características de estos recursos y, por otro, a las elecciones ligadas a los objetivos que tienen los docentes. En tercer lugar, se profundizará en las prácticas que refieren los docentes sobre el uso de ciertos materiales dando cuenta de la forma en que los convierten en recursos didácticos y el modo en que orientan sus prácticas. Por último, se avanzará –a través de un estudio de caso- en la forma en que se enseña la historia reciente argentina en un aula focalizando en las prácticas áulicas que habilitan ciertos materiales y que se generan en manos del docente.

La tesis pretende demostrar que la multiplicidad de materiales que se utilizan para la enseñanza de la historia reciente argentina –particularmente la referida al período 1955-1976- dialogan y se complementan habilitando diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

In a context where the teaching of history has gained an important place in secondary school, this investigation work analyzes the way in which history teachers take different sources and materials for teaching.

Therefore, in first place, we must identify the multiplicity of sources for the process of the teaching of history throughout the exploration of what is suggested on the curriculum and those concepts included in school textbooks. Here we will focus our attention on the materials and the concepts they conduct.

In a second place, we will work on the teacher's elections as regards the teaching of recent history. In this sense, elements such as materials and the characteristics of these sources will be highlighted and on the other way, the elections linked to the objectives of teacher's choices.

On a third place, we will go deeper on the practices that teachers refer on the use of specific materials considering the way in which these sources are converted into didactic and the way in which their teaching methods are aimed.

Lastly, we will continue throughout a case of study, in the way in which recent history in Argentina is taught making special focus on the schooling practices that are available and the ones that are at hand for teachers.

This thesis is aimed at showing that the multiplicity of materials and sources that are selected for the teaching of recent history of Argentina, particularly referring to the period of 1955-1976 can live and complement making different practices of the teaching and learning process possible.

Introducción

Tema y problema de indagación

Desde los años 80, y con especial fuerza a partir de la reforma educativa abierta por la Ley Federal de Educación de 1993, la enseñanza de la historia se ha transformado en sus contenidos, objetivos, estrategias y materialidades (Finocchio y González, 2023; González, 2018, De Amézola, 2008 y 1999, Finocchio, 1999), cambios que, además, se intensificaron con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006. Al respecto, en esta tesis interesa indagar dos de estos cambios de modo vinculado en relación con las prácticas docentes. Por un lado, la incorporación de la historia argentina reciente como contenido escolar y su profundización en espacios curriculares específicos (como es el caso de 6º año de secundaria en provincia de Buenos Aires para las modalidades de Ciencias Sociales y Artes desde 2012). Por otro, la materialidad de la enseñanza de la historia reciente argentina, tanto por la persistencia de los materiales impresos como por el impacto de la cultura digital (cuestión que atenderemos pero no será central en este trabajo) que está modificando los modos de leer y escribir y que está multiplicando los recursos y materiales disponibles para el desarrollo de las clases de historia en las aulas por la aplicación del Programa “Conectar-Igualdad” en las escuelas públicas¹, por la proliferación de aulas virtuales en los colegios de gestión privada, por el acceso a las TIC a través de proyectores, celulares, *netbooks*, etc. En este panorama, resulta pertinente conocer los materiales disponibles para la enseñanza de la historia reciente argentina y cómo han sido (y son) apropiados por los docentes. Además, teniendo en cuenta el desafío que implicó la pandemia por COVID-19 en todos los niveles educativos, sobre todo en relación con los materiales y las prácticas docentes, resulta importante reflexionar sobre este tema.

¹ *Conectar Igualdad* es un programa del Ministerio de Educación Nacional y una política de inclusión digital de alcance federal que contempla la distribución de material educativo y tecnológico y el despliegue de acciones de conectividad. El fin del mismo era entregar una computadora a alumnos, alumnas y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de IFD y capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta. A su vez, se propuso elaborar propuestas educativas. El mismo se llevó adelante entre los años 2010-2015, volviendo a entrar en vigencia en 2022. Entre 2015 y 2019, el programa modificó su objetivo y su órbita, teniendo como fin dotar a los establecimientos educativos oficiales del equipamiento tecnológico necesario para la implementación del plan.

Objetivos y supuestos de la investigación

El **objetivo general** de la tesis es conocer y analizar los materiales y las prácticas docentes asociadas a ellos en la enseñanza de la historia argentina reciente de escuelas secundarias de la región IX de la Provincia de Buenos Aires. Por eso, se proponen como **objetivos específicos**: i) explorar y analizar qué textos y lecturas se sugieren y producen para la enseñanza de ese contenido; ii) analizar e interpretar cuáles y por qué seleccionan los docentes de historia; iii) analizar e interpretar qué apropiaciones refieren los docentes (entendidas como recortes y combinaciones que orientan sus prácticas de enseñanza); iv) observar, analizar e interpretar las prácticas áulicas a través de un estudio de caso, poniendo el foco en los materiales que circulan y las propuestas de lectura y escritura que se despliegan.

Las preguntas que orientan estas tesis son: en relación con los materiales: ¿son escritos, visuales, audiovisuales?, ¿en qué soportes circulan? Respecto de las apropiaciones docentes: ¿cómo llegan los docentes a los materiales?, ¿qué tipo de elecciones realizan?, ¿con qué objetivos los utilizan? Finalmente, en función de sus usos en las aulas de historia: ¿a través de qué estrategias se usan los materiales?, ¿qué prácticas de lectura se derivan?, ¿qué desafíos impone el estudio del pasado reciente en el nivel secundario?

El supuesto que guía esta tesis es que, en un contexto de cambios y transformaciones de la historia como disciplina escolar, las aulas donde se enseña historia argentina reciente presentan una *materialidad diversa* -que combina lo impreso con lo digital-. Esto se debe a las *disímiles elecciones* docentes que son motivadas por cuestiones pedagógicas y didácticas (accesibilidad del material; características del grupo, fuentes que contienen), lo que deriva en diferentes usos y apropiaciones. A la vez, que la *especificidad* del campo dedicado al pasado reciente (caracterizado como multidisciplinar, atravesado por las luchas por la memoria) complejiza los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de *prácticas de lectura y escritura* en registros diversos (académicos, divulgativos, literarios, escolares).

La tesis pretende mostrar que la diversificación de los recursos para la enseñanza de la historia reciente (en función de la multiplicidad de textos escritos y no escritos que se incluyen en los libros de textos escolares y otros materiales didácticos) impacta en las prácticas de lectura en las aulas. Además, se buscarán reconstruir los

condicionamientos, gustos, consideraciones y cuestiones que tienen en cuenta los docentes para elegir sus materiales con el fin de visibilizar la diversidad de recursos didácticos que se utilizan en las clases de historia y las apropiaciones que los docentes realizan de ellos. Finalmente, se abordarán los cambios en las materialidades (libros, fotocopias, materiales audiovisuales, páginas web) entendidas como soportes que también implican diferentes usos y apropiaciones.

Estado de la cuestión

La tesis se inscribe en el **cruce de la historia y su enseñanza, de los saberes y las prácticas docentes**, atendiendo a los soportes, textos y lecturas que se despliegan en la enseñanza de la historia argentina reciente. Para ello, tomará como referencia los estudios derivados de **la historia cultural** (especialmente los aportes relativos a la lectura, los textos y los lectores) entre los cuales los aportes de Roger Chartier (1995, 1996, 2000, 2007) para abordar el concepto de *materialidad*. Asimismo, se tomarán en cuenta los estudios dedicados al análisis de la historia reciente como campo historiográfico como, por ejemplo, Franco y Levín (2007), Bohoslavsky y otros (2010), Peter Winn (2010) y Franco y Lvovich (2017). Estos trabajos han definido los desafíos y perspectivas de este campo de estudios y nos permiten observar su especificidad, las perspectivas de análisis, así como sus desafíos y vacancias. Finalmente, la indagación se apoyará en los aportes de las investigaciones de la enseñanza de la historia en relación con la enseñanza del pasado reciente y las prácticas docentes. Sobre este último punto cabe destacar que una de las cuestiones más atendidas ha sido, precisamente, la incorporación del pasado reciente al currículo escolar y a un tipo de material didáctico: los libros de textos escolares. El trabajo de Gonzalo de Amézola (1999) fue pionero en señalar los desafíos y problemas de esa incorporación mientras que el trabajo de Carolina Kauffman (2008) indicó los retos asociados a la entrada en la escuela de la memoria de la última dictadura militar. Sin embargo, la situación actual dista de los análisis anteriores ya que los diseños curriculares han variado sustancialmente.

Más adelante, la enseñanza de la historia reciente también fue abordada por varios autores en relación con los desafíos y posibilidades que supone para los docentes trabajar temas como la última dictadura militar. Como afirma María Paula González

(2011: 5) “en el oficio docente participan no sólo los conocimientos, las reflexiones epistemológicas o las concepciones didácticas de los profesores sino también su mirada política, su memoria y –en muchos casos- su experiencia”. Esto significa que el docente -al momento de preparar un tema y de dar una clase- pone en juego una amplia serie de valores que exceden lo pedagógico-didáctico: sus recortes, elecciones y presentaciones responden también a su posicionamiento ideológico ante ese tema. Como afirma Sandra Raggio (2002: 45) “los docentes también portan supuestos, preferencias, experiencias vivenciales de ese pasado, pertenecientes a grupos sociales e idearios de sociedad. No son tabla rasa”.

Más allá de estos estudios, muchas otras indagaciones abordaron la enseñanza de la historia argentina reciente, que fue el campo que ha merecido un importante número de aportes según señala González (2014b). En relación con este tema, algunos trabajos se encargaron de abordar y problematizar los dilemas acerca de la transmisión de la historia reciente y la construcción de la memoria (como la ya citada Raggio) señalando el dilema entre recuerdo/condena y explicación histórica presente en las escuelas. Otros trabajos se dedicaron a analizar las efemérides escolares (De Amézola y D’Achary, 2009) observando que las conmemoraciones generan tensiones en el ámbito escolar y están centradas en la condena al terrorismo de Estado. Específicamente en relación a la efeméride del 24 de marzo, Carnevale (2021) analizó la forma en que se conmemora esta fecha en el presente y destacó que -más allá de algunas ausencias de debates- tal efeméride contribuye a recuperar algunos valores como la democracia y la construcción de la memoria. A su vez, otros estudios abordaron las representaciones y narrativas de los jóvenes (Dussel y Pereyra, 2006) donde se “expresan el posicionamiento de sujetos enunciadorees y la intención de construir significados hegemónicos acerca de los acontecimientos”.

El aspecto más indagado por esta área ha sido el análisis de los contenidos de los textos escolares y existen importantes aportes en este sentido (Alonso y Rubinzal, 2004; Born y otros, 2010; De Amézola y otros, 2012; Kauffman, 2006). Estos estudios comparan los debates entre distintas corrientes historiográficas, la evolución de las propuestas editoriales y las políticas educativas. No obstante la importancia de estos trabajos, los mismos centran su mirada en los contenidos – ideológicos y pedagógicos- pero no sus usos en las aulas, cuestión que en esta tesis pretende atender.

Sobre la materialidad de los libros de textos escolares, cabe señalar algunas investigaciones en curso que son antecedentes importantes para nuestro trabajo. En particular, la indagación de Emilce Geogheghan (2021) que se ocupa del estudio de las imágenes dentro de los mismos a fin de analizar las representaciones visuales y textuales sobre la Guerra de Malvinas. Con una mirada más general podemos retomar la pesquisa de Marisa Massone (2012) que, si bien está dirigida a libros de texto de educación primaria y algunos de la escuela secundaria, aporta importantes observaciones en relación con los cambios en la materialidad de los textos. Para la autora, existe un claro deslizamiento entre la cultura impresa y la cultura digital. Así, en el contexto de transformación de la escuela secundaria a partir del uso de las TIC, la cultura digital ha ganado espacio no sólo en la escuela sino también en la industria editorial. En este marco, existe un “componente multimedial a partir del empleo de diversos lenguajes además del tradicional lenguaje textual” (Massone, 2012: 8). En este sentido, no sólo cambia la información o el contenido, sino que también se modifican las formas de lectura de los textos. Por su parte Nancy Romero (2011) estudia la forma en que los maestros de primaria utilizan los libros de textos. De su trabajo se desprende que los docentes realizan distintos tipos de prácticas entre las que se destacan: seleccionar actividades sugestivas que fomenten la creatividad del alumnado, considerar al libro como generador de autonomía y, por último, mixturar la lectura lineal y la exploratoria. En suma, resulta de gran interés este análisis de los cambios y continuidades resaltados por la autora en relación con los materiales específicamente diseñados para la enseñanza de la historia reciente que se indagan prioritariamente en esta tesis.

Respecto al análisis de las prácticas docentes, los estudios no son muchos. El más importante –realizado antes de la reforma de los '90- fue el realizado por Silvia Finocchio e Hilda Lanza (1993) quienes analizaron la práctica docente desde los distintos “ámbitos” que la constituyen: la formación docente; la propuesta oficial; la conciencia de la historia, entendida como la estructura de pensamiento mediante la cual el sujeto interpreta la historia; la concepción de la historia, es decir el modelo historiográfico al que se adhiere y las opciones teóricas y metodológicas que el mismo comprende; el universo de los textos escolares; el campo bibliográfico propio; las exclusiones concebidas como las omisiones o rechazos significativos y por último el saber hacer de los docentes. Más cercano en el tiempo, algunas investigaciones buscaron reconstruir los saberes y prácticas en torno a la historia

argentina reciente en secundaria desde la perspectiva de los profesores (Alonso y Rubinzal, 2004; Gonzalez, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2010; Jara, 2011). Tomando como punto de partida el trabajo ya citado de Finocchio y Lanza (1993), pero haciendo especial énfasis en la enseñanza de la Historia reciente y sus particularidades, María Paula González (2014a^a, 2012; 2011 y 2008) analizó los saberes y prácticas docentes, observando que la biografía de los profesores, su posicionamiento ético y el contexto en que se desarrolla influye en sus prácticas que se muestran como estrategias y prácticas contingentes y situadas. A su vez, indagó la tarea de los profesores en torno a la historia reciente en el cruce de diversos textos y contextos: las representaciones de la memoria sobre la última dictadura, la cultura escolar, la historia como disciplina en la escuela, el currículo y las políticas educativas, las instituciones y aulas en particular. De esta forma, afirma que los saberes y prácticas docentes pueden ser entendidos como tácticas situadas y contingentes que exceden las variables historiográficas y didácticas ya que son construidas en relación con los contextos antes mencionados, pero también de acuerdo con el espacio biográfico de los profesores –con sus experiencias, memorias, y lecturas sobre el pasado reciente-; a las miradas que tienen los docentes de su oficio y de sus alumnos. En esas tácticas situadas muestran tensiones derivadas de la condición abierta e inconclusa y la naturaleza traumática del pasado reciente, de las ineludibles cuestiones éticas y políticas que involucra y del privilegio de la memoria sobre la historia entre otras cuestiones. Asimismo, agrega que para pensar la práctica docente hay que tener presente el contexto sociohistórico, escolar, institucional y áulico en el que se desarrolla dicha práctica. De igual modo, González manifiesta que “las prácticas docentes también suponen cierta temporalidad, espacialidad y materialidad, no como meros escenarios o artefactos que enmarcan o acompañan sino como dimensiones que hacen a las prácticas” (González, 2017:5). Finalmente, otros trabajos analizan el tratamiento de la historia argentina reciente en algunos contextos específicos, sean institucionales (Higuera Rubio, 2008 y 2010) o regionales (D’ Aquino, 2010; Funes, 2006; Geoghegan, 2008).

En relación con los ámbitos indicados por Lanza y Finocchio (1993), la tesis proyectada se propone retomar algunos de ellos, como por ejemplo la propuesta oficial y de qué manera se lleva a cabo en la práctica (que en este caso será el diseño curricular de 5° y 6° año). También se retomarán dos puntos del trabajo de las

autoras, los textos escolares existentes y el campo bibliográfico propio, es decir, los manuales o libros que se encuentran disponibles y los materiales que seleccionan los docentes en base a su propio conocimiento. Nos interesa en el último punto saber el motivo de sus elecciones y de qué manera influye en eso su propia biografía escolar y universitaria.

Marco teórico

Historia reciente

Esta tesis utiliza la noción de “historia reciente” entendiendo bajo este concepto a la historia argentina posterior a 1955, es decir, a partir del derrocamiento de Juan Domingo Perón desde el que comienza un “período de inestabilidad y violencia política” (Pozzoni e Iturralde, 2018: 16).

Si bien no existe un consenso respecto de su periodización², la elección de este recorte temporal permite trabajar con temas que son enseñados en 5° y 6° año de la escuela secundaria y se debe principalmente, retomando el estudio de María Paula González (2014), a la condición abierta e inconclusa y la naturaleza traumática del pasado reciente, de las ineludibles cuestiones éticas y políticas que involucra y del privilegio de la memoria sobre la historia entre otras cuestiones. Aunque durante los últimos años se han dado debates en torno a la conceptualización del campo disciplinar (historia reciente, del tiempo presente, del presente, actual), se puede afirmar con Franco y Levín que existe una inquietud por este pasado cercano que se manifiesta en la conformación de un campo de estudio que intenta “hacer de ese pasado cercano un objeto de estudio legítimo para el historiador” (Franco y Levín, 2007:32). La mayoría de los estudios muestran una frontera móvil y subjetiva de lo que se entiende por Historia reciente. Siguiendo a estas autoras, “tal vez, la especificidad de esta historia no se defina exclusivamente según reglas o consideraciones temporales, epistemológicas o metodológicas, sino, fundamentalmente, a partir de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes” (Franco y Levín, 2007:35). Al respecto, uno de los principales problemas respecto del campo es que “no existen acuerdos entre los historiadores a la hora de establecer

² Sobre esta discusión ver Pittaluga (2010) y Franco y Lvovich (2017).

una cronología propia para la historia reciente” (Franco y Levín, 2007:33). Tanto Franco y Levín como Julio Aróstegui, coinciden en que la memoria, el testigo/testimonio y la demanda social forman parte del “dispositivo conceptual y metodológico” (Aróstegui, 2004:55). Para el historiador Julio Aróstegui el surgimiento de este nuevo objeto de estudio provocó un cambio en la relación entre Historia y Presente y originó que la memoria adquiriera una gran importancia para el trabajo del historiador (Aróstegui, 2004). A su vez, la existencia de memorias heridas, traumáticas y no reparadas con verdad y/o justicia atraen, demandan y exigen que el pasado reciente sea mirado. En este sentido, se abre la necesidad de analizar la relación que existe entre Historia y Memoria en función de los aportes que se dieron en relación al estudio de la Historia Reciente, tal como se hará a continuación.

Historia reciente y Memoria(s)

Otra cuestión central para el campo de la historia reciente es su vínculo con otro concepto clave como es la memoria o memorias.

Para comenzar este apartado resulta pertinente citar a Pierre Nora para afirmar que “Historia y Memoria son dos esferas distintas que se entrecruzan constantemente” (Nora, 1984: xix). A su vez, coincidimos con Enzo Traverso para quien ambas “nacen de una misma preocupación y comparten el mismo objeto: la elaboración del pasado” (Traverso, 2007:23). Una buena síntesis de estas ideas se encuentra en el postulado de Marina Franco y Florencia Levín quienes reconocen que “la historia y la memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, pero que guardan una estrecha relación” (Franco y Levín, 2007:41). Pero más allá de que en estas primeras líneas se pueden advertir coincidencias entre ambas, el debate en torno a la relación entre historia y memoria posee diversas interpretaciones que la han problematizado en términos de oposición, analogía y diálogo. En las próximas líneas se intentará problematizar el concepto de memoria y dar cuenta de los debates en torno a su relación con la historia.

Para definir qué es la memoria acordamos en que ese término “denomina una amplia y variada gama de discursos y experiencias” (Franco y Levín, 2007:40). Podemos advertir una preocupación por analizar a la memoria desde lo colectivo. Podemos retomar en este punto a Yosef Yerushalmi quien sostiene que “la memoria

colectiva de cualquier grupo humano se construye rescatando aquellos hechos que se consideran ejemplares para dar sentido a la identidad y el destino de ese grupo” (Yerushalmi, 1989 en Sábato, 2000:14). Según este autor, la memoria recupera aquello que debe ser transmitido y es lo que permanece esencialmente ininterrumpido, continuo. Al introducir el término *anamnesis*, el autor da cuenta de las creencias o ritos que forman una identidad y “al destino de un colectivo” (Yerushalmi, 1989:22).

Como se menciona arriba, la relación entre historia y memoria ha tenido diversas interpretaciones. Por un lado es conveniente retomar a Franco y Levín quienes advierten que se pueden reconocer dos formas “maniqueas” de comprender esta relación: por una parte quienes plantean una oposición binaria entre ambos términos, que “oponen un saber historiográfico capturado por los preceptos positivistas de verdad y objetividad a una memoria fetichizada y acrítica” (Franco y Levín, 2007:41) y aquellos que afirman que ambas son lo mismo ya que “se entiende que la memoria es la esencia de la historia” (Franco y Levín, 2007:41). Por su parte, María Inés Mudrovcic también distingue dos posiciones encontradas: las “tesis ilustradas” y las “tesis clásicas”. Las primeras “definen la posición de la historia con respecto a la memoria como ruptura” y marcan una delimitación clara entre ambos mientras que las segundas “defienden con diferentes matices la continuidad de la memoria con la historia” (Mudrovcic, 2000:2). En ambos casos, las autoras muestran que una de las miradas a esta relación está marcada por una diferencia profunda e importante. Uno de los investigadores que sostiene esta postura es Maurice Halbwachs quien “definió que del lado de la memoria se situaba lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico mientras que del lado de la historia se encontraba el relato único, total y generalizador” (Halbwachs, citado por González, 2014:45). En este sentido, la historia empieza cuando se acaba la tradición o se descompone la memoria social. Este autor incorpora el término de “memoria colectiva” para hacer referencia a los procesos colectivos de construcción de memoria, es decir, a la dimensión social de la memoria. La memoria colectiva es el producto de la objetivación de los intercambios intersubjetivos que se producen, que habilitan la posibilidad de referirse a un nosotros en plural para hacer referencia a los recuerdos en común que dan identidad a un grupo. Pero este proceso no se desarrolla sino en paralelo al de la construcción de la memoria individual, es decir

que hay una “constitución simultánea, mutua y convergente de ambas memorias” (Ricoeur, 1999: 19).

Pero algunos autores han intentado, como nombramos arriba, analizar las continuidades y relaciones entre historia y memoria. Retomando a Paul Ricoeur, se podría atribuirle a la memoria un carácter *matricial*. Pero así como la historia se nutre de la memoria, “también se emancipa de ella al convertirla en uno de sus objetos de estudio” (Traverso, 2007: 72). Particularmente en la historia reciente, la memoria es uno de sus objetos. Por lo tanto, hay una relación de continuidad. Por su parte, Dominick La Capra sostiene que “la historia y la memoria tienen una relación suplementaria que es la base para una interacción mutuamente cuestionadora o para un intercambio dialéctico” (La Capra, 2008:34). En este sentido la memoria plantea interrogantes a la historia, en especial la historia reciente, ya que apunta a problemas que siguen vigentes y a su vez la historia pone a prueba a la memoria. Sin lugar a duda, esto toma especial relevancia al trabajar la enseñanza de la historia reciente argentina en las aulas de las escuelas secundarias.

Cultura escolar

Un concepto importante que utilizaremos para acercarnos a lo que sucede en relación con las prácticas docentes y la materialidad es el de cultura escolar. Dicho concepto alude al “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001:9). El mismo fue definido como objeto histórico (Julia, 2001); en relación a los tiempos y espacios (Viñao Frago, 1995); por la capacidad de la escuela de generar un producto propio como las disciplinas escolares (Chervel, 1998); como una forma de continuidad (Depaepe y Simon, 1995; Depaepe, 2000). Por último, son importantes los estudios de Agustín Escolano Benito (1999), quien habla de tres culturas que conforman la “cultura escolar”: la “pedagógica”, proveniente del mundo académico; la “empírico-práctica”, relacionada a los procedimientos empíricos elaborados en la práctica y la “político-normativa”, de la que forman parte las leyes, normativas, Diseños Curriculares y los programas de las materias. Estas culturas serán tenidas en cuenta en el análisis realizado dado que nos permiten analizar la práctica docente desde diferentes fuentes.

En relación con las creaciones que se dan en la cultura escolar, podemos encontrar las disciplinas escolares. Las mismas fueron estudiadas “como creaciones socio históricas que se han ido configurando y modificando a lo largo de siglos (Goodson, 1995; 1991; Chervel, 1991)” Los estudios de Andre Chervel fueron muy útiles para problematizar el concepto de “transposición didáctica” de Yves Chevallard. Según el autor, la enseñanza se construye a partir de la selección de algunos saberes de la producción académica como contenidos a enseñar. Por esta razón, aquellos saberes a enseñar deben pasar un proceso de transformaciones adaptativas para que puedan ser enseñados. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado transposición didáctica (Chevallard, 1997: 45). Retomando las ideas de este autor, este proceso adaptativo produce básicamente deformaciones de los objetos de saber, los simplifica, los traduce y los traiciona.

André Chervel, por el contrario, afirma que el conocimiento escolar tiene una entidad propia: no es una vulgarización científica sino una “creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela” (1991: 65). A diferencia de Chevallard, Chervel resalta la importancia que tiene la escuela en la conformación de un saber propio, generado a través de un proceso de creaciones y apropiaciones. Para dar cuenta de esto destaca el valor que tienen las disciplinas escolares, que son productos generados enteramente por la escuela y que recortan, adaptan y crean nuevos saberes. A su entender, “las disciplinas constituyen hasta cierto punto el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada.” (Chervel, 1991: 111). En su análisis, el autor observa que las disciplinas poseen distintas dimensiones: su origen (de donde provienen los saberes); su función (cuáles son sus objetivos) y su funcionamiento (las prácticas que despliegan los docentes).

En la tesis, se retoma la propuesta de Chervel puesto que permite pensar los saberes escolares como una construcción que se realiza en las aulas, en el cual los docentes tienen un papel fundamental no solo por la selección de contenidos sino también por la elección de materiales. Por otra parte permite superar la “idea, ampliamente compartida en el mundo de las ciencias humanas y por el público en general, de que la escuela es, por excelencia, el lugar de la inercia, la rutina y el conservadurismo” (Chervel, 1991: 66). Problematizar el concepto de “saber escolar”, nos permite analizar muchas variables importantes al momento de comprender lo que sucede

dentro de las aulas. Suponer que el mismo proviene de un “saber sabio” o que es una vulgarización del saber académico limita la posibilidad de rescatar las creaciones que suceden en la escuela. Sobre esta cuestión, precisamente trabajará la tesis. Por último, el concepto transposición didáctica, encuentra un límite en la enseñanza de la historia reciente argentina ya que la misma ingresó en las aulas mucho antes de que se desarrolle con fuerza un campo académico dedicado a ella (González, 2011; De Amézola, 2006)

Materialidad y apropiaciones

Otros dos conceptos claves ya han sido mencionados en esta tesis como son *materialidad* y *apropiaciones*.

Por *materialidad* entendemos al conjunto de recursos didácticos que utilizan los docentes para sus clases de Historia. Para esto, puntualmente tomamos los aportes de Roger Chartier quien advierte sobre la necesidad de estar atentos a “la historicidad de los textos y su materialidad” (Chartier, 2007:54), por lo que buscaremos analizar los materiales en torno a tres ejes: su materialidad, los textos que incluyen y las prácticas de lectura que posibilitan. Resulta pertinente en este sentido, revisar “las relaciones múltiples, móviles, inestables, anudadas entre el texto y sus materialidades, entre las obras y sus inscripciones” (Chartier, 2007: 58). A su vez, Chartier advierte que no sólo se pueden encontrar relaciones entre el texto y su materialidad sino que ésta también condiciona la lectura. En este sentido, “debemos recordar que no existe texto fuera del soporte que lo da a leer y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector” (Chartier, 1992:127). Desde el libro de texto, pasando por las fotocopias de textos o materiales hasta la introducción de materiales de Internet, se observa hoy una multiplicidad de opciones. Coincidimos con Finocchio en que “No es posible pensar el mundo educativo sin sus objetos, ya que la cultura material —pupitres, pizarras, plumas, pizarrones, láminas, cartillas, libros, cuadernos, carpetas, lapiceras, televisores, computadoras o laptops— perfilan el hacer activado en el interior de la escuela. La educación necesita de tecnologías específicas que cambian de época en época y éstas traen aparejados saberes, prácticas y vínculos entre los sujetos” (Finocchio, 2016: 61). Retomaremos el peso que tienen las nuevas tecnologías en la incorporación de estos nuevos materiales ya que la escuela secundaria no es ajena al proceso de “massmediatización”, es decir, el proceso de

“expansión y multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información” (Massone, 2011:157) que vive la sociedad. Analizaremos, entonces, la forma en que estas modificaciones de la materialidad afectan las prácticas docentes ya que creemos que “estas novedades demandan la redefinición de los papeles de las antiguas formas de la comunicación en las que se soportó la transmisión escolar: oralidad, escritura manuscrita, la publicación impresa” (Romero, 2011:121). Coincidimos con Massone en que “han cambiado las formas en que se lee y se escribe, pero no ha cambiado el carácter privilegiado de estas prácticas” (Massone, 2011:171). Por otra parte, haciendo especial énfasis en la formación de docentes de Historia, Marisa Massone y Gisela Andrade (2016) expresan que es relevante conocer y analizar las nuevas materialidades que se construyen a partir de combinar y articular materiales en diversos lenguajes dentro de las aulas. Asimismo, las autoras sostienen que, en los últimos años, la cultura material se viene transformando y que, si bien los libros de textos continúan siendo la fuente más utilizada dentro de las aulas, es cada vez más recurrente la incorporación de consultas a sitios web y materiales digitales (Andrade, 2017; Massone, 2017). En estudios más recientes Massone (2021) da cuenta de prácticas de lectura de fotocopias o *pdfs* que seleccionan los docentes. Se puede observar allí la combinación de lo impreso y lo digital. Es interesante destacar que “la extendida pedagogía del dossier de fotocopias está implicando una vuelta a lo artesanal” (Massone, 2021:13). Sin embargo, no puede dejar de subrayarse, en especial durante y luego de la pandemia, que las mismas se transforman muchas veces en archivos digitales que suponen distintas prácticas de lectura.

Siguiendo a Elsie Rockwell (2001), tomaremos a la lectura como una práctica cultural (tal como propone Roger Chartier), es decir, como una práctica realizada en un espacio intersubjetivo, conformada históricamente, en el cuales los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados. En relación a esto es conveniente recordar que “la lectura también tiene una historia (y una sociología) y que el significado de los textos depende de las capacidades, las convenciones y las prácticas de lectura propias de las comunidades que constituyen sus diferentes públicos” (Chartier, 2007:54). En este punto, como dijimos antes, los aportes de Roger Chartier serán fundamentales para comprender la manera en que los materiales utilizados en las clases de historia son apropiados por los docentes. Resulta pertinente aclarar que “la apropiación tal como la entendemos nosotros

apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (Chartier, 1995:51). Es decir, analizaremos no sólo los materiales didácticos que circulan en las aulas de historia sino también cómo los docentes los seleccionan y las prácticas que derivan de esos usos. Al respecto, una referencia importante será el trabajo de María Paula González (2018) a partir de su investigación sobre la enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Allí, al trabajar con fuentes escolares como carpetas de estudiantes y observaciones de clases, menciona que la combinación de diversas materialidades no solo provoca que en las aulas circulen diferentes tipos de textos y saberes sino también prácticas de lectura diversas. En diálogo con nuestra tesis, Sabrina Buletti (2019) trabajó sobre las diversas formas de apropiación de materiales de Canal Encuentro para la enseñanza de la historia por parte de docentes, identificando diversas elecciones y usos entre los que se encuentran los valores pedagógicos y las potencialidades didácticas de estos materiales.

En lo que concierne a esta tesis, interesa comprender la manera en que los docentes utilizan y resignifican los materiales en su práctica docente. En este sentido, se puede apreciar “el proceso por el cual los lectores (...), dan sentido a los textos de los que se apropian” (Chartier, 2007:52). Otro aporte importante para entender las prácticas de lectura es el de Michel de Certeau quien critica la asociación de la lectura a una actividad pasiva del lector y, en cambio, la comprende como una de las “maneras de hacer”, es decir, “prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (De Certeau, 2002:19). A su entender, la lectura es una práctica que otorga libertad a los lectores y que les permite crear nuevos sentidos. Retomando a Nancy Romero, “la lectura y el uso de los textos podrían ser investigadas como tácticas (De Certeau, 2002) – en tanto modo de apropiación por parte de quienes enseñan, para indagar no sólo cómo los maestros suelen leer y usar los libros, sino también cómo los pueden leer y usar y cómo producen un nuevo (y propio) texto en el aula (Romero, 2011:10).

Marco metodológico y fuentes

En la investigación se utilizó una estrategia exploratoria y una metodología cualitativa con diversas fuentes y herramientas de indagación. La misma se desarrolló entre profesores y escuelas de la región educativa IX de la Provincia de Buenos Aires, esto es, los partidos de Malvinas Argentinas, San Miguel, Moreno y José C. Paz entre marzo de 2014 y diciembre de 2016. Esta región reúne, según el Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017³, la mayor cantidad de matrícula de toda la Provincia de Buenos Aires⁴. Así, podemos ver el peso que la misma tiene en función de la cantidad de alumnos que recorren sus aulas. Por lo mismo, atenderá al desarrollo de la enseñanza en esta jurisdicción educativa que sigue las prescripciones de carácter nacional pero que ha desarrollado también su propia dinámica. Como fue analizado en su momento por Billán (2015), el espacio físico y simbólico el ex partido de General Sarmiento encarna diferentes marcas del pasado y del presente que se vinculan a las intenciones voluntaristas de recuerdo u olvido de memorias diversas, heterogéneas y en tensión al interior de la comunidad que circunda la guarnición. Dichas tensiones atraviesan las fronteras institucionales e ingresan en el ámbito educativo. En este sentido, el pasado reciente se encuentra estrechamente vinculado con la enseñanza de la historia en este partido. Resulta interesante entonces profundizar sobre algunas cuestiones que colaboran con la construcción de ese pasado que, como bien advierte Billan, sigue teniendo marcas en el presente. En este caso, consideramos que, el darle voz a los docentes de esta región, nos permite acceder desde otro lugar a la forma en que se configura la memoria respecto de la historia reciente argentina. Sin ánimos de generalización, pero atendiendo al peso que tiene la región en la Provincia de Buenos, la investigación puede aportar indicios significativos en torno a las prácticas docentes y la enseñanza de la historia reciente argentina aun con los límites de la muestra acotada.

³ En el primer semestre del año 2017 se realizó en toda la provincia de Buenos Aires el Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017 - Nominalidad de Alumnos. La nominalización de la matrícula permite identificar quiénes son los alumnos que asisten a cada establecimiento educativo y los servicios complementarios a los educativos que allí reciben (servicio alimentario y transporte utilizado). Además brinda información acerca de las características demográficas (sexo y edad) y educativas (Nivel/Modalidad) de dichos alumnos y características de la organización de los establecimientos educativos. Los resultados fueron publicados en febrero de 2018.

⁴ El total de matrícula de la región IX es de 124.266 alumnos del nivel secundario, es decir, el 9,97% del total de alumnos de la Provincia de Buenos Aires, seguido por la región II con el 9,28%. (Datos extraídos del Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017 - Nominalidad de Alumnos)

Para la investigación se utilizaron distintas fuentes y metodologías que permitieron profundizar el análisis. En principio se realizaron encuestas, luego entrevistas y por último observaciones de clases. A modo de primera exploración para definir la investigación, se realizaron encuestas (ver anexo) a veinticuatro docentes de la región. Allí se observó una multiplicidad de materiales que los docentes afirman utilizar en sus clases. A su vez, se advierte el peso que sigue teniendo el libro de texto y los materiales escritos. También permitió ver que muchos docentes utilizan recursos didácticos con materiales y lenguajes muy diversos, tales como las imágenes, audiovisuales, fuentes primarias y dossier de fotocopias. Para comparar y contrastar los resultados obtenidos en esa exploración, se pusieron en diálogo con ciento cinco encuestas realizadas a docentes de la región IX y en zonas aldeanas en el año 2012 en el marco de la investigación “La enseñanza de la historia en secundaria hoy: saberes y prácticas docentes” (2011-2013) en la Universidad Nacional de General Sarmiento y con los resultados de la investigación “Jóvenes e Historia”, dirigida por el Dr. Luis Cerri de la UEPG, Brasil. En función de este análisis y con vistas a realizar las entrevistas, se seleccionó a nueve docentes de la región para realizar entrevistas en profundidad. Vale aclarar que la lista de posibles entrevistados era más extensa. La decisión de este recorte respondió, por un lado, a que las respuestas de estos docentes aportaban un panorama diverso de prácticas y materiales que reflejaban aquellas que más se repetían en las encuestas y por otro lado a cuestiones de tiempo, accesibilidad y predisposición de estos. Para lograr una muestra coherente con la diversidad de docentes que se encargan de la enseñanza de la historia en la región, los entrevistados poseen distintas trayectorias (educación terciaria, universitaria y de posgrado), antigüedad docente (entre 2 y 22 años de experiencia docente) e inserción laboral (escuelas públicas y privadas).⁵ A su vez, se buscó entrevistar a profesores y profesoras, incluyendo la variable de género en la selección. Sin embargo, no surgieron diferencias significativas en relación con el género respecto de los materiales y prácticas que realizaban, algo que sí se hizo más evidente en relación con la antigüedad. Asimismo, y teniendo en cuenta que según el Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017 en la región IX se observa una

⁵ Tal perfil se define en función de las variables mencionadas. Esta aproximación al perfil docente no significó una construcción representativa o probabilística de la muestra de docentes, sino que implicó mantener ciertos parámetros censales en el momento de tomar decisiones tales como qué profesores entrevistar, qué perfiles descartar, etcétera.

similar cantidad de escuelas de gestión privada y pública, las entrevistas también buscaron ser consecuentes con este panorama.⁶

Las entrevistas fueron realizadas entre mayo de 2014 y junio de 2015 y buscaron indagar respecto de los textos y materiales que los profesores seleccionan y usan, prestando atención a las prácticas que desarrollan con ellos. Por ello, se elaboró un cuestionario base (pensado a partir de los materiales que utilizan en sus clases de historia reciente), se agregaron preguntas en función del rumbo que tomaron las entrevistas sobre todo para recuperar los sentidos de los docentes acerca de la selección y uso de textos. Algunas de las preguntas fueron: ¿utilizás libro de texto escolar en tu práctica docente?; ¿por qué usas (o no) los libros?; ¿de qué manera utilizás el libro de texto escolar en tu práctica docente?; ¿para qué lo usas?; ¿utilizás otros materiales habitualmente en tu práctica docente?; ¿cuáles?; ¿por qué los elegís?; ¿cómo los elegís?; ¿qué te aporta?; ¿cómo los trabajas?

Con relación a las observaciones de clases, las mismas fueron no participativas, es decir, me limité a registrar el desarrollo de las clases sin participar de ellas. Tal ejercicio demandó un “proceso de aclimatación” (Jackson 2007), es decir, visitar varias veces la institución, el aula, adentrarse en sus tareas rutinarias para detectar allí la significación otorgada a la historia reciente argentina a través de los materiales de lectura. Si bien en un primer momento no estaba previsto realizar observaciones de clases, en el transcurso de la investigación se decidió incluirlas. Por cuestiones de tiempo y economía de la indagación, se seleccionó a una docente en función de las respuestas que dio en la entrevista así como por la disponibilidad y predisposición que mostró. Retomando las preguntas que guiaron esta tesis, la observación de sus clases nos permitió desatacar algunos aspectos de la práctica docente: su naturaleza productiva e inventiva; la importancia de la materialidad en la enseñanza y la potencia de diferentes soportes, textos y lecturas en torno a la historia reciente argentina; la centralidad de los saberes, haceres y apropiaciones docentes que posibilitan el trabajo con diversos lenguajes, representaciones, memorias y debates (González, 2021).

La elección de la docente respondió a que durante su entrevista pudimos advertir la diversidad de materiales y usos que realizaba, lo que resultaba diferencial de la muestra de entrevistas analizadas. A su vez, los materiales y prácticas que incluía en

⁶ El 58% de las instituciones del nivel secundario de la región son de gestión estatal, mientras que el 42% son de gestión privada.

sus clases nos permitían reconstruir mucho de lo que otros docentes habían manifestado. Intuimos allí una potencialidad y una valiosa oportunidad de acercarnos a la práctica de una docente, ya que el estudio de caso permite analizar las diversas aristas de un oficio tan complejo y multifacético. El objetivo fue atender a la manera en que la docente desarrolla su práctica, prestando atención a los materiales que utiliza. La observación buscaba analizar no sólo los usos y prácticas en torno a los textos y lecturas que dan los profesores y por eso se tuvo en cuenta el contexto en el que el docente desarrolla su tarea. A su vez, se tomó nota de los materiales, lecturas y actividades que el docente propone a fin de saber con qué recursos trabaja. Consideramos potente el estudio de caso de la docente ya que en su práctica presenta diversos materiales (escritos; audiovisuales; fuentes primarias; literatura) y lenguajes (cada uno de estos materiales implica el desarrollo de habilidades de lectura y escritura). Y todo ello potenciando el trabajo de los estudiantes, esto es, formándolos como lectores y escritores, dotándolos de herramientas para leer, analizar e interpretar. Desde luego un estudio de caso no permite generalizaciones, pero sí permite destacar prácticas que se pueden realizar en otros contextos. En este sentido, cabe preguntarse y reflexionar ¿por qué la docente logra desplegar tantas estrategias y materiales en sus clases? En función de lo conversado con ella y lo observado, podemos encontrar algunas razones. En primer lugar, que tiene una sólida formación disciplinar, lo que propicia la utilización de los materiales en relación con los contenidos. En segundo lugar, podemos destacar también, su predisposición al trabajo interdisciplinar, lo que permite no sólo el diálogo con otros docentes y disciplinas sino también la incorporación de diversas lecturas. Por último, y relacionado con esto, trabaja con un grupo de estudiantes que están habituados a leer en diferentes soportes y poseen una disposición positiva a realizar diversas lecturas.

Se realizaron observaciones de clases de una docente en dos cursos distintos (5° y 6° año). En total, fueron 6 clases de cada año. Esto permitió observar a la docente realizando sus prácticas con distintos temas y materiales. Respecto de las observaciones realizadas en 6° año, las mismas tuvieron lugar entre septiembre y noviembre de 2015, mientras trabajaban en la Unidad 3. *Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y el neoliberalismo. Problemas de investigación* y al mismo tiempo los alumnos realizaban un informe de lectura. Como se observa, los contenidos abarcan buena parte del período analizado. Las

observaciones de 5° año se realizaron entre octubre y noviembre de 2016, mientras los alumnos trabajaban con la *Unidad 2: El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)*.

Atendiendo al período en que las observaciones fueron realizadas (esto es, entre 2015 y 2016), resulta pertinente recordar que bajo el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), hubo un cambio en algunos discursos y prácticas políticas.⁷ A partir de su asunción se habilitaron discursos tendientes a cuestionar diversos elementos del período: se cuestionaron las condenas a los militares por delitos de lesa humanidad; se cuestionó el concepto de “Terrorismo de Estado” para hablar de la última dictadura militar para volver a instalar la idea de una “guerra contra la subversión” y se comenzó a debatir la idea de una “memoria completa” para condenar los actos llevados adelante por las organizaciones políticas armadas entre otros. Si bien en los gobiernos anteriores la memoria en torno a la última dictadura militar había variado considerablemente (Lvovich y Bisquert, 2008), surgieron voces que habían estado en un segundo plano. Sin embargo, no surgió durante las clases observadas ningún comentario o debate en torno a estos cuestionamientos. Vale aclarar que los materiales utilizados fueron editados en los años anteriores. Si bien no desconocemos que la docencia es una práctica situada que se encuentra atravesada por diversos factores, no pudimos advertir que el contexto político haya condicionado las prácticas de la docente que nosotros observamos.

La institución donde se realizaron las observaciones es una escuela privada laica, ubicada en Ciudad Santa María, en la zona oeste de San Miguel. Si bien es una escuela privada, al tener una subvención del 100%, su comunidad se compone de familias de sectores medios y medios-bajos. En relación con la institución, poseía en ese momento un televisor y un proyector que se solicitaban en la biblioteca. Los estudiantes que observamos contaban en su totalidad con el libro de texto solicitado por la docente ya que era el mismo que se utilizaba en 5° y 6° año, por lo que existía la tradición de vender el libro una vez que terminaban de usarlo y comenzaba un ciclo lectivo. Respecto del libro que utilizaron en Literatura, la mayoría lo tenía fotocopiado.

⁷. Véase el Manifiesto “ La democracia se construye con verdad y con justicia” disponible en: <https://historiarecienteargentina.wordpress.com/2015/09/28/la-democracia-se-construye-con-verdad-y-con-justicia-manifiesto-de-los-investigadores-en-historia-reciente/> Asimismo, “Preocupados por el proceso de justicia” (22 de septiembre de 2015). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-282193-2015-09-22.html>

Llegados a este punto, conviene retomar a Lahire (2011) para justificar la elección de una docente para realizar las observaciones. Como afirma este investigador, en algunos casos focalizar la mirada permite ver cuestiones que de modo general pueden ser ignoradas. Es decir, al acercarse a los individuos aparece la pluralidad, la complejidad y la contradicción de las disposiciones socialmente constituidas a través de la experiencia social. Asimismo, considero pertinente recortar la indagación a sólo una institución educativa ya que sus características y las situaciones y prácticas pueden ser factibles de transferibilidad a contextos similares (Conelly y Clandinin, 1995).

Para justificar la elección de las observaciones para llevar a cabo la investigación pretendo aquí retomar la importancia que tiene la práctica docente y la reflexión sobre ella en la formación de los docentes. A mi entender es importante destacar y poner la lupa en las prácticas ya que allí se genera la cultura “empírico-práctica” que los docente sólo pueden conseguir en el desarrollo de su profesión y que termina formando una “tradicción inventada desde la experiencia, distinta al conocimiento experto” (Escolano, 1999). Asistimos en los últimos años a la “desvalorización de la profesión docente y de la deslegitimación de los enseñantes como productores o generadores de conocimiento pedagógico a partir de su experiencia y reflexión sobre la práctica de su tarea” (Viñao, 2002). En este mismo sentido, es interesante retomar a Anne-Marie Chartier (2001) quien afirma que los “haceres ordinarios”, como describe a las prácticas, son variables ignoradas o no controladas por las investigaciones. A su entender, muchas veces existen ejercicios que son satisfactorios pero que permanecen ocultos o silenciados. En cambio, cuando éstas fracasan al producir lo que se esperaba de ellos proliferan los discursos buscando los motivos por lo cual sucedió eso. Lo que busca la investigación es evitar que esto suceda, es buscar en las prácticas aquellos recursos que permitan el desarrollo de una buena clase y poder socializarlos, con el fin de destacar de manera positiva sus resultados. Se trata de rescatar lo que Elsie Rockwell (1986) llama “saber docente” y hace referencia al tipo de conocimiento que se construye durante el ejercicio de la docencia y que está relacionado con las biografías particulares de los docentes (su propia experiencia escolar, lugar donde se formaron) y con la historia social que viven en la actualidad. En este sentido, la única manera de poder llegar a analizar y rescatar este saber es por medio de las observaciones en combinación con las entrevistas.

La investigación buscó también realizar un análisis del diseño curricular a partir de algunos de sus elementos: el recorte temático, los contenidos mínimos que se exigen, los textos, los materiales que se usaron para su redacción y los textos que se sugieren. Esto nos permitió hacer dialogar las sugerencias que aquí se realizan y los materiales que los docentes afirman que se utilizan en las clases de Historia. En este sentido intentó observar no sólo los materiales sino también las prácticas que allí se recomiendan.

Por último, se realizó la misma tarea a partir del análisis de otros materiales disponibles para la enseñanza de la Historia reciente argentina tales como: libros de texto, publicaciones para docentes, propuestas de enseñanza de origen ministerial, materiales realizados por Organismos de Derechos Humanos. Aquí nuevamente se hará foco en la materialidad en la que circulan y los contenidos a los que aluden.

Finalmente, también se exploraron y analizaron un conjunto de carpetas de historia de estudiantes de secundaria. Estas fuentes también fueron incluidas en el desarrollo de la tesis ya que forma parte de una investigación colectiva en la que participo en la Universidad Nacional de General Sarmiento⁸. La accesibilidad a estas fuentes me permitió confirmar, profundizar y contrastar algunas de las ideas que surgían en la pesquisa teniendo en cuenta las posibilidades y límites que tienen (González, 2017).

En conjunto, esta tesis se estructurará en cuatro capítulos.

En el primero se buscará analizar el diseño curricular y los materiales que circulan en las aulas de Historia. Partiendo de algunas inquietudes como ¿qué materiales circulan hoy en las clases de historia? y a su vez ¿qué referencias y representaciones albergan y problematizar los saberes y prácticas asociadas allí presentes?, se pondrá especial atención a la materialidad y los contenidos que poseen estos materiales. En función de este relevamiento se podrá observar qué materiales tienen a disposición los docentes para trabajar en sus clases de Historia Reciente.

⁸ Las carpetas fueron recopiladas –entre 2010-2019– en sucesivos proyectos de investigación nucleados en el Programa de Enseñanza de la Historia (PEH) y su grupo de investigación (GRIDEH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), bajo la dirección de María Paula González. El corpus se nutre de carpetas originales que fueron digitalizadas. Está integrado por 79 carpetas de primero a sexto año de secundaria de la provincia de Buenos Aires. Fueron recogidas mayoritariamente en escuelas de las regiones ix (distritos de San Miguel, Malvinas Argentinas, José C Paz y Moreno), vi (San Isidro, San Fernando, Tigre y Vicente López) y xi (Escobar, Pilar, Campana, Zárate y Exaltación de la Cruz). La recolección procuró construir una colección variada, con carpetas de estudiantes de distintos tipos de escuelas: de gestión pública y privada, laicas y confesionales, y de diferentes perfiles socioeconómicos y de oferta educativa.

En el segundo capítulo la investigación retomará lo observado en las entrevistas a los docentes para analizar las prácticas docentes desde dos de sus variables: la materialidad y las elecciones de sus recursos didácticos. Así, a partir de considerar la multiplicidad de materiales didácticos presentes para la enseñanza de la historia, nos surgen las siguientes preguntas: ¿Qué materiales utilizan los docentes en sus clases de historia? ¿Cómo seleccionan los mismos? Se espera ver entonces, a partir del análisis realizado en la primera parte, cuáles son los materiales que los docentes utilizan para la enseñanza de la historia reciente y los motivos que los llevan a seleccionarlos.

En el capítulo tres buscaremos responder a los siguientes interrogantes; ¿qué tipos de usos realizan los docentes? ¿Qué prácticas se desprenden de estas apropiaciones? Para responder estas preguntas, nos proponemos indagar acerca de las diversas prácticas que los docentes realizan con los materiales didácticos.

En el capítulo cuatro se realizará un análisis de caso a través de observaciones de clases. Allí, podremos analizar la manera en que una docente se apropia de los materiales y propone diversas estrategias en su clase de historia.

Por último, presentaremos una serie de conclusiones generales y algunas preguntas que nos permitan seguir indagando sobre la enseñanza de la historia reciente argentina.

1 Capítulo 1. Soportes, lecturas y prácticas

Un relevamiento realizado por el Ministerio de Educación de la Nación mostró que se utilizan diversos recursos para trabajar el tema de la última dictadura militar: películas y documentales; explicación del docente, acto del 24 de marzo; libros de textos; la web; textos literarios; documentales de Canal Encuentro; charlas con Madres, Abuelas, sobrevivientes, etc.⁹ Aunque en esta tesis abordamos un período más amplio que el que va de 1976 a 1983, resulta interesante aludir a esta encuesta nacional puesto que da cuenta de un caleidoscopio de recursos.

En lo que concierne a esta tesis, también nos proponemos mostrar la multiplicidad de recursos para la enseñanza de la historia argentina reciente. Por eso, se ha analizado un conjunto de materiales que forman parte de la cultura escolar. Para ello, nos ha resultado operativo retomar las ideas de Benito Escolano (1999), quien habla de tres culturas que conforman la “cultura escolar”: la “político-normativa” la “pedagógica” y la “empírico-práctica”. Como primer paso, y para este capítulo, tomaremos las dos primeras (la “político-normativa” y la “pedagógica”) para demostrar la diversidad de materiales que se proponen y se sugieren.

Por lo dicho, este capítulo expone qué materiales se encuentran disponibles al tiempo que indaga qué referencias y representaciones albergan y problematiza los saberes y prácticas asociadas. En este capítulo tomaremos también los aportes de Roger Chartier quien señala la necesidad de estar atentos a “la historicidad de los textos y su materialidad” (Chartier, 2007:54), por lo que buscaremos analizar los materiales en torno a tres ejes: su materialidad, los textos que incluyen y las prácticas que potencian. Resulta pertinente en este sentido, revisar “las relaciones múltiples, móviles, inestables, anudadas entre el texto y sus materialidades, entre las obras y sus inscripciones” (Chartier, 2007: 58). Asimismo, Chartier advierte que no sólo se pueden encontrar relaciones entre el texto y su materialidad, sino que ésta también condiciona la lectura. En este sentido, “debemos recordar que no existe texto fuera del soporte que lo da a leer y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector” (Chartier, 1992:127).

⁹ Tal relevamiento titulado “*Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente*” (ME, 2015) se desarrolló durante los meses de mayo y julio de 2015 con estudiantes del último año de escuelas secundarias públicas de 37 localidades de nuestro país.

El capítulo se dividirá en tres apartados. En el primero, se analizará la propuesta oficial que incluye la historia argentina reciente (diseño curricular de 5° y 6° año de la Provincia de Buenos Aires) para observar los materiales propuestos. Vale aclarar que, si bien el Diseño Curricular prescribe los contenidos mínimos que deben ser enseñados en todas las escuelas, respecto de los materiales realiza sugerencias, es decir, no son de carácter obligatorio. El objetivo es indagar acerca de estos y las orientaciones didácticas sugeridas para su uso, así como también qué saberes se ponen en juego en las aulas de Historia. Tomaremos este aspecto ya que sirve para analizar un conjunto de contenidos temáticos, así como los recursos y estrategias que proponen los sectores que dirigen el sistema educativo.

En el segundo apartado, se analizarán los materiales presentes en los textos escolares y otros materiales que consideramos como parte del “campo bibliográfico propio” de los docentes, es decir, los manuales o libros que seleccionan los profesores en base a su propio conocimiento. Para eso tomaremos, por un lado, el cuadernillo “*Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*” publicado en el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación (dado que fue mencionado en las entrevistas realizadas a los docentes para esta tesis) y, por otro, tres secuencias didácticas disponibles en la página web www.educ.ar¹⁰, perteneciente también al Ministerio nacional, como parte de esta “propuesta didáctica oficial”¹¹. A su vez, dentro de este mismo ámbito incluimos una serie de textos académicos que los docentes utilizan en sus clases para la enseñanza de la historia reciente argentina.

En el tercer apartado, se realizará un balance respecto de la diversidad de materiales que podemos observar en la enseñanza de la historia y reflexionar sobre las diversas posibles prácticas que se derivan de sus usos.

¹⁰ Las secuencias analizadas disponibles en www.educ.ar son: “Azucena Villaflor, madre de Plaza de Mayo”; “Carlos Mugica y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo”; “El Cordobazo”.

¹¹ Este concepto fue acuñado en el marco de un trabajo colectivo publicado en Gonzalez (2021) para dar cuenta de los materiales producidos por parte del Estado que si bien son oficiales no tienen carácter prescriptivo.

1.1 Materialidad en la normativa educativa

Como se ha dicho, la “propuesta oficial” (Lanza, 1993) es uno de los distintos “ámbitos” que moldean la práctica docente y da cuenta del conjunto de contenidos temáticos, así como los recursos y estrategias que proponen los sectores que dirigen el sistema educativo. Teniendo en cuenta que es una de las fuentes utilizadas, más no el objeto de la pesquisa, no profundizaremos respecto de sus características generales. No obstante, sí debemos advertir que el currículo no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado para transmitir a las jóvenes generaciones en el marco de la escuela, sino el resultado de diversas luchas sociales y políticas -tal como afirma, entre otros, Ivor Goodson (1995). En este sentido, tal como señala María Paula Gonzalez (2014 y 2019), la historia reciente como contenido específico a enseñar ha ganado espacio, densidad y matices en vínculo con una serie de elementos políticos, jurídicos, memoriales, historiográficos y pedagógicos que permiten comprender los dilemas iniciales e interpretar las sucesivas transformaciones.

En relación con el tema que aquí interesa, cabe señalar que los contenidos referidos a la historia argentina reciente se encuentran entre los contenidos mínimos del quinto año de la Educación Secundaria Superior (ESS) y son abordados desde su vínculo con la historia Latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en la región. Estos contenidos son comunes a todas las modalidades, pero se puede inferir que son trabajados con mayor profundidad en aquellas donde los alumnos no tienen la materia Historia en sexto año.

Con relación al Diseño Curricular de 6° año con Orientación en Ciencias Sociales y en Artes, los contenidos de la Historia Reciente argentina se retoman y profundizan para trabajarlos en proyectos de investigación escolar que incorpora al estudiante como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas. En este diseño se propone trabajar sobre prácticas de lectura en las que se promueva el análisis de argumentos, hipótesis y conclusiones así como fomentar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros. Ese diseño se abre con una unidad de carácter transversal, dirigida a trabajar los “problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente”, la “Historia y Memoria” así como el “surgimiento de la Historia Oral como enfoque historiográfico”. Vale resaltar que uno de los objetivos

de enseñanza que se plantea es “Discutir y organizar los conceptos y los problemas básicos propios de la Historia Reciente en la Argentina” (D.C., 2012:38). Es decir no sólo trabajar con los procesos de este período sino con cuestiones más relacionadas con los debates que surgen en torno a su conceptualización. En este sentido se puede observar una propuesta en torno a: debates historiográficos (conceptualización de la Historia reciente; relación Historia-Memoria); aspectos metodológicos (uso de la Historia Oral) y cuestiones procedimentales (desarrollo de un Proyecto de Investigación y práctica de la escritura académica). En este contexto, el diseño estimula a la construcción, por parte de los alumnos, de distintos proyectos de investigación que pueden ponerse en articulación con otros espacios curriculares (Geografía y Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales). Esta última depende del diálogo que exista entre los docentes de las materias. Dividido en 3 unidades, los materiales que se sugieren son muy diversos e incluyen materiales escritos, audiovisuales y páginas web entre otros.

En este punto es conveniente retomar el análisis de Yésica Billán y María Paula Gonzalez quienes analizaron cómo fue definiéndose la historia argentina reciente en sucesivos marcos legislativos y curriculares para el nivel secundario. En este trabajo, las autoras sostienen que “tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires, los contenidos vinculados a la historia reciente argentina cobran mayor densidad conceptual al tiempo que incluyen nociones que circulan en la esfera pública, a pesar de estar en revisión por parte de algunas voces del campo académico” (Billán y Gonzalez, 2021: 37). Esto nos permite relacionar el lugar que ganó la historia reciente como campo académico y el que ha ido conquistando en la enseñanza de la historia. Sin embargo, conviene advertir que no ha sido un proceso paralelo, sino que, como podemos observar en los trabajos de María Paula Gonzalez, la historia reciente ingresó en las escuelas antes de consolidarse como un campo académico. Esta autora afirma que la historia argentina reciente como contenido ha atravesado diferentes etapas -en la que ha ido ganando diferentes contenidos y finalidades- al tiempo que su examen deja a la vista que, lejos de ser resultado de la “transposición” de saberes académicos de referencia, las prescripciones curriculares resultan de la confluencia de “luchas por la memoria”¹², los aportes de otras ciencias sociales y campos culturales además de la propia

¹². Se retoma esta noción de Jelin (2002)

historiografía (Gonzalez, 2012 y 2014). Como desarrollaremos más adelante, podemos observar la dificultad de plantear una “transposición didáctica” de los contenidos referidos a este período histórico ya que, por ejemplo, los saberes de referencia no provienen sólo del campo historiográfico.

Luego de esta breve contextualización nos centraremos a continuación en el análisis del Diseño Curricular de quinto y sexto año de la materia Historia en la Provincia de Buenos Aires para mostrar los diversos materiales, soportes, prácticas y lecturas que sugiere.

1.1.1 Las múltiples sugerencias y referencias.

El diseño establece que “cada profesor podrá introducir la propuesta de trabajo mediante un estado del arte acerca de la Historia Reciente y los componentes propios de la investigación” (D.C, 2012: 42). Si bien se trabaja sobre un marco conceptual retomando a algunos historiadores (M. Franco, F. Levín, A. Portelli y P. Burke), no se orienta a los docentes sobre qué materiales pueden utilizar para realizar ese estado del arte. Lo mismo sucede respecto de la Historia Oral y su uso en la historiografía y como herramienta que los alumnos utilizarán en sus proyectos. Podemos suponer que esta falta de referencias puede ser interpretada por los docentes como un espacio de libertad para elaborar sus propios recorridos.

Resulta preciso, en este punto, indagar acerca de los materiales y fuentes que los docentes utilizan en sus clases de Historia para dar este tema. Aquí el foco puede ponerse en el tipo de materiales que usan, de dónde toman esas referencias en función de lo dispuesto en el Diseño. Por ejemplo, en la unidad 3 del Diseño de 5º año llamada “Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios” se hace referencia no sólo a tipos de materiales sino que sugiere algunos en particular. De esta forma, se propone “formar un banco de fuentes del periodismo político donde se registren discursos, notas de analistas y el humor gráfico” (D.C. 2011:18), para analizar las caricaturas publicadas en las revistas *Tía Vicenta* y *Primera Plana*. A su vez, propone agregar un “anexo documental de Autoritarismo y Democracia de Marcelo Cavarozzi,” (D.C., 2011:19). En este mismo punto se observan materiales tan diversos como el humor gráfico y un libro proveniente de la Ciencia Política, apelando a la interdisciplinariedad. Algo interesante de este apartado es que indica

qué se busca con estos materiales, esto es, “comparar y distinguir los mensajes producidos por las Fuerzas Armadas y el humor gráfico, haciendo hincapié en las formas de comunicación, públicos destinatarios e ideas o ideologías expuestas” (D.C., 2011:19). En otras palabras, se indica trabajar desde la *multiperspectividad* con estas fuentes (artículos de opinión en periódicos, discursos de personalidades de la política, el ámbito militar, caricaturas, entre otros), “para comprender las condiciones históricas que hicieron posibles un golpe de Estado en la Argentina” (D.C., 2011:19). Por último, esta orientación “contribuye a la elaboración de una propuesta didáctica en la que se pongan en juego estrategias de investigación en historia, a partir del trabajo con fuentes.” (D.C., 2011:19).

El panorama respecto de los materiales se modifica rotundamente cuando avanzamos hacia la siguiente unidad “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático” donde “se propone el abordaje de la historia del rock en los años 80” sin sugerir materiales o dar orientaciones. Queda aquí a consideración del docente elegir las fuentes con las que va a trabajar. Nuevamente, las referencias para trabajar el período surgirán del recorrido, experiencia y saberes que recupere el docente. Algo que se puede observar respecto del Diseño de 5° año es que otorga más relevancia al tratamiento de los años 70 por sobre los 80, los cuales quedan al final del diseño y, en ocasiones, se resignan por falta de tiempo.

Por su parte el Diseño de 6° año, dentro de la Unidad 2: “*Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación*” se proponen materiales de diversos ámbitos. Una de las sugerencias es la elaboración de los alumnos de un proyecto de investigación retomando un contenido específico de los vistos. Resulta interesante que para realizar este trabajo los alumnos deban “buscar información en distintos soportes y formatos que documenten aspectos del objeto de estudio” (D.C., 2012:44). Podemos observar aquí cómo desde el mismo Diseño Curricular se está alentando a los docentes y los alumnos a trabajar no sólo con distintos materiales sino también que los mismos sean en diversos formatos. Dentro de todos los temas que presenta la unidad, el Diseño propone a los docentes trabajar con algunos materiales para algunos temas específicos. Así, por ejemplo para trabajar sobre “La cultura del miedo”, sugiere tomar fragmentos del texto de Mariana Caviglia “*Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada*” y a su vez, el video ensayo-documental “*Cámara fría: cine/ vida cotidiana en las películas de la última dictadura militar (1976-1983)*” de Marcos Martínez y Hernán Lucas.

Aquí podemos observar cómo se introducen materiales que no sólo tienen distintos formatos (un libro y un material audiovisual) sino también de diversas procedencias. A su vez, para trabajar sobre la Guerra de Malvinas, se presenta la posibilidad de trabajar con distintos libros de textos escolares. Sin embargo, la diferencia aquí respecto del tipo de uso tradicional que se le da a este objeto, es que los alumnos deben analizar distintos libros de textos editados en los últimos 20 años para “indagar con los estudiantes qué tipo de tratamiento se le da a la Guerra de Malvinas” (D.C, 2012:45). Se intenta analizar este material en función de algunas cuestiones específicas como los actores sociales, el papel de la sociedad y los medios de comunicación y el uso de fotografías entre otras. A continuación, el Diseño plantea la posibilidad de comparar estas miradas con la literatura advirtiendo que “la literatura como fuente no traduce un depósito de saberes históricos. Pues la literatura acerca al tono de una época en términos que no son explícitos” (D.C, 2012:46). Para realizar esta actividad, sugiere tres textos literarios que pueden ser utilizados. Nuevamente vemos en este punto el uso de dos materiales distintos, esta vez trabajados de manera conjunta. Por último, el cierre de la secuencia sugiere la producción, por parte de los alumnos, de una reseña literaria del libro “*Los pichiciegos*” de Ricardo Fogwill. En esta actividad, se propone la producción escrita de un nuevo texto, en un ejercicio que no es común en las clases de Historia. Es decir, el uso de la literatura en esta Unidad se puede complementar con la redacción de una reseña literaria, un género que no es muy utilizado y que implica, para los alumnos, un esfuerzo por incorporar un registro de escritura diferente. La última unidad “*Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo. Problemas de investigación*”, pone el acento en la *multiperspectividad y en la multivocidad* de la historia. En este sentido, propone acceder a la lectura crítica de fuentes, normativas jurídicas, informes y registros sobre procesos judiciales. Las fuentes que sugiere utilizar provienen de diferentes ámbitos e implican el uso de discursos y voces distintas. A diferencia de otros materiales, aquí se orienta la búsqueda hacia algunas páginas de Internet, textos escolares y textos académicos. Respecto de las primeras, se incorporan los links de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, la Comisión Provincial por la Memoria, la Red Nacional de H.I.J.O.S., el sitio Memoria Abierta, y la Revista Pensamiento Penal. A su vez, la información obtenida puede ser relacionada con fuentes periodísticas, incorporando al trabajo un nuevo registro. Por otra parte, para

el trabajo en clase, se indica que el profesor podrá elegir tres textos de origen académico. En este punto, podemos observar que el diseño de sexto año incorpora la dimensión de la construcción de la memoria colectiva no sólo como contenido sino desde las propuestas didácticas y fuentes que sugiere. Prueba de ello es la sugerencia de implicarse en proyectos de historia oral y la gran cantidad de referencias a organismos de DDHH. Esto va en línea con el artículo 92 de la Ley de Educación Nacional del 2006 que propone “conformar una memoria colectiva”. Aquí podemos ver cómo la normativa provincial traduce ese objetivo general a nivel nacional en una propuesta concreta y situada.

1.1.2 Entre lo escrito y lo audiovisual.

Respecto de los materiales propuestos en los diseños de 5º y 6ª año de la Provincia de Buenos Aires, podemos observar que existe una gran variedad de recomendaciones. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de aprendizaje que sugiere el Diseño Curricular es el de “Fomentar el trabajo en clase, grupal e individual, que tienda a la discusión y el análisis de distintos problemas históricos mediante la incorporación de una multiplicidad de fuentes y puntos de vista” (D.C., 2011:39), el mismo despliega una serie de recomendaciones que invitan a los docentes a trabajar con diversos materiales. En este sentido se puede encontrar:

Materiales escritos: textos producidos para la escuela (textos de los libros de texto); textos académicos (provenientes de distintas ramas de las ciencias sociales, no sólo la historia); fuentes primarias (documentos oficiales); historia oral (reproducción escrita de testimonios); prensa (artículos y tapas de diarios); Humor gráfico; Literatura; materiales que se relacionan con las luchas por la memoria (Nunca Más; HIJOS). **Materiales audiovisuales:** films de ficción; materiales audiovisuales de divulgación producidos en la actualidad (documentales y programas de TV); programas de TV (ej. Super Agente 86); **Música** (canciones de distintas épocas) y **Materiales en Internet:** Direcciones web para consultas e información.

A su vez, el diseño incorpora diversas fuentes para la búsqueda de información por parte de los alumnos como son los diccionarios enciclopédicos y los manuales escolares. En este punto se puede, desde esta fuente, ver la intención de transmitir una historia más social y cultural. Desde la propia normativa educativa se promueve

el diálogo entre el adentro y afuera del mundo escolar ya que no se acota sólo al libro de texto escolar. Más aún, se puede pensar que el diseño incorpora el desafío integrar estos diversos materiales al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1.3 La preocupación por la lectura y la escritura en Historia.

El Diseño Curricular de 5º año propone dentro de su introducción trabajar a partir de “La historia social” como una forma de volver a posicionar a los sujetos en un lugar privilegiado dentro de la historia. A partir de esta perspectiva, la enseñanza de la Historia “implica una proliferación de temáticas y recursos que enriquecen la propuesta de trabajo y recuperan la práctica concreta, empírica, del análisis e interpretación de fuentes históricas como uno de los aspectos a tener en cuenta” (D.C., 2011:9). Así, se observa que desde el marco teórico adoptado sugiere el análisis de fuentes históricas. En relación al Diseño Curricular de 6º año, como mencionamos anteriormente, estimula el trabajo con múltiples materiales, voces y diversas prácticas de lectura y escritura.

En este sentido, en ambos diseños se incorpora un apartado sobre “Lectura y escritura en la enseñanza de Historia”. Lo que propone el diseño es “discutir sus lecturas, sus posturas políticas, identificar géneros discursivos conforme a sus reglas, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo en los textos de corte académico, analizar voces de autores y argumentos, examinar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, y vincular dichas lecturas con otras e identificarlas con sus supuestos y contenidos” (D.C., 2011:23). Destacando que la lectura es una forma de aprender la disciplina (Aisenberg, 2010), el diseño no incorpora herramientas para leer en Historia ni sugiere la lectura, por parte de los docentes, de textos de referencia que abordan esta práctica. Por su parte, afirma que la escritura es importante ya que “requiere, por parte de los alumnos, de un proceso de apropiación y resignificación de los saberes aprendidos en el ámbito escolar y en el propio medio cultural” (D.C., 2011:24). Para lograr esto, sugiere trabajar con consignas problemáticas que habiliten a la reflexión por parte del alumno, buscando la “producción de conocimiento en historia”. Este apartado incorpora el rol del docente “como mediador de los sentidos y los saberes puestos en circulación a partir de las posibles lecturas” (D.C., 2011:23). En este sentido, el texto alienta también a que los docentes busquen fomentar prácticas de escritura que propongan la

elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros. Así, podemos observar que esta búsqueda se acerca más a lo que los alumnos realizarán en caso de continuar con sus estudios superiores. Este esfuerzo se relaciona directamente con uno de los objetivos de la Ley de Educación Nacional 26.206 que plantea una educación integral que permita a los estudiantes a desarrollarse en el ámbito social, laboral y que permita el acceso a los estudios superiores. En este sentido, en el Diseño de 6° año, se recomienda que los docentes trabajen competencias más complejas con los alumnos como la escritura académica, enseñando algunas de sus reglas. Así, “El profesor podrá plantear el desafío de enseñar a citar y a referenciar con claridad voces de autores, en otras palabras, a trabajar la escritura académica” (D.C., 2012:46). Nuevamente se plantea aquí el esfuerzo por incorporar la escritura incorporando referencias provenientes del mundo académico.

Por último, se encuentra presente en el diseño la propuesta de “seguir explorando distintos géneros y formatos que los contenidos históricos y sociales pueden adquirir” (D.C., 2012:46), para introducir el uso del cine en las clases de Historia. Para esto, se sugieren una serie de distintos films producidos entre 1999 y 2004 para analizar la crisis del 2001 y sus consecuencias. Lo que incorpora el diseño respecto del cine y su uso en las clases de Historia, es un apartado metodológico que orienta a los docentes respecto de la potencialidad que tiene este material y las actividades que se pueden plantear para su análisis. A su vez, el diseño considera importante el trabajo que los alumnos realizan con estos materiales y la forma en que estos son analizados. En este sentido, se considera que “las fuentes históricas no hablan por sí solas, alcanzan significación a partir de las preguntas que se le hagan, es importante que esas preguntas consideren que toda fuente tiene un contexto, un origen, una motivación y una situación para su producción y elaboración, estos deben ser desentrañados en el proceso de estudio” (D.C. 5° año, 2011:19). Así, serán los alumnos -los que por medio de la lectura y el análisis de las fuentes- le otorgarán un sentido. Resulta interesante el rol que se le otorga a los estudiantes como productores del conocimiento ya que se les propone contextualizar la fuente y ubicarla y analizarla en su contexto de elaboración.

En suma, se puede observar ya desde el análisis del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires un esfuerzo por incorporar diversos materiales para la enseñanza de la Historia reciente argentina. A su vez, se puede advertir un espacio

de autonomía para los docentes en función de lo que puedan aportar desde su propia experiencia o “campo bibliográfico propio”. Podemos observar aquí, los márgenes de libertad y condicionamiento que, a su vez, pueden implicar cierto desconcierto u orientación en función de las propias referencias personales de los profesores. En otras palabras, el diseño brinda más o menos orientaciones en función del contenido y tipo de material propuesto, sin embargo, las apropiaciones que los docentes hagan de esas sugerencias estarán fuertemente vinculadas con sus propios recorridos personales. En el próximo apartado presentaremos el análisis realizado sobre los diversos materiales que incluyen no sólo los libros escolares, sino también otros recursos producidos para las escuelas.

1.2 En el mundo pedagógico

En este apartado analizaremos otro de los ámbitos que constituye la cultura escolar como es la “cultura pedagógica”. Para conocer los materiales que circulan en las aulas de Historia tomaremos los resultados de las encuestas realizadas a docentes de Historia de la región y de una serie de entrevistas en profundidad realizadas a docentes que enseñan historia reciente argentina. Uno de los materiales más utilizados es el libro de texto ya sea en su formato original como en fotocopias. En este apartado incluiremos un análisis de estos ya que “la insistente permanencia del libro de texto en las aulas a lo largo del tiempo implica considerar su carácter polifacético y, por ende, complejo, así como el papel que actualmente le otorgan las prácticas docentes.” (Massone, Romero, Finocchio, 2014: 571). Esto abre la puerta a profundizar la indagación respecto de las prácticas que derivan de su uso. A su vez, no podemos escindir sus usos de los sentidos y valores que transmiten. Como sostiene Carolina Kaufmann (2008) los textos escolares constituyen un espacio privilegiado que da forma a las memorias colectivas. Al mismo tiempo operan como vehículos del discurso pedagógico. Sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos. También remiten a los silencios y a las omisiones. Sin embargo, este material no es el único que se utiliza en las aulas de historia. Propondremos entonces un diálogo entre estos materiales que los docentes afirman utilizar y aquellos sugeridos por el Diseño Curricular que fueron descriptos anteriormente.

1.2.1 Entre libros, dossiers y pantallas.

Del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes que enseñan la historia reciente argentina, podemos afirmar que las mismas muestran la *convivencia* en las aulas de historia de distintos materiales para su enseñanza. Desde el libro de texto, pasando por las fotocopias de textos o materiales hasta la introducción de materiales de Internet. En este sentido, lo manifestado por los docentes nos permite encontrar: textos producidos para la escuela (textos centrales de los libros de texto); textos académicos (provenientes de distintas ramas de las ciencias sociales); materiales provenientes de la “propuesta oficial pedagógica” (Cuadernillos y secuencias didácticas elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación); fuentes primarias (proclamas, documentos oficiales); prensa (artículos y tapas de diarios); materiales visuales y audiovisuales (fotografías, afiches, films de ficción y videos); materiales audiovisuales de divulgación producidos en la actualidad (documentales y programas de TV). De estos resultados, podemos inferir el peso que tienen las nuevas tecnologías en la incorporación de estos nuevos materiales ya que la escuela secundaria no es ajena al proceso de “massmediatización”, es decir, el proceso de “expansión y multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información” (Massone, 2011:157) que vive la sociedad.

En este punto, resulta conveniente realizar una breve descripción de algunos libros de texto que los docentes afirmaron utilizar en sus clases ya que “los textos escolares como objetos culturales propios de la cultura material de la escuela abren posibilidades para el análisis de prácticas culturales, formas de sociabilidad, producción, circulación y consumo de ideas y bienes” (Romero, 2012: 2). En nuestro caso, describiremos las prácticas vinculadas a un tema tan complejo como es la Historia Reciente Argentina y la conformación de una memoria colectiva. En este sentido, como primera observación sobre los libros de textos¹³, podemos señalar que se abandonó el formato de un texto central que concentra toda la

¹³ *Historia5ES: La segunda mitad del siglo XX*/María Inés Tato; Juan Pablo Bubello; Ana María Castello.- 1a ed.- San Isidro: Estrada 2011. *Historia de la Argentina / Mariana Pérez...* [et. Al.]- 1ª ed.- Buenos Aires: Kapelusz, 2013. *Historia. La Argentina: ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1.930 hasta la actualidad)*, Canessa, Julio; Serrano, Gerardo y Paura, Vilma. Buenos Aires: Editorial Longseller, 2.010. 1º edición, 1º reimpression. *Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX/* Andrea Andújar... [et. Al.]- 1ª ed. 2ª reimp.- Buenos Aires: Santillana, 2011. *Historia VI: historia reciente en Argentina/Teresa Egger-Brass. Ituzaingó: Maipue, 2012.*

información.¹⁴ En los libros analizados se observa que en general el texto central es acompañado por diversos textos laterales, imágenes, espacios con enunciados de consignas o glosarios, etc. Lo interesante de esto es que se incluyen voces de diversos ámbitos y distintos tipos de texto ya que, por ejemplo, pueden aparecer apartados con fuentes primarias (discursos; proclamas; proclamas de agrupaciones políticas; decretos; monólogos de TV; entrevistas), imágenes (portadas de álbumes y de diarios; pintadas; obras de arte; humor gráfico) o citas de textos académicos (provenientes de disciplinas como la Historia, la Economía y la Sociología). Puede verse que al interior de este material didáctico, se encuentran múltiples referencias. En este sentido, la diversidad de materiales se encuentra al interior de los libros de textos. De esta forma, uno puede suponer que se complejizan las formas de lectura ya que se presentan textos que tienen distintos registros.

Estos cambios e incorporaciones que hemos advertido en los textos escolares son también visibles en algunos materiales creados por el Ministerio de Educación como por ejemplo los editados en el marco del Programa “Educación y Memoria” y las secuencias desarrolladas para el Programa Conectar Igualdad disponibles en el portal Educ.ar. Podemos definirlos como parte de una *propuesta didáctica oficial* ya que los mismos son elaborados y compartidos con el objetivo de ser utilizados por los docentes en sus clases de Historia, pero que no tienen carácter prescriptivo.

El cuadernillo “*Pensar la dictadura...*” aborda distintos aspectos de la última dictadura militar que tuvo lugar en Argentina entre 1976 y 1983. El mismo está dividido en 4 capítulos que abordan distintos aspectos del gobierno militar (El Terrorismo de Estado, Dictadura y Sociedad, La dictadura en el mundo y El pasado en el presente) y que poseen apartados con información; fuentes; una galería de imágenes; Propuestas para trabajar en el aula y una fotografía como cierre. En cada capítulo se encuentran apartados que refieren a un tema en particular dentro del aspecto desarrollado. Allí se realiza un breve resumen -de no más de tres o cuatro páginas- recuperando, en algunos casos, distintas fuentes que van desde los debates historiográficos hasta fuentes primarias, prensa y fragmentos que se relacionan con luchas por la memoria (Abuelas de Plaza de Mayo). A su vez, cada capítulo posee un apartado con fuentes que también provienen de diferentes ámbitos. En este caso

¹⁴. Desde luego, esta transformación ya era visible en los textos editados en los años '80, aunque también por esos años se seguían utilizando los manuales que contenían un texto central acompañado por escasas ilustraciones (como el escrito por Cosmelli Ibáñez).

se pueden observar: fuentes primarias, historia oral (testimonios), Nunca Más (lucha por la memoria), testimonios ficticiales, canciones, búsqueda en la Constitución, publicidades, solicitadas, tapas de diarios, documentos oficiales, testimonios, libros y canciones. Las mismas se retoman en las propuestas para trabajar en aula, respetando un orden de consignas. En primer lugar se proponen consignas de análisis e investigación, luego de lectura y discusión; de análisis; de investigación; de discusión y análisis y por último para trabajar con las imágenes. Si bien no vamos a detenernos en esta oportunidad en el análisis de las consignas, resulta interesante la diversidad de propuestas que se presentan y la manera en que las mismas se van complejizando y utilizando todos los materiales del cuadernillo. Se puede ver que las mismas apuntan a una enseñanza de la historia abordada a partir de problemas. En este sentido la propuesta no sólo es rica en materiales y fuentes sino también por las actividades con las que se las trabaja. Las mismas permiten explicar, analizar y profundizar sobre distintas dimensiones del período analizado.

Por su parte, las secuencias didácticas disponibles en el portal educ.ar, también son producidas por el Ministerio de Educación de la Nación. Sin embargo, aquí uno puede encontrar secuencias de distintos temas, no sólo de historia reciente. En todos los casos se presenta una secuencia didáctica sobre un tema específico, esto implica que la realización de las distintas actividades supone el recorrido por diferentes aspectos y contenidos. Todas las secuencias respetan un orden e incluyen distintas actividades. En principio se incluye una breve descripción con los datos generales del tema. A continuación, se enumeran los propósitos generales (comunes a las secuencias, como por ejemplo promover el uso de las *netbooks* o el trabajo colaborativo) y una breve introducción. Allí, se contextualiza brevemente el contenido a enseñar. Luego se presentan los objetivos específicos de cada secuencia donde se abordan los contenidos y competencias que se espera que los alumnos incorporen. Por último uno encuentra la propuesta estructurada en distintas fases (“Presentación del problema”; “Presentación y búsqueda de nueva información y presentación de nuevos conceptos”; “Favorecer la reorganización de los esquemas de conocimiento de los estudiantes” y “Difundir / dar a conocer por medio de la publicación de producciones propias”) que incluyen actividades variadas. Se puede observar que tanto las fases como las actividades se van complejizando e incorporando materiales de muy diversos orígenes. En los casos analizados se pueden ver, por ejemplo, los siguientes materiales: Notas periodísticas, canciones,

documentales de la TV Pública, consultar sitios especializados, videos HIJOS, testimonios (fuentes primarias), reportajes, sitios de interés, fotografías, videos, documental Encuentro, documentos y testimonios.¹⁵

Queda claro aquí que la diversidad de materiales que los docentes afirman utilizar para la enseñanza de la historia reciente incluye múltiples soportes, textos y prácticas. Los profesores seleccionan las fuentes incorporando un abanico de posibilidades y potencialidades didácticas. Tal como analizó González en una mirada más general de la enseñanza de la historia, “la creación de *dossier* permite a los docentes realizar una selección propia y singular en un movimiento que combina el aprovechamiento, el gusto y la operatividad” (Gonzalez, 2018; 106). Como aspecto particular de la enseñanza de la historia reciente argentina, podemos observar que estos *dossiers* incluyen no sólo libros de texto sino también textos académicos que permiten profundizar y problematizar los contenidos trabajados.

1.2.2 Las múltiples voces y referencias.

A partir de lo trabajado hasta aquí, podemos problematizar el lugar que ocupa el saber historiográfico en la enseñanza de la historia reciente argentina. Si bien en el diseño de 6º año se propone en la primera unidad trabajar a partir del concepto de “Historia reciente”, incorporando a las aulas de Historia debates que se dan en el ámbito historiográfico, no todos los materiales que se proponen provienen de este campo de estudio sino que también se incorporan textos y lecturas que pertenecen a otras disciplinas de las ciencias sociales. Esta multidisciplinariedad también existió en la escritura y análisis del período -tal como fue trabajado por Gonzalo De Amézola (1999)- ya que existió una abundante producción de trabajos sobre la historia reciente por parte de otras ciencias sociales (economía, sociología, ciencias políticas) antes que de la propia historiografía en la primera década del retorno democrático.

En los materiales analizados se pueden encontrar textos provenientes del campo historiográfico, en general breves o que permiten retomar algunas fuentes valiosas por su potencialidad para analizar el período y trabajar con este tipo de fuentes en particular. Un caso interesante es la incorporación en uno de los libros de texto de fuentes extraídas del libro “*Haciendo memoria en el país del nunca más*” de Dussel,

¹⁵ Puede verse la grilla de análisis en el anexo.

Finocchio y Gojman (1997), el cual fue pionero en la intención de producir un material para la enseñanza de la historia reciente en el nivel medio desde un ámbito académico. El objetivo de este trabajo, producido en el marco del vigésimo aniversario del Golpe de Estado de 1976, era “introducir en la escuela la lectura de un texto (el “Nunca Más”) que circulaba con más fuerza por fuera y proponía no dejar de interrogarse sobre ella” (Finocchio, 2009: 92).

Otra idea que surge es que el saber histórico escolar también incluye las representaciones de la memoria. En este punto, podemos retomar a María Paula González quien afirma que “los saberes históricos escolares no son productos menores y degradados de la historiografía académica como tampoco totalmente autónomos de ella, sino una creación específica y propia de la cultura escolar, que se construye y se recrea cotidianamente” (González, 2017). En efecto, en los materiales analizados podemos observar que se incluyen diversos testimonios y relatos de diversas organizaciones de Derechos Humanos. En este punto, los debates planteados desde el mundo historiográfico ingresan de lleno en las aulas de Historia para trabajar la relación Historia-Memoria. La misma ha tenido diversas interpretaciones que intentaremos retomar brevemente. Acordamos con la idea que afirma que “la historia y la memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, pero que guardan una estrecha relación” (Franco y Levín, 2007:41). Por un lado es conveniente retomar a Franco y Levín quienes advierten que se pueden reconocer dos formas “maniqueas” de comprender esta relación: por una parte quienes plantean una oposición binaria entre ambos términos, que “oponen un saber historiográfico capturado por los preceptos positivistas de verdad y objetividad a una memoria fetichizada y acrítica” (Franco y Levín, 2007:41) y aquellos que afirman que ambas son lo mismo ya que “se entiende que la memoria es la esencia de la historia” (Franco y Levín, 2007:41). Pero algunos autores han intentado analizar las continuidades y relaciones entre historia y memoria. Retomando a Paul Ricoeur, se podría atribuirle a la memoria un carácter *matricial*. Pero así como la historia se nutre de la memoria, “también se emancipa de ella al convertirla en uno de sus objetos de estudio” (Traverso, 2007: 72). Particularmente en la historia reciente, la memoria es uno de sus objetos y, por lo tanto, hay una relación de continuidad. Lo interesante y algo que grafica la particularidad de la enseñanza de la historia reciente es que el Diseño propone llevar al aula este debate historiográfico. Por ejemplo, en el Diseño Curricular de 6° año,

en su Unidad I titulada “*Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina*”, el diseño establece que “cada profesor podrá introducir la propuesta de trabajo mediante un estado del arte acerca de la Historia Reciente y los componentes propios de la investigación” (D.C, 2012:42). Aquí se puede advertir un acercamiento entre el saber historiográfico y el saber escolar. Sin embargo, al analizar los materiales sugeridos se advierte que en la mayoría de los casos las fuentes relacionadas con las luchas por la memoria son utilizadas sólo de manera testimonial. En efecto, se incluyen relatos de personas secuestradas durante la dictadura, exiliados, Organizaciones de Derechos Humanos (Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo, H.I.J.O.S.), militares, entre otras, que reconstruyen distintas visiones de los procesos, desde narrativas propias de cada uno de los autores. En este sentido, el hecho de tomar estos testimonios como fuentes nos permite observar nuevamente un acercamiento entre el mundo escolar y el académico ya que en muchos casos “el historiador debe “servirse” de la memoria sin necesariamente rendirse ante ella” (Franco y Levín, 2007: 43). Es decir, la memoria puede usarse como fuente para la historia. Esto complejiza mucho más la enseñanza del pasado reciente ya que en muchos casos se propone, en relación a trabajo con la Historia Oral, incorporar los testimonios de familiares o conocidos. Podemos ver aquí una de las particularidades de la Historia Reciente: no sólo se propone desarrollar trabajos relacionados con la metodología utilizada por los historiadores (por ejemplo, con Historia Oral) sino que también lleva a las aulas algunos debates historiográficos. Esta cuestión nos permite pensar en la incertidumbre que esto también puede generar, ya que puede abrir el espacio a voces que no concuerdan con la propuesta oficial. Aquí vemos un aspecto particular de la enseñanza de la historia reciente argentina ya que nos enfrenta a un pasado que como marcamos antes está todavía abierto y que genera debates en la sociedad actual. Surgen entonces algunos interrogantes en torno a esta cuestión de la memoria: ¿cómo trabajar esos casos? ¿cómo pensar las lógicas de esas otras memorias? Si bien no es el objetivo de esta tesis profundizar estas cuestiones, es un aspecto a tener en cuenta.

Una mención aparte merece el libro “*Historia VI. Historia reciente en la Argentina*” de Editorial Maipue ya que fue editado por primera vez en marzo de 2012, en coincidencia con el momento en que por primera vez entraba en vigencia el 6º año de la escuela secundaria y la historia reciente como contenido específico como fue

descripto anteriormente. En este sentido, muchos docentes recurrieron a este libro ya que era el único editado que seguía lo prescrito por el Diseño Curricular. De hecho, en un apartado dedicado “A los lectores”, la autora Teresa Eggers-Brass advierte que “este texto responde a los contenidos de Historia de 6° para los Bachilleratos en Ciencias Sociales y en Artes” (Eggers-Brass, 2012: 9), aunque luego afirma que también está dirigido a un público más amplio. Basta entonces con comparar los contenidos prescritos por el diseño y compararlos con los capítulos y títulos del libro para advertir las similitudes. Además, también incluye dos capítulos adicionales que trabajan sobre proyectos de investigación sobre historia reciente, algo que aparece en el diseño sin mucha especificidad.. En relación a los materiales que se incluyen en sus páginas, podemos observar la convivencia de diversas propuestas como por ejemplo: fuentes primarias; artículos periodísticos; música; cine y documentales, en general los tres primeros acompañados por propuestas de actividades y los últimos dos con un afán más de descripción de los títulos disponibles para algunos temas. Al referirse a temas económicos suele incluir tablas y gráficos que contribuyen a la comprensión de los textos, pero no propone ningún trabajo con ellos. Algo interesante sucede con las citas académicas que se encuentran en el libro. Las mismas se encuentran incorporadas al texto central de los apartados, con una nota al pie describiendo la cita bibliográfica. Consideramos que esto resulta útil para los alumnos ya que de esta manera pueden habituarse a la lectura de textos académicos que poseen la misma forma de citado. Es decir, si bien el libro no realiza propuestas de trabajo con textos académicos, introduce en su desarrollo debates historiográficos e incluye las voces de historiadores citándolos. Frente a la falta de formación específica y libros de texto de referencia este libro no sólo se volvió material de trabajo de los estudiantes sino de consulta para los propios profesores que recibieron los contenidos mínimos para trabajar en 6 en febrero del 2012.

1.2.3 La convivencia de lo impreso y lo digital.

Muchas veces los libros de texto invitan a los alumnos a profundizar algunos temas por medio de investigaciones que incluyen visitas a bibliotecas u otros libros. Allí se observa un desplazamiento en la búsqueda de la información, ya que el libro de texto deja de tener el monopolio de esta. A su vez, algunos proponen trabajar con

películas, imágenes y documentales, materiales que se intentan incorporar a las prácticas docentes y que aquí se ven facilitados ya que aportan guías de análisis. Por último, y en coincidencia con lo señalado por Massone (2012), en los libros de historia de secundaria (y para los temas de historia reciente) se observa una clara incitación al uso de Internet como fuente de información, ya que los propios manuales proponen la profundización o investigación de un tema o la búsqueda de algún material o fuente específica. En este sentido, nuevamente se infiere una modificación en las formas de lectura ya que la información se encuentra fragmentada y supone que el alumno deba recurrir al libro y a la pantalla de la PC. Aquí se puede observar, además, el impacto que tienen las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia ya que atraviesan la mayoría de los libros de textos, en consonancia con las propuestas de la ley nacional, provincial y los diseños curriculares.

De esta forma, se puede suponer que se complejizan las formas de lectura ya que se presentan textos que tienen distintos registros. Respecto de este punto, algunos libros de texto incorporan en su interior apartados especiales que sugieren algunos de estos materiales para un tema particular (arte, periodismo, cine, humor gráfico) pero, en general, no aportan orientaciones metodológicas más allá de algunas actividades. Si bien es importante que dentro de los libros se incorporen esta multiplicidad de materiales, queda a consideración del docente el utilizarla o no y de qué forma apropiarse de este material (realizando las actividades o pensando consignas distintas).

En referencia a los materiales que incluyen fuentes que provienen de los medios de comunicación, los mismos son diversos: tapas de diarios, notas periodísticas actuales y del proceso analizado y humor gráfico. Esto plantea un desafío ya que en estos materiales podemos encontrar diversos lenguajes. A su vez, el trabajo con este tipo de insumos requiere del desarrollo de un trabajo específico con esta fuente. Como afirma Palmira Dobaño (2000:86): “Para enseñar con el periódico es necesario también enseñar el periódico, su especificidad”. En este sentido, no sólo se debe tomar el material sino enseñarles a los alumnos de qué manera trabajar con él. Podemos en este punto ver también un acercamiento al quehacer de los historiadores ya que se debe analizar a la prensa no sólo como fuente sino también como objeto de estudio. Por su parte, otro material que se trabaja en muchos de los libros de texto analizados es el humor gráfico. Coincidimos con Florencia Levín en

que “Las caricaturas conforman un objeto de enorme potencialidad simbólica y heurística, ya que fueron al mismo tiempo productoras y espejos de los procesos colectivos de significación de esa experiencia histórica de los que constituyen, por otra parte, se huella” (Levín, 2013: 17). Sin embargo, también este material tiene sus especificidades. Algunas de ellas fueron abordadas por Carlos Andelique y Rosa García (2005) quienes alertan sobre la dificultad que implica el uso de materiales como la narrativa gráfica y el humor a la vez que mencionan sus ventajas. En relación con las dificultades, advierten que puede ser visto como “un simple entretenimiento” y que exige una serie de conocimientos que el docente debe tener en cuenta al momento de usarlo como fuente. En este punto, el docente debe tener en cuenta aspectos tales como su contexto de elaboración; su contenido; su/s autor/es y su forma de expresión entre otras cosas.

1.3 Conclusiones parciales

A lo largo de las páginas anteriores, hemos mostrado la diversidad de materiales, referencias y lenguajes en la enseñanza de la historia argentina reciente, tanto en la propuesta oficial, en los propios libros de textos escolares así como en otros materiales utilizados por profesores de secundaria consultados.

A partir de ello, una de las primeras conclusiones que podemos señalar es que, a partir de los materiales se observa la convivencia dentro de las aulas de diversos saberes provenientes de distintos campos. En tal sentido, el acercamiento propuesto en este trabajo aporta en la senda de discutir la pertinencia de hablar de una transposición didáctica de saberes de un campo académico¹⁶ ya que los propios materiales demuestran el aspecto multidisciplinar de los estudios sobre historia reciente.

En función de lo encontrado en los materiales analizados, podemos adelantar una serie de consideraciones en torno a algunas fuentes o referencias que se repiten y que no provienen del campo historiográfico. La inclusión de ellos nos invita a pensar en los ámbitos de los que surgen y algunas de las prácticas de lectura que involucran.

¹⁶. Sobre esta discusión, véase González, 2011 y De Amézola, 2006.

Tanto en el diseño como los materiales analizados, se observa la multiplicidad de materiales que contienen registros muy diversos. Históricamente asociado a un saber historiográfico, el análisis del diseño y de algunos materiales didácticos nos aporta indicios de la existencia de materiales muy diversos provenientes no sólo de la Historia sino de otras disciplinas. En palabras de Andrade, se incluyen “una diversidad de lenguajes que no necesariamente se motorizan desde el campo disciplinar” (Andrade, 2014:176). En este sentido, dentro de los materiales analizados podemos observar la existencia de diversos materiales provenientes de otros campos académicos tales como la Sociología y la Economía. Esto se puede interpretar en función de que en el momento en que la historia reciente argentina se incorpora como un saber específico a ser enseñado, el campo historiográfico se encontraba en desarrollo y consolidándose, por lo que sus discusiones, investigaciones y debates llegaron con posterioridad a las aulas. En este sentido, hoy la historia reciente se expandió en una diversidad temática sumamente amplia la cual es difícil de absorber por el ámbito escolar.

En relación con el conjunto de materiales audiovisuales, ellos mismos incluyen diversos registros: imágenes, documentales, films de ficción. Nuevamente aquí se modifica la materialidad de las fuentes, ya que contienen un registro distinto. El lenguaje audiovisual tiene sus propias reglas, particularidades y desafíos. Cada una de estas fuentes posee su propia narrativa y supone un trabajo distinto para los docentes y los alumnos. Sin embargo, presentadas en una unidad tanto por el diseño como por los libros constituyen una nueva narrativa escolar que no necesariamente responde a las ideas y representaciones a las que apuntaban en su origen. En este punto, observamos al igual que María Paula González, “invenciones y mixturas” en la selección y materialidad de los recursos que muestran “una enseñanza de la historia en movimiento y a los docentes que producen saberes y prácticas significativas y relevantes” (González, 2018: 127). Es decir, a partir de diversas materialidades presentes en la cultura normativa y la cultura pedagógica se mixtura una nueva narrativa propia de la cultura escolar.

Para finalizar, resta apuntar que se puede pensar en la manera en que este tipo de indagaciones contribuyan al desarrollo de la formación docente. En este sentido, se abre otra línea de reflexión en función de la multiplicidad de materiales analizados. Teniendo en cuenta esta convivencia de fuentes, soportes, saberes y lenguajes, sería conveniente atender a las implicancias didácticas que esto conlleva. De esta forma,

los docentes de historia, al momento de dar clases no sólo deben manejar los contenidos a enseñar sino también la especificidad de las fuentes con las que trabajan. Atendiendo a los cambios y las transformaciones analizadas, la formación docente no debe quedar aislada de este proceso. Esto nos lleva a reflexionar sobre la formación docente ya que “los aportes a la formación de profesores de historia se han reducido al tratamiento de los contenidos sin avanzar en el análisis de las prácticas escolares como los nuevos protocolos de lectura que los nuevos textos promueven” (Massone, 2014: 36). En este sentido, profundizar el análisis en torno a las prácticas docentes tal vez permita complejizar la mirada poniendo el foco en las prácticas de lectura que surgen a partir de estos materiales.

2 Capítulo 2. Las prácticas docentes entre materiales y elecciones.

En el siguiente capítulo nos proponemos analizar las prácticas docentes desde dos de sus variables: la materialidad y las elecciones de sus recursos didácticos. El primero de estos aspectos es de suma importancia ya que -como se vio en el capítulo anterior- es muy variada a la vez que en muchos casos ayuda a determinar diversas prácticas de lectura. En relación con las elecciones docentes, debemos advertir, que “la instancia en que se elige un texto escolar único para los alumnos implica una práctica de lectura que conlleva siempre un carácter situacional y contextual.” (Romero, 2011: 43). Así, a partir de considerar la multiplicidad de materiales didácticos para la enseñanza de la historia, nos surgen las siguientes preguntas: ¿Qué materiales utilizan los docentes en sus clases de historia? ¿Cómo seleccionan los mismos? En este sentido, intentaremos reconstruir los condicionamientos, gustos, consideraciones y cuestiones que tienen en cuenta los docentes para elegir sus materiales con el fin de visibilizar la diversidad de materiales didácticos que se utilizan en las clases de historia y las apropiaciones que los docentes realizan de los materiales que se indican, se sugieren y se ofrecen, pero también de los que ellos buscan, reutilizan, reeditan, etc.

En el primer apartado nos concentramos en las diversas materialidades que conviven hoy en las aulas de historia. Teniendo en cuenta que la tesis pone especial atención en los materiales escritos, el mismo se encuentra dividido en tres apartados para atender a los libros de textos, los dossiers de fotocopias y otros materiales y por último a los textos académicos.

El segundo apartado intenta poner el foco en los motivos por los que los docentes seleccionan los materiales que utilizan en sus clases. Algunos de ellos se relacionan con cuestiones pedagógicas, es decir, vinculados con el acto de enseñar. Otros se vinculan con aspectos más relacionados con la disciplina histórica como se mostrará a continuación. De esta manera, nos proponemos trabajar estas elecciones poniendo el foco en determinantes que provienen no sólo de la escuela sino también con algunas más relacionadas con la disciplina histórica, en particular de la historia reciente argentina, buscando diferenciar esta indagación de otras más generales.

Finalmente, en el último apartado, se realizará un balance a través de algunas conclusiones que derivan de este análisis.

2.1 La materialidad

Como describimos en el primer capítulo, podemos afirmar que hoy en día conviven múltiples materiales en diferentes formatos y soportes y con variados lenguajes en las aulas de Historia. Desde el libro de texto, pasando por las fotocopias de textos o materiales hasta la introducción de materiales de Internet. En este sentido, lo manifestado por los docentes en las encuestas realizadas nos permite encontrar: textos producidos para la escuela (textos centrales de los libros de texto); textos académicos (provenientes de distintas ramas de las ciencias sociales); fuentes primarias (proclamas, documentos oficiales); prensa (artículos y tapas de diarios); materiales visuales y audiovisuales (fotografías, afiches, films de ficción y videos); materiales audiovisuales de divulgación producidos en la actualidad (documentales y programas de TV). Atendiendo a esta diversidad, creemos importante prestar atención a los aportes de Roger Chartier quien advierte sobre la necesidad de estar atentos a “la historicidad de los textos y su materialidad” (Chartier, 2007:54). Retomando algunas consideraciones de este autor, resulta pertinente recordar que “las verificaciones múltiples y móviles de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido por los lectores” (Chartier, 1992). En otras palabras, un análisis de las prácticas docentes debe tener en cuenta la manera en la cual es recibido y esto mucho depende del formato en el que se encuentre. Así, “hay que señalar que las formas producen sentidos y que un texto estable en su escritura está investido de una significación y de un estatuto inéditos cuando cambian los dispositivos del objeto tipográfico que propone su lectura” (Chartier, 1992).

Este análisis cobra hoy una nueva dimensión si se tiene en cuenta el peso que tienen las nuevas tecnologías en la incorporación de estos nuevos materiales ya que la escuela secundaria no es ajena al proceso de “massmediatización”, es decir, el proceso de “expansión y multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información” (Massone, 2011: 157) que vive la sociedad. Así, como veremos a continuación, el uso de las nuevas tecnologías involucra nuevas prácticas ya que “El texto electrónico cambia simultáneamente la técnica de

producción y de reproducción de textos, el soporte de lo escrito, las prácticas de lectura y escritura “(Chartier. 2004:202). Por lo tanto, este proceso también impacta en las prácticas de lectura y escritura que los docentes se proponen trabajar.

Teniendo en cuenta este panorama, a continuación, nos concentramos en la descripción de la materialidad en que se presentan tres tipos de materiales que los docentes afirman que utilizan en sus clases de historia reciente argentina: los libros de texto, el “dossier de fotocopias” y los textos académicos. Los mismos serán analizados por separado, atendiendo a sus particularidades. Esto nos permite focalizar la mirada en cada uno de los materiales, atendiendo también a sus potencialidades y motivos por los cuales los docentes de historia los seleccionan y utilizan en sus clases.

2.1.1 Libros de texto

Uno de los materiales que los docentes afirman utilizar en sus clases de Historia son los libros de textos. Si bien recibe distintas denominaciones como libro de textos, manual escolar, resulta conveniente establecer una definición. En este sentido, “Textos escolares hace referencia a los libros escolares o manuales definidos de tal modo por la intención del autor o del editor” (Chopin, 2000: 108). Es decir, son aquellos libros cuya función es su utilización dentro de las aulas escolares. En suma, “se trata del texto escolar que suele solicitar el docente, generalmente como libro único, a sus alumnos para el aprendizaje de una o más materias escolares y que ha sido publicado por una editorial” (Romero, 2012:1). Los libros de textos escolares (junto con los materiales normativos y los diseños curriculares) han sido un objeto privilegiado por la investigación sobre la enseñanza de la historia en Argentina (Gonzalez, 2014). Por ejemplo, varios estudios se concentraron en destacar el papel que han cumplido en la construcción de una identidad nacional durante el siglo XX (Romero, 2004), en la relación entre los libros de textos y la historia como disciplina académica, es decir, la historia enseñada y la historia investigada (de Amézola, 2006), etc.

De acuerdo con lo conversado con los docentes durante las entrevistas, la mayoría afirma utilizar libros de texto en sus clases. Por ejemplo, Agustín afirma que:

“Uso el libro de texto de historia porque me parece que además del contenido que yo le pueda llegar a dar en las

clases a los chicos, es necesario que lean (...) (Agustín,
docente de 5° año. Escuela privada laica)

Si bien en el próximo capítulo desarrollaremos los usos que los docentes realizan con este material, al conversar con Agustín, nos dimos cuenta de una diversidad de usos asociados a la lectura.

Respecto de la materialidad de los libros, como vimos en el capítulo uno, se abandonó el formato de un texto central que concentra toda la información.¹⁷ En los libros de texto analizados se observa que, en general, el texto central es acompañado por diversos textos laterales, imágenes, espacios con enunciados de consignas o glosarios, etc. Si bien esto habilita el uso de diversos materiales dentro del libro, no todos los docentes valoran esta característica. Por ejemplo, Francisco utiliza el libro de Aique ya que:

“El libro de Aique es un manual escolar que privilegia el texto por encima de las ilustraciones.” (Francisco, docente de 5° año.
Escuela privada laica)

En este testimonio nuevamente podemos advertir el peso que tiene, para algunos docentes, la lectura por sobre otro tipo de materiales como las imágenes.

Por otra parte, y como se anticipó en el capítulo 1, muchas veces los libros de texto invitan a los alumnos a profundizar algunos temas por medio de investigaciones que incluyen visitas a bibliotecas u otros libros. A su vez, se puede observar la hipertextualidad de algunos de ellos que poseen códigos QR, imágenes y propuestas para seguir investigando más allá de los propios libros.¹⁸ Allí se observa un desplazamiento en la búsqueda de la información, ya que el libro de texto deja de tener el monopolio de esta. A su vez, algunos proponen trabajar con películas, imágenes y documentales, materiales que se intentan incorporar a las prácticas docentes y que aquí se ven facilitados ya que aportan guías de análisis. Por último, y en coincidencia con lo señalado por Massone (2012), en los libros de historia de secundaria (y para los temas de historia reciente) también se observa una clara

¹⁷ Desde luego, esta transformación ya era visible en los textos editados en los años '80, aunque también por esos años se seguían utilizando los manuales que contenían un texto central acompañado por escasas ilustraciones (como el escrito por Cosmelli Ibáñez).

¹⁸ Véase a modo de ejemplo, *Historia argentina: profundización de la industrialización y de los conflictos sociales y políticos: de la revolución libertadora al último golpe cívico-militar: 1955-1976* / María Ernestina Alonso y Enrique Vázquez. - la ed. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

incitación al uso de Internet como fuente de información¹⁹, ya que los propios manuales proponen la profundización o investigación de un tema o la búsqueda de algún material o fuente específica. En este sentido, nuevamente se infiere una modificación en las formas de lectura ya que la información se encuentra fragmentada y supone que el alumno deba recurrir al libro y a la pantalla de la PC. Aquí se puede observar, además, el impacto que tienen las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia ya que atraviesan la mayoría de los libros de textos.

En relación con la forma de *circulación* que tienen los libros de textos, también nuestro estudio permite señalar que se están produciendo cambios en la materialidad de los mismos a partir de los formatos en los que circulan: el libro en su formato normal; el mismo libro entero pero fotocopiado; el libro de texto “fragmentado” en fotocopias seleccionadas por el docente o un “dossier” de fotocopias armado por el docente con distintos textos de distintos libros (aspecto que explicaremos a continuación). Creemos conveniente profundizar en la forma en que estas modificaciones de la materialidad afectan las prácticas docentes ya que creemos que “estas novedades demandan la redefinición de los papeles de las antiguas formas de la comunicación en las que se soportó la transmisión escolar: oralidad, escritura manuscrita, la publicación impresa” (Romero, 2011:121). En efecto, en el caso de los profesores consultados los libros de texto son materiales utilizados con frecuencia en sus clases de historia.

Los textos escolares forman parte de la cultura escolar y de los procesos didácticos que se desarrollan en las aulas. La utilización de estos dispositivos por parte de los profesores habilita diferentes prácticas de enseñanza. Por esta razón consideramos relevante un estudio de estos. Creemos, al igual que Marisa Massone, que “el libro de texto ha sido el objeto portador de conocimiento privilegiado en la cultura escolar y también en la historia como disciplina escolar” (Massone, 2014:34). Los datos tomados para esta investigación nos demuestran que esta tendencia se repite ya que la mayoría de los docentes encuestados y entrevistados afirman utilizar un libro de texto. A su vez, el análisis de “los textos escolares como objetos culturales propios de la cultura material de la escuela abren posibilidades para el análisis de prácticas culturales, formas de sociabilidad, producción, circulación y consumo de ideas y bienes” (Romero, 2012: 2). Es decir, profundizar sobre sus características

¹⁹ Ver *Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XXI*/ Andrea Andújar... [et. Al.]- 1ª ed. 2ª reimpr.- Buenos Aires: Santillana, 2011, página 145.

específicas nos permite ahondar en estudios más relacionados con sus usos en las aulas de historia.

En el siguiente apartado describiremos los “dossiers de fotocopias” y otros materiales que los docentes utilizan.

2.1.2 Dossier de fotocopias y otros materiales

Otro de los formatos en los que circulan los materiales en las clases de historia son los “dossiers” de fotocopias elaborados por el docente. Este material es la suma de diversas fuentes que el docente selecciona, compila y ordena con el fin de utilizarlas en sus clases. Si bien en general suele estar compuesto por fotocopias de libros de textos, en muchos casos los docentes incorporan otras fuentes. En algunas escuelas, el profesor selecciona según su criterio aquellos materiales que mejor se adecúen a los contenidos y clases. Así, el profesor tiene la libertad de usar los materiales que considere más adecuados sin tener que restringirse a un libro de texto.

Para explicitar a qué llamamos dossier de fotocopias, tomaremos algunos fragmentos de las entrevistas para mostrar de qué manera los docentes elaboran este material. Como nos dice Rosana, los alumnos:

“Tienen como “material de apoyo” una bibliografía que voy armando de varios libros. Voy haciendo un recorte de varios libros. Los armo yo todos. (...) El material que incluyo es según el programa y los temas. (...) utilizo libros de texto, uno que bajó el Gobierno hace cuatro años. También uso DVD y películas.” (Rosana, docente de 5° año. Escuela pública)

Aquí vemos que la docente arma la bibliografía tomando diversos libros de textos e incluye otros materiales, según el programa y los temas que tenga que dar. Esta selección realizada previamente por Rosana deja claro un enorme trabajo previo de lecturas, planificaciones, anticipaciones y previsiones fuera del espacio escolar.

Por su parte, Brian, docente de 5° y 6° año de Secundaria quien elabora “módulos de trabajo” en ambos cursos, con algunas diferencias. Por ejemplo:

“El módulo de 5° lo armo a partir de una serie de textos de editoriales que a mí me gustan. Suelen ser editados entre principio de los `90 y el 2000. Primero porque es cercano a la

bibliografía que uno leyó cuando se recibió. (...) las actividades las armo todas yo.” (Brian, docente de 5 ° y 6° año. Escuela privada laica)

Aquí el profesor explicita que su módulo está compuesto por textos provenientes de libros de textos escolares. Si bien profundizaremos en los motivos de su elección en los siguientes apartados, vemos que los utiliza por su conocimiento de los mismos. Algo interesante que surge de su testimonio es el hecho de que él decide elaborar las actividades, sin tener en cuenta las que se encuentran en esas fotocopias. A diferencia de la respuesta aportada por la profesora Rosana, en el caso de Brian las actividades también son diseñadas por él. Todas estas prácticas nos llevan a pensar el lugar del profesor como autor y productor de un nuevo material. Así, el profesor reúne materiales que tienen su propia lógica y narrativa por separado pero a través de su intervención se produce algo nuevo que conforma una nueva narración a partir de la unidad de sentido que le brinda la selección y orden de presentación que se otorga en el dossier. En suma, es el propio docente quien elige el material, lo compila y crea actividades en función de una selección de contenidos propia. En otros casos, los dossiers representan una serie de materiales que los docentes elaboran para trabajar durante el año y que incluyen diversas fuentes. Como explica Catalina:

“A veces armo cuadernillos, armo un Dossier que pueden incluir en una parte libros de textos. También hay notas de la revista Puentes, hago una selección de materiales de distinto tipo. Algo elaborado por mí a veces.” Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

Aquí podemos observar que la docente incorpora materiales provenientes de distintos ámbitos y el uso de los libros de texto de manera fragmentada. Esto último puede explicarse ya que “el uso de los libros supone una serie de decisiones por parte de cada maestro acerca de qué, cuánto, cuándo y cómo se utilizarán sus contenidos y actividades a la hora de enseñar” (Massone, Romero, Finocchio; 2014). Podemos ver aquí una relación entre la sugerencia del diseño curricular a los profesores de armar un banco de materiales. Algo similar realiza Brian quien afirma que:

“Les armo un módulo de trabajo. Ese módulo de trabajo lo armo a partir de textos que uno podría llamar académicos que los recopiló de acuerdo a la temática que voy a trabajar.” (Brian, docente de 5 ° y 6° año. Escuela privada laica)

Ambos testimonios sirven para graficar la diversidad de materiales que se incluyen en los dossiers o módulos: libros de textos, notas, textos académicos.

A continuación, daremos cuenta de una serie de materiales que los docentes utilizan en sus clases de historia. Los mismos fueron agrupados en este apartado ya que la preocupación de esta tesis versa sobre los materiales escritos para la enseñanza de la historia reciente argentina. En este sentido, describiremos los materiales audiovisuales, los medios de comunicación y el humor gráfico.

Por último, nos abocaremos en un material que, de acuerdo a los testimonios elegidos, se utiliza sobre todo en 6° año: los textos académicos.

2.1.3 Textos académicos

Otro de los materiales que los docentes afirman utilizar en sus clases son los textos académicos. Bajo esta denominación comprendemos a aquellos libros o textos que no fueron pensados específicamente para la educación secundaria: artículos académicos, capítulos de libros, libros editados para el uso universitario. Respecto de los artículos, dos docentes afirman trabajar con textos publicados en revistas académicas como Puentes²⁰ y Clío & Asociados²¹. Al indagar respecto de las características de una de las revistas nos encontramos que “Puentes intenta promover la circulación de ideas en torno a la construcción de la memoria colectiva,

²⁰ Revista editada por la Comisión Provincial por la Memoria entre agosto de 2000 y noviembre de 2016, con un total de 31 números. Su periodicidad era cuatrimestral. Está pensada, aunque no de un modo excluyente, para educadores, investigadores en ciencias políticas, sociales y de la comunicación, estudiosos y militantes de los derechos humanos. Periodistas, académicos y artistas aportan desde sus páginas diversos puntos de vista y materiales a fin de promover debates sobre el pasado, el presente y el futuro.

²¹ Clío & Asociados es una revista impresa anual que publica artículos originales e inéditos, entrevistas y reseñas bibliográficas, sobre Enseñanza de la Historia. Fue creada en 1996 con el objetivo de ofrecer un medio de comunicación especializado que contribuya a la reflexión e investigación sobre la disciplina. Está dirigida a un público internacional, de investigadores, docentes y estudiantes interesados en la temática. Es editada conjuntamente por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. A la fecha lleva editados 19 números.

la formación académica y docente sobre el estudio y la enseñanza del pasado reciente, y articular los ámbitos académicos, políticos, sociales y culturales”. Este material no apunta a cerrarse en los círculos académicos sino que tiene una tarea de divulgación de la ciencia hacia otras esferas. Vemos entonces que uno de los objetivos que se propone la revista, articular el ámbito académico con otros, se cumple a partir de esta propuesta. Por otro lado, también encontramos el uso de algunos capítulos del libro “Problemas Socio-Económicos Contemporáneos”, utilizado en la materia del mismo nombre en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Este material fue elaborado con el objetivo de utilizarse en una materia universitaria, por lo que su uso en las aulas de la escuela secundaria es algo que sus autores probablemente no contemplaban. Sin embargo, en manos de los docentes de secundaria (formados en esa universidad) ese material adquiere nuevas circulaciones y renovados usos. Este es un claro ejemplo de apropiación tal como indica Roger Chartier (1995), es decir, una atribución de sentido impensada originalmente. En manos de los profesores de secundaria un material universitario se toma, se recorta y se adapta para convertirlo en material para el nivel medio.

Retomando la experiencia de Brian el docente también elabora un módulo de trabajo o dossier para sus alumnos de 6° año. Sin embargo, aquí elige utilizar otro material distinto a los libros de textos escolares. De esta manera:

“Les armo un módulo de trabajo. Ese módulo de trabajo lo armo a partir de textos que uno podría llamar académicos que los recopilo según la temática que voy a trabajar.”
(Brian, docente de 5 ° y 6° año. Escuela privada laica)

En este caso, el docente opta por seleccionar textos académicos para que trabajen sus alumnos. Si bien retomaremos este testimonio en el siguiente apartado para profundizar su análisis, vemos que el docente elige subir el nivel de complejidad del material. Sin embargo, en algunos casos esto también se debe a un pedido de las instituciones, quienes sugieren a sus docentes que utilicen materiales que permitan a los alumnos articular su trabajo con la universidad. Este es el caso de Brian quien explica que:

“La idea en general en los colegios lo que me piden es que trabaje articulando con la universidad. Entonces la idea es que ellos lean algún material que salga de lo

específicamente manual y empezemos a trabajar algo que puedan encontrar en la universidad. Y ese material es parte de lo que yo trabajé o leí, entonces lo pongo.” (Brian, docente de 5 ° y 6 ° año. Escuela privada laica)

Teniendo en cuenta este pedido por parte de las instituciones, en general los docentes suelen seleccionar capítulos o apartados específicos de algunos textos. Pretendemos ejemplificar con este caso, que los docentes deciden en algunas ocasiones elaborar sus propios dossiers en función de diversos materiales.

En la mayoría de los casos los docentes consultados que deciden utilizar estos materiales lo hacen a través de fotocopias. Sólo una docente, cuyo testimonio aparece en los siguientes apartados, afirmó trabajar con un libro universitario. Esta materialidad también condiciona su uso ya que la selección implica usar sólo algunos aspectos de las obras.

Atendiendo a este panorama de convivencia entre diversos materiales que incluyen distintas materialidades, en el próximo apartado profundizaremos en las apropiaciones y elecciones docentes. Es decir, intentaremos determinar desde sus relatos los motivos que los llevan a seleccionar estos materiales didácticos.

2.2 Apropiaciones y elecciones docentes

En relación con estas formas de circulación, nos proponemos analizar a continuación la manera en que los docentes realizan una **apropiación de los materiales para la enseñanza de la historia reciente**. Para esto, resulta pertinente volver a decir que “la apropiación tal como la entendemos nosotros apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (Chartier, 1995: 51). Es decir, que es importante comprender la manera en que los docentes utilizan y resignifican los materiales en su práctica docente. Al hablar de apropiaciones, lo hacemos a partir de los aportes que ofrece Diana Vidal (2007) al plantear que la apropiación es el modo en que los sujetos se relacionan con el mundo en su materialidad y los usos que le otorgan a los objetos culturales con los cuales conviven. Retomando a Nancy Romero, “la lectura y el uso de los textos

podrían ser investigadas como tácticas (De Certeau, 2002) – en tanto modo de apropiación por parte de quienes enseñan, para indagar no sólo cómo los maestros suelen leer y usar los libros, sino también cómo los pueden leer y usar y cómo producen un nuevo (y propio) texto en el aula.” (Romero, 2011:10). En este sentido, este apartado busca profundizar respecto de las búsquedas, recortes, apropiaciones y elecciones que los docentes realizan para seleccionar diversos materiales y trabajarlos en sus clases de historia. Utilizaremos nuevamente como fuente las encuestas y entrevistas ya citadas. En este aspecto, retomamos a Anne-Marie Chartier (2000) quien afirma que los “haceres ordinarios”, es decir, las prácticas cotidianas, son variables ignoradas o no controladas por las investigaciones. Se trata de rescatar lo que Elsie Rockwell (1986) llama “saber docente” y hace referencia al tipo de conocimiento que se construye durante el ejercicio de la docencia.

A partir de lo expresado por los docentes pudimos agrupar sus elecciones en torno de dos grandes ejes: aquellas fundamentadas en cuestiones pedagógicas y otras en cuestiones disciplinares. Si bien una no es restrictiva de la otra y en las elecciones siempre hay una combinación de motivos, pudimos identificar estos dos grupos. A su vez, dentro de cada uno, encontramos tres variables distintas. Respecto de las pedagógicas podemos hablar de la accesibilidad del material, las características del grupo y las fuentes que contienen. Por su parte, en torno a lo disciplinar identificamos cuestiones relacionadas a los temas a trabajar, la autoría del material y las prácticas que involucran. Intentaremos a continuación describir, con los testimonios docentes, cada uno de ellos.

2.2.1 Por cuestiones pedagógicas

Por la accesibilidad del material

En torno a la accesibilidad del material, muchos docentes argumentan que es un aspecto importante al momento de elegirlos. En este sentido, podemos marcar algunas diferencias, aunque éstas no tengan ánimos de generalización, entre los docentes de escuelas públicas y privadas. Los primeros trabajan en general con fotocopias de los libros que ellos eligen o con aquellos que se encuentran en la biblioteca de la institución, con lo cual su elección a veces se ve condicionada por

esta disponibilidad. De esta manera, se aseguran que los alumnos tengan acceso al material. Un ejemplo de esto lo da Evelyn, quien afirma que:

“Traen los libros de la biblioteca o les saco fotocopia. Yo les hago una introducción, no los mando al texto solos, eso jamás. Después las preguntas, o individual o por grupos y después pasas (n del a: por los grupos)” (Evelyn, docente de 6° año de escuela pública)

La razón por la que realizan esto es porque se aseguran que los alumnos tengan los materiales. En este sentido, dependen de los materiales que la escuela posea.

Con relación a los docentes de escuelas privadas podemos observar diversos matices respecto de la elección de los materiales. Algunos docentes manifestaron que la elección del libro de texto la realiza la institución. Es decir, muchas escuelas realizan acuerdos con editoriales (para el uso de plataformas virtuales) o desde el área de Ciencias Sociales se decide trabajar con alguna editorial en particular. En esta última situación el profesor participa de la elección en diálogo con sus colegas. A su vez, en muchos casos los docentes tienen la libertad de elegir el material o libro de texto que desean. Retomando las palabras de Agustín, docente de una escuela privada, podemos ver dos formas de elección del libro de texto: la herencia y la facilidad en la compra. El primero de ellos se relaciona con el momento de tomar horas de un curso con el ciclo lectivo comenzado. Así, la herencia del libro de texto es un motivo que explica la elección del libro. Por ejemplo, explica Agustín que:

“Uno de los cursos que tengo lo heredé de otro profesor que estaba trabajando con un libro de texto y dejó las horas”
(Agustín, docente de 5° año. Escuela privada laica)

Si bien uno puede discutir la pertinencia de hablar de elección cuando el libro ya lo tenían los alumnos, también es una decisión del docente seguir trabajando con el mismo material al momento de tomar las horas. Se puede hablar de una elección condicionada por la circunstancia de tomar las horas de Historia una vez que los alumnos ya compraron el libro de texto. Siguiendo con lo argumentado por Agustín, podemos ver un ejemplo de otra elección del libro de texto en otro año. Así, al

comentar sobre los motivos por los que eligió un libro de texto para 2° año afirma que:

“El año anterior habían usado (esa editorial) con otro profesor los que habían pasado a 3° y por el tema este de favorecer la compra decidí probarlo porque no me pareció un mal libro y seguí trabajando con ese libro” (Agustín, docente de 5° año. Escuela privada laica)

Lo que argumenta Agustín es una práctica usual que implementan muchos profesores considerando las posibilidades económicas del grupo de alumnos. El docente elige utilizar el libro de texto que se había elegido el año anterior para que los alumnos que pasaron de año puedan venderlo y sea más económico. Lo curioso en este caso es que Agustín privilegia esta razón por sobre otras. Al opinar sobre el libro de texto afirma que “no me pareció un mal libro”, dejando en un segundo plano esta variable. Esta idea puede sostenerse ya que en otro momento de la entrevista, al hablar sobre la elección de otro material para un curso diferente afirma que “es el libro que yo elegí”. Allí si el docente marca que no tuvo condicionamientos para la elección o que privilegió otros aspectos.

Por las características del grupo

Con relación a las características de los grupos de alumnos, los docentes afirman que en algunos casos seleccionan los materiales en relación a las aptitudes e intereses que estos demuestran. De esta manera, es necesario primero conocer el curso en el que uno dará clase antes de seleccionar el material. Esta forma de trabajo es posible en instituciones que no exigen a principio de año la compra de un libro de texto o un dossier de fotocopias. A su vez, se cuenta con la ventaja de tener una amplia variedad de materiales entre los que se pueden elegir. Para mostrar esto, podemos tomar el testimonio de Ángeles quien afirma que:

“Las fuentes las voy seleccionando cuando voy conociendo un poco más al grupo. Porque las fuentes son un poco más complejas de entender. (..) Entonces a los grupos que les cuesta un poco más la comprensión de texto voy eligiendo determinado material. Por eso, primero conozco al grupo y después voy

viendo qué material les voy dando para trabajar.” (Ángeles, docente de 5 ° y 6° año de escuela pública)

Aquí vemos cómo la docente va seleccionando las fuentes en función de los aspectos que considera debe reforzar con el grupo. En su experiencia, primero procura conocer a los alumnos y a partir de ello ir seleccionando los materiales para trabajar.

Otro ejemplo de este tipo de elección nos lo da Catalina, quien afirma que tiene la ventaja de conocer a sus alumnos ya que trabaja con ellos en distintos años, lo que le da más conocimiento de los intereses y problemas a abordar. Como veremos en el siguiente apartado, esta docente eligió para trabajar con sus alumnos un libro pensado para la formación universitaria, previo acuerdo con sus alumnos. Así, al momento de seleccionar los materiales, ella aduce que:

“También a veces tiene que ver con los intereses de los grupos. Yo tengo la suerte de tener a los alumnos en años consecutivos. Entonces pienso qué problemáticas son las que pueden interesarles más” (Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

En diálogo con el testimonio de Ángeles, Catalina también selecciona los materiales en función de las características del grupo. En este caso, al conocer y haber sido docente de los alumnos puede pensar en los intereses de sus alumnos. De esta forma, la selección del material no sólo responde a las características o ventajas del mismo, sino también a cuestiones que lo exceden. En este punto resulta interesante retomar a Philip Jackson quien sostiene que “los docentes tienen que adaptar continuamente lo que saben a fin de adecuarse a las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos con quienes trabajan, una tarea que requiere tomar en consideración aspectos que van más allá de los derivados del material a enseñar” (Jackson, 2002:46). En estos casos los profesores pueden decidir qué aspectos profundizar y qué nuevos desafíos pueden ofrecer a sus grupos.

Por las fuentes que contienen

A partir de los testimonios podemos ver que los docentes también buscan en los libros de textos otros materiales. La misma Ailín y Catalina, docente de escuela privada, utilizan ambas para Historia de 5° año un dossier de fotocopias elaborado por ellas mismas. En este caso, realizan una *selección basada en las fuentes* que contienen. Por un lado Ailín utiliza el libro de texto debido a que:

“Me gustan las fuentes que tiene y también los mapas”

(Ailín, docente de 6° año. Escuela privada laica)

Por su parte, Catalina realiza su selección con parecidos motivos:

“Me resultan interesantes algunos documentos con los que trabajan o imágenes. Por si pretendo reforzar más algún aspecto que otro, si el económico o el social. De acuerdo a cómo esté trabajado en el libro selecciono ese material” (Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

En este caso la docente selecciona las partes de los distintos libros de textos con los que va a trabajar en función de los temas o problemas sobre los que quiere hacer foco. En este punto “queda de manifiesto el lugar del docente como organizador de los contenidos a enseñar” (Romero, 2011:37). Aquí los docentes recorren distintos libros de textos buscando materiales o fuentes apropiadas, lo que permite anclar con el concepto de De Certeau (2000) de la lectura como “caza furtiva”. Nuevamente podemos observar aquí al docente no sólo como un organizador sino como el responsable de la creación de un nuevo material y una nueva narrativa en función del sentido que le otorga a las fuentes que selecciona.

Otro ejemplo es el de Victoria quien al armar el dossier de fotocopias de 5° año junto con otra docente, utiliza diversos materiales, poniendo especial atención en las fuentes antes que en los libros de textos. Así, ella afirma que:

“En ese dossier lo que pusimos fuimos capítulos de manuales, es decir, de libros de textos. Después yo llevo fuentes para trabajar con ellos las actividades del curso. El libro de texto queda más como una referencia general y el fuerte de las clases son con las fuentes.” (Victoria, docente de 5° año)

Aquí el peso que pone la docente para su trabajo en clase está en las fuentes más que en el libro de texto. De esta manera se ve que la selección de algunos materiales didácticos está influida por las fuentes que contienen antes que en el material en sí. Pero además aparece otra cosa entre las cuestiones pedagógicas que es el trabajo en equipo. Porque lo hace en conjunto con otra colega, lo que implica acuerdos, tiempos, discusiones, selecciones, criterios compartidos.

A continuación, intentaremos describir una serie de apropiaciones docentes basadas en cuestiones más relacionadas con la disciplina histórica que con las cuestiones pedagógicas, más allá de que ambas esferas no son restrictivas una de la otra. Es decir, las apropiaciones docentes están influidas por diversas consideraciones.

2.2.2 Por cuestiones disciplinares

Por los temas a trabajar

En relación con las elecciones de los materiales didácticos por cuestiones disciplinares podemos identificar en primer lugar aquellas que se basan en los temas que se van a trabajar. En este sentido, los docentes eligen los materiales teniendo en cuenta qué temas le interesa trabajar más en profundidad. Un ejemplo de esto nos da Ángeles al confirmar que:

“Utilizo en el cuadernillo el material un tanto viejito, vetusto, mío de cuando yo arranqué a enseñar y lo voy mechando con los libros actuales que le voy sacando a mi hija. (...) Los sigo usando porque me sirve en cuanto veo que hay temas que son puntuales y que a los chicos les va a servir para ubicar lo principal de un tema. Yo sé a dónde tengo que apuntar para que lo puntual al chico le quede.” (Ángeles, docente de 5° y 6° año de escuela pública)

En este testimonio podemos ver que la docente utiliza estos materiales ya que sabe que le funcionan en sus clases. Aun cuando reconoce que no son textos o fuentes actuales, Ángeles decide usarlos ya que le sirven para que sus alumnos ubiquen “lo principal de un tema”. En este sentido, lo que determina su elección es antes que lo novedoso o innovador del material es la eficacia que este tiene para trabajar un

determinado tema. Lo que además deja entrever que los materiales nuevos y actuales no siempre resultan más eficaces en la selección realizada por parte de la docente.

Conviene también retomar en este apartado el testimonio de Catalina quien al explicar que armaba un módulo de trabajo para sus alumnos de 5° año, el mismo se basaba en los temas a trabajar. Así, la docente explicaba que:

“Lo selecciono en función de cómo pienso discutir las temáticas que vamos a abordar ese año. Defino algunos núcleos temáticos que me interesa trabajar y en función de eso armo. (...) encuentro que me resultan interesantes algunos documentos que trabajan, o imágenes. Por si ese año pretendo reforzar más un aspecto que otro, si lo económico o lo social. Entonces de acuerdo a cómo este trabajado en el libro selecciono ese material.” (Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

Nuevamente se puede observar cómo la elección de los materiales está determinada por los temas a trabajar. Entonces una vez que el docente selecciona los aspectos más relevantes a trabajar durante el año, se dispone a seleccionar los materiales. Más allá de las fuentes que contienen estos últimos, lo que define su elección son los núcleos temáticos que Catalina pretende profundizar.

Por la autoría del material

Otro de los motivos por los que los docentes seleccionan materiales es por los autores encargados de escribirlos. Lo interesante aquí es que no sólo se da en relación a los textos académicos, donde uno elige un autor, sino también con los libros de textos, donde muchas veces quienes los redactan, participan o son citados también son historiadores.

En relación a los textos académicos, muchos docentes eligen utilizar aquellos que utilizaron durante su formación ya que se encuentran familiarizados con los mismos. Así, Brian al armar el módulo de 6° año, si bien como demostramos antes se basa en los temas a trabajar, al seleccionar el material piensa en los autores que ya conoce y utilizó para realizar su tesis de maestría.

“La idea en general en los colegios lo que me piden es que trabaje articulando con la universidad. Entonces la idea es que ellos lean algún material que salga de lo específicamente manual y empezemos a trabajar algo que puedan encontrar en la universidad. Y ese material es parte de lo que yo trabajé o leí, entonces lo pongo. (...) Lo que use yo un poco para la tesis.”

(Brian, docente de 5° y 6° año. Escuela privada laica)

Si bien puede incorporar otros materiales, al ser un docente con una formación de posgrado, decide recuperar esos textos para trabajarlos con sus alumnos del nivel secundario. De esta manera al seleccionar los textos que sus alumnos van a leer, elige a historiadores que considera “especializados” en algunos temas.

Por su parte, Ailín, justifica la elección de un libro de texto ya que:

“Cuando empecé a dar Historia de 6° tuve que armar un cuadernillo con materiales y ahí usé algunos que había usado en la Facultad. Del libro de textos me gustaban los autores que estaban citados para escribir los textos.” (Ailín, docente de 6° año. Escuela privada laica)

Aquí se combina lo analizado en el testimonio de Brian en torno al uso de textos utilizados en la formación de grado y posgrado de algunos docentes, con el análisis de un libro de texto donde también se cita a historiadores. Vale aclarar igualmente que el libro al que hace referencia no está redactado por diversos autores sino que en su interior contiene citas y fuentes provenientes del mundo de la historiografía.

Por último retomaremos lo comentado por Victoria quien decide utilizar algunos textos académicos no sólo porque los conoce sino que considera que la autora posee un lenguaje que los alumnos pueden entender sin dificultad.

“A mí me gusta porque escribe claro. No deja de ser un lenguaje académico, pero es un lenguaje sencillo. Está muy bien estructurada la introducción, entonces decidí trabajar con la introducción” (Victoria, docente de 6° año. Escuela privada laica)

Resulta interesante que la docente resalta la claridad del lenguaje de esta autora que proviene del mundo académico y a la vez rescata que no por eso “deja de ser académico”.

Por las prácticas que involucran

A continuación, haremos referencia a un tipo de uso que los docentes manifiestan utilizar y que nos llevan a pensar los usos que las docentes hacen de él y las competencias que se despliegan. Como explicamos antes varios docentes afirman utilizar en 5° y 6° textos académicos y textos publicados en revistas académicas como *Clío & Asociados* y en la revista *Puentes*, que si bien no es académica ya que apunta a un público más general, publica autores que provienen del mundo académico. En este punto podemos advertir que en algunos casos los docentes seleccionan este material ya que involucran prácticas que acercan a los alumnos a la vida universitaria. Si bien en el próximo capítulo desarrollaremos la forma en que los docentes utilizan este material, aquí nos concentramos en describir los argumentos que expresan en dichas selecciones.

Por ejemplo Catalina, que utilizó un libro editado por la Universidad Nacional de General Sarmiento y artículos de la revista *Puentes*, lo hace ya que considera importante:

“Que los chicos tengan un libro [...] y acercarlos a textos universitarios. Que pudieran leer con un acompañamiento para leer textos que tienen una mayor complejidad” (Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

Aquí vemos que la docente busca que sus alumnos tengan un material que les permita elevar la complejidad y acercarlos a los textos universitarios. En este caso, la lectura en tanto práctica cultural es valorada por Catalina ya que entiende que debe acompañar a sus alumnos. Por último, podemos observar, retomando las ideas de Andrea Brito (2011), a la lectura y el acceso material a determinados bienes culturales (en este caso el libro) como condicionante de los procesos escolares de apropiación cultural.

Por su parte Brian también argumenta que la elección de los textos académicos responde al desarrollo de prácticas específicas. Así, en su opinión:

“El objetivo del uso de los textos académicos es por un lado incorporar conocimientos nuevos. Por otro lado el acercamiento a la lectura universitaria o más académica, que no sea tan de manual. En tercer lugar, que después les sirva ese texto y las hipótesis que hay en esos textos para la escritura”
(Brian, docente de 5 ° y 6° año. Escuela privada laica)

En este testimonio podemos analizar diversas prácticas en función de un mismo material. Más allá del contenido y la importancia de incorporar nuevos conocimientos, el docente pone el foco también en el uso de los textos académicos en tanto posibilitan prácticas relacionadas con la lectura y la escritura en el nivel superior.

Realizado este panorama de las diversas formas de apropiación y elección de los distintos materiales didácticos utilizados por los docentes, esbozaremos algunas conclusiones que nos permitan reflexionar acerca de lo descrito en este capítulo. Esto nos permitirá profundizar, en el próximo capítulo, en torno a los usos que los profesores realizan de estos materiales.

2.3 Conclusiones parciales

A partir de este registro de los materiales que circulan en las aulas (textos escolares, dossiers y textos académicos) se observa la multiplicación de recursos de diferente naturaleza y de orientaciones metodológicas asociadas. En este sentido, no sólo cambia la información o el contenido que portan los materiales en sí sino que también se modifican las formas de lectura de los textos. Esto nos permite establecer una diferencia en torno a lo que ocurría antes cuando el libro de texto era uno de los pocos materiales que ingresaba a las aulas. Cuando hacemos referencia a estas modificaciones, coincidimos con Gisela Andrade en la necesidad de “no sólo ahondar en las narrativas que se difunden desde el cine, la música, la fotografía o la pintura y en cómo interpretan o reflejan un determinado proceso histórico, sino poner la mirada en la propia construcción de cada lenguaje” (Andrade, 2014:176). Esto también permite afirmar la simultaneidad de lenguajes que los docentes

ofrecen en sus clases, combinando y/o alternando materiales escritos con otros como por ejemplo los audiovisuales. Esto nos lleva a considerar la construcción de una nueva narrativa que surge del diálogo entre los materiales y lenguajes.

Con relación a los materiales y su *selección*, los testimonios dan cuenta de una convivencia de distintos materiales provenientes de diversos soportes y que contienen diferentes registros. Esto nos permite observar una trama compleja en la selección de estos materiales: los profesores fuera del espacio escolar anticipan, planifican, organizan, seleccionan, adecúan, crean corpus adaptados a las necesidades y los intereses y criterios del propio profesor y de las posibilidades de los alumnos. En este sentido, el docente es un organizador, pero, a su vez, es el que incluye esos materiales en una unidad de sentido. Para el docente que selecciona, esos materiales son más que fragmentos, es lo que le permite abordar o transmitir una idea en conjunto. Es decir, esos materiales tienen un único sentido que forma parte de la narrativa que elabora el profesor. Así, en muchos casos pierden la unidad de sentido propuesta por sus autores para pasar a ser una fuente del relato propuesto por el propio profesor en función de sus elecciones y razones.

De esta forma uno puede suponer, de manera preliminar, que se complejizan las formas de lectura ya que se presentan textos que tienen distintos registros, cuestión que se podrá atender en el capítulo 4, cuando presentemos el análisis e interpretación de las observaciones de clases realizadas.

A partir de la observación de los usos del libro de texto en el aula y de todos los materiales que afirman usar los docentes, se podrá comprobar si estos cambios en la materialidad producen cambios en las prácticas, en las formas de leer, en las formas de apropiación del saber histórico escolar. De cualquier manera, coincidimos con Marisa Massone en que “han cambiado las formas en que se lee y se escribe, pero no ha cambiado el carácter privilegiado de estas prácticas” (Massone, 2011:171).

En el siguiente capítulo, se retomarán las voces de los docentes entrevistados con el fin de analizar la manera en que utilizan los materiales y cómo, a partir de ellos, orientan su práctica.

3 Capítulo 3: Las prácticas docentes entre apropiaciones y usos de materiales

Teniendo en cuenta el análisis realizado hasta aquí, que nos ha permitido mostrar la multiplicidad de materiales didácticos para la enseñanza de la historia reciente argentina, surgen más preguntas tales como ¿qué tipos de usos realizan los docentes?, ¿qué prácticas se desprenden de estas apropiaciones?

En este capítulo indagamos las diversas prácticas docentes con el fin de mostrar que la multiplicidad de materiales elegidos, deriva en una amplia diversidad de usos. Para hacerlo, retomaremos los testimonios de los docentes entrevistados. Dado que esta tesis se centra en el uso de los materiales escritos en la enseñanza de la historia reciente argentina, focalizamos nuestra mirada en dos de ellos que los docentes entrevistados señalaron que utilizan: el libro de texto escolar y los textos académicos. En relación con el primero, podemos advertir que esta diversidad se encuentra vinculada al rol que este material tiene en la clase. Por su parte, el uso de textos académicos tiene más relación con la búsqueda de un estudiante preparado para la continuación de los estudios superiores. A su vez, buscaremos dar cuenta de las prácticas de los docentes a través de su relación con un conjunto de objetos culturales (materiales didácticos) y su materialidad.

Teniendo en cuenta que nuestro interés reside en un tipo de práctica específica y situada como lo es la docencia, es posible sumar los aportes de Silvia Finocchio (2011) para quien la práctica docente “remite lógicas de temporalidades múltiples y que acompaña la atención de las urgencias inmediatas, la capitalización de recuerdos y la anticipación de guiones o programas”. Por eso, según la autora las prácticas son mixturadas y deben ser comprendidas y analizadas en el marco de un proceso histórico. Nuestro análisis permite profundizar justamente en esta relación que los docentes establecen con los materiales didácticos y poder avanzar respecto de las prácticas que se derivan de sus usos en las aulas.

Este capítulo se encuentra dividido en dos apartados: en el primero buscaremos analizar algunas de las prácticas que se derivan del uso de los libros de texto; en el segundo daremos cuenta de los usos que los profesores dan a diversos textos académicos, en especial en 6° año. Focalizar la mirada en estos materiales escritos

nos permite dar cuenta de algunas de las diversas prácticas de lectura y escritura que se realizan hoy para la enseñanza de la historia reciente argentina.

3.1 Usos de los libros de textos y otros materiales

En relación con el *uso* del libro de texto escolar, todos los docentes manifiestan utilizar alguno en sus clases de Historia, si bien la forma en que lo hacen varía bastante. La mayoría opta por trabajarlo de manera fragmentada, es decir, eligen algunos textos y los usan en el aula con los alumnos, agregando en algunos casos otros materiales para completar la información. A su vez, muchos docentes proponen una lectura colectiva o compartida del material, razón por la cual el libro de textos les brinda la posibilidad de que todos tengan el mismo material. En este punto, se puede advertir que el libro de texto sigue teniendo un peso importante como material didáctico dentro del aula, pero lo que varía son los *usos*.

De las encuestas realizadas se desprende la idea de que existen diversos usos que se relacionan con distintos objetivos, algo que pudimos confirmar en las entrevistas. Algunos docentes lo tienen como *material principal* de sus clases, es decir, lo usan siempre y realizan las actividades del mismo o para que los alumnos tengan una lectura común sobre los temas; otros lo usan como apoyo para sus clases, es decir, como *material complementario*; por último, algunos lo toman de manera fragmentada, seleccionando algunos textos o materiales *en combinación y diálogo con otros materiales*.

En suma, retomando a Dominique Julia, “o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor” (Julia, 2001:34). Por lo mismo, hemos decidido ir más allá del análisis de los contenidos del libro de texto para profundizar en los usos y apropiaciones que tanto docentes como alumnos hacen de él con el fin de acercarnos un poco más a lo que sucede en las aulas de historia.

3.1.1 El libro escolar como material principal

Varios docentes consultados comentan el uso de algún material escrito (libros de texto o fotocopias) como articulador de la clase, es decir, como insumo principal de la misma. Es el caso de Agustín quien, indagado acerca de la forma en que utiliza el libro de texto en sus clases, nos confirma que lo usa en todas las clases. Pero aun en ese uso constante, al momento de responder sobre la forma en que utiliza el libro de texto, describe usos variados:

“A veces alguna guía de lectura sobre el final de la clase para que lean para la clase siguiente. En otras oportunidades trabajo con el libro en clase que busquen y armemos un cuadro comparativo. A veces también doy un teórico yo y los mando con alguna guía de lectura o con alguna actividad a leer el libro después de haber dado la clase.” (Agustín. Docente 5° año. Escuela privada laica)

Como se puede observar, el libro de texto sirve como articulador de la clase, es decir, la *estructura*. Más allá del momento de la clase en que se utilice, este material es el que los alumnos usan para realizar diversas actividades: responder preguntas, armar cuadros comparativos, complementar la información de la lección del docente. Si bien no existe para este docente un sólo uso, sí se ve que sus clases están articuladas a partir de este material. Lo interesante de este ejemplo es que el uso del libro de texto no se reduce sólo al ámbito áulico, sino que también el docente les pide a los alumnos que lean en sus casas. Aquí podemos retomar las afirmaciones de Massone; Romero y Finocchio (2014) en relación al uso del libro de textos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por un lado observan que “el libro tiene presencia a partir de una función específica vinculada con su uso en el hogar para la resolución de cuestionarios denominados “trabajos prácticos” y del estudio de los temas para las evaluaciones” algo que se puede ver, en parte, en esta práctica con las “guías de lectura” que Agustín propone. Por otro lado, esta práctica de lectura (que se aleja y tensiona con la idea de “lectura compartida” de Aisenberg) se da, para las autoras, ya que “parecería que la lectura del libro se realiza en “solitario” bajo el supuesto docente de que no implica dificultad”. En este punto es importante retomar el rol del docente como seleccionador del material con el que se va a

trabajar ya que la actividad propuesta implica un trabajo más autónomo por parte de los estudiantes.

A su vez, resulta pertinente observar, en el siguiente fragmento, de qué manera Agustín realiza una apropiación de los contenidos del libro de texto, pero no de sus actividades.

“La otra forma en que la utilizo es para darles una actividad de lectura a los chicos. Por ejemplo les doy que lean un capítulo o varias páginas sobre algún tema en particular y después comienzo con algunas preguntas del tipo lección oral: “¿Qué entendiste, de qué hablaba? Pero para eso previamente tengo que saber yo bien qué dice para hacer esta actividad.”
(Agustín. Docente 5° año. Escuela privada laica)

La última parte de esta cita nos muestra que la actividad que se propone hacer requiere previamente de un dominio de los contenidos del libro de texto por parte del docente. Al no apoyarse en las actividades del libro y sugerir una participación activa de los alumnos en esa lección, Agustín reconoce que debe saber bien “qué dice” para poder realizarlo. Un aspecto a destacar es el tipo de actividad que Agustín sugiere luego de la lectura ya que en principio no propone un cuestionario escrito sino que indaga sobre aquello que los alumnos entendieron en el tema. Aquí no sólo se busca desarrollar la lectura comprensiva de los textos, también se propone trabajar en la expresión oral de los estudiantes. Muchas veces estas actividades quedan invisibilizadas, pero proponen que se reformule el texto en función de lo que entendieron.

En las siguientes carpetas podemos observar este tipo de uso por parte de los docentes

Pág 92, 93

1) ¿qué planes económicos perseguía el gobierno de Acomulruu?

¿A qué alineamientos económicos respondía?

¿Por qué podían considerarse "afueras" a los del peronismo?

2) Completa el cuadro:

Carpeta 79-2018PL-5

2) Leer la pág 93, 94, luego contesten.

a) En qué consistían los estrategias del gobierno de Acomulruu para racionalizar la producción?

¿Por qué estas medidas fueron vistas con recelo por los trabajadores?

b) En qué consistían las estrategias de resistencia de los trabajadores peronistas? ¿La resistencia tenía como lugar solo el ambiente laboral?

c) Cómo puede definirse la identidad peronista y la anti peronista? ¿qué elementos podían conectarlos a ambos? Realiza un cuadro de doble entrada.

d) En qué consistió el levantamiento contra Juan José Valle. Complementa esta consigna con realizando el P6 de la pág 94.

Carpeta 79-2018PL-5

Como se observa en las reproducciones de carpetas anteriores, en ambas actividades el docente propone la lectura de las páginas del libro y resolver una serie de consignas. Es el libro de texto el que funciona como único material para la resolución de las actividades. Incluso en el punto D propone "complementar" la consigna con el punto 6 de una de las páginas. Aquí podemos observar también una selección por parte de la docente respecto de cómo utilizar este material. En los

primeros puntos selecciona las páginas pero elabora las consignas y en el último punto retoma lo propuesto por el libro de texto para complementar la respuesta. En suma, podemos advertir por un lado el rol del docente en la selección del material y en los diversos usos que propone con él: lectura de las páginas, resolución de consignas propias y del libro.

3.1.2 El libro escolar como material complementario

En otros casos, como el de Florencia, el libro de texto escolar sin ser el material principal, forma parte de una estructura de clase. Por una cuestión de accesibilidad al trabajar en una escuela pública la docente elige utilizar los libros de texto escolar disponibles en la biblioteca de la escuela. Aquí, la docente debe hacer un trabajo previo de archivo al consultar los materiales disponibles allí y las cantidades en función del número de alumnos del curso. Al consultarle sobre la forma en que los utiliza, explica que:

“Traen los libros de la biblioteca o les saco fotocopia. Yo les hago una introducción, no los mando al texto solos, eso jamás. Después las preguntas, o individual o por grupos y después pasas (n del a: por los grupos)” (Florencia. Docente de 6° año. Escuela pública)

Aquí se observa que la clase tiene una estructura determinada (explicación del docente y realización de actividades), en la que el texto *complementa* la palabra del docente. Esta sirve como una guía antes de enfrentar el texto. Sin embargo, no sólo se sirve de la palabra en sus explicaciones, sino que como veremos a continuación le otorga mucha importancia a lo escrito:

“A ellos les queda mucho lo visual, por eso yo cuando escribo mucho en el pizarrón lo que es, las redes. Yo explico un tema y después doy la actividad. Entonces primero lo ven y después trabajan”

Juan: Entonces, a partir de la red, las actividades.

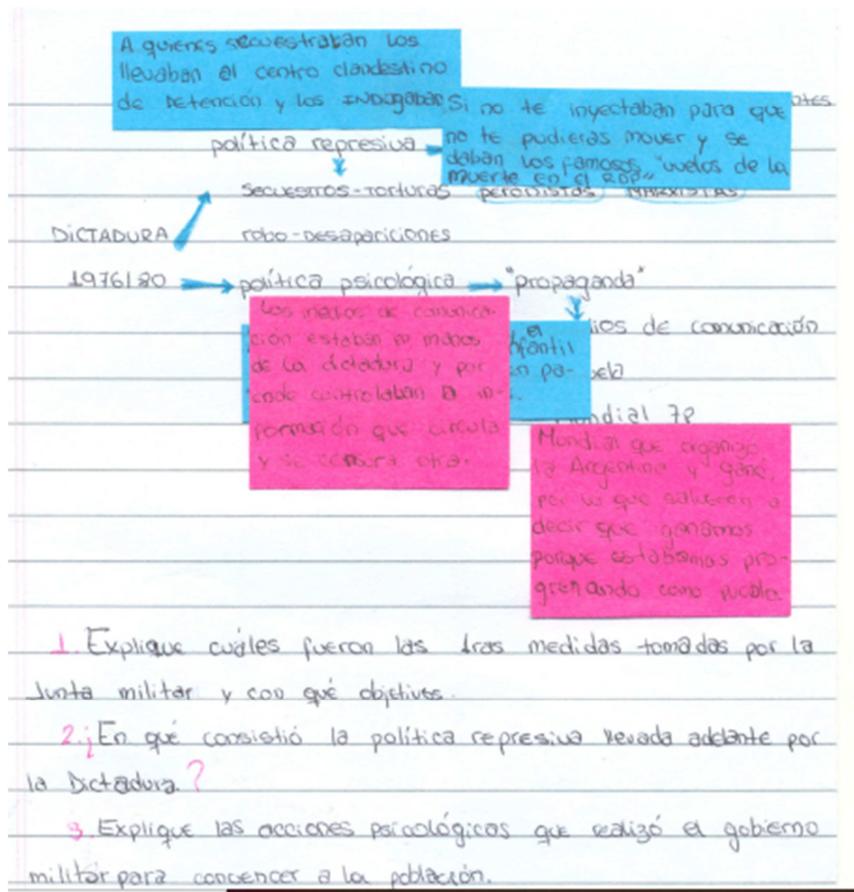
Florencia: Sí, siempre. Necesitan ver, registrar, no la palabrita. Les tiene que quedar en la carpeta, sino las

palabras se las lleva el viento (Florencia. Docente de 6°
año. Escuela pública)

En el testimonio queda de manifiesto el papel central que tiene lo visual (una red conceptual en el pizarrón), lo escrito y la carpeta para la docente. Podemos inferir la importancia que tiene el tomar apuntes de las explicaciones. Todo lo que queda registrado en sus carpetas les sirve como insumo para estudiar y resolver las actividades, retomando los resúmenes de las clases. Teniendo en cuenta que no poseen un libro propio, toda la información que extraen de los mismos, les tiene que quedar por escrito en la carpeta. Por esto, sus clases comienzan con las explicaciones y los cuadros antes de pasar al uso de los libros de textos o las fotocopias. De acuerdo con esta idea, algunos estudios plantean que los jóvenes no pueden sostener la atención por más de 20 o 25 minutos. Por esta razón, recomiendan que las exposiciones docentes o las actividades de los estudiantes no deben superar ese tiempo. (Aisenberg, 2010). En este caso la explicación y los cuadros son los materiales que la docente considera fundamentales, sin dejar de utilizar el libro de texto. Es decir, aun cuando no son el material excluyente, estos materiales están presentes en las clases de Florencia.

Por último podemos notar una diferencia entre lo manifestado por Florencia y lo analizado en el apartado anterior en relación a la lectura. Si en los ejemplos anteriores se buscaba otorgar herramientas que promuevan en los alumnos habilidades como lectores autónomos, Florencia asegura que “no los mando al texto solos, eso jamás”, es decir que acompaña a los alumnos en la búsqueda de esta habilidad. Aquí la estrategia de la docente es la lectura compartida (Aisenberg, 2010), es decir, una lectura grupal en la que Florencia acompaña a sus estudiantes deteniendo, aclarando, explicando en determinados momentos. Esto muestra que la práctica docente es un ámbito no exento de diferencias y que la práctica de lectura depende de la concepción de lectura y de alumno que posea cada profesor. A su vez, podemos observar el peso de la materialidad en algunas prácticas. Para Florencia es fundamental lo escrito, que los estudiantes tengan un material al cual volver a leer en sus carpetas. No sólo entran en juego los materiales escritos que propone sino sus explicaciones y cuadros.

Un ejemplo de este tipo de uso del libro de texto como un material complementario de la explicación docente, podemos advertirlo en la siguiente carpeta:



Carpeta 68-2017PL-5

En esta carpeta de 5° año podemos advertir el uso del libro de texto como un material complementario de la explicación docente. En esta clase se puede ver cómo el docente abre su clase con un cuadro explicativo sobre la última dictadura militar para luego proponer la lectura de una serie de páginas del libro de texto. Observando el desarrollo del cuadro, podemos ver que la explicación del docente es extensa y aborda diversos temas. Si bien no se observa una consigna abierta que nos de cuenta del objetivo de la lectura, podemos observar una serie de consignas analíticas. Podemos ver que propone un ejercicio de lectura y escritura en el que los estudiantes van a tener que resolver esas consignas en las siguientes clases.

3.1.3 El libro escolar en combinación y diálogo con otros materiales

Algunos docentes no sólo utilizan libros de textos escolares, sino que en muchos casos los combinan e incluso los hacen dialogar dentro de una misma clase o durante el desarrollo de una secuencia didáctica con diversos materiales provenientes de distintas disciplinas y con registros muy disímiles.

Un ejemplo de este tipo de práctica es la que utiliza Ailín para trabajar sobre la noción de Trauma en sus clases de historia en el marco de la secuencia didáctica destinada a la última dictadura militar. Allí, la docente explica que:

“En el caso de dictadura vemos por ejemplo los capítulos de “Televisión por la identidad” de trauma, los combinamos con lo que discutimos acerca del trauma que ellos tienen algo de conocimiento desde psicología y lo vemos con el libro de texto, las definiciones que están en el libro.” (Ailín, docente de 6° año. Escuela privada laica)

En esta breve explicación de la docente acerca de la manera en que aborda la definición de trauma podemos observar la manera en que pone en diálogo diversos materiales para estructurar y producir una nueva narrativa de los mismos. Retomamos aquí la idea de “narrativa histórica” de Helenice Rocha al referirse a los materiales didácticos al definirla como “na coleção de história a narrativa sobre um tema se encadeia a outra, o que contribui para a constituição de sentidos relacionados em sua sequência” (Rocha, 2018:90). Aquí vemos que la docente es la que construye esa narrativa al construir un nuevo sentido al articularlos en una secuencia. Por un lado se remite a los conocimientos que los alumnos traen de otra materia (Psicología). En este punto se puede ver de qué forma una de las metodologías de la historia reciente, la multidisciplinariedad, ingresa también a las aulas de historia. Y resulta interesante que aspectos metodológicos de la disciplina hoy se expliciten en la escuela. En este sentido, se puede considerar que existe un acercamiento entre la historia enseñada y la historia investigada. Actualmente muchos libros de texto (como por ejemplo el de Maipue de 6° año) retoman los debates o textos actuales de la historiografía y proponen sus usos en las clases de historia. A su vez, esos conocimientos previos son complementados con el libro de texto, poniéndolas en diálogo. Un aspecto a considerar es que la docente trabaja con

un libro de texto que retoma definiciones del trauma de diversos historiadores. Nuevamente se pone de manifiesto la convivencia de diversos materiales dentro del libro de texto, con saberes y referencias diversas. Así, podemos observar que Ailin propone una multimodalidad de trabajo en sus clases (Da Silva, 2013).

Por último, la docente propone utilizar la información para analizar un capítulo del ciclo televisivo “Televisión por la identidad” que consta de tres capítulos donde se narra la historia de niños que fueron apropiados durante la última dictadura militar. En la misma tuvieron participación las “Abuelas de Plaza de Mayo”²². Al incorporar este material, los alumnos no sólo deben trabajar con un registro distintos, una ficción basada en hechos reales, sino que también se puede advertir el ingreso de la lucha por la memoria, en este caso de Abuelas de Plaza de Mayo, a las aulas. En este sentido, no sólo vemos en este ejemplo materiales con saberes, referencias y voces distintas, sino que las habilidades y los lenguajes con los que deben utilizar para trabajar con ellos son distintos. Así, todos estos materiales estructuran una narrativa particular de ese pasado reciente que se aborda en el aula. Es el docente el que a partir de su selección y uso le da una unidad de sentido a esa narrativa, que puede ser distinta de la que posee cada material en particular. Los materiales son resignificados por este trabajo de selección y diálogo.

Otro ejemplo que muestra la combinación y el diálogo es el que refiere Catalina cuando comenta que:

“Por ejemplo ese año cuando usé ese libro²³ leímos Pilar Calveiro y vimos “Crónica de una fuga”²⁴. Entonces pudimos hacer el cruce entre lo que decían los relatos de cómo funcionaba un centro clandestino y verlo un poco en la película. Entonces fue enriquecedor.” (Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

²² El ciclo “Televisión por la Identidad” contó con tres capítulos se emitió por TV abierta en 2007. Se encuentran disponibles en: <https://www.abuelas.org.ar/galeria-videos/programas-tv-2?pagina=5>

²³ El libro al que se refiere es un manual universitario “Problemas Socio-Económicos Contemporáneos”, utilizado en la materia del mismo nombre en la UNGS. El texto de Calveiro incluido en esa compilación es “Somos compañeros, amigos, hermanos” Véase Kessler, G y Luzzi, M. (comp.) *Problemas socioeconómicos de la Argentina contemporánea* (pp. 175-188). Los Polvorines: Ediciones UNGS.

²⁴ Película argentina dirigida por Adrián Caetano, y estrenada en 2006. Está basada en la novela autobiográfica “Pase libre: la fuga de la Mansión Seré” de Claudio Tamburrini.

Podemos inferir cómo la docente intenta hacer dialogar dos materiales que provienen de diversos ámbitos. Por un lado, utiliza un texto académico, pensado en un libro que se utiliza en el nivel universitario. Por otro lado, usa un film que cuenta la fuga de cuatro detenidos-desaparecidos de un Centro Clandestino de Detención. La docente advierte que el objetivo del uso de la película es poner en imágenes aquello que habían leído a partir del texto de Pilar Calveiro, quien también fue secuestrada durante la última dictadura militar. En este sentido, el trabajo se vio potenciado por la combinación y el diálogo de ambos materiales que la docente calificó como “enriquecedor”.

Por último, podemos señalar nuevamente cómo los diversos saberes y voces ingresan a las aulas. Así, podemos advertir que cada material incluye una serie de consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de analizarlas, como, por ejemplo, el origen de la fuente. Al utilizar esta combinación de lenguajes las docentes proponen un acercamiento que permite a los jóvenes conocer y familiarizarse con diversos soportes que enriquecen tanto sus saberes históricos como su capacidad de observación, análisis y argumentación.

Para complementar este análisis compartimos el uso que otro docente realiza del libro de texto en diálogo con otros materiales. En el siguiente trabajo se propone el uso de un material audiovisual y la información del libro de texto:

Televisión x la identidad: *Nietos de la esperanza* (capítulo 3)

<https://www.youtube.com/watch?v=Q-M88abLjIU>

- 1) Elabore una breve síntesis (10 a 15 renglones) del argumento del programa.
- 2) Seleccione 3 personajes diferentes y caracterícelos teniendo en cuenta el rol que cumplen dentro del programa.
- 3) Teniendo en cuenta que la historia narrada es ficcional: ¿Qué elementos estéticos utiliza el director para darle mayor realismo?
- 4) ¿Qué elementos del filme fueron abordados a lo largo de la unidad de historia? ¿Se muestran de manera similares?
- 5) ¿Qué rol le da el filme a las Abuelas de Plaza de Mayo?
- 6) ¿Cómo muestran a la familia adoptiva?
- 7) ¿Qué dos “Iglesias Católicas” se pueden observar? Ejemplifique con escenas del filme.
- 8) ¿Cuál es conflicto que se le presenta a Florencia/Lucía? ¿Cómo se resuelve?
- 9) En base a todo lo visto en clase y en el filme elabore una crítica personal del capítulo visto.

Carpeta 68-2017PL-5

En el trabajo el docente propone el análisis de un capítulo de “Televisión por la identidad”. Más allá de las consignas específicas que apuntan a comprender el

mensaje del material, en la consigna 4 se propone relacionar este material con lo trabajado en la unidad de historia en la que utilizan el libro de texto. Así, se complejiza lo visto hasta ese momento con un material que no sólo posee un lenguaje distinto, sino que contiene una mirada particular del proceso en función de la influencia de las agrupaciones de Derechos Humanos y memoria en la elaboración del material. Es interesante que el docente incorpore esto al preguntar “¿Qué rol le da el film a las Abuelas de Plaza de Mayo?”. La particularidad de la historia reciente en función de este pasado que no pasa y la demanda de verdad y justicia por parte de la sociedad quedan de manifiesto en esta propuesta.

3.2 Usos de los textos académicos

Por otra parte, todos los docentes afirmaron utilizar otros materiales para la enseñanza de la historia como imágenes, videos, fuentes primarias, textos de divulgación y textos académicos lo cual nos indica que hay una convivencia dentro del aula de diversos materiales que implican distintas formas de lectura y uso.

Decidimos en el segundo apartado analizar los usos que se derivan de los textos académicos ya que era uno de los materiales escritos que los docentes más afirmaban utilizar para la enseñanza de la historia reciente argentina. En este sentido, indagar acerca de las apropiaciones que realizan los docentes nos permite seguir problematizando el concepto de “transposición didáctica” para el caso de este período ya que como venimos marcando, los saberes escolares no se derivan directamente de los saberes académicos sino que se construyen a partir del diálogo de diversos materiales.

Así, buscaremos presentar a continuación algunas prácticas que los docentes afirman realizar.

3.2.1 Formación de un estudiante para el nivel superior

En relación al uso de los textos académicos para la enseñanza de la historia reciente argentina, muchos docentes afirman utilizarlo en 6° año de la escuela secundaria,

con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con un material que seguramente utilicen en el caso de continuar sus estudios.

Un ejemplo de esta práctica surge del testimonio de Ana, quien afirma que:

“Siempre arranco la primera clase preguntando quiénes van a seguir estudiando y por lo general levantan la mano todos las manos. Entonces les empiezo a explicar qué implica estudiar en la Universidad.” (Ana, docente de 6° año. Escuela privada laica)

Ana es docente de las materias Historia y Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales con el mismo curso. Así, se propone trabajar desde el primer día de clases con la perspectiva de explicarle a los alumnos lo que implica ser un estudiante universitario. El objetivo de indagar acerca de sus expectativas es:

“Para que empiecen a pensar un mundo diferente, no para asustarlos sino para que sepan. (...) para que aprovechen más el espacio de Historia y de Proyecto, porque en los dos en algún momento los tengo que dejar solos (para que trabajen)”. (Ana, docente de 6° año. Escuela privada laica)

El trabajo que plantea Ana a lo largo del año no sólo se basa en indagar acerca de quiénes van a estudiar en el nivel superior, sino que desarrolla dinámicas de trabajo que fomentan la *autonomía* de los estudiantes. En este fragmento podemos ver que la docente utiliza ambos espacios para que los estudiantes trabajen “solos” en la escritura de una monografía a partir de un trabajo de investigación. Parte de este ejercicio responde a la necesidad de fomentar en los alumnos la comprensión de la diferencia entre el oficio del estudiante secundario y el universitario. En este sentido:

Eso está pensado para que ellos adquieran independencia y se hagan cargo (...) Que busquen material, que lo piensen, que escriban” (Ana, docente de 6° año. Escuela privada laica)

El objetivo de la docente es preparar a los alumnos para la vida universitaria. La docente le cuenta a sus alumnos su experiencia como estudiante universitaria, no

para asustarlos sino para acompañarlos en su tránsito hacia la educación superior. En su testimonio vemos el peso que tiene la biografía de los docentes como un elemento importante que configura la práctica docente tal como lo advierte Paula González (2017).

Otro testimonio que confirma y complejiza nuestra mirada es el de Brian, docente de 6° año, quien como describimos antes utiliza un dossier de fotocopias armado por él con diversos textos académicos.

“el objetivo del uso de los textos académicos es por un lado incorporar conocimientos nuevos. Por otro lado el acercamiento a la lectura universitaria o más académica, que no sea tan de manual. En tercer lugar que después les sirva ese texto y las hipótesis que hay en esos textos para la escritura” (Brian, docente de 6° año. Escuela privada laica)

El docente afirma utilizar este material con diversos objetivos: por un lado incorporar nuevos conocimientos, es decir, utilizarlo como fuente para trabajar diversos contenidos; acercarlos a la lectura universitaria y prepararlos para la escritura. Nuevamente vemos que el profesor está pensando en la posibilidad de que sus alumnos continúen sus estudios, razón por la cual utiliza estos textos. Aquí, Brian busca *acercar* a los estudiantes a un material no tan convencional en la escuela secundaria. Por otro lado, como desarrollaremos en los próximos apartados, los textos académicos se utilizan para desarrollar prácticas de lectura y escritura específicas para este género más cercano al mundo universitario.

3.2.2 Búsqueda de un lector autónomo

Dentro de esta forma de uso, algunos docentes remarcan la necesidad de la lectura en las clases de historia para poder aprender a enfrentarse a diversos textos con distintos registros. En este sentido, más allá de los materiales que utilizan, consideran la lectura como una actividad necesaria para la enseñanza de la historia. Siguiendo las palabras de Beatriz Aisenberg (2005), “Leyendo historia, se aprende historia”. Un ejemplo de esta concepción podemos encontrarla en el testimonio de Agustín quien afirma que:

“(…) es necesario que lean porque creo que en historia deben leer y que también me parece que es útil porque muchas veces leyendo quedan cosas que habían quedado dudas pueden quedar más claras.” (Agustín, docente de 5° año. Escuela privada laica)

El objetivo del uso del libro de texto por parte de Agustín excede el objetivo de utilizar sólo los contenidos. Así, pone a la lectura en un lugar importante para el estudio de la materia ya que para él los alumnos “deben leer”.

Por su parte, retomando los testimonios de dos docentes, Catalina y Brian, podemos observar cómo buscan a través de los textos académicos que los alumnos incorporen metodologías de lectura que le sirvan en un futuro. Catalina plantea actividades más relacionadas a la *formación de un lector autónomo*, es decir, les ofrece herramientas para que puedan utilizarlas si es que deciden continuar con alguna carrera académica o superior. Su objetivo al trabajar con estos materiales más complejos y con fuentes es:

“Aprender a tener una lectura de esos materiales. Cómo enfrentarse a esos materiales. Qué hacer cuando uno está ante una fuente” (Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

A su vez, la complejidad de los textos hacía que a la hora de trabajar con los mismos los alumnos necesitaban:

“Un mayor acompañamiento a la hora de la lectura. Con discusiones dentro del aula y dinámicas diferentes”
(Catalina, docente de 5° año. Escuela privada laica)

Aquí es conveniente, como señala Roger Chartier (2005: 108), tomar a la lectura como una práctica cultural “encarnada en gestos, espacios, costumbres”, es decir, como una práctica realizada en un espacio intersubjetivo, conformada históricamente, en la cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados. En este ejemplo, la lectura se hace dentro del aula, acercando a los alumnos a materiales complejos. A su vez, el foco no está sólo en el contenido sino también en la especificidad del material, en la lógica de este. Se trata

en suma de “aprender a tener una lectura de esos materiales”, no sólo de extraer información. Así, acordamos con Anne Marie Chartier en que “La tradición de la lectura escolar ha sido la de imponer los vínculos autorizados, considerados como buenos vínculos, constitutivos de saberes legítimos y estigmatizando o, en el mejor de los casos, dejando en la oscuridad, los otros vínculos establecidos por el lector en su marcha subjetiva a través de los textos” (Chartier, A. M., 2004:199). Sin embargo, aquí el acompañamiento para la docente es importante ya que se encuentran frente a un material más complejo en comparación a lo que venían trabajando. Podemos observar entonces que en este caso el material y la docente, condicionan la práctica de lectura que es más acompañada dadas sus características particulares.

Por último, Brian explica cómo prepara la secuencia en el módulo de fotocopias para sus alumnos de 6° año, con el objetivo de realizar análisis de textos académicos para prepararlos para la universidad.

“En el módulo, te explico la secuencia: la primera hay una lectura guiada con unas preguntas porque es la primera vez que van a esos textos. En la segunda buscan la hipótesis, buscar si corroboró la hipótesis. Vamos haciendo de lo más simple a lo más complejo y trabajo mucho el análisis de texto que es lo que suponemos les va a servir después para la universidad.” (Brian, docente de 6° año. Escuela privada laica)

Aquí queda de manifiesto la idea, no sólo de Brian sino de otros docentes entrevistados, de preparar a los alumnos para una futura vida universitaria. El análisis de texto que propone el docente acerca al alumno a un material que puede llegar a utilizar si decide continuar los estudios en el nivel superior. Por esta razón, en algunos casos los docentes incluso utilizan bibliografía que ellos mismos vieron durante su formación docente.

En este punto se puede observar una semejanza entre lo que argumentan los docentes y aquello que sugiere el Diseño Curricular de 5° y 6° año acerca de la lectura en las clases de Historia ya que incorpora un apartado sobre “Lectura y escritura en la enseñanza de Historia”. Destacando que la lectura es una forma de aprender la disciplina, no incorpora herramientas para leer en Historia ni sugiere la

lectura, por parte de los docentes, de textos de referencia que abordan este tema. Lo que sí propone el diseño, a partir de la lectura, es “discutir sus lecturas, sus posturas políticas, identificar géneros discursivos conforme a sus reglas, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo en los textos de corte académico, analizar voces de autores y argumentos, examinar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, y vincular dichas lecturas con otras e identificarlas con sus supuestos y contenidos” (D.C., 2011:23). Justamente, muchos de estos objetivos son los que llevan a los docentes a utilizar este tipo de material.

A partir del análisis descrito hasta aquí podemos observar nuevamente de qué manera la diversidad de materiales impacta en la enseñanza de la historia reciente. Para un mismo objetivo, formar lectores autónomos en historia, podemos observar el uso de diversos materiales, aun cuando hicimos hincapié en los libros de texto y los textos académicos. Nuevamente vemos aquí la convivencia no sólo de materiales sino de registros y saberes que provienen de diversos ámbitos teniendo en cuenta que en algunos casos los textos académicos no provienen de la disciplina histórica sino de otras ramas de las Ciencias Sociales.

3.2.3 Búsqueda de un escritor autónomo

En este apartado buscaremos dar cuenta de una práctica que se repite entre los docentes entrevistados: la redacción de un texto con un perfil más académico que escolar utilizando como material diversos textos académicos. Para dar cuenta de esta forma de utilizar los textos, retomaremos las entrevistas realizadas a dos docentes que solicitan a sus alumnos de 6° año la redacción de un trabajo de escritura similar a una ponencia y un informe de lectura. Si bien ambos registros no son iguales, son de uso extendido en el mundo académico.

Resulta interesante advertir que ambos docentes utilizan como fuente diversos textos académicos. Esto permite trabajar con un tipo de material al que muchos alumnos no están acostumbrados, pero que de continuar sus estudios, se encontrarán en breve. Esto refuerza uno de los objetivos que tiene la escuela secundaria actual que busca preparar a los alumnos para la continuación de sus estudios en el nivel superior. “Sólo la escuela ha unido, pero con una costura que a menudo es todavía muy frágil, estas dos capacidades: leer y escribir.” (De Certeau, 2000:180)

En el caso de Brian, explica las prácticas de escritura que le propone a sus alumnos luego de trabajar diversos textos académicos:

“Lo que me piden en los colegios es una exposición. Así que los chicos después exponen estos trabajos. Primero me entregan un escrito, que es una especie de ponencia de diez páginas, donde tiene que intervenir el material que vieron en clase, agregar material que no vieron en clase que yo les recomiendo. Venimos a la Universidad, a la biblioteca para mostrársela y que la usen. Agregamos la fuente y ellos tienen que cruzar. Por último, hacer una exposición con los padres en el colegio.” (Brian, docente de 6° año. Escuela privada laica)

En este ejemplo podemos observar que el docente les pide a sus alumnos un escrito de alrededor de diez páginas no sólo con el material que trabajaron en clase sino con un material complementario. De este testimonio se desprende algunos elementos interesantes para nuestro análisis en relación a la manera en que abordan algunos contenidos relacionados con la historia reciente argentina. El docente les propone a los alumnos la escritura de un texto en un registro más académico que escolar (una ponencia) y realizan una visita a la biblioteca de la Universidad para que hagan un relevamiento de fuentes. Estas actividades acercan al alumno al quehacer del historiador (lectura, búsqueda de fuentes, escritura). A su vez, al tener que presentar el trabajo con la presencia de los padres, los estudiantes deben trabajar también la expresión oral y la defensa de sus escritos. Por último, podemos destacar el rol de la institución que sugiere estas prácticas al docente. Retomando lo investigado por Guillermina Tiramonti, la escuela secundaria hoy presenta un mapa diverso de sentidos y ofertas (Tiramonti, 2004) y podemos observar en este ejemplo que se fomenta el desarrollo de habilidades que preparen al estudiante para sus estudios superiores.

Al consultarle respecto de la forma en que organiza el trabajo de escritura del texto que los alumnos deben presentar, Brian nos explica que:

“Igual el trabajo lo veo varias veces antes de que entreguen. Primero me tienen que decir la hipótesis, les doy material, hacen la introducción (...). Les voy corrigiendo

por partes” (Brian, docente de 6° año. Escuela privada laica)

En esta parte del trabajo, el docente realiza una corrección de las distintas partes del informe que les solicita a los alumnos. En función de los avances que los alumnos presentan, el profesor les sugiere materiales y lecturas para que realicen el trabajo. Como se ve en este ejemplo, la escritura del texto la realizan los alumnos, más allá de las lecturas y correcciones que realiza Brian.

Algo similar sucede con una actividad propuesta por Ailín en 6° año como evaluación integradora. En la misma, los alumnos deben realizar un informe de lectura de diversos textos escritos por historiadores, publicados en las revistas *Puentes*, *Clío & Asociados* y en el diario *La Nación*. Los mismos son textos académicos, pero como explicamos anteriormente son más accesibles para la lectura de un público que está habituado a este registro. El objetivo de la docente en este caso es:

“Aprender a desarmar el texto que leemos para escribir un informe de lectura” (Ailín, docente de 6° año. Escuela privada laica)

Nuevamente aquí aparece una búsqueda de formar *lectores autónomos*, pero se le suma el hecho de que la actividad se complementa con la intención de fomentar *escritores autónomos*, a partir del uso de un registro de escritura que no es tan habitual en las clases de Historia de la escuela secundaria. Si bien la dinámica se desarrollará en el siguiente capítulo, presentamos una descripción. A partir del análisis de un texto en clase, donde se identifican el tema, la hipótesis y los argumentos, los alumnos se enfrentan luego a otros textos en la clase. Para acompañar la escritura, la docente entrega a los alumnos una guía orientadora, elaborada con una docente de Literatura (nuevamente un acuerdo entre docentes de distintas disciplinas), donde se explican las características del informe de lectura. La corrección de los trabajos se realiza en el aula y los alumnos tienen la posibilidad de realizar tres entregas luego de las correcciones de la docente. Nuevamente aquí la profesora no sólo se preocupa por el contenido de los materiales (donde se discuten temas relacionados a la divulgación de la historia y la historia reciente) sino también a la manera en que los mismos están escritos y presentados, es decir, a su forma. La

escritura y el ejercicio de reescritura se hacen a partir de la reflexión sobre el trabajo entregado y corregido por la docente. A su vez, si bien hay un acompañamiento en el aula, los alumnos realizan la escritura en sus hogares. Resulta interesante observar la dinámica en que se desarrolla este trabajo. Retomando una vez más a Chartier, en este aspecto es conveniente analizar “el proceso por el cual los lectores, (...) dan sentido a los textos (o a las imágenes) de los que se apropian” (Chartier, 2007:52). Si bien debemos tener en cuenta que “las mutaciones en el orden de las prácticas suelen ser más lentas que las revoluciones de las técnicas” (Chartier, 2007:87), sería de gran utilidad y valor un trabajo en las aulas de historia que nos permita ver la manera en que estos materiales son utilizados y apropiados por docentes y alumnos. En función de esto, pudimos observar y describiremos en el próximo capítulo, las prácticas que involucran este ejercicio de escritura.

3.3 Conclusiones parciales

A la variedad de materiales disponibles y elegidos por los docentes, este capítulo mostró la multiplicidad de sus usos por parte de los profesores. Tanto el libro de texto escolares como los textos académicos ponen en diálogo múltiples y variadas prácticas, no sólo de lectura sino también de escritura. Además, esas prácticas se complejizan al incorporar debates historiográficos y una variedad de voces que no siempre provienen del mismo campo. De esta manera, estos materiales estructuran una narrativa particular de ese pasado reciente que se aborda en el aula. Son los docentes, a partir de sus selecciones y sus usos, los que le dan una unidad de sentido a esa narrativa.

Con relación al libro de texto, podemos ver que, si bien sigue siendo un material que la mayoría de los docentes utiliza en sus clases, no es el único ni el principal. En muchos casos se realiza un uso fragmentado del mismo que permite construir, por parte de los profesores, una narrativa propia sobre el tema a desarrollar. Así, los libros de texto se combinan y dialogan con fuentes primarias, materiales audiovisuales y otros materiales. Se observan, por parte de los docentes, diversas “invenciones y mixturas” (González; 2018) en torno a su uso. En especial al hacerlo dialogar con otros materiales, se le da otro uso, queda de manifiesto el proceso de

apropiación que permite a los profesores construir un nuevo sentido para ese material. Es el docente el que surge como “autor” de una nueva propuesta al proponer el trabajo con estos materiales diversos.

Respecto de los textos académicos, los mismos son utilizados principalmente en 6° año con diversos objetivos tales como formar lectores o escritores autónomos. En ambos casos, lo que se observa es una preocupación de los docentes por otorgarle a los estudiantes herramientas que le permitan continuar sus estudios superiores. Si bien esto es uno de los objetivos indicados en la Ley de Educación Nacional 26.206, resulta pertinente advertir que la enseñanza de la historia reciente es un contenido propicio para realizar estos ejercicios por la riqueza de sus debates, los avances historiográficos y la multiplicidad de textos que hoy se pueden utilizar. Un ejemplo de esto son los materiales de la revista “Puentes” que son utilizados. Allí, diversos historiadores escriben artículos que tienen como objetivo llegar a un público más amplio, planteando los debates historiográficos de la historia reciente. En este sentido, los temas y contenidos que aborda la historia reciente argentina tienen una actualidad que permiten encontrar materiales que habiliten estas prácticas.

Respecto de la enseñanza de la historia reciente argentina, podemos advertir a partir de estas prácticas docentes, la confluencia de una multiplicidad de voces y referencias no sólo en los materiales didácticos sino en sus usos en las clases analizadas. Uno de los aspectos en los que la enseñanza de este período se relaciona con la historiografía es en su aspecto multidisciplinar. A su vez, el peso de la memoria es muy importante en este período y las disputas y conflictos que surgen sobre este período ingresan también a la escuela secundaria a través de los materiales.

Realizado este balance, el siguiente capítulo se avanzará en una mirada al interior de un aula de historia y la forma en la que se enseña la historia reciente argentina. A través de una serie de observaciones de clase se buscará analizar la forma en la que los materiales dialogan y se complementan. A su vez, retomaremos las diversas prácticas docentes que habilitan estos materiales y las propuestas de los profesores.

4 Capítulo 4. Prácticas docentes: usos áulicos de materiales escritos

En los capítulos anteriores abordamos la diversidad de materiales que se utilizan para la enseñanza de la historia reciente argentina y las elecciones de los profesores hacen de ese universo. Para avanzar en nuestro análisis, aquí abordaremos **las prácticas docentes en las aulas**. Para ello, tomaremos como fuente de información las evidencias recogidas en una serie de observaciones de clase realizadas a una docente en dos cursos distintos (5° y 6° año). En total, fueron 6 clases de cada año dando un total de 12 clases, es decir, 24 horas reloj.²⁵ Esos cursos, además, tenían a la misma docente por lo que eso nos permitió observar a la profesora con distintos temas y materiales.

Las observaciones realizadas en 6° año, las mismas tuvieron lugar entre septiembre y noviembre de 2015, mientras trabajaban con los contenidos correspondientes a la Unidad 3 del Diseño Curricular: *“Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y el neoliberalismo. Problemas de investigación”* y al mismo tiempo los alumnos realizaban un informe de lectura. Por su parte, las observaciones de 5° año se realizaron entre octubre y noviembre de 2016, mientras los alumnos trabajaban con la Unidad 2 del Diseño Curricular: *El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)*.

Al momento de realizar las observaciones de clases, nos preguntamos: ¿cómo incluye la docente los materiales escritos en sus clases?, ¿qué propuestas de actividades les ofreció a los estudiantes?, ¿qué prácticas de lectura y escritura se despliegan a partir de esos materiales en manos de esa profesora y esos estudiantes?, ¿cómo se abordan las especificidades de la historia reciente argentina con esos materiales, actividades y prácticas de lectura y escritura?

Las observaciones realizadas permiten focalizar nuestra mirada en las clases de una docente para observar la complejidad y lo particular en su desarrollo. . Asimismo, decidimos observar las clases de Ailín²⁶ por diversos motivos. En primer lugar, porque creemos que las situaciones que en sus clases se generan son posibles de ser

²⁵ Toda la descripción (tipo de escuela, perfil, etc.) se ha indicado en el apartado de metodología de la introducción.

²⁶ Como ya se dijo, el nombre es de fantasía para preservar el anonimato.

transferibles y pensadas en otros contextos con características similares (Conelly y Clandinin, 1995). En segundo lugar, y en relación con esto, porque en la entrevista realizada a la docente ella se *explayó* en el uso que hacía de estos materiales en el aula, enfatizando en las actividades que proponía. En este sentido, muchos de los materiales y metodologías que la docente utilizó surgieron también en los testimonios de sus colegas. Así, consideramos pertinente observar la dinámica de sus clases y cómo se trabajaban los materiales didácticos propuestos por ella. En tercer lugar, porque entendemos que las decisiones que toma esta docente en el aula y las estrategias que emplea, forman parte de las acciones y los mecanismos que ella despliega en sus clases. Estas estrategias dan cuenta de su “saber hacer” (Rockwell 1986 y 2015), es decir, de la experiencia que ella tiene como docente, de su propia biografía y del conocimiento del grupo de estudiantes con los que trabaja. Por este motivo a continuación describiremos e interpretaremos los usos que se le dieron al libro de texto y los textos académicos en distintas clases para la enseñanza de la historia reciente.

4.1 Las apropiaciones del libro de texto

Con el objetivo de analizar las prácticas docentes, pudimos observar 6 clases de 5° año, modalidad Ciencias Naturales de Ailín, para describir los diversos materiales que utiliza y los usos que realiza con los mismos. Si bien la docente utilizó el libro de texto en todas las clases, retomaremos sólo las observaciones realizadas en la clase 1 ya que nos permite presentar en profundidad y detenidamente la forma en la que lo utiliza.²⁷

Por un lado, veremos que el libro de texto **estructura la clase**, ya que se utiliza no sólo para la lectura sino también para utilizar fuentes y consignas que contiene. Por otro lado, observaremos que se usa **en combinación y diálogo** con otros materiales didácticos.

²⁷ En las cinco clases subsiguientes los usos se repitieron (estructuración, recorte, combinación, diálogo)

Así, al trabajar la unidad temática 1955-1966, en la clase número 1²⁸, la docente presenta a sus alumnos los materiales que van a utilizar y el tema que van a abordar “La resistencia peronista”:

“A: Bien, vamos a trabajar con el libro de 5²⁹ y con este libro (Operación Masacre), que me dijo la profe (de Literatura) que lo terminaron de leer. [...] El peronismo logra formar una identidad dentro del movimiento obrero que no se extingue cuando Perón no está, se mantiene. Es lo que se ve en “Operación Masacre”, por eso vamos a ver un poco de eso hoy”

Más adelante, Ailín también les avisa a los alumnos que van a utilizar otro material, en este caso el Decreto 4161 promulgado por el gobierno militar que derrocó a Juan Domingo Perón en 1955, que se encuentra reproducido en parte en el libro del texto.

A: “El decreto 4161 va a apuntar, ahora lo vamos a leer, a destruir no solamente a Perón sino a destruir esa identidad peronista que estaba en la sociedad. Miren la página 91, hay un fragmento del decreto. ¿Lo ven en un recuadro? Vamos a leer lo que dice ahí”.

²⁸ Para la transcripción de las clases utilicé una serie de convenciones: las mayúsculas evidencian el énfasis especial en el habla. Las palabras colocadas entre los signos = = señalan la simultaneidad de voces entre entrevistador y entrevistado. Los signos <> señalan los silencios prolongados, los puntos suspensivos marcan las pausas más cortas, las xxx los fragmentos inaudibles, el signo _ indica una autorreparación en el discurso. Las aclaraciones o explicitaciones se realizan entre paréntesis. Los recortes realizados en las observaciones a los fines de esta presentación quedan evidenciados con el signo [...]. Se utilizan las letras en negrita para enfatizar algunas ideas en la presentación de los extractos.

²⁹ *Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX/ Andrea Andújar... [et. Al.]- 1ª ed. 2ª reimp.- Buenos Aires: Santillana, 2011.*

Decreto-ley 4161, del 5 de marzo de 1956

Considerando: Que en su existencia política el Partido Peronista, actuando como instrumento del régimen depuesto, se valió de una intensa propaganda destinada a engañar la conciencia ciudadana [...].

Art. 1º

Queda prohibida en todo el territorio de la Nación:

a) La utilización, con fines de afirmación ideológica peronista, efectuada públicamente, o propaganda peronista, por cualquier persona, ya se trate de individuos aislados o grupos de individuos, asociaciones, sindicatos, partidos políticos, sociedades, personas jurídicas públicas o privadas de las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas, que pretendan tal carácter o pudieran ser tenidas por alguien como tales pertenecientes o empleados por los individuos representativos u organismos del peronismo. Se considerará especialmente violatoria de esta disposición la utilización de la fotografía retrato o escultura de los funcionarios peronistas o sus parientes, el escudo y la bandera peronista, el nombre propio del presidente depuesto, el de sus parientes, las expresiones "peronismo", "peronista", "justicialismo", "justicialista", "tercera posición", la abreviatura PP, las fechas exaltadas por el régimen depuesto, las composiciones musicales "Marcha de los Muchachos Peronistas" y "Evita Capitana" o fragmentos de las mismas, y los discursos del presidente depuesto o su esposa o fragmentos de los mismos.

Fuente: *Libro de texto*, Santillana, 2011:91

En este pequeñísimo pasaje de la clase, podemos observar la multiplicidad de materiales, textos y lecturas que se despliegan en una clase de historia: la docente anuncia que se utilizarán dos materiales distintos, el libro de texto de la editorial Santillana (2015), del que extraen una fuente primaria y leen un texto, y el libro "Operación Masacre" de Rodolfo Walsh. Vemos aquí que el libro de texto **estructura la clase**, ya que la docente realiza distintos usos del mismo y lo utiliza durante las dos horas. Lo interesante de este caso es que nos permite recuperar muchas de las cuestiones que venimos trabajando en torno a la diversidad de materiales, su apropiación y sus usos.

Respecto de la diversidad de **materiales**, se observa que en el aula conviven tres **registros distintos**: el libro de texto escolar, una fuente primaria y un libro de literatura policial. Podemos ver entonces una "multimodalidad" de trabajo en sus

clases (Da Silva, 2013), es decir, una variedad de materiales que se complementan. Como venimos señalando “esto implica un tratamiento particular de cada texto en tanto fuente para la construcción del saber histórico en el aula” (Da Silva, 2013:). Esto evidencia también diversas prácticas de lectura ya que el libro de Walsh, por ejemplo, lo leen junto con la docente de Literatura, pero también lo retoman - aunque de manera fragmentada- en las clases de Historia. Observamos aquí un trabajo planificado y en diálogo con otra disciplina. La propuesta de las docentes es que lo lean en la materia Literatura para trabajarlo dentro del género “novela de no ficción” y que a su vez sirva como insumo para las clases de Historia.

En relación con la **apropiación** de los materiales, se observa que la docente utiliza el libro de texto por un lado para leer uno de sus apartados cuyo título es “La resistencia peronista”, y por otro lado para extraer una fuente que se reproduce parcialmente allí. En este caso, no utiliza las actividades propuestas por el libro de texto, sino que la docente misma propone sus consignas. Queda de manifiesto aquí la “importancia decisiva del profesor de enseñanza secundaria en el uso del manual escolar” (Gómez García, 2006: 224). No sólo en la **selección del material** sino en su **apropiación**, eligiendo qué partes, materiales y actividades utiliza. A su vez, realiza una selección de fragmentos del libro que le sirven para reforzar los contenidos que está enseñando. Al realizar un trabajo articulado con otra docente, esta apropiación del material permite que los estudiantes vuelvan sobre un texto ya trabajado para darle un nuevo sentido. No hay aquí sólo una “cacería furtiva” de materiales tal como lo presenta De Certeau (2002) o una “táctica” individual tal como lo describe Nancy Romero (2011), sino una **búsqueda coordinada y planificada** por un par de docentes en consonancia con objetivos comunes.

Por último, en torno a los **usos**, podemos ver que el libro de texto se utiliza como **material principal de la clase y en diálogo con otro material**. En la primera parte de la clase, el libro se convierte en el material principal ya que se utiliza para realizar dos actividades (la lectura de un fragmento y luego de un decreto), a la vez que sobre el final de la clase esas consignas se pondrán en diálogo con otro material como es el libro “Operación Masacre”.

En relación con la lectura del decreto, la docente les pide a los alumnos que abran el libro y ella lee en voz alta mientras los estudiantes siguen el texto. Al finalizar, Ailín realiza algunas preguntas que le permiten comprobar la **comprensión** de la fuente por parte de los alumnos:

(Lee la docente, al terminar pregunta a los alumnos).

D: *¿Qué es lo que se está prohibiendo?*

A: *El pensamiento peronista.*

D: *¿En qué sentido? Ejemplos*

A: *Propaganda*

D: *Propaganda. ¿Qué más?*

A: *Que hable de Perón*

D: *Que hable de Perón. ¿Qué más?*

A: *Militancia, que se lo siga conociendo.*

D: *Bueno, sí. ¿Qué quiere decir eso Estela, “que se lo siga conociendo”?*

A: *Cuando sos chiquito que se interese más. Porque si vos lo ves lo vas a conocer.*

D: *Bien, eso que decís es un análisis muy bueno. Apuntó a que las demás generaciones no lo conozcan. Si yo no quiero que conozcan y que tengan idea de qué fue el peronismo tengo que apuntar a destruir todo aquello que tenga que ver con eso.*

Este fragmento de la clase nos permite observar la dinámica que utiliza la docente para trabajar con una fuente primaria. Si bien durante la lectura no realiza interrupciones, al terminar les pregunta a los alumnos qué comprendieron. Así, despliega distintas estrategias que favorecen la participación como por ejemplo repetir los aportes y las intervenciones de los alumnos y con ello confirmar la validez de esas respuestas, así como estimular a una estudiante (Estela) a que reelabore y amplíe su respuesta.

En relación con la lectura del apartado “La resistencia peronista”, la docente realiza un **uso operativo** del material ya que a través de una lectura colectiva realiza un cuadro en el pizarrón que permite comprender las características principales del concepto y relacionarlos con la lectura del decreto. El objetivo planteado por la docente es el de leer el apartado para:

“Comprender cómo a partir del Decreto 4161, el movimiento peronista se convierte en una resistencia”

De hecho, no propone la lectura completa del apartado sino comenzar a leer desde el segundo párrafo. Se observa entonces que la docente busca no profundizar en

todo el contenido del apartado sino hacerlo dialogar con la fuente leída en la primera parte de la clase.

En la siguiente parte de la clase, la docente presenta el material que van a leer y establece el objetivo de lectura, es decir les informa a sus estudiantes qué y para qué van a leer el libro “Operación Masacre”. En palabras de Aisenberg (2016), anuncia de manera explícita la “consigna abierta” explicando a los estudiantes el objetivo de la lectura. A su vez, como veremos, buscará relacionar este material con los que ya había trabajado en la clase. Al introducir este material Ailín les avisa que:

“Lo que vamos a estudiar ahora con el libro “Operación Masacre” y con lo que queda de la Revolución Libertadora es cómo el peronismo se transformó en una resistencia que va a mantener esa identidad en otros lugares y de otras formas.”

Al contar con la ventaja de saber que los alumnos ya leyeron el libro en Literatura, la docente elige leer el primer capítulo para retomar algunas cuestiones de la “resistencia peronista” que venían trabajando. Algo importante para destacar es el trabajo interdisciplinario de lectura del material, un aspecto característico de la historia reciente como campo historiográfico que también se replica en la enseñanza de la historia de este período en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Al avanzar en la lectura, la docente busca relacionar el libro con los contenidos previos tal como se aprecia en este fragmento:

(Comienzan a leer “Operación Masacre”)

D: *Sigue teniendo esa... ¿Por qué nadie quiere publicarle la historia?*

A: *Porque puede hacer que lo maten*

D: *¿Por qué puede hacer que lo maten?*

A: *Porque está hablando en contra.*

D: *¿En contra de qué o de quién habla? ¿En base a qué legalidad podrían matarlo? Lo que trabajamos hoy.*

A: *El decreto.*

D: *Sí, el decreto. El decreto 4161 que sigue funcionando, lo que puede hacer que este libro produzca la prisión o la muerte de Walsh o de cualquiera que lo publique.*

Se puede observar que la docente utiliza el análisis del decreto realizado en la actividad anterior para contextualizar el proceso de producción del libro que están

leyendo. Así, resulta evidente -aunque sea un acto implícito- que la docente tiene en cuenta la “relevancia del papel de los conocimientos previos como marcos para construir significado en la lectura” (Aisenberg, 2016:7). La docente indaga en esos saberes para que los estudiantes comprendan en qué momento se escribió el libro. A su vez, estimula a los alumnos para que tiendan esos puentes y relacionen los materiales, algo que planificó al pensar la actividad. Queda claro el diálogo entre los distintos materiales utilizados en la clase, más allá del peso que sigue teniendo el libro de texto para trabajar sus apartados o para extraer fuentes. A su vez, este objetivo se ve reforzado en el trabajo práctico que los estudiantes deben realizar y que contiene las siguientes consignas:

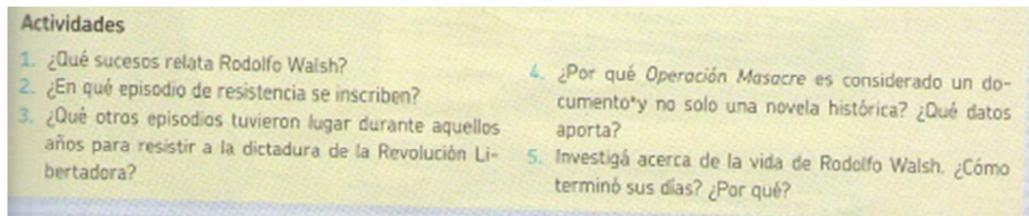
1. ¿Por qué nadie quería publicar la historia de R. Walsh? Desarrolle
2. Describir las condiciones socio-económicas de los personajes presentados en la Primera Parte: Las Personas.
3. Elaborar una crónica tipo policial teniendo en cuenta “Los Hechos” y el relato “por hora” de Walsh. (elaborarlo con tus palabras, como si fueras el policía redactando).
4. Explicar la siguiente frase “*Habrá un momento en que Livraga lamentará haberse salvado*” (p. 103).
5. Explicar las formas en que la policía intentó ocultar la evidencia.
6. Realizar las actividades de las páginas 102 y 103 del libro de Santillana.

Fuente: Carpeta de estudiante de 5° año (2016)

En esta propuesta de trabajo se observa que, para resolverla, los alumnos deben recurrir a diversos materiales como el libro de Walsh y el libro de texto. Es interesante analizar ítems del trabajo ya que plantean diferentes tipos de consignas. En principio, plantea una reconstrucción del contexto de producción de la obra. Además, deben elaborar un relato con un registro distinto como es la crónica tipo policial. Vemos aquí un intento por desarrollar una escritura distinta de la que suele utilizarse en las clases de historia. También encontramos una consigna más “analítica”, la cinco, que propone recuperar aspectos puntuales del texto. El diálogo no se realiza sólo entre los materiales sino también con los tipos de géneros escritos propios de otra disciplina como es la Literatura.

Otro aspecto interesante para resaltar es que, en el punto 6, la docente utiliza el libro de texto no sólo como material sino utilizando las actividades que contiene. Así

como antes describimos que en algunos casos los docentes elaboran sus propias consignas, aquí propone a los estudiantes resolver las que aparecen en el libro. Como muestra González, al analizar libros de textos de reciente edición entre los que se encuentra que el que trabaja la docente, se puede observar una “gran heterogeneidad y hasta dispersión de consignas” (González; 2023:165). El libro de Walsh no se trabaja de manera completa en el libro de texto, sino que hay una breve selección del momento en el que se describen los fusilamientos. Resulta interesante que habiendo trabajado el libro en otra materia y sabiendo que los estudiantes lo tienen, la docente utilice el fragmento que se encuentra en el libro de texto para resolver las consignas. Esto nos permite reforzar la importancia de la variedad de fuentes que hoy contienen los manuales escolares y el uso que los profesores realizan con ellas. En este caso, Ailín no propone volver sobre el libro “Operación Masacre”, sino que utiliza ese fragmento. Esto vuelve a dar cuenta de la **materialidad diversa** que circula en las aulas de historia, aún al trabajar una misma fuente. De esa selección se desprenden las **consignas** que la docente propone trabajar:



Fuente: *Libro de texto*, Santillana, 2011: 102

Las preguntas tienen como objetivo realizar un **análisis** del momento del libro donde se describen los fusilamientos (consigna 1). El resto de las consignas apuntan más a la **reconstrucción histórica** del momento en que fue escrito el libro y a la biografía de su autor. Nuevamente observamos la importancia del contexto para comprender el proceso histórico y en este caso, uno de los materiales con los que se propone trabajar.

A partir del análisis descrito hasta aquí podemos observar nuevamente de qué manera la diversidad de materiales impacta en la enseñanza de la historia reciente. Lo que se observa es la convivencia no sólo de materiales sino de registros y saberes que provienen de diversos ámbitos teniendo en cuenta que en algunos casos

los textos no sólo surgen de la disciplina histórica sino, como observamos, de la Literatura.

A continuación, avanzaremos en el análisis de otro material didáctico que los docentes refieren trabajar con asiduidad para la enseñanza de la historia reciente como es el caso de los textos académicos y que en el caso de Ailín se confirma.

4.2 El uso de los textos académicos: apropiarse para proyectar

Para dar cuenta de los usos de textos académicos, encontramos pertinente dar cuenta de los hallazgos encontrados en las observaciones realizadas a lo largo de 6 (seis) clases en 6to año con la misma profesora (Ailin). En efecto, a partir de esos registros podemos dar cuenta, por un lado, del **uso de textos académicos para su lectura**, una forma de trabajo que apunta a retomar varios de los aspectos antes descritos por distintos docentes en las entrevistas. Por otro lado, el uso de esos textos para dar un paso más en el proceso de enseñanza de la historia reciente como es el trabajo con una **forma de escritura** poco habitual en el nivel secundario: **el informe de lectura**. Así, se mostrará y analizará cómo una docente utiliza textos académicos, pensados para un público distinto del escolar y los transforma en un material que les permite a sus alumnos acercarse a la historia reciente argentina.

En este sentido, la profesora retoma distintos textos³⁰ con el objetivo de analizar no sólo su contenido sino también producir un texto propio con un formato con el que los estudiantes no están familiarizados. La docente propone la lectura y el análisis colectivo de un texto, para luego pedirles a los estudiantes que trabajen con un texto que se encuentra en la fotocopidora. Es ella quien selecciona qué texto va a leer cada uno y aunque el trabajo de escritura es individual, pueden trabajar en grupo en el análisis de los textos. Casi todos los textos son artículos de historiadores publicados en la revista “Puentes”, salvo el de Beatriz Sarlo que es una columna publicada en el año 2006 en el diario La Nación y el artículo de De Amézola,

³⁰ “*Debates, reflexiones y propuestas. Acerca de la divulgación histórica*” de Gonzalo de Amézola; “*Dictadura y consenso. ¿Qué podemos saber?*” de Daniel Lvovich; “*Historia académica v. historia de divulgación*” de Beatriz Sarlo; “*Del silencio a las nuevas preguntas. Los historiadores frente al pasado reciente*” de Roberto Pittaluga

publicado en la revista *Clío y Asociados*³¹. Es interesante observar los autores elegidos ya que algunos como Romero, nos permiten pensar en el análisis de María Paula González respecto del diálogo entre la historiografía académica y la historiografía escolar y es justamente Romero uno de los autores que se utiliza en las aulas, entre otras cosas porque aporta una versión “más estable y menos discutida del campo” (González, 2021:10). La docente los seleccionó ya que los había trabajado durante su carrera universitaria. En la entrevista ya nos había anticipado respecto de los materiales que utilizaba que:

“A: Algunas cosas las había visto antes de ser profesora, en la carrera, y me gustaron. O me parece que son adecuadas a lo que estuvimos discutiendo.”

En relación con la selección de los textos y materiales, la docente nos reforzó lo importante de su formación en relación con el contenido que problematizamos ya que:

“En la parte de historia reciente argentina me sirvió todo porque cuando empecé a dar clases no había manual, entonces tuve que armar un cuadernillo con lo que antes eran los libros de 5° año y materiales que yo había usado en la facultad”

Los textos se encontraban en la fotocopiadora de la escuela para que los alumnos buscaran el que le correspondía a cada uno. En relación con el informe de lectura, es interesante su elección ya que en los ámbitos académicos se utiliza para “exponer de manera sintética el contenido de fuentes bibliográficas que abordan un mismo tema desde diversas perspectivas” (Natale y Valente; 2005: 252). Como bien advierten Natale y Valente “Si bien no es un género tan complejo (...) requiere de parte del estudiante habilidades relacionadas tanto con la lectura como con la escritura” (Natale y Valente; 2005: 252). La elección de la docente de esta práctica nos permite ver que proyecta a sus alumnos como estudiantes del nivel superior, sin olvidar que están terminando la secundaria.

³¹ *Clío & Asociados. La historia enseñada* es una revista con dos números al año (enero-junio y julio-diciembre). Fue creada con el objetivo de ofrecer un medio de comunicación especializado que contribuya a la reflexión e investigación sobre enseñanza de la Historia. Acepta artículos, entrevistas y reseñas bibliográficas. Está dirigida a un público internacional, de investigadores, docentes y estudiantes interesados en la temática. Es editada conjuntamente por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

En esta actividad, este abordaje se hace de manera colectiva ya que los estudiantes no trabajan todos los textos, aunque realizan una puesta en común de los aspectos más importantes de los textos. A partir de eso los estudiantes podrán, con su informe de lectura, dar cuenta del contenido del texto, que es el objetivo de este género de escritura. Si bien es un género que se utiliza en el nivel superior, se destaca el trabajo como **una invención** debido a que es un **trabajo multidisciplinario** ya que trabajan las consignas y la forma del texto desde la materia Literatura. Esta propuesta se aleja de las “costumbres didácticas” (Aisenberg; 2012:101), es decir, aquellas prácticas de lectura y escritura más comunes y extendidas. Si bien el informe de lectura es un registro que se utiliza sobre todo en los cursos introductorios de las Universidades nacionales, llega a la escuela retomando sus características principales. El diálogo entre las disciplinas, la planificación del trabajo y la secuenciación de las actividades, surgen de la iniciativa de las profesoras de Historia y de Literatura. Se puede observar la capacidad de la escuela de generar un producto propio (Chervel, 1998), no una mera adaptación de los saberes académicos. Lejos de tomar los materiales de la universidad que ella había trabajado, Ailín los reinventa y los resignifica para otorgarle un nuevo sentido al finalizar la unidad de Dictadura con este ejercicio. Las docentes proponen a los estudiantes crear un informe de lectura que responda a las necesidades del grupo, en función de un contenido específico. A través de la apropiación de los materiales, Ailín genera una práctica de lectura y escritura que permite a los alumnos ensayar registros distintos.

Vale aclarar que el curso ya había trabajado los contenidos referidos a la última dictadura militar argentina (“Causas del golpe”; “Construcción de la imagen del “otro” o subversivo; “Terrorismo de Estado”; “Desaparición y cultura del miedo”; “Centros Clandestinos”; “La economía durante la dictadura militar”; “Represión y autoritarismo militar”; “Historia reciente como campo disciplinar”³²), por lo que la actividad buscaba retomarlos y problematizarlos. Es interesante que la docente no sólo trabaja contenidos disciplinares de la historia reciente sino también cuestiones metodológicas y procedimentales. Este trabajo previo no sólo les permite a los estudiantes conocer y apropiarse del contenido sino prepararse para el desarrollo de

³² Esta enumeración surge de los títulos y contenidos presentes en la carpeta de una estudiante del curso.

distintas habilidades relacionadas con el oficio de historiador que podrán aplicar en el informe de lectura.

A lo largo de las clases la docente organiza la secuencia para trabajar la lectura y análisis de los textos y luego la escritura de un informe de lectura. El mismo iba a servir como evaluación “Integradora” de la materia, es decir, tenía más peso que otras actividades.³³

En la clase 1, la docente presenta los materiales con los que van a trabajar, explica el objetivo de la actividad y dedica las dos horas a la lectura de un texto que sirve como ejemplo para lo que tienen que realizar. Allí a través de una lectura compartida, van señalando el tema, la hipótesis y los argumentos del texto “Las raíces de la dictadura” de Luis Alberto Romero presente en la Revista Puentes. A medida que van identificando las partes del texto, escribe en el pizarrón la información que fueron extrayendo. Una vez terminada la actividad y como cierre de la clase, les pide que lo copien.

Durante la clase 2 la docente les entrega a los estudiantes una “guía para realizar un informe de lectura” elaborada junto con la docente de Literatura. Si bien los alumnos ya la habían leído con esta última docente, Ailín retoma los puntos que considera más importantes como el hacer hincapié en que les solicitaba un “Informe descriptivo-explicativo” tal como aparecía en la fotocopia (ver anexo).

La clase 3 estuvo dedicada a la lectura de los textos por parte de los estudiantes, en grupos de 4 o 5 estudiantes. En esta actividad, la docente recorría los grupos consultando sobre las dudas.

La clase 4 estuvo destinada al tema “La vuelta de la democracia” y los estudiantes entregaron una primera versión del Informe de lectura. La docente los corrigió para la semana siguiente.

En la clase 5, nuevamente trabajaron en grupos y la docente realizó las devoluciones de manera grupal en algunos aspectos comunes a mejorar y de manera individual para marcar cuestiones puntuales. En el desarrollo de las dos horas de clase, los estudiantes corrigieron sus trabajos para entregar una nueva y última versión en la clase 6.

³³ Las evaluaciones integradoras de materias son instancias evaluativas designadas por cada institución, donde los estudiantes deben poner en juego lo visto durante el año. Las evaluaciones integradoras de materia deberán basarse en las prescripciones curriculares vigentes y contenidos desarrollados durante el año, considerando las estrategias y objetivos de enseñanza utilizadas y elaboradas por los docentes de las respectivas materias.

En esta última clase, trabajaron sobre el tema “la política de la democracia” a partir de un video de la serie “Historia del s. XX”, de Canal Encuentro.

Como veremos a continuación, el primer texto que se analiza aborda la compleja participación que tuvieron diversos sectores de la sociedad durante la última dictadura. En esta actividad la docente propone un análisis del texto para poder identificar sus aspectos más relevantes.

4.3 Leer historia para aprender Historia

Al comenzar la clase 1, la docente propone una lectura del texto “*Las raíces de la dictadura*” de Luis Alberto Romero publicado en la revista *Puentes* de manera colectiva para analizar y, como ella misma dice, “desarmarlo”. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes reconozcan las distintas partes que forman un texto y las formas de reconocerlas. El desafío es el desarrollo de una actividad tal como plantea Aisenberg “que permita a los alumnos establecer un vínculo de interioridad con la historia que se está transmitiendo. Esto nos exige pensar de modo articulado el saber y el hacer.” (2016:5). No sólo se propone la lectura, sino que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para “aprender historia, leyendo” (Aisenberg. 2010:63)

De esta forma, Ailín presenta la actividad a sus alumnos:

P: Para realizar un informe de lectura, primero tenemos que aprender a desarmar el texto que leemos. Ustedes están acostumbrados a hacer un cuestionario que es lo que venimos haciendo siempre o un cuadro o un resumen. Lo que nosotros vamos a hacer ahora no es eso, es desarmar el texto en sus partes.

Es interesante cómo la docente plantea la actividad como un desafío ya que deja en claro que es algo a lo que “no están acostumbrados”. Esta forma de presentar el informe de lectura supone poner a los estudiantes ante una práctica que movilice nuevos textos y habilidades de lectura y escritura. Esto nos permite alejarnos de la

“tradición de micro cuestionarios” (Aisenberg, 2010:68) que en general se componen de consignas analíticas que apuntan a reproducir partes del texto.

La docente contextualiza el material con el que van a trabajar y les explica a los estudiantes que la revista *Puentes* es una publicación donde los historiadores presentan artículos sobre temáticas especiales con un lenguaje más accesible, con el objetivo de llegar a un público no sólo académico sino también más amplio. Podemos identificar aquí un aspecto propio de la historia reciente argentina ya que al ser un pasado tan cercano todavía genera debates en la sociedad que no se reducen al ámbito académico o historiográfico.

Otro aspecto importante del trabajo propuesto es que busca retomar cuestiones trabajadas en otras materias como Literatura y Proyecto de investigación en Ciencias Sociales y proponiendo la lectura de diversos textos provenientes de distintos ámbitos (la historia y el periodismo) dando cuenta nuevamente del carácter multidisciplinario de la enseñanza de la historia reciente. Previo a esta actividad, existió un acuerdo entre la docente de Historia y de Literatura para trabajar el informe de lectura como un género y analizar sus particularidades. De hecho, la docente les entrega a los alumnos una hoja con una explicación respecto de cómo se conforma un informe de lectura y qué características debe tener el que ellos deben entregar.

P: Nosotros tenemos que extraer del texto: el tema, la hipótesis y los argumentos. ¿Trabajaron algo de esto con Zulema (profesora de Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales)? Al final los argumentos. ¿Hicieron informe de lectura en Literatura ya?

A: Hicimos algo.

P: Lo que hace el informe de lectura es contar la estructura que tiene el texto, no lo que dice el texto en sí. Es decir, cuando yo hago un informe de lectura no hago un resumen de lo que leí, sino que cuento de qué manera este autor decidió contar su idea. Por eso es importante que respeten la estructura. Por eso doy una clase solamente analizando cómo desarmar el texto. Que después lo van a tener que hacer solos.

La docente comienza explicando la especificidad del tipo de material que les va a proponer trabajar. A su vez, explicita el objetivo de la clase que es analizar “cómo desarmar el texto” ya que es una tarea que luego los estudiantes deberán realizar “solos”. Esto es muy importante ya que les brinda a los estudiantes el “propósito

lector” (Aisenberg, 2010: 47), es decir, los objetivos de la lectura. Vemos entonces el intento por formar estos “lectores autónomos”.

En la primera parte de la lectura, la docente les propone a los alumnos encontrar el tema del texto:

P: *Para poder ubicar el tema uno tiene que ir al paratexto. ¿Qué dice su título?*

A: *Las raíces de la dictadura*

P: *Bien, a qué hace referencia. ¿Qué puede llegar a ser?*

A: *A la dictadura*

P: *Obviamente tiene que ver con la dictadura, pero...*

A2: *A sus causas*

A3: *A su origen*

P: *Bien, causas, orígenes. Perfecto. Veamos acá arriba, ¿qué dice?*

A: (xxx)

P: *Bien, o sea que ya tenemos dos cosas para relacionar, el origen de la dictadura con qué otra cosa.*

A: *La sociedad*

P: *La sociedad. Ya le pone un adjetivo a esa sociedad, ¿cómo es?*

A1: *Cómplice*

P: *Bien, ¿tiene un signo de pregunta?*

A1: *No.*

P: *No, entonces es una afirmación. Ya hay una afirmación de lo que vamos a leer. ¿Qué es lo que dice en la introducción que aparece acá abajo? Dale Bruno, leelo.*

(Alumno lee)

P: *Anticipa lo que vas a leer. Podemos decir cuál es el tema con lo que leímos acá.*

A1: *La dictadura.*

P: *La dictadura es un tema muy grande.*

A4: *La democracia en Argentina.*

A2: *El rol de la sociedad en la última dictadura.*

P: *¡Bien! (copia en el pizarrón el tema del texto)*

Este fragmento permite ver cómo, mediante una lectura compartida, la docente va orientando a los alumnos en la búsqueda del **tema**. A través de distintas preguntas (*¿Qué dice el título?, acá arriba ¿qué dice?*) va guiando la lectura de distintas partes del texto que ayudan a construir su sentido. A su vez, propone a los estudiantes elaborar algunas hipótesis de interpretación al indagar sobre las referencias que realiza el texto. Por último, podemos ver cómo va corrigiendo a los

estudiantes con diversas preguntas que permiten reformular los aportes que no son correctos. De esta forma, desde que comienzan a leer el texto hasta que la docente copia el tema en el pizarrón, hay un esfuerzo de la docente por estimular la participación y comprensión de sus alumnos. Les va sugiriendo encontrar las marcas del texto que le permiten identificar el tema, sin anticiparlo, permitiendo que sean ellos quienes lo logren. A través de la “lectura compartida”, Ailín propone un análisis más profundo del texto. Como señala Beatriz Aisenberg (2010) “no se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos”. Ese es justamente el objetivo de la lectura, reconstruir y analizar las ideas del texto.

Una vez que se identificó el tema, la lectura continúa, pero esta vez poniendo el foco en buscar la **hipótesis** del autor. Así, Ailín les explica qué es una hipótesis y cómo se puede identificar la misma.

P: Bien, cuando tenemos que ubicar la hipótesis, a veces lo puedo encontrar como una afirmación del autor o a veces lo puedo encontrar en forma de pregunta. El texto que les traje va a ser bastante sencillo para que podamos ver bien claro la hipótesis y los argumentos. Pero a veces en otros textos no es tan claro, porque a veces el autor puede dar una introducción histórica larga antes de dar su propuesta. La hipótesis es una idea que el autor quiere o propone discutir, investigar, argumentar. Puede ser algo novedoso o puede ser una discusión sobre algo que ya se habló.

Antes de continuar la lectura, la profesora les explica a los estudiantes qué es una **hipótesis** y cómo identificarla. Al darle estos indicios y elegir un texto en el que según ella va a ser “bastante sencillo” encontrarla, la docente permite que puedan trabajar de manera autónoma cuando tengan que analizar los siguientes textos.

Luego de realizar esta explicación, se avanza en la lectura compartida del texto con la docente realizando preguntas que favorecen su interpretación a la vez que promueve la participación de los alumnos. A lo largo de la actividad de lectura, la docente repone el lenguaje que supone más complejo, pidiendo a los estudiantes que lo expliquen con sus palabras y las ideas principales. Sugiere a los alumnos anotar esas ideas. Les dice que “pueden marcarlo”, en referencia al texto.

P: Bien, fíjense cómo empieza esa pregunta. ¿Qué sentido le darían ustedes? ¿Qué intención tiene el autor cuando dice si “quizás”?

A5: Como de (xxx)

P: Bien, o sea cuál es la propuesta.

A4: Reflexionar

P: Si, claramente. Pero la propuesta viene en ese “quizás”. Quizás sea bueno preguntarse, hasta qué punto. Lo está proponiendo ¿Cuál es la hipótesis dijimos?

A6: Una propuesta.

P: Lo que él quiere discutir, debatir, reflexionar. Entonces hace todas estas preguntas sobre el rol de la sociedad y al final nos dice: “Quizás sea bueno preguntarse, hasta qué punto las conductas aberrantes del Proceso reprodujeron rasgos de la cultura política del siglo XX”. ¿Lo pueden ver como una hipótesis?

A2: Si.

P: Marquémoslo.

La primera pregunta del fragmento nos muestra el esfuerzo de la docente por estimular la participación de los alumnos con consignas como: “¿Qué sentido le darían ustedes?”. Aquí, el foco está puesto en el alumno y en su **interpretación** del texto. Es en el diálogo que va guiando la docente cómo se va identificando la hipótesis. A su vez, se retoma lo visto en la primera parte de la clase cuando la docente pregunta qué es una hipótesis. Si bien sobre el final del fragmento la docente la presenta y la lee nuevamente, en el trabajo previo hay un esfuerzo por promover el análisis de los estudiantes.

Continuando con la lectura, se pasa a la identificación de los **argumentos** que el autor despliega a lo largo del texto. Habilitando la lectura por parte de los estudiantes, la docente interrumpe la lectura para hacer algunas aclaraciones, comentarios y para advertir a los estudiantes las marcas que les van a permitir encontrarlos en sus textos. Por ejemplo:

P: Bien, ¿qué dice sobre las Fuerzas Armadas? Porque al inicio de la oración dice que no fueron los únicos responsables. “El otro gran protagonista de la decadencia democrática fueron las Fuerzas Armadas” (lee el texto). ¿por qué? ¿Cuál es el rol de las Fuerzas Armadas según la Constitución?

A: Defender el país.

P: Defender al país de las amenazas exteriores. Bien, a lo largo del s. XX ¿qué vimos nosotros que hicieron las FFAA?

A2: Atacaron al país.

P: *Bien, fueron en contra de los gobiernos. Recuerden los golpes de Estado. Entonces, ¿qué rol asumieron las Fuerzas Armadas durante el siglo XX?*

A: *¿Malo?*

P: *Malo no. No hay malos y buenos.*

A3: *Es como que atacaron al país.*

A4: *Al presidente, a Perón.*

P: *Sí, pero más allá de la última dictadura militar que por ahí la tienen más fresca, en las otras dictaduras, por ejemplo, en el golpe a Perón, en el '55 dan el golpe de Estado y después, inmediatamente se llama a elecciones. Entonces el rol de las Fuerzas Armadas era un rol tutelar, de regulador (lo escribe en el pizarrón).*

Ponemos como ejemplo uno de los argumentos que tanto la docente como los estudiantes analizan para dar cuenta de la dinámica de la clase. Como veremos más adelante, Ailín copia todo en el pizarrón separando los aspectos más importantes del texto que deben estar presente en el informe de lectura. Nuevamente se relaciona el texto con los temas vistos, en este caso con los golpes militares. De esta manera, se establece el concepto de proceso para comprender el rol que asumieron las Fuerzas Armadas. Retomando la idea de multidisciplinariedad y de multiplicidad de materiales para la enseñanza de la historia reciente argentina, al repasar lo visto se produce el siguiente intercambio:

P: *¿Se acuerdan cuando leímos a principio de año el libro de Soriano (“No habrá más penas ni olvido”)?*

A: *Si*

P: *Dónde estaban agarrándose a tiros en este pueblo. ¿Se acuerdan que se había declarado zona militar y yo les había contado qué significaba cuando se declaraba zona militar?*

A2: *Se podían tirar tiros.*

P: *¡Bien! Se podía utilizar como si fuese una guerra, pero muy bien dijo Ivan las Fuerzas Armadas están para protegernos de quién.*

A2: *De las fuerzas exteriores.*

P: *De las fuerzas exteriores, entonces cuando las Fuerzas Armadas utilizan su capacidad de violencia para ejercerlo en el interior, ahí ya podemos hablar de un quiebre en el rol democrático. El otro punto es que eran reguladores. Te saco a vos del gobierno y llamo a elecciones, si este no me gusta lo vuelvo a sacar, hago otro golpe de Estado, llamo de vuelta a elecciones. Ese es el rol regulador.*

Aquí la docente apela a otro material para profundizar el argumento del autor. En este caso hace referencia al libro *No habrá más penas ni olvido* de Osvaldo Soriano que leyeron a principio de año con la docente durante las clases de Historia para trabajar “La resistencia peronista”. Como venimos sosteniendo, la enseñanza de la historia reciente argentina contiene diversas voces y la historiografía no es la única voz que circula en las aulas. El ejemplo utilizado por la profesora les permite a los estudiantes comprender el rol que asumen las Fuerzas Armadas durante este período. A su vez, esta relación le permite a la docente tensionar la relación “entre la enseñanza disciplinar que funciona como autoridad y la posibilidad de una lectura que supere el desciframiento del lenguaje como código y aporte sentidos” (Gregorini y Cuesta, 2019:19), es decir, retomar el texto para otorgarle un nuevo sentido, poniéndolo en diálogo con los contenidos trabajados en clases anteriores. Por último, la docente utiliza la lectura del texto para explicar parte del trabajo de escritura que van a realizar. En la lectura de la **conclusión** y apurada por el poco tiempo de clase que quedaba la docente lee los últimos fragmentos con los estudiantes:

P: A veces en una conclusión el autor puede plantear nuevas preguntas para que sean discutidas o investigadas o puede dar un cierre con algún tipo de apreciación personal, que es lo que ustedes van a hacer en su informe.

(Una alumna lee)

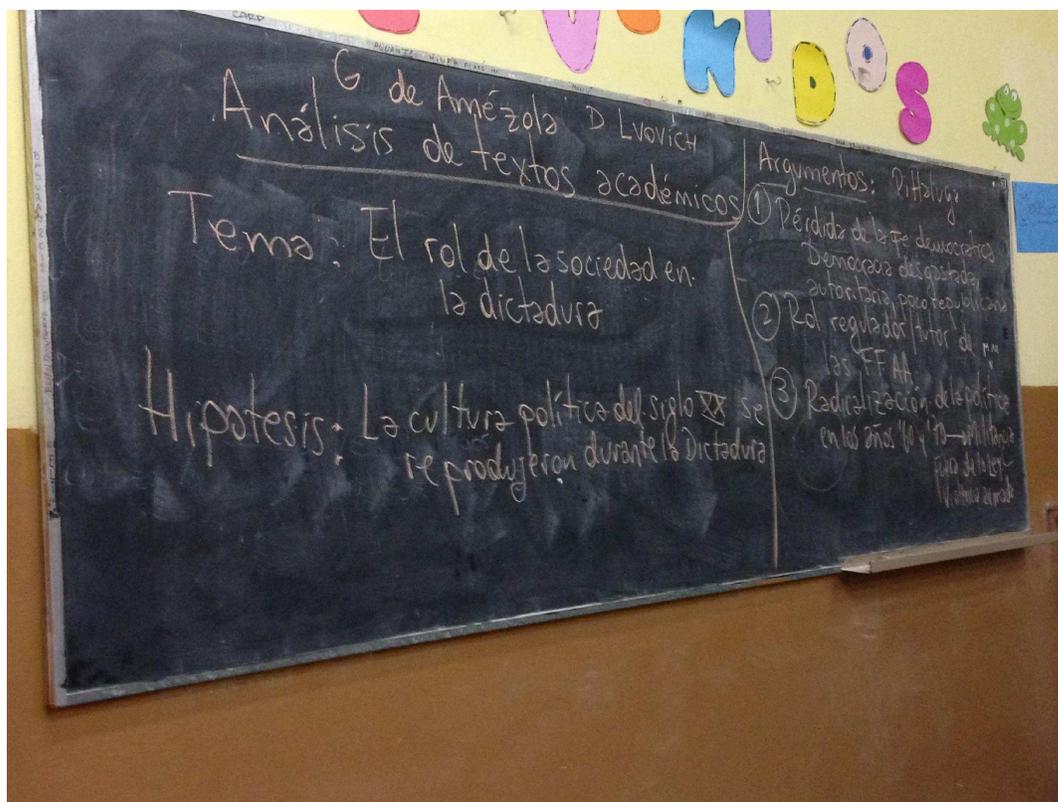
P: Bien, hacia el final termina diciendo que más allá de la obvia responsabilidad de los militares, como dice en la frase final “no hay que olvidar que los militares son producto de esta misma sociedad y que esa sociedad a lo largo del s. XX estuvo siempre preparada para este tipo de accionar”. Es decir, las fuerzas militares ya habían tenido que mostrarle a la sociedad por qué era bueno intervenir, ya habían demostrado que la democracia quedaba desgastada, que los líderes políticos eran autoritarios, que ya había violencia política y que no venía de las fuerzas. Entonces la sociedad que recibe a la dictadura es la misma sociedad que creció durante el s. XX con todo esto. Entonces no es una sorpresa ni tampoco podemos decir que esos militares nacieron malos y fueron a parar ahí, sino que también se constituyeron en esa misma sociedad. ¿Alguna pregunta?

A: No.

P: Bueno, esto márkennlo con corchetes porque es la conclusión.

En este fragmento observamos nuevamente una **lectura compartida**, pero a diferencia de la lectura anterior la docente les indica lo que tienen que marcar. En este punto ingresa un aspecto importante de la práctica docente que es el tiempo. Al ver que la clase se terminaba e intentar cerrar el tema, Ailín no pudo en este momento buscar que los estudiantes indiquen cuáles eran las conclusiones del autor. Sin embargo, lo más importante podemos encontrarlo al principio de la lectura cuando la profesora les indica de qué manera se pueden presentar las conclusiones y les adelanta el tipo de conclusiones que deben redactar en sus informes de lectura. Se nota entonces, que esta actividad tiene como objetivo no sólo formar un lector autónomo para este tipo de materiales sino prepararlos para el ejercicio de escritura posterior.

Al finalizar la clase, la docente logra plasmar en el pizarrón toda la información que fueron obteniendo del texto. La misma se consiguió a través de una lectura compartida donde la docente buscaba que los estudiantes realicen hipótesis e inferencias. La docente les pide a los estudiantes que lo copien, ya que les va a servir como guía de las partes del texto que tienen que identificar cuando tengan que realizar el informe de lectura. Si bien en el pizarrón aparecen otros nombres (Lvovich, De Amézola y Pittaluga) que copió para que los alumnos anoten los autores a leer, el texto analizado es el de Romero. Vemos a continuación el pizarrón con lo que se fue construyendo:



Fuente: fotografía pizarrón de la clase 1, 23/09/2015, 6° año

Resulta relevante el uso del pizarrón por parte de Ailín para dejar plasmado y que los estudiantes copien los aspectos más relevantes del texto y del ejercicio. Identificamos aquí no sólo el uso del pizarrón sino el contenido, aquello que “representan los contenidos privilegiados por el docente: *es lo que hay que saber*” (Aisenberg, 2012:101). Se observa la preeminencia de la escritura para reforzar lo más destacado o importante de la clase.

En este apartado logramos mostrar un ejemplo acerca de cómo el estudio de la historia reciente argentina da paso a una nueva práctica de lectura para los estudiantes: la realizada con un texto académico y sus partes. En este ejercicio, como fuimos describiendo, la docente no sólo busca “desarmar” el material con los estudiantes sino conocer su especificidad para lograr que puedan luego hacerlos solos. Así, el objetivo no es sólo conocer sus partes sino comprender cómo el autor construye y estructura el texto, cómo presenta la hipótesis, cómo desarrolla los argumentos, cómo construye el sentido del texto y realiza la conclusión. Es decir, **no sólo se apela al contenido sino también a la forma del texto académico**

devenido en material didáctico. Podemos observar también que algunos debates historiográficos (en este caso la violencia política en nuestro país) ingresan a las aulas con textos más complejos. Si bien el contenido curricular sobre la historia reciente argentina se trabaja con diversos materiales, a la hora de proponer profundizar este aspecto se elige otro tipo de material. Lo interesante aquí es que este material no responde a un material típico de la escuela sino en una pensado para el nivel superior. Esto denota el esfuerzo de pensar a los alumnos como futuros estudiantes del nivel superior. Este ejercicio de lectura será importante para sus trayectorias académicas ya que les brinda herramientas y prácticas de estudio necesarias. Observamos aquí una lectura “en uso” (Chartier, 2007), aquello que se lee se convierte en un saber para la acción.

Veremos a continuación cómo este ejercicio lleva a una nueva práctica que es la **escritura** de un texto con un registro distinto al que se acostumbra a utilizar en el mundo escolar.

4.4 Escribir historia para aprender Historia

Luego de la clase donde los estudiantes analizan un texto académico, la docente les propone un ejercicio de lectura y escritura de un texto con formato académico. En la clase 2 presenta la guía para realizar el informe de lectura y cada estudiante trabaja con el texto que le fue seleccionado. En este ejercicio vemos nuevamente la multidisciplinariedad en el abordaje de la historia reciente argentina ya que entre los textos a trabajar se encuentran textos producidos por historiadores (Roberto Pittaluga, Daniel Lvovich y Gonzalo de Amézola), pero también hay uno escrito por Beatriz Sarlo, periodista y escritora. Como describimos anteriormente la docente explica las características del informe de lectura que va a pedir, presentando la especificidad del material a producir. Una cuestión relevante y a destacar es que este ejercicio es una **creación de la docente** ya que, si bien el informe de lectura en el nivel superior “implica una integración, una complementación o una confrontación de fuentes” (Natale y Valente; 2005:251), la docente sólo les pide a sus estudiantes que analicen un texto. Es decir, toma un registro y habilidades que son más frecuentes en el nivel superior para proponer un trabajo situado, pensado para los

alumnos de 6° año. Vemos aquí una creación que surge en el aula de historia, que tiene sus propias características, generado a través de un proceso de creaciones y apropiaciones, problematizando el concepto de “transposición didáctica”. La secuenciación de estas actividades permite que los estudiantes vayan incorporando distintas habilidades que se van a poner en juego al momento de producir el informe de lectura. Para eso, asigna un texto académico a cada estudiante, procurando que varios estudiantes compartan la misma lectura.

P: Para hacer un informe de lectura el primer paso es tener el texto (...). Luego tienen que hacer esto (n. del a.: haciendo referencia al análisis que hicieron la otra clase). La semana que viene tienen que venir y resolver esto, no me importa que trabajen con sus compañeros. Una vez que lo tienen, pueden empezar a escribir.

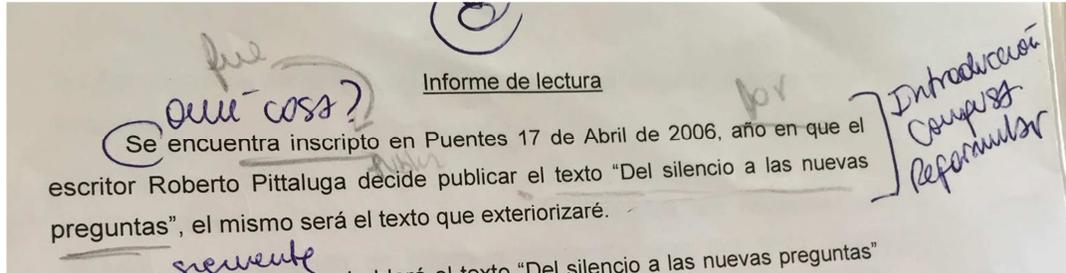
A lo largo de las tres clases que dura el ejercicio de lectura y escritura, la docente reúne al grupo de estudiantes que comparte un mismo texto para conversar sobre las dudas que tienen y compartir los avances de cada uno. Se observa en este ejercicio la búsqueda de un trabajo colaborativo ya que, por lo menos en el análisis del texto que les tocó, los alumnos pueden apoyarse en sus compañeros.

Respecto de los avances de la escritura del texto, la docente los va revisando y marcando los aspectos a mejorar. Durante una clase llamó a un grupo de estudiantes que tenía el mismo texto y les fue explicando cuáles eran los errores o cuestiones para completar.

Uno de los aspectos que marcó la docente fue la **introducción** del texto. Al trabajar de manera colaborativa en el análisis del texto y la identificación de las partes más importantes del texto, la docente puede ir revisando los avances de escritura que presentan los estudiantes. Allí, se concentra en especial en la forma de escritura y no tanto en el contenido. El esfuerzo de este ejercicio está puesto en el desarrollo de la escritura en un registro nuevo, por lo que las sugerencias tienden a sugerir correcciones de estilo y redacción. Esto busca romper con una tradición escolar que “todavía consiste en una escritura continua, sumamente estructurada (...), que induce fuertemente a una lectura lineal” (Chartier, 2004:201).

En este punto, podemos hablar de las **revisiones** que realiza Ailín antes que correcciones ya que su intención es “volver sobre el texto para evaluar cómo enlazar lo escrito con lo que está por escribir mientras avanza en la producción y para

evaluar si el escrito resulta apropiado una vez que lo ha finalizado” (Finocchio; 2009:117), es decir, su objetivo es ir trabajando en el informe de lectura, no como un producto final sino como un proceso de escritura. En el siguiente ejemplo podemos observar las revisiones e indicaciones que realiza la docente:



Fuente: Informe de lectura de la alumna 3 (2016)

Aquí la docente plantea la reformulación de la introducción ya que la escritura no es clara. A su vez, le marca a la estudiante la necesidad de presentar primero el texto. Se ve aquí la importancia de la revisión en tanto “aporta orientaciones para la reescritura” (Finocchio; 2009: 127). No sólo marca que la introducción es confusa, sino que aporta claves para mejorarla. Así, da indicios de la forma de organización de esta parte del texto.

Con relación a los argumentos y la hipótesis que debían identificar, al realizar una devolución a un grupo de estudiantes que trabajaban con el mismo texto, la docente les explica que:

P: En su texto se notó que el esquema lo tenían claro. El tema es ahora reformar un poco la escritura. Entonces vamos a empezar repasando para todos cuáles eran la hipótesis y los argumentos.

Se puede observar aquí que el objetivo de la actividad es reforzar la escritura de los estudiantes. Al proponer una dinámica grupal y compartir la hipótesis y los argumentos, la docente no sólo se encarga de dejar en claro cuáles son, sino que permite que aquellos alumnos que muestran dificultad en este aspecto puedan avanzar. Ailín no presenta esos aspectos del texto, sino que son los propios compañeros los que lo hacen. Así, las correcciones se centran más en la escritura, teniendo en cuenta que en general el objetivo de la primera actividad de lectura (crear lectores autónomos) mostró buenos resultados. Esta dinámica de trabajo colectivo, aunque la escritura es individual, es interesante ya que la docente no se preocupa por la posibilidad de que los estudiantes se copien. Esto nos permite

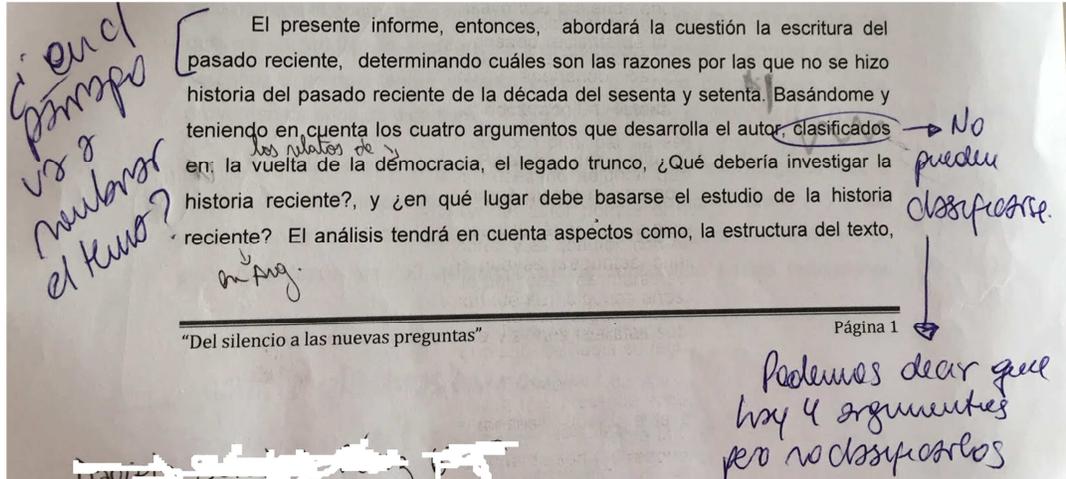
retomar la idea de Virginia Cuesta (2019) quien al analizar los estudios sobre las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia retoma un supuesto que entienden que estas prácticas “implican un juego de intermediaciones intersubjetivas que decantan en unos modos de vinculación variables con el texto escrito” (Cuesta; 2019:74). Es decir, cada estudiante podrá entregar su propio informe de lectura, independientemente de compartir la información con sus compañeros. Un aspecto para destacar también es la valoración que realiza respecto de la organización. Si bien parece algo menor, estas marcas permiten fortalecer a los alumnos para que tengan “la confianza de que es posible aprender a escribir” (Finocchio; 2009: 127), en este caso un informe de lectura. En otro momento de la clase la docente orienta a un estudiante de la siguiente manera:

A: Profe, ¿qué dice acá?

P: No puede haber enumeraciones. No puedo poner “primero, segundo” en un informe de lectura. Eso puede ser una monografía. “El autor comienza con la investigación histórica” porque si no te queda muy monográfico. Te falta análisis del texto, lo mismo que le falta a Nazareno.

Aquí la docente utiliza la comparación con otro tipo de texto, la monografía, para explicarle al estudiante cómo debe comenzar el texto. Apunta entonces a **cuestiones metodológicas** que permitan el desarrollo de la escritura. Si bien el identificar los argumentos es uno de los momentos, la docente complejiza la actividad. Vemos aquí que “construcción y transcripción son dimensiones constitutivas de la escritura, en relaciones variables según los propósitos del escritor y según el momento del proceso de producción.” (Lerner, Larramendy y Cohen ;2012:109). Es decir, en este punto de la escritura, no basta con la enumeración, sino que deben construir un texto donde los desarrollen. Como se observa en la guía que la docente entregó, en el trabajo se pide que desarrollen los argumentos de los autores, no que los enumeren. Es decir, se busca un texto con cohesión y coherencia que permita retomar las ideas principales, pero incluyendo la voz de los estudiantes. Al observar la guía, teniendo en cuenta que la docente pide un informe de lectura crítico (valorativo), se ve que el objetivo es “explicar las ideas fundamentales”, no sólo señalarlas. Es interesante la diferencia que la docente marca con la monografía, teniendo en cuenta la similitud entre estos géneros de escritura, aunque esta última “se diferencia por la

importancia que en ella adquiere la argumentación” (Natale y Valente; 2005:251). En este sentido, la siguiente imagen de uno de los trabajos, muestra cómo la docente les marca estas diferencias a sus estudiantes:



Fuente: Informe de lectura de la alumna 3 (2016)

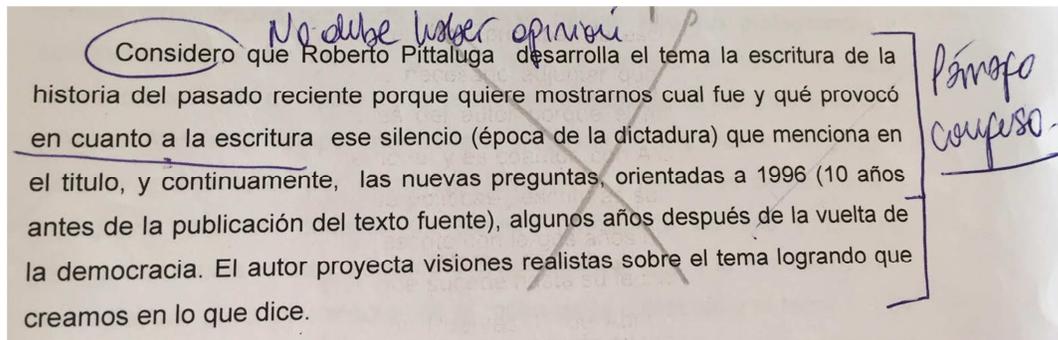
En la corrección de la escritura, Ailin marca algunos aspectos a considerar. Por un lado, pregunta si se va a incluir el tema en el párrafo. Por otro lado, explica que los argumentos no se pueden clasificar, sino que se deben nombrar. Aquí la corrección va dirigida al **tipo de escritura** que se pide y no tanto al contenido. En esta práctica la docente tiene en cuenta que “cuando se escribe -y, por ende, cuando se enseña a escribir-, es preciso considerar de modo articulado cuestiones de forma y de contenido”. (Aisenberg, B. y Lerner, D. 2008:29). Por este motivo, la docente se concentra en el registro y la forma que debe tener el texto que van a presentar. El informe de lectura exige “la realización de tareas de análisis y síntesis a partir de las cuales se debe lograr una exposición organizada” (Natale y Valente; 2005:251). En otra clase, al conversar con otro grupo sobre los avances de sus estudiantes, la docente va comparando los trabajos con el objetivo de contribuir en la construcción de los informes.

P: Vos me das el informe de lectura, yo nunca leí este texto. Tienen que suponer que escriben para alguien que nunca lo leyó, por eso es un informe para ver si lo leo o no. Entonces si yo me acerco y no sé quién es el autor ni cómo se llama el texto, después cuando lo voy a leer, no lo sé. Entonces tiene que arrancar así. El tema con el texto de Cami es que

ahí vos arrancaste muy bien escribiendo lo que estaba diciendo del autor (...) y después de esa introducción que está muy buena, te fuiste como a una explicación de lo que dice el texto, pero no de la estructura. No explicitaste cuál es la hipótesis y sólo a partir de ahí puedo comprender cuáles son los argumentos.

Nuevamente la docente explica cuestiones del formato del informe de lectura para poner en común los avances de los estudiantes. Podemos observar que las correcciones no se centran en la explicación del texto sino en aspectos más puntuales como es el describir su estructura. Algo interesante para destacar con relación al objetivo del informe “para ver si lo leo o no”, es que podemos pensar en un ejercicio similar al de una reseña. Es decir, está proponiendo un ejercicio análogo, aunque con textos más breves. Si bien en el informe también “se trata de atraer desde el comienzo para impulsarlo a que lea el texto completo” (Natale y Valente; 2005:252), la reseña es un tipo de registro que tiene ese objetivo concreto. Otra vez aparece la importancia de la escritura en un registro más utilizado en el nivel superior.

Por último, podemos observar las sugerencias respecto de la conclusión del trabajo:



Fuente: Informe de lectura de la alumna 3 (2016)

Lo interesante de este párrafo es la corrección de Ailín respecto de la imposibilidad de introducir la opinión en la conclusión, respetando el registro del informe de lectura solicitado a los estudiantes, tal como aparece en las consignas de trabajo. Advertimos nuevamente cómo las sugerencias se centran en la forma de escritura sobre el pasado reciente. Sin embargo, esto no implica que deje de lado el contenido o que no se atienda a esta cuestión.

Tanto en la actividad de lectura como en la de escritura, podemos observar “condiciones didácticas” (Aisenberg, B. y Lerner, D., 2008) favorables para el

desarrollo de habilidades más complejas y cercanas a los estudios superiores. Con relación a los materiales, la docente los selecciona ya que los conoce por haberlos utilizado en su formación académica. Esto le permite tener claro cuáles son las potencialidades y dificultades de cada uno. Al entregar una guía detallada con los aspectos más relevantes del informe de lectura y presentar de manera clara qué y para qué van a leer, la profesora organiza los tiempos y objetivos de la actividad y los hace explícitos. Respecto de las prácticas de lectura y escritura las mismas se desarrollaron a lo largo de 5 clases y en el caso del texto que sirvió de ejemplo, la docente utilizó la lectura compartida como una estrategia. De esta forma, se combinaron espacios de lectura grupal e individual que permitieron a los estudiantes compartir y discutir los textos. A su vez, el proceso de escritura de los informes de lectura les permitió a los alumnos reelaborar sus producciones y volver al texto cuando trabajaban en las devoluciones que realizaba Ailín. En la clase 6 se debía entregar la última versión del informe y a lo largo de las observaciones pudimos ver que en algunos casos se entregaron dos versiones preliminares que fueron corregidas por la docente. Esto nos da la pauta de la complejidad de la actividad, pero también del tiempo y los espacios que fueron previstos para poder resolverla. A lo largo de este capítulo pudimos observar cómo la enseñanza de la historia reciente presenta algunas particularidades en torno a los materiales que se utilizan y las prácticas de lectura y escritura que se derivan de sus usos. A continuación, desarrollaremos una serie de conclusiones que se derivan de su análisis.

4.5 Conclusiones parciales

En este capítulo buscamos demostrar cómo los debates, problematizaciones y el desarrollo del campo historiográfico de la historia reciente argentina contribuyen al uso de prácticas de lectura y escritura más complejas en las aulas cuando se proponen el trabajo con ellos. La multidisciplinariedad del abordaje sobre este período puede verse en el caso analizado en la escuela secundaria. A su vez, algunos debates historiográficos ingresan a las aulas, lo que demuestra un acercamiento entre la historia investigada y la historia enseñada. Esto nos permite dialogar, desde la práctica, con los aportes de María Paula González (2021) quien analizó el diálogo

entre la historiografía académica y la historiografía escolar desde las fuentes. A lo largo del capítulo se puede ver que a las aulas de historia llegan los historiadores (Romero, Pittaluga, De Amézola), ingresan las luchas de las narrativas memoriales, y también el “estrecho diálogo con otras disciplinas” (González, 2021:16).

En primer lugar, podemos destacar el rol del docente en la selección y apropiación de los materiales educativos. Teniendo en cuenta que algunos materiales, como los libros de textos, son producidos para su uso escolar, pero otros como los textos literarios o los textos historiográficos tienen otros destinatarios y públicos, es el docente el que al hacerlos dialogar produce una nueva unidad de sentido. En su combinación y diálogo, los materiales se resignifican, problematizando la enseñanza de la historia reciente. A partir de observar las clases de Ailín, inferimos que ella emplea como estrategia didáctica utilizar estos materiales en medio de la unidad, retomando los conocimientos previos de los estudiantes. Asimismo, combina el trabajo con estos materiales con otros en diversos formatos (fuentes primarias, textos escolares, textos académicos). Esto nos permite plantear que Ailín pone en práctica una "multimodalidad" de trabajo en la que aborda distintos recursos en diversos soportes. De acuerdo con esta idea, González sostiene que en las aulas de Historia hoy está circulando una "materialidad compleja y calidoscópica" (González, 2018: 104) es decir, que se trabaja con materiales en distintos soportes y que provienen de distinto origen. A su vez, las prácticas de lectura y escritura que propone combinan aspectos del nivel superior con cuestiones propias del nivel secundario. Esto nos permite discutir el concepto de “transposición didáctica” para la enseñanza de la historia reciente ya que observamos en esas combinaciones, diálogos y apropiaciones un saber que se produce en el aula de historia, que no es una adaptación de un “saber sabio” sino algo novedoso, distinto. Son las apropiaciones y prácticas, que provienen de distintos ámbitos, que despliega la docente las que permiten generar una unidad de sentido y nuevos saberes.

En segundo lugar, y en relación con la historia reciente como contenido a enseñar, podemos observar un diálogo con el campo académico. Por un lado, el análisis y problematización de debates historiográficos en el aula nos permiten afirmar que la enseñanza de este proceso no está exenta de debates y posturas. Por otro lado, se observa un esfuerzo por analizar temas como el rol de la sociedad durante la última dictadura militar que siguen vigentes en la agenda pública. Otro aspecto importante respecto de este contenido a enseñar, es el espacio que ganó no sólo en el nivel

secundario sino en la formación docente. Ailín utiliza textos con los que trabajó durante su formación. Como nos indicó, en el momento en el que comenzó a dar clases en 6° año no existían muchos materiales y sólo se había editado un libro de texto específico (Maipue), por lo que tuvo que apelar a su trayectoria para seleccionar materiales. La docente terminó sus estudios en una universidad pública (Universidad Nacional de General Sarmiento) y en su último año de cursada (2011) cursó un “Seminario de Investigación” que abordaba contenidos referidos a la historia reciente argentina. Resulta interesante indagar en las diferencias entre el espacio ganado por la historia reciente argentina como contenido en el nivel superior en relación a las universidades públicas y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Si bien no formaba parte del interés de esta investigación, podemos observar que ya en 2011, una Universidad pública, que se destacó por sus investigaciones en el tema, problematizaba el pasado reciente con lecturas y prácticas que impactaron en su enseñanza. En los ISFD, por su parte, el contenido no aparecía en el Diseño Curricular como un contenido específico, aunque en algunos institutos se trabajaba desde los Espacios de Definición Institucional (EDI). Vale destacar que el nuevo diseño curricular de los ISFD recién en 2023, incorpora la enseñanza de la historia reciente argentina como un contenido específico.

En tercer lugar, podemos destacar en ambas observaciones la multidisciplinariedad en el abordaje de los materiales. Tanto en el uso del libro de texto, donde se trabaja en diálogo con la materia Literatura, como en el uso de los textos académicos donde se propone para un grupo la lectura del texto de Beatriz Sarlo. En relación con el libro de texto, podemos destacar el uso de un fragmento de una fuente primaria y el libro “Operación Masacre”. Esto da cuenta de las distintas formas de abordar este período, complejizando su análisis.

Por último, podemos destacar la presencia del libro de texto como un material que sigue presente en la enseñanza de la historia reciente argentina. Si bien se combina y dialoga con otros materiales, los docentes logran realizar una apropiación de los manuales para darle otro sentido y abordaje a su propuesta.

5 Conclusiones Generales

La historia reciente argentina -particularmente la que se inicia en 1955 y especialmente la que va de 1976 a 1983- es un período complejo (por las memorias en conflicto, por su condición abierta, por la violencia política de la época) no sólo para su abordaje en los distintos ámbitos de la sociedad sino también -y sobre todo- para su enseñanza en la escuela secundaria. Este desafío nos llevó a centrarnos en la forma de transmisión de este pasado entre docentes especialmente en lo concerniente a los materiales que utilizan para trabajarlo.

Por ello, en la investigación se analizaron los recursos y las apropiaciones docentes asociadas a ellos en la enseñanza de la historia argentina reciente en el nivel medio. Y, al respecto, surgieron tres cuestiones claves en las que decidimos indagar: los textos y lecturas sugeridos y que circulan en las aulas, los motivos por los cuales los profesores deciden utilizar estos materiales en sus clases y los usos áulicos que despliegan.

En primer lugar, mostramos **la multiplicidad de materiales** que conviven hoy en día en las aulas en relación con la enseñanza de la historia reciente argentina. En función de lo indicado en de los Diseños Curriculares de Historia de 5° y 6° año de la Provincia de Buenos Aires, así como incluido en diversos materiales oficiales y libros de textos, podemos afirmar que hoy en día circulan en las aulas de historia materiales escritos; textos académicos; libros de texto; materiales audiovisuales; fuentes primarias; humor gráfico e imágenes entre otros. Este panorama nos permitió analizar la complejidad de la enseñanza de este período ya que se combinan diversos registros, voces y materialidades que muestran el carácter multidisciplinar de su abordaje. Por un lado, resulta interesante aquí relacionar este aspecto propio del campo historiográfico de la historia reciente argentina. En tal sentido, lejos de pensar en la distancia entre la historia enseñada e investigada de este período histórico, podemos observar aquí un acercamiento que favorece su estudio desde un sentido más amplio y complejo. Por otro lado, la convivencia de diversos materiales, con diversos registros y lenguajes nos permite pensar en la importancia de la formación docente en historia hoy. Dicho espacio debería promover que los futuros profesores adviertan la potencialidad de trabajar con

diversos materiales que están disponibles diferentes formatos. Asimismo, entendemos que es importante que la formación de docentes tome la iniciativa de incluir diversos materiales en las clases de las asignaturas disciplinares de historia (y no solo las pedagógicas y didácticas) ya que el trabajo con estos formatos es un gran desafío para los profesores. Creemos que en estos espacios se debe capacitar a los futuros profesores en el trabajo con diversos materiales, para que ellos puedan luego llevar esos saberes a las aulas y transmitirlos a sus estudiantes.

En segundo lugar, indagamos los **motivos** por los cuales los profesores de Historia seleccionan los materiales para sus clases. A partir de las entrevistas realizadas, planteamos que los docentes los escogen fundamentalmente por dos razones: por cuestiones pedagógicas y por otras relacionadas con la disciplina histórica. Respecto de las primeras, según los docentes entrevistados, se utilizan estos materiales por: la accesibilidad del material, las características del grupo y por las fuentes que contienen. En relación con las cuestiones relacionadas a la disciplina histórica, la elección se basa en: los temas a trabajar; la autoría del material y las prácticas de lectura y escritura que involucran. En suma, los profesores consideran que estas características de los materiales los vuelven apropiados para el trabajo en las aulas, ya que promueven diversas prácticas y en algunos casos los pone en contacto con la forma de trabajo propia de la disciplina (por ejemplo, trabajo con fuentes visuales, escritas, audiovisuales). Observamos aquí, un rol activo por parte de los docentes que no sólo piensan en las características del material con el que desean trabajar sino que tienen en cuenta aspectos más específicos como la característica del grupo con el que van a trabajar. Esto nos permite confirmar el carácter situado de la práctica docente.

En tercer lugar, teniendo en cuenta lo relevado en las encuestas y entrevistas, pudimos enfocar nuestra atención en las **apropiaciones docentes** de dos tipos de materiales: los libros de texto y los textos académicos. Respecto del primero, algunos de los usos son: como material principal de las clases, es decir, los docentes lo usan siempre y realizan las actividades del mismo o para que los alumnos tengan una lectura común sobre los temas; otros lo usan como apoyo para sus clases, es decir, como material complementario; por último, algunos lo toman de manera fragmentada, seleccionando algunos textos o materiales en combinación y diálogo con otros materiales. En relación con los usos de los textos académicos, identificamos diversos usos asociados a distintos objetivos como, por ejemplo, para

la formación de un estudiante para el nivel superior; para la búsqueda de un lector autónomo y de un escritor autónomo. Esto nos permite inferir que no sólo existe una multiplicidad de materiales sino una gran diversidad de usos y apropiaciones docentes que complejizan la enseñanza del período. Tanto el libro de texto como los textos académicos ponen en diálogo múltiples y variadas prácticas, no sólo de lectura sino también de escritura. Estos materiales estructuran una narrativa particular de ese pasado reciente que se aborda en el aula. Es el docente el que a partir de su selección y uso le da una unidad de sentido a esa narrativa. Además, con relación al libro de texto, podemos ver que, si bien sigue siendo un material que la mayoría de los docentes utiliza en sus clases, no es el único ni el principal. Lo interesante es que al hacerlo dialogar con otros materiales, se le da otro uso, queda de manifiesto el proceso de apropiación que permite a los profesores construir un nuevo sentido para ese material. Es el docente el que surge como “*autor*” de una nueva propuesta al proponer el trabajo con estos materiales diversos. En relación con los textos académicos, podemos observar que los mismos son utilizados con el objetivo de proyectar a los estudiantes para sus estudios superiores. Resulta pertinente advertir que la enseñanza de la historia reciente es un contenido propicio para realizar estos ejercicios por la riqueza de sus debates, los avances historiográficos y la multiplicidad de textos que hoy se pueden utilizar.

En cuarto lugar, logramos profundizar nuestra mirada analizando las **prácticas docentes** a través de un estudio de caso. Seleccionamos a Ailín ya que en la entrevista que realizamos dio cuenta de muchas prácticas docentes que el resto de los entrevistados había afirmado realizar con ambos materiales (libros de texto y textos académicos). Si bien sabemos que a partir de un estudio de caso no podemos hacer generalizaciones, sí consideramos posible plantear ciertas ideas que pueden ser pensadas en otros espacios. Para la realización del análisis tuvimos en cuenta las diversas estrategias empleadas por la profesora, a saber: cuándo y cómo utiliza estos materiales, de qué manera los presenta, cómo los trabaja, qué consignas propone, con qué otros materiales los combinan, qué prácticas de lectura y escritura se derivan de sus usos, entre otras cuestiones. En la propuesta que ella genera para sus clases de historia se entrecruzan sus saberes historiográficos, pedagógicos, su campo bibliográfico propio que se deriva, en parte, de su trayectoria universitaria en torno a la historia reciente argentina.

Las observaciones nos permitieron distinguir diversas apropiaciones de los materiales didácticos, que permitieron el desarrollo de prácticas de lectura y escritura cada vez más complejas. En sus prácticas pudimos ver cómo, en el caso del libro de texto, combina ese material con otras fuentes (fuente primaria y literatura), promoviendo una “*multimodalidad*” de trabajo que permite el diálogo entre ellos. A su vez, esto habilita el desarrollo de diversas prácticas de lectura, facilitando no sólo la comprensión de este proceso histórico sino la capacidad de análisis de diversos estilos narrativos como el del libro “*No habrá más pena ni olvido*”. Justamente esta combinación y diálogo no es únicamente entre los materiales sino con otra docente de una materia diferente (Literatura). Esto resalta el papel del docente como creador de una nueva unidad de sentido para esos materiales, ya que al apropiarse de ellos les otorga un significado distinto. En relación con los textos académicos, nuevamente se observa un trabajo coordinado con la docente de Literatura, en este caso en torno a la práctica de escritura y las características del género “informe de lectura”. Podemos ver entonces que el carácter multidisciplinar que tiene la historia reciente argentina como contenido historiográfico, tiene su correlato dentro de las aulas. En relación con las prácticas que se derivan de las apropiaciones, podemos destacar que la docente busca que sus estudiantes desarrollen habilidades de lectura y escritura que le serán útiles para sus estudios en el nivel superior. La lectura de los textos, realizada en principio de manera colectiva, tiene como objetivo la identificación de las distintas partes: tema; introducción; hipótesis; argumentos; conclusión. De esta forma Ailín busca que luego puedan desarrollar esa habilidad de manera autónoma al realizarlo de manera individual. Pero la actividad no finaliza allí sino que se complementa con la escritura de un informe de lectura con ciertas características que la docente propone en función del grupo. En estos ejercicios se destaca la invención de la docente para tomar materiales y prácticas que en principio están pensados para otro público y resignificarlos para comprender el pasado reciente argentino.

Respecto de la historia reciente argentina como contenido a enseñar, pudimos observar que esta diversidad de materiales, lenguajes y voces complejizan su enseñanza ya que conviven en el aula numerosos registros. El carácter abierto de este pasado ingresa a las clases de historia junto con las luchas de las narrativas memoriales. En diálogo con un debate que nos atraviesa en el presente (2023), resultaría desafiante analizar si ingresan otras memorias de este período y de qué

forma, para dar cuenta que muchas veces estas cuestiones llegan antes a las aulas. En relación con el debate sobre cuánto de la historiografía de este período llega a las aulas, vemos que se trabajan algunos textos de historiadores referentes (por caso, Daniel Lvovich; Roberto Pittaluga). Lejos de plantear un escenario de distancia entre la historia investigada y la historia enseñada, esta tesis mostró los puntos de encuentro en la cultura escolar. .

Por último, una cuestión sobre la que se podrá continuar indagando es el panorama de la materialidad en la enseñanza de la historia a partir de los efectos de la pandemia por COVID-19 para la escuela secundaria en términos de cambios y adaptaciones al sistema virtual y remoto. Atendiendo al desafío que implicó la transformación de muchos materiales para la planificación de clases sincrónicas y asincrónicas, se podría investigar sobre los posibles cambios, permanencias y mixturas que se dieron no solo en el período de aislamiento y distanciamiento sino, también, a partir en el regreso a las aulas presenciales.

Diciembre de 2023

6 Bibliografía

- Aisenberg, B. (2011). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, (16), 99–105.
- Aisenberg, B. (2012). Dossier I. Textos y usos de la escritura en la enseñanza de la historia: Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 1(16), 99–104.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Contextos de Educación*, 21, 4-11.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 29, Nº. 3, págs. 24-43
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, año 26, n. 3, p. 22-31.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. En Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 63-98). Buenos Aires:Aique.
- Alonso, F. y Rubinzal, M. (2004). *Memorias y representaciones del pasado reciente en el ámbito educativo*. Santa Fe: UNL.
- Andelique, C. y García, R. (2005). “El humor gráfico en el aula. Construyendo propuestas alternativas para enseñar historia”. *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario- Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, 20 al 23 de septiembre, Rosario.
- Andrade, G. (2014). “Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia”. En Dias, Maria de Fátima Sabino; Finocchio, Silvia y Zamboni, Ernesta (coords.), *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Aróstegui, J. (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza,.
- Billán, Y. (2015). *Enseñar historia reciente en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso* (Tesis de Maestría). Maestría en Historia Contemporánea.

- Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Bohoslavsky y otros (2010). *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur vol. 1 y 2*. Buenos Aires: Editorial UNGS-Prometeo.
- Born, D., Morgavi, M., y Tschirnhaus, H, (2010). De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001). En Crenzel Emilio. (comp.). *Los desaparecidos en la Argentina. Memoria, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos editor, colección LatitudSur.
- Buletti, S. (2019). *Usos y apropiaciones de documentales de canal Encuentro por parte de profesores de historia de secundaria* [Tesis de Maestría en Historia Contemporánea], Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Carnevale, S. (2021). La historia reciente en los actos escolares del 24 de marzo. En González, M.P. (comp.) *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Chartier, A.M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. Em *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n 1, jan/jun, 157-168.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, nº 295, 59-111.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Choppin, A. (2000). “Pasado y presente de los manuales escolares”. En J. Ruiz Berrio, *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes* (pp. 107-165). Biblioteca Nueva.

- Connelly, M. y Clandidin, D. J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (, pp. 11- 51) Barcelona: Laertes.
- Cuesta, V. (2019). Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 18, 65-78.
- D'Aquino, M. (2013). Las tensiones en la enseñanza de la Historia reciente argentina y las memorias en conflicto en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Da Silva, S. (2013) Multimodalidade, afinal, o queé? Observatório da Imprensa– *Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo* da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, São Paulo – SP, v. no 768, p. 01 – 02.
- De Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entre pasados, Revista de Historia*, 17, 137-162.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Amézola, G. y D'Achary, C. (2009). Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto Sol*, 13, 153-175.
- De Amézola, G., Dicroce, C. y Garriga, M. (2012). La última dictadura militar en los manuales de Educación General Básica. En Kaufmann, Carolina (Coord.), *Textos Escolares, dictadura y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia* (págs.103-134). Buenos Aires: Prometeo.
- De Certeau, M.(2002[1980]) *La invención de lo cotidiano*, México: Universidad Iberoamericana.
- Depaepe, M. (2000), *Order in progress. Everyday Education practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven, Leuven University Press.
- Depaepe, M.; Simon, F. (1995), “Is There any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools”, *Paedagogica Historica*, XXX (1), 9-16

- Dobaño, P.y otros (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires: Aique
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dussel, I. & Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En Carretero, M. Rosa, A y González, M.F. (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 253- 275) Buenos Aires: Paidós.
- Escolano, A. (1999). Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. y Escolano, A. (eds.) *Os professores na história*. Porto: Sociedades Portuguesa de Ciencias da Educacao.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2011). Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En Finocchio, S y Romero, N (comp.) *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Finocchio, S. (2016). Entender y vivir la educación en América Latina. En Finocchio, Silvia, Najmanovich, Denise y Warschauer, Mark. *Diversos mundos en el mundo de la escuela* (p.15-76). Buenos Aires: Gedisa.
- Finocchio, S. y González, M. P. (2023) *La historia en la escuela: transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Silvia Finocchio; González, María Paula.- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- 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 *Currículum presente, Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina hoy. Tomo III*. Buenos Aires: Flacso/CIID.
- Franco, M., & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín Del Instituto De Historia Argentina Y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (47).
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M y Levín, F. (comps). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós

- Franco, M. y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Bol. Inst. Hist. Argent. Am. Dr. Emilio Ravignani* [online], n.47 pp.190-217.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la Historia Reciente / Presente. En *Revista Digital Escuela de Historia*, Año 5, Vol. 1, N° 5.
- Geoghegan, E. (2008) La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 12, 109-122.
- Geoghegan, E. (2021). Entre imágenes y palabras ¿Cómo se cuenta la guerra de Malvinas en los textos escolares? En González, M.P. (comp.) *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2008) *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas docentes*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, M. P. (2012) La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 9, 205-236.
- Gonzalez, M. P. (2014a). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2014b). Investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en Argentina. Nota para un balance de dos décadas. En Pagés, J y Plá, S. (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 39-70). Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores.
- González, M. P. (2017) *Para un análisis de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: una propuesta*. Ponencia presentada en el VII Congreso regional de Historia e Historiografía, Santa Fe, 18, 19 y 20 de mayo.
- González, M.P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones UNGS. .
- González, M.P. (2019). Para una historia de la historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018) *Revista Avances del Cesor*, ISHIR-Conicet, vol. 16 n° 21, pp. 105-125.

- González, M. P. (2021). ¿Qué llega de la historiografía académica a la historiografía escolar? Una exploración en torno a la temática de la última dictadura en la escuela secundaria. *Revista Paginas*, 13(32).
- Gonzalez, M. P.; Billán, Y. (2021). La historia argentina reciente en la normativa escolar: De mediados del siglo XX a principios del siglo XXI. En González, M.P. (comp.) *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- González, M. P.; Carnevale, S. y Billán, Y. (2012). Los profesores y la enseñanza de la historia hoy: entre sentidos, expectativas, condiciones y opciones. En *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XIII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia* (en CD room)
- Goodson, I. (1991). La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum” en *Revista de educación*. n° 295,. 7-37.
- Goodson, I. (1997) *A construção social do currículo*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Gregorini, V., & Cuesta, V. (2019). Escenas de lectura y escritura en las clases de Historia. Una mirada sobre las aulas del nivel secundario en la ciudad de Tandil. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (29), 8–21.
- Higuera Rubio, D. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, (30), 109-116.
- Higuera Rubio, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros Libres-Flacso Argentina.
- Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de*
- Kauffman, C. (2008). *El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kaufmann, C. (dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- LaCapra, D. (2008). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lahire, B. (2011) Pensar la acción. Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. En Tiramonti, G. y Montes, N. (coomps.) *La educación media a debate* (págs. 13- 21) Buenos Aires: Manantial.
- Lanza, H. (1993). “La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media”. En H. Lanza y S. Finocchio. *Currículum presente, ciencia ausente (tomo iii La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, pp. 17-95). Flacso-ciudad-Miño y Dávila.
- Lerner, D., Larramendy, A., & Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 1(16), 106–112.
- Levín, F. (2013). *Humor Político en tiempos de represión. Clarín 1973-1983*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M. y otros (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pps. 277-295). Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Massone, M. (2012). “La nueva generación de libros de texto de historia: cambios en la fuente de creación del conocimiento. Aportes para la formación docente”. *I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*, Flacso Argentina.
- Massone, M.; Romero, N. y Finocchio, S. (2014). “Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente”. *Perspectiva*, vol. 32, no 2, pp. 555-579.
- Massone, M. (2011). “Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes”. En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (comps.), *Saberes y prácticas escolares*, pp. 153-173. Rosario: HomoSapiens

- Massone, M. (2017) Conversión digital y mutaciones en las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la Historia. Ponencia presentada en *XVI Jornadas Interescuelas/ Departamento de Historia*, Mar del Plata, 9 al 11 de agosto.
- Massone, M. (2021). Libros expandidos: prácticas de lectura de fotocopias y pdf en las clases de historia. *Clío & Asociados* (32), 1-18.
- Massone, M. y Andrade, G. (2016), “La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales”. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n° 23, pp. 20-40.
- Massone, M. (2014). “Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales”. En Dias, Maria de Fátima Sabino; Finocchio, Silvia y Zamboni, Ernesta (orgs.), *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Mudrovic, M. (1998) Algunas consideraciones epistemológicas para una ‘historia del presente’, *Hispania Nova*, Número 1.
- Natale, L. y Valente, E. (2005). El informe de lectura y la monografía. En Pereira, C. (coord). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Nora, P. (1984). "Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux". En: Nora, Pierre (dir.) *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard Vol. 1 La République.
- Pittaluga, R. (2010). El pasado reciente argentino: Interrogaciones en torno a dos problemáticas. Bohoslavsky, E.; Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: UNGS – Prometeo
- Pozzoni, M.; Iturralde, M. (comps.) (2018) *La historia argentina reciente: 1955-2001: propuestas para el aula*. Mar del Plata: EUDEM
- Raggio, S. (2002). Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. *Revista Puentes*, 7, 41-46.
- Ricouer, P. (1999), *La lectura del tiempo pasado, memoria y olvido*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rocha, H. (2018). Desafíos presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, 7(14), 86-106.

- Rockwell, E (2001). La lectura como práctica cultural. Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, jan./jun. 2001.
- Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.
- Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En Finocchio, S. & Montes, N. (comps). *Saberes y prácticas escolares* (págs. 117-151). Rosario: Homo sapiens.
- Sábato, H. (2000). La cuestión de la culpa. en *Puentes*, año 1, número 1, 14-17
- Tiramonti, G. (comp) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Traverso, E. (2007), “Historia y Memoria. Notas sobre un debate”, en M. Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp.67-96) Buenos Aires: Paidós.
- Vidal, D. (2007) Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, año 16, 28, 28-37.
- Viñao, A. (1995), “Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio”. En *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Murcia, Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia, pp. 17-29.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Winn, P. (2010) Hacia un balance: ¿es la historia reciente un campo de estudio establecido? En Bohoslavsky, E.; Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps.) *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur. Tomo II* (pp. 323-335) Buenos Aires: Prometeo UNGS (dos tomos)
- Yerushalmi, Y. (1989) Reflexiones sobre el olvido. En Yerushalmi, Y. y otros, *Usos del olvido* (pp. 13-26) Buenos Aires: Nueva Visión.

7 Fuentes consultadas

Diseños curriculares

Bracchi Claudia y Paulozzo Marina (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5o año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bracchi Claudia y Paulozzo Marina (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Orientación Ciencias Sociales*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Libros de textos escolares

Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo XX/ María Inés Tato; Juan Pablo Bubello; Ana María Castello y Esteban Campos, 1a edición- San Isidro: Estrada, 2011.

Historia de la Argentina (1955-1976)/ Mariana Pérez et al., 1a edición- Buenos Aires: Kapelusz-Norma, 2013.

Historia. La Argentina: ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1930 hasta la actualidad)/ Canessa, Julio; Serrano, Gerardo y Paura, Vilma, 1ª edición, 1ª reimpresión- Buenos Aires: Longseller, 2010.

Historia. Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo xx/ Andrea Andújar et al., 1a edición, 2a reimpresión- Buenos Aires: Santillana, 2011.

Historia VI. Historia reciente en la Argentina/ Teresa Egger-Brass. Ituzaingó: Maipue, 2012.

Materiales didácticos digitales.

Secuencias didácticas disponibles en www.educ.ar analizadas:

“Azucena Villaflor, madre de Plaza de Mayo”.

“Carlos Mugica y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo”.

“La noche de los bastones largos”.

“Agustín Tosco. Dirigente obrero cordobés”.

“El Cordobazo”.

Relevamientos nacionales

Ministerio de Educación de la Nación (2015). “*Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente*” Publicaciones del Ministerio. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL005582.pdf>

Docentes encuestados

A modo de primera exploración para definir la investigación, se realizaron encuestas a 24 docentes de la región entre junio y agosto de 2014. Los mismos tenían una antigüedad docente de entre 2 y 18 años con experiencia en instituciones públicas y privadas. A continuación presentamos las preguntas que se realizaron a los y las docentes:

- > Institución de la cual egresó:
- > Institución donde dicta sus clases:
- > Cursos a cargo:
- > ¿Qué tipo de materiales didácticos utiliza en sus clases de Historia? (Manual, dossier de fotocopias, fuentes, material audiovisual, etc)
- > ¿Qué material didáctico utiliza con mayor frecuencia?
- > ¿Qué uso le da al manual? (Lo usa como base, como apoyo, selecciona algunos textos, etc.)
- > ¿Aceptaría que, como parte de la investigación, algunas de sus clases sean observadas?

Docentes entrevistados

Nombre	Antigüedad	Escuela pública o privada	Estudios
Ailín	6 años	Privada laica	Universitarios
Brian	18 años	Privada laica	Universitarios
Agustín	5 años	Privada laica	Universitarios
Francisco	11 años	Privada laica	Universitarios
Catalina	17 años	Privada laica	Universitarios
Ángeles	16 años	Pública	Terciarios
Rosana	18 años	Pública	Terciarios
Evelyn	16 años	Pública	Terciarios
Victoria	6 años	Privada confesional	Universitarios

Observaciones de clases.

Fecha	Curso	Número de observación
23/09/2015	6°	1
30/09/2015	6°	2
07/10/2015	6°	3
14/10/2015	6°	4
21/10/2015	6°	5
4/11/2015	6°	6

31/10/2016	5°	1
07/11/2016	5°	2
14/11/2016	5°	3
21/11/2016	5°	4
28/11/2016	5°	5
04/12/2016	5°	6

Listado de carpetas de historia de estudiantes de secundaria utilizadas como fuentes de investigación

Código	Privada o estatal	Confesional o laica	Año lectivo	Año calendario	Partido	Región
C01-PC2012-1	P	C	1	2012	San Miguel	IX
C02-ES2011-2	E	-	2	2011	San Miguel	IX
C03-PC2011-5	P	L	5	2011	San Miguel	IX
C04-ES2011-4	E	-	4	2011	Malvinas	IX
C05-ES2011-5	E	-	5	2011	San Miguel	IX
C06-ES2012-5	E	-	5	2012	San Miguel	IX

C08-PC2010-4	P	C	4	2010	San Miguel	IX
C09-PC2008-5	P	C	5	2008	San Miguel	IX
C11-ES2009-4	E	-	4	2009	San Miguel	IX
C12-PC2010-1	P	C	1	2010	Tigre	VI
C13-ES2009-5	E	-	5	2009	Berazategui	IV
C15-ES2013-5	E	-	5	2013	José C. Paz	IX
C18-PL2013-2	P	L	2	2013	Moreno	IX
C19-PL2013-5	P	L	5	2013	Escobar	IX
C20-PL2013-5	P	L	5	2013	Tigre	VI
C21-ES2011-5	E	-	5	2011	Malvinas	IX
C22-PC2013-5	P	C	5	2013	San Miguel	IX
C23-ES2013-5	E	-	5	2013	Malvinas	IX
C24-PL2015-5	P	L	5	2015	Escobar	IX
C25-PL2014-3	P	L	3	2014	San Miguel	IX
C26-PC2014-2	P	C	2	2014	San Miguel	IX
C27-PL2014-1	P	L	1	2014	Malvinas	IX
C28-PL2014-2	P	L	2	2015	Malvinas	IX
C29-PL2016-5	P	L	5	2016	San Miguel	IX
C31-PC2016-5	P	C	5	2016	José C.Paz	IX
C33-PC2016-1	P	C	1	2016	San Fernando	VI
C34-PC2016-3	P	C	3	2016	San Fernando	VI
C36-PL2016-2	P	C	2	2016	San Fernando	VI
C39-PL2016-5	P	L	5	2016	Malvinas	IX
C41-PL2015-3	P	L	3	2015	Malvinas	IX

C45-ES2016-5	E	-	5	2016	San Isidro	VI
C47-PC2016-3	P	C	3	2016	San Fernando	VI
C53-PC2016-5	P	C	5	2016	San Isidro	VI
C54-PL2017-5	P	L	5	2017	San Miguel	IX
C56-ES2017-3	E	-	3	2017	San Miguel	IX
C58-ES2017-5	E	-	5	2017	San Miguel	IX
C59-ES2017-3	E	-	3	2017	San Miguel	IX
C60-ES2017-5	E	-	5	2017	San Miguel	IX
C63-PC2017-5	E	-	5	2017	San Miguel	IX
C66-ES2017-5	E	-	5	2017	Malvinas	IX
C68-ES2017-5	P	L	5	2017	San Miguel	IX
C79-ES2018-5	P	L	5	2018	Don Torcuato	VI
Carpeta del curso observado	P	L	6	2015	San Miguel	IX

8 Anexo

Consignas del informe de lectura

Guía para realizar un informe de lectura

El informe de lectura es un trabajo académico en el que se da información y/o expresan juicios de valor, acerca de un libro o de cualquier fuente documental publicada. En general, se producen dos tipos de informes, a saber:

a) Informe descriptivo-explicativo. En este escrito, el autor o informante se limita a describir los contenidos de una fuente documental publicada sin expresar juicios valorativos. Ofrece datos acerca de la estructura (partes, capítulos, cantidad de páginas, etc.) y su autor (datos biográficos, trayectoria profesional, etc.). Explica las ideas fundamentales.

b) Informe crítico (valorativo). En este tipo de IL (informe de lectura), el autor sintetiza el contenido y emite juicios críticos u opiniones evaluativas acerca del contenido, tratamiento de los temas, metodología, etc., de una fuente documental. Para ello, hace comparaciones de los temas tratados en la obra con otros estudios de otros autores que trataron el mismo asunto; el crítico discute la validez de los datos, los juicios, los enfoques, desarrollo y soluciones al problema, buscando proceder con equilibrio en sus juicios y afirmaciones.

Aunque no existen parámetros obligatorios ni fijos para estructurar un IL, se sugiere no confundirlo con un resumen. Un resumen reduce los contenidos de un texto a sus ideas principales. Un IL, en cambio, **es un texto que habla de otro texto, el texto fuente (TF)**, y está destinado no solo a comprobar un saber adquirido sino también a evaluar un saber leer, comprender, relacionar, reflexionar, contextualizar, evaluar, construir saberes nuevos y un saber escribir. **Lo que sigue es una guía para realizar un informe de lectura de tipo crítico (incluye el descriptivo-explicativo)**

1 - Referencia bibliográfica:

¿Quién es el autor del texto? ¿Cuál es el título del TF? ¿Dónde y cuándo se publicó?

2 - Cuerpo del informe:

a. Presentación del autor y del TF.

¿Cuál es el texto que va a presentar? ¿Quién lo escribió? ¿Qué tema trata en esta oportunidad? ¿En qué lugar y en qué momento escribió el texto: qué pasaba en el contexto geográfico local e internacional? ¿Qué vínculos tiene este texto con la obra y los intereses del autor? ¿Se trata de una primera aproximación al tema o es el fruto de años de investigación con el tema?

b. Descripción del TF

¿A qué género pertenece el texto: es un artículo de opinión, un ensayo, un artículo de investigación, un informe? ¿A qué ámbito corresponde: circula en un medio masivo, académico, literario, científico? ¿Cuál es la finalidad social del TF: en qué debate/cuestión se incluye, qué problemas intenta resolver? ¿Desde qué mirada/marco teórico lo hace: analiza el tema en términos filosóficos, jurídicos, psicológicos, etc.? ¿Por qué en qué términos analiza el problema? ¿A qué campo intenta contribuir: aporta conocimientos sobre política, sociología, cultura, comunicación, literatura, etc.?

c. Punto de vista del lector sobre la propuesta del TF.

¿Cuál es el punto de vista sobre la propuesta del autor del TF: es una visión realista, idealista, novedosa, poco convincente? ¿Reitera, desarrolla, discute, reafirma propuestas de otros? Si tiene los datos, mencione a cuáles y desarrolle las propuestas.

d. Desarrollo del contenido del TF.

Si el TF es un texto argumentativo, ¿Cuál es la hipótesis que presenta sobre el tema? ¿Cómo hace el autor para convencernos de su hipótesis? ¿Define? ¿Describe? ¿Qué anécdotas cuenta? ¿A quiénes cita, qué cita? ¿Qué ejemplos presenta? Desarrollar y explicar.

e. Ideología del TF.

¿Cómo ve el mundo el autor y qué valores parece defender en este texto (ideología)? ¿Con qué discursos de qué autores puede relacionarse este texto?

f. Argumentación personal sobre el TF.

Desarrolle sus argumentos. ¿Está de acuerdo con la visión del mundo que presenta el autor, con los valores que defiende, las creencias que rechaza?

g. Conclusión. En resumen, cuáles son las ideas más importantes que destacaría del autor y de su opinión personal.

3 - Bibliografía de consulta:

¿Qué textos leyó para hacer este informe? ¿Cuáles son los datos de las publicaciones?

Grillas de análisis de libros de texto seleccionados

Santillana 2011

1. Datos del libro (datos, autores, editorial, año, n° de edición o reimpresión)

Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX/ Andrea Andújar...[et. Al.]- 1ª ed. 2ª reimp.- Buenos Aires: Santillana, 2011.

2. Organización interna

Textos centrales

En profundidad

Actividades

Patrimonio

Técnica

Cierre de sección

3. Contenido

Texto central: título

Texto secundario: título, autor, origen, año.

Pág.	Texto principal	Texto secundario
140	La Revolución Argentina (1966-1973) Onganía llega al poder	
141	El plan económico de Krieger Vasena	
142	La Argentina y la doctrina de la Seguridad Nacional	En profundidad “La noche de los bastones largos” en la Universidad. Sin autor
143	El movimiento obrero durante la Revolución Argentina	
144	El Cordobazo El surgimiento de la guerrilla	
145	Montoneros Las fuerzas Armadas Peronistas Las Fuerzas Armadas Revolucionarias El Ejército Revolucionario del Pueblo	En profundidad El Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo. Sin autor
146	El gobierno de Levingston Lanusse y la transición democrática	
147	“Cámpora al gobierno, Perón al poder”	
148	La tercera presidencia de Perón	
149	El pacto social	Técnica

		Análisis del discurso político Fragmento del discurso pronunciado por Perón el 1 de mayo de 1974. En: Verón, E y Sigal, S. <i>Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista</i> . Buenos Aires, Legasa, 1986
150	El gobierno de Isabelita El Rodrigazo y el fin del gobierno peronista	
151	Actividades	
152	El derrocamiento de Illia Monólogo de Tato Bores. Diálogo entre Illia y los golpistas	
178	La última dictadura militar (1976-1983) El “Proceso de Reorganización Nacional”	
179	El terrorismo de Estado	
180	El Mundial '78	En profundidad La “noche de los lápices”. Sin autor
181	La política económica de Martínez de Hoz	
182	La reestructuración de la sociedad	
183	La censura en tiempos del proceso Teatro abierto	El ser argentino Fragmento de un comunicado de Luciano Menéndez. <i>La Opinión</i> , 30/04/1976. Acta del 24/03/1976 Extraídos de Dussel, I; Finocchio, S., Gojman, S. <i>Haciendo memoria en el país del nunca más</i> , Buenos Aires, Eudeba, 2006.
184	La resistencia a la dictadura: Madres y Abuelas de Plaza de Mayo	En profundidad: Otras organizaciones de derechos humanos. Sin autor
185	La crisis económica Los gobiernos de Viola y Galtieri	
186	La Guerra de Malvinas	
187	El gobierno de Bignone y el fin de la dictadura militar	
188	Interpretaciones sobre la última dictadura militar	En profundidad: De la ESMA al Espacio para la Memoria. Sin autor
189	Actividades	
190	El rock nacional en la década del 80. (letras de canciones) <i>Solo le pido a Dios</i> . León Gieco	

	<i>En el país de la libertad.</i> León Gieco <i>No bombardeen Buenos Aires.</i> Charly García <i>Reina Madre.</i> R. Porchetto <i>Aquellos soldaditos de plomo.</i> V. Heredia <i>Represión.</i> Los Violadores	
--	---	--

Estrada 2011

1. Datos del libro (datos, autores, editorial, año, nº de edición o reimpresión)

Historia 5ES: La segunda mitad del siglo XX/María Inés Tato; Juan Pablo Bubello; Ana María Castello.- 1a ed.- San Isidro: Estrada 2011.

2. Organización interna

Los capítulos
Las monografías
Recapitulación y actividades
Estudios de integración

3. Contenido

Texto central: título

Texto secundario: título, autor, origen, año.

Pág.	Texto principal	Texto secundario
186	Dictadura y retorno democrático en la Argentina	
187	El terrorismo de Estado	
188	La política económica del "Proceso"	<i>"Bicicleta financiera"</i> y <i>"Plata dulce"</i> . Sin autor
189	La crisis económica de 1980. El "ajuste caótico"	
190	Cultura y sociedad durante la dictadura militar Tiempos de censura y represión	<i>La censura.</i> Sin autor
191	Resistencia e impugnación al régimen La CDH y la Multipartidaria	
192	El final de la dictadura De Malvinas a la transición democrática	
Pág.	Texto principal	Texto secundario
193	El retorno de la democracia Un panorama complejo	<i>El discurso inaugural.</i> Discurso de Alfonsín en el Congreso el 10/12/83
172	Neoliberalismo, dictaduras militares y retorno democrático en América Latina	
173	La crisis del Estado interventor	

174	Las Fuerzas Armadas y el Terrorismo de Estado	<i>La doctrina de la Seguridad Nacional.</i> Sin autor
175	Los métodos represivos	<i>Un militar francés en Argelia.</i> Jean Paul Aussaresses, Memorias, París, Rocher, 2001.
176	Tiempo de guerrillas: la vía armada	<i>Guerrilla urbana y rural.</i> Sin autor
177	Los Tupamaros y las FARC	<i>Las FARC en la actualidad.</i> Sin autor
178	La dictadura chilena	
179	Las dictaduras sudamericanas y la Operación Cóndor	<i>El plan Cóndor.</i> Sin autor
180	La difícil transición democrática	
Pág.	Texto principal	Texto secundario
181	El neoliberalismo en América Latina	<i>Una reforma fallida.</i> Joseph Stiglitz, El malestar en la globalización, Buenos Aires, Taurus, 2002.
182/183	Monografía: La supervivencia del régimen cubano	
184	Preguntas de repaso/Glosario/Los hechos	
185	Los discursos presidenciales durante el retorno democrático	

Longseller 2010

1. Datos del libro (datos, autores, editorial, año, n° de edición o reimpresión)

Historia. La Argentina: ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1.930 hasta la actualidad), Canessa, Julio; Serrano, Gerardo y Paura, Vilma. Buenos Aires: Editorial Longseller, 2.010. 1° edición, 1° reimpresión.

2. Organización interna

El espacio/el tiempo
 Actividad inicial
 Texto central o destacado
 Texto complementario
 Texto enmarcado
 Definiciones al pie
 Actividades
 Guía de profundización
 Guía de estudio

3. Contenido

Texto central: título

Texto secundario: título, autor, origen, año.

Pág.	Texto principal	Texto secundario
32	Tres gobiernos milites: Onganía, Levingston, Lanusse.	<i>La noche de los bastones largos.</i> Sin autor
33	Los gobiernos peronistas de 1973 a 1976	<i>En pos de la Revolución.</i> Sin autor
34	Un peronismo diferente	<i>Perón y los jóvenes.</i> Sin autor
35	Un peronismo diferente	<i>La triple A.</i> Mario Rapoport, 2001
36	Actores sociales	El movimiento obrero y el poder de los sindicatos: 1930-1946; 1946-1955; 1955-1976; 1976-Actualidad
37		<i>Sindicatos y gobierno peronista: 1946-1955.</i> P. Waldmann, 1981 <i>Sindicatos y gobierno peronista: 1973-1976.</i> J. C. Torre, 1983.
38	La última dictadura militar	<i>La represión durante el proceso.</i> L. A. Romero, 1994.
39	La última dictadura militar	<i>La Guerra de Malvinas.</i> Sin autor
40	Los militares	
41		<i>Los militares y las fuerzas políticas.</i> A. Rouquié, 1982 <i>Los militares y los grupos dominantes.</i> R. Sidicaro, 1993. <i>El primer discurso.</i> J.R. Videla, 1976
76	La economía durante la dictadura.	<i>Inflación y déficit público: 1976-1983.</i> L. Llach y P. Guerchunoff, 1998
77	La economía durante la dictadura.	<i>La "tablita" y la "plata dulce".</i> Sin autor
106	Miradas múltiples: la cultura en democracia	<i>Nunca más.</i> Sin autor
107	Miradas múltiples: la cultura en democracia. Nuevas formas de expresión	

Kapelusz 2013

1. Datos del libro (datos, autores, editorial, año, nº de edición o reimpresión)

Historia de la Argentina / Mariana Pérez... [et. Al.]- 1ª ed.- Buenos Aires: Kapelusz, 2013.

2. Organización interna

Capítulo

Subtemas

Ideas en debate

El cine, una industria nacional/El arte, la Historia y la gente

En palabras de...

Actividades

3. Contenido

Texto central: título

Texto secundario: título, autor, origen, año.

Pág.	Texto principal	Texto secundario
358 4-El retorno del peronismo	El gobierno de Cámpora Los enfrentamientos internos en el gobierno peronista	
359	El plan Gerbald El regreso definitivo de Perón	
360	La tercera presidencia de Perón Las limitaciones del plan económico	
361	Violencia política, represión legal y represión ilegal Los últimos meses de Perón	
362	El gobierno de María Estela Martínez de Perón Las nuevas atribuciones de las Fuerzas Armadas	
363	La crisis económica y el "Rodrigazo" El golpe de Estado de 1976	
364 5-La ruptura generacional	La irrupción de la juventud El nacimiento de la "contracultura"	
365	Los cambios en las relaciones familiares El nuevo lugar de la mujer	
366	Los nuevos hábitos y costumbres La renovación musical	
367	El Instituto Di Tella y la innovación artística El auge de la lectura	
368 El arte, la Historia y la gente	Arte y política va de la mano Por una pintura popular y latinoamericana El compromiso de los artistas y los intelectuales	
369	La forma del dolor	
370	El movimiento estudiantil El proceso de radicalización	

371	Los jóvenes en las villas El plan de erradicación de las villas durante el Onganiato	
372 En palabras de...	El general Onganía Los partidos políticos	(Discurso 30/12/1966)
373	Juan D. Perón El general Videla	(Discurso 21/06/1973) (Discurso 24/12/1975)
374	Actividades	
375 Capítulo 13	Dictadura, apertura económica y terrorismo de Estado (1976-1983)	
376 1- Liberalismo económico y estado terrorista	El golpe militar de 1976 La apertura de la economía y un nuevo régimen de acumulación	
377	Las transformaciones en el Estado y la política cambiaria El auge de la “plata dulce”	
378	La política financiera Cambios en el capital y el trabajo industriales	
379	Apertura económica y devaluaciones La inversión extranjera y la industria	
380	El endeudamiento externo Privatizaciones y Estado	
381	La crisis económica de 1980 Los cambios en el gobierno militar	
382	El disciplinamiento social, político e ideológico Las metas del terrorismo de Estado	
383	Represión y genocidio Los “grupos de tareas” y los centros clandestinos de detención	
384 2-La sociedad argentina frente a la dictadura	Los sectores medios y la dictadura El movimiento obrero y la represión	
385	La Iglesia frente a la dictadura La “otra” Iglesia	
386	Los grandes grupos económicos y el apoyo a la dictadura El conflicto con Chile	
387	Las pequeñas y medianas empresas La desestructuración de la producción industrial y sus efectos sociales	
388 3- Partido militar y	El gobierno de Viola y la crisis económica	

política: de Viola a Bignone	La Multipartidaria, el partido militar y la crisis política	
389	El gobierno de Galtieri y la deuda privada Aumento de la conflictividad social e internacional	
390	El deporte y la política El Mundial de Fútbol	

Grillas de análisis de secuencias didácticas seleccionadas

Organización interna:

Fase 1: Presentación del problema

Fase 2: Presentación y búsqueda de nueva información y presentación de nuevos conceptos

Fase 3: Favorecer la reorganización de los esquemas de conocimiento de los estudiantes

Fase 4: Difundir / dar a conocer por medio de la publicación de producciones propias

Enlaces de interés y utilidad para el trabajo

Agustín Tosco, dirigente obrero cordobés

Actividad	Materiales	Observaciones (procedencia, tipo)
Fase 1 Act 1	Entrevista escrita	Fuente primaria
	Entrevista escrita	
Fase 2 Act 2	Texto	Autobiografía
		Bibliotecas, libros de historia. Internet
Fase 3 Act 3	Discursos audio	Fuentes primarias
	Discursos en audio	Fuentes primarias
	Programa televisivo (audiovisual)	Internet
	Programa televisivo (audiovisual)	Internet

Azucena Villaflor, madre de Plaza de Mayo.

Actividades	Materiales	Observaciones (procedencia, tipo)
Fase 1. Act 1	Notas periodísticas	
Fase 2. Act 2	Artículo periodístico actual	Diario Página 12
		Bibliotecas y libros de historia. Internet
Fase 3. Act 3	Video del tema "Ellas bailan solas"	Recital de Peter Gabriel, Buenos Aires, 1988.
	Letra de la canción	
	Video	

Act 4	Video documental “Azucena alguna vez creyó que nadie la oía”	Televisión Pública
-------	--	--------------------

Carlos Mugica y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo

Actividades	Materiales	Observaciones (procedencia, tipo)
Fase 1. Act 1	Video documental	HIJOS
2	Texto	Fuente primaria
3	Texto	Fuente primaria
Fase 2. Act. 4	texto	Fuente primaria
Fase 3. Act 5	Reportaje televisivo	Programa televisivo
6	Texto de un movimiento social	Fuente primaria
	Texto	Fuente primaria

La noche de los bastones largos

Actividades	Materiales	Observaciones (procedencia, tipo)
Fase 1 Act 1	Documental sobre “La noche de los bastones largos”	Canal Encuentro
Act 2	Nota de prensa actual en página 12 Javier Lorca “Pegaban bien, pegaban con ganas”	Diario Página 12
Fase 2 Act 3	Carta del profesor Warren Ambrose Fragmento de un artículo de opinión en Primera plana de 1966 del periodista argentino Mariano Grondona	“The New York Times”, el 30 de julio de 1966 Revista “Primera Plana” en agosto de 1966
Act 4	Canción (audio) “Marcha de la bronca” de Miguel Cantilo	Versión grabada en 2004 por varios artistas.
Fase 3 Act 5	Trailer del ciclo televisivo “Lo que el tiempo nos dejó”	Telefé, 2010.
	Fragmento de un discurso del general Onganía 1964.	Diario “La Nación”, 7 de agosto de 1964.

El Cordobazo

Actividades	Materiales	Observaciones (procedencia, tipo)
Fase 1 Act 1	Fotografía	Bibliotecas, internet.
Act 2	Video	
Fase 2 Act 3	Documental	Canal Encuentro
	Canción “Cielito del 69”	Dúo “Los Olimareños”.
Fase 3 Act 4	Documentos y testimonio	Fuentes primarias