

Ver, leer y decir. Observar clases de historia para la investigación y la formación docente

Seeing, reading and saying. Observing history lessons for research and teacher training

DOI: 10.7203/DCES.46.28590

María Paula González

Universidad Nacional de General Sarmiento y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina), mpgonzal@campus.ungs.edu.ar
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0357-2365>

RESUMEN: Este escrito integra un conjunto de reflexiones sobre nuestra práctica de investigación en enseñanza de la historia con una serie de evidencias de una indagación sobre prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente, con especial foco a lo que los docentes producen y recrean en las aulas. Se alude en particular a la realización de observaciones de clases en secundaria subrayando la potencialidad de las exposiciones dialogadas. En conjunto, se aboga por la retroalimentación entre investigación y formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: observaciones de clases, enseñanza de la historia, investigación en didáctica de la historia, formación docente, reflexiones

ABSTRACT: This paper integrates a set of reflections on our research practice in history teaching with a series of evidence from an investigation into teaching practices related to recent Argentine history, with a special focus on what teachers produce and recreate in the classroom. Particular reference is made to observations of secondary school lessons to highlight the potential of dialogic presentations. Overall, feedback between research and teacher training is advocated.

KEYWORDS: classroom observation, history teaching, history education research, teacher training, reflections

Fecha de recepción: marzo de 2024

Fecha de aceptación: mayo de 2024

Este trabajo se deriva del proyecto desarrollado como investigadora de carrera de investigador científico del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) con sede en el área de Historia del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Se desarrolla, además, en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Apertura

En las investigaciones sobre la enseñanza de la historia, las observaciones de clases han sido notoriamente menos utilizadas como fuentes de información que otras tales como planes y programas de estudio, libros de textos escolares, encuestas y entrevistas -tanto a docentes como a estudiantes-. Tal situación ha sido documentada en varios países iberoamericanos (Plá y Pagès, 2014) y también se percibe al revisar recientes obras colectivas de otras latitudes (Carretero et al, 2017; Metzger y Harris, 2018; Berg y Christou, 2021). Probablemente los esfuerzos que conllevan realizarlas y analizarlas (mayor dispersión que asistir a un archivo, más tiempo para lograr los registros, los permisos ineludibles para su acceso, la coordinación con profesores que tengan disponibilidad y disposición, los recursos necesarios para su procesamiento) así como los datos más singulares y menos contundentes que arrojan (a diferencia de una estadística) serían algunas razones que podrían explicar ese uso menos extendido.

No obstante, nuestro campo cuenta con algunas indagaciones que han utilizado estas fuentes -combinadas con otras- en diferentes países y con variados propósitos. Sólo a modo de ejemplo, se pueden citar algunos estudios pioneros publicados en libros en el ámbito iberoamericano, como el de Javier Merchán (2005), en España, que mostró el lugar clave de la evaluación en la configuración de la enseñanza; el de Ana María Monteiro (2007) en Brasil, que subrayó la relevancia de la producción de saberes plurales y heterogéneos por parte de los docentes para enseñar lo que enseñan; y el de Silvia Finocchio e Hilda Lanza (1993) en Argentina, que reveló los ámbitos que constituyen el discurso de los docentes en las aulas. En este último país, en tiempos más cercanos, algunas investigaciones también han utilizado las observaciones de clases (junto con otras fuentes) para explorar la enseñanza de la historia en general y de la argentina reciente en particular (Higuera Rubio, 2011; Gregorini, 2017; Billán, 2018; Cerdá, 2018; González, 2018; Legarralde, 2020; Pappier, 2022; Valtuille, 2022; Massone, 2023).

Empero, si bien todas las pesquisas citadas utilizaron tanto transcripciones de observaciones de clases como notas de campo (o simplemente los datos obtenidos) para ilustrar dimensiones de la enseñanza de la historia en las aulas y aludieron -desde luego- a sus marcos de interpretación, se detuvieron menos en referir al acceso, construcción y el uso de esos registros. Tales cuestiones quedaron circunscritas a los apartados metodológicos o ceñidas a escuetas notas al pie.

En contraste, este texto pretende integrar ambas cuestiones. Por un lado, aludir extensamente a la realización de observaciones, a la construcción y uso de esos registros como fuentes (esto es, nuestra práctica de investigación). Por otro, dar cuenta de algunas de las cuestiones que pudimos documentar en torno a la enseñanza de la historia argentina reciente en secundaria (es decir, las prácticas docentes).¹

Para ello, tras una breve presentación de la investigación en la que se basa y una fundamentación sobre la opción de realizar observaciones, el texto sigue con tres apartados que retoman las palabras claves con las que se inicia el título de este escrito. Así, nos referiremos a qué implicó “ver” (mirar, escuchar, registrar) clases de historia; cómo ese “ver” estuvo anticipado y atravesado por un modo de “leer” en tanto interpretar; y los retos que aparecieron en torno al “decir” todo lo visto y leído de un modo compatible y comunicable. A modo de cierre, incluimos qué elegimos “hacer” con ello.²

¹. Un ejercicio análogo, aunque no sobre historia reciente, fue publicado por Gregorini (2023) sobre su tesis doctoral (2017).

². Se basa en el proyecto de investigación titulado “La historia argentina reciente en las aulas: saberes y prácticas” desarrollado como investigadora de carrera de investigador científico del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) Argentina.

En conjunto, este escrito aspira a mostrar lo complejo, multifacético y polisémico de las prácticas de enseñanza de historia argentina reciente (rasgos que comparte la práctica investigativa de observarlas) y señalar las posibilidades de la utilización de los registros de observaciones en la formación docente.

1.2. Presentación de la investigación

Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia argentina reciente -especialmente de la última dictadura (1976-1983)- y, particularmente, sobre las prácticas docentes mostraron que, hasta mediados de los 2000, la labor de los profesores estuvo condicionada por la débil inclusión del tema en los diseños curriculares, la falta de materiales didácticos, la poca renovación en los libros escolares, la escasa producción historiográfica y la casi nula formación docente todo lo cual se sumaba a un contexto memorial ambivalente atravesado por avances y retrocesos en la justicia³ (De Amézola, 1999; Guelerman, 2001; Alonso y Rubinzal, 2004; Lorenz, 2006; Finocchio, 2009; González, 2014; Zysman, 2015).

Hacia 2017, cuando iniciamos la indagación, nos encontramos en un contexto diferente en relación con la historia, la memoria y la enseñanza de la última dictadura. En efecto, se registraba: una intensa política de memoria por parte del Estado -hasta fines de 2015-; contenidos curriculares más contundentes en definir como terrorismo de Estado al régimen impuesto por la última dictadura; mayor desarrollo de materiales didácticos; creciente producción historiográfica y mejor formación docente; escenario al que, además, se sumaba el resurgimiento de la banalización y el negacionismo (González, 2019). Por ello, nos interesaba -en ese contexto político, memorial, escolar e historiográfico- explorar qué contenidos seleccionaban y presentaban los profesores, que estrategias desplegaban, qué actividades proponían, y qué materiales usaban para trabajar en las aulas la última dictadura.

Sin embargo, no pretendíamos hacer una exploración general de diferentes tipos de docentes en diversos tipos de escuelas. Por el contrario, buscamos trabajar con profesores entusiastas con su labor, con confianza en lo que sus estudiantes de secundaria eran capaces de hacer y aprender, comprometidos con la enseñanza crítica de la última dictadura y con la defensa de los derechos humanos, con experiencia docente, con actualizada formación historiográfica, que trabajaran en instituciones que no condicionaran su tarea en torno a los contenidos y el enfoque, que contaran con buenas condiciones materiales para el desarrollo de las clases (por ejemplo, con una mínima dotación de recursos para usar medios visuales y audiovisuales como una TV). Por cierto, en esos “requisitos” para los perfiles operaron una serie de supuestos sobre lo que, desde nuestra perspectiva, demanda una buena enseñanza: deseo, compromiso, confianza, formación sólida, experiencia en el oficio, contexto institucional y material favorable.

Así, nos acercamos a dos profesores que conocíamos personalmente y que habían sido observados en proyectos anteriores, a quienes llamaremos Laura y Nicolás, que aceptaron recibirnos en sus cursos de secundaria de 6to año en la materia Historia durante cinco clases consecutivas de dos horas reloj en dos escuelas privadas laicas que atienden a sectores medios-bajos y medios altos respectivamente. Desde luego, estos dos profesores (ni sus escuelas) representan al universo del AMBA⁴, pero sí encarnan de qué manera y en qué condiciones queríamos que trabajen los futuros docentes que formamos.

³ Nótese que de una justicia transicional única en el Cono sur -con la investigación de la CONADEP durante 1984 y el juzgamiento a las cúpulas militares y de los jefes de las organizaciones guerrilleras- se pasó a las leyes de impunidad de 1986 y 1987 hasta llegar a los indultos presidenciales a ambas cúpulas de 1989 y 1990.

⁴ El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) está conformada por los distritos de Ciudad de Buenos Aires y cuarenta municipios de la Provincia de Buenos Aires. Concentra 35% de la población nacional, siendo el área geográfica más poblada del país.

1.3. Fundamentación

Una mirada usual sobre la enseñanza de la historia (y de otras disciplinas) suele basarse en los discursos -tanto normativos como académicos- por lo que la observación de las prácticas docentes se transforma en un procedimiento para confirmar la distancia y diferencia entre el saber teórico y el saber práctico, entre lo que se prescribe o se indica y lo que se hace. Así, se compartimenta el campo en dos. Por un lado, quienes producen los saberes -los historiadores- y los que los transforman en normas y en sugerencias -la burocracia estatal y el *staff* editorial- (espacios en los que, en ocasiones, también participan historiadores). Por otro, quienes aplican esos saberes a enseñar y enseñables: los docentes.

Desde otro enfoque, se encuentran trabajos que afirman que las prácticas docentes solo pueden ser comprendidas por quienes las practican, a través de la reflexión y teorización sobre la propia acción por lo que no cabe la observación de un tercero.⁵ Si bien esta postura reivindica el saber hacer de los docentes -al considerarlos hacedores y no meros ejecutores de saberes que producen otros-, también puede caer en la separación entre teoría y práctica. En algunas ocasiones, porque ciertos trabajos de reflexión desestiman el diálogo con los saberes teóricos. En otras, porque los docentes no tienen espacios y tiempos para poner en palabras ese ejercicio y entrecruzamiento.⁶

La perspectiva asumida por la investigación a la que aludiremos aquí fue otra, esta es, construir una mirada sobre la enseñanza de la historia que retoma los saberes y prácticas docentes mostrando lo complejo, contingente y situado del oficio, así como lo que tiene de productivo e inventivo dentro de la “cultura escolar”, no como un lugar de recepción de los saberes producidos por fuera de la escuela, sino que es espacio de creación de saberes (Vidal, 2007). De este modo, proyectamos un intento de retroalimentación que no desatiende lo prescrito y sugerido y tampoco glorificara lo practicado *per se*. Los contenidos que seleccionan y explican, las estrategias y actividades que desarrollan y proponen, así como los materiales que presentan y usan los profesores que nosotros observamos son, en conjunto, saberes teóricos y prácticos que pretenden producir nuevos saberes para la práctica docente. En otras palabras, observamos las prácticas de enseñanza, investigamos y escribimos con ellas y sobre ellas, para trabajar en la formación de profesores.

2. VER

2.1. ¿Qué fuimos a ver?

Como dijimos, en la investigación nos interesaba explorar los contenidos, los materiales, las estrategias/actividades puestas en juego por Laura y Nicolás para el tratamiento de la última dictadura argentina. No obstante, esa información también podía ser recogida en otras fuentes documentales: por caso, revisando la planificación docente o el libro de temas, explorando las carpetas de los estudiantes, o entrevistando al docente (todo lo cual también hicimos, para lograr una triangulación). Entonces, ¿qué diferencial sumaba hacer observaciones de clases? No se trataba de ver lo que “realmente” hacían esos docentes suponiendo que las otras fuentes podían incluir deformaciones, omisiones, anhelos no cumplidos o sospechando que había una distancia entre lo prescrito y lo practicado como problema. Precisamente la intención era ver la lectura, apropiación y traducción que esos docentes realizaban de las normas y las sugerencias. En tal sentido, lo que las observaciones

⁵. Véase, por ejemplo, Zavala (2012) posición que ha matizado en escritos más recientes (Zavala, 2015).

⁶. Así sucede en Argentina y, cuando existen, no hay canales suficientes para la difusión. En este país es más común encontrar esas experiencias en espacios de formación inicial que en algunos pocos casos llegan a publicarse como libros, como por ejemplo Salto (2017) aunque más recientemente han crecido ciertos escritos reflexivos a partir de los cambios provocados por la pandemia por COVID-19. En contraste, estas experiencias de escribir las prácticas por parte de los propios docentes se han desarrollado extensamente en Uruguay. Véase, por ejemplo, Zavala y Scotti (2005 y 2006) entre muchas otras publicaciones.

podían ofrecernos era el registro de cómo esos contenidos, materiales y estrategias/actividades eran presentados, desarrollados y explicados; con qué perspectiva y enfoque; de qué modo eran introducidos en la dinámica del aula; cómo eran recibidos por los estudiantes; qué intercambios, preguntas y debates se daban en torno a ellos, etc. Y estos aspectos, sin dudas, podían ser captados de un modo más preciso, rico y vívido a través de observaciones. Además, y como desarrollaremos luego, estos registros podían ser usados para enseñar a enseñar historia, no desde modelos didácticos abstractos sino desde prácticas concretas.

2.2. ¿Qué vimos al observar?

Dado que nuestro interés estaba puesto en la enseñanza de la última dictadura, pudimos ver a los docentes:

-*explicar* a través de exposiciones dialogadas, donde hablan, preguntan, orientan, asienten, repreguntan, dejan hablar, retoman aportes de los estudiantes, corrigen, ratifican, rectifican, moderan, jerarquizan, insisten, introducen matices y aclaraciones, reelaboran, sintetizan etc. En varias ocasiones con apoyo del pizarrón donde se anotaban ideas principales y en otras con uso de breves *power points*. Con esa estrategia, propendieron a la explicación y a la construcción colectiva de conceptos, problemas y procesos históricos. En ellas, hicieron uso de analogías y comparaciones; apelaron a los saberes previos, pero también a experiencias presentes de los estudiantes, así como a referencias de consumos culturales en tanto imágenes compartidas que facilitarían la comprensión.⁷ Tales exposiciones, cuando eran acompañadas por algunas síntesis en el pizarrón, eran copiadas por los estudiantes en las carpetas;

-*hacer hincapié en cuestiones procesuales y conceptuales* por sobre los acontecimientos, fechas, datos, nombres propios, etc. En varias clases se trabajaron conceptos claves y discusiones político memoriales, por caso, cómo hablar de la última dictadura (¿gobierno de facto?, ¿terrorismo de Estado?, ¿dictadura cívico militar?). También los observamos trabajar con temas anteriores a los años que corresponden a la última dictadura para contextualizarla (fue el caso de Laura) o introducir discusiones éticas (como se verá con Nicolás);

-*usar diversas estrategias y actividades*. Además de la exposición dialogada, propusieron la lectura e interpretación de textos escolares, pero también de otros materiales escritos (divulgación académica, fuentes primarias, prensa, sitios web, etc.);

-*utilizar variados materiales* visuales y audiovisuales de diversas procedencias y con diferentes objetivos -lecturas históricas, historiográficas, cinematográficas, memoriales-. Al respecto, en el caso de Laura, el planteo de varias clases estuvo centrado en ver cómo se plasmó la última dictadura en una selección de piezas de cine ficcional y qué narrativa de la memoria social representaban. Esto coincidía con Nicolás que también utilizó filmes (ficción, documental, docu-series) con el objetivo de extraer información histórica, contrastar interpretaciones historiográficas y desentrañar modos de comunicar y hacer memoria.

2.3. ¿Qué vimos, aunque no era nuestro foco?

Aunque resulta imposible registrar todo, las transcripciones de las observaciones nos permitieron tener documentado muchos aspectos de la práctica docente que no eran el foco de nuestro estudio. En efecto, con esas fuentes asistimos a ciertas estrategias que los profesores usan para:

-*abrir la clase* mencionando lo visto en sesiones anteriores y relacionando con el tema de la clase; incitando a la generación de un clima de trabajo; motivando a los estudiantes, presentando el tema y la tarea que desarrollarán;

-*establecer un vínculo con los estudiantes*: llamarlos por su nombre, preguntarles cómo están, atender a sus gestos, silencios o actitudes;

⁷. Sobre el uso de analogías en la enseñanza de la historia, contamos con el trabajo de Monteiro (2005)

-*apelar* a los estudiantes a la participación, incentivando, asintiendo, confirmando; observando (y actuando en consecuencia) si están atentos, dispersos, cansados, etc.;⁸

-*relacionarse* con el grupo, a través de llamados de atención, uso del humor, comentarios personales, solicitud de guardar dispositivos electrónicos, pedidos de silencio y orden;

-*gestionar* interferencias (ruidos externos, interrupciones de terceros en el aula, actividades de la escuela que alteran la rutina del aula);

-*conducir* los tiempos: el tiempo de trabajar, exponer, explicar, escuchar, trabajar en grupo, socializar, conversar, intercambiar; de establecer pausas y descansos, de decidir cambios o aceleraciones;

-*administrar* los materiales -el uso de dispositivos como TV, computadora, copias de textos escritos, audiovisuales, etc.- (y decidir si algo faltaba o fallaba);

-*cerrar* la clase, realizando recapitulaciones, síntesis o integración de contenidos; recordando la tarea que los estudiantes deben realizar o el material que deben traer; anticipando cómo seguirán con los contenidos.

También, desde luego, registramos los modos de manifestar la comprensión o dudas por parte de los estudiantes -a través de comentarios, razonamientos, analogías, preguntas, etc.; los modos de vincularse entre ellos y con el docente, etc. Insistimos que no era nuestro foco, pero nos quedaron registros de todo ello.

En fin, con esta breve e incompleta lista, resulta evidente la cantidad y variedad de aspectos a los que un docente debe atender, resolver y dar lugar en clase además de enseñar y generar un espacio para el aprendizaje colectivo. Debe asumir y controlar muchas más cosas que los saberes a enseñar y saber cómo enseñarlos. Y todo ello resulta un desafío importante para quien va a observar al tiempo que resulta relevante para la formación docente por lo que esos registros fueron por demás valiosos.

2.4. ¿Qué no vimos?

Sabiendo qué pueden ofrecer las observaciones resulta igualmente relevante señalar qué *no*. Dicho en otras palabras ¿qué *no* era posible ver en una observación? Esta pregunta resulta pertinente porque, como indica Roger Chartier (2006), las prácticas no son solo acciones visibles sino también gestos, representaciones, saberes, sentidos y emociones. Por lo mismo, como señala Anne Marie Chartier (2000), las prácticas (todas y las de enseñanza en particular) son difíciles de captar, de definir y de hacer inteligibles, entre otras cosas porque no son totalmente observables por un tercero.

De allí que, no solo en el caso de nuestra indagación sino en todas, no es posible ver con nuestros ojos con qué sentidos, propósitos y representaciones esos profesores seleccionaban y presentaban determinados contenidos, materiales, estrategias y actividades. En general, esas cuestiones no se enuncian explícitamente en clase: se piensan, se planifican, y se llevan adelante. Por ello, las entrevistas son ineludibles en una investigación sobre la enseñanza si se quiere conocer esa “trastienda”. Dicho en palabras de Jackson (2002), difícilmente podamos definir la enseñanza a partir de “pruebas visuales” sin tener en cuenta los sentidos que los profesores le otorgan. Por eso, en la investigación conversamos con los profesores antes y después de cada clase y, además, realizamos una entrevista en profundidad al término de la secuencia observada. Asimismo, en cada caso, consultamos a los docentes habiendo realizado el análisis e interpretación de las clases conversando a partir de un escrito que compartimos (cuadros de análisis, algún escrito en borrador, etc.) para conocer su opinión de nuestra mirada (cuestión a la que volveremos en el apartado titulado “decir”). En todos esos diálogos (charlas, entrevista, intercambios) los profesores dotaron de significatividad, valor e intención a sus prácticas (Connelly y Clandinin, 1995). Y fue así por el entramado de diversas temporalidades que dan sentido al relato: el pasado en la significatividad, el presente en su valor y el futuro en su intención. Y es que, a través de sus palabras, los profesores explicitaron sus saberes

⁸. Sobre este punto, puede verse el original trabajo de Arias y Amador (2023) que observaron clases de tres profesores y analizaron específicamente las interacciones docentes-estudiantes.

prácticos, los interpretaron desde una mirada política, histórica y didáctica desgranando las situaciones concretas, mostrando los principios que las guían, la mirada sobre los sujetos a los que van dirigidas, y los contextos en los que se desarrollan.

2.5. ¿Qué sabíamos e hicimos antes de ir a observar?

Siendo conscientes de lo que podíamos ver (y lo que no) sabíamos que hay cuestiones que debíamos conocer y hacer antes de hacer observaciones. En este sentido, es menester señalar al menos dos grandes conjuntos. Por un lado, las relativas a la investigación en sí, a nuestros presupuestos, preguntas y objetivos. Por otro, las vinculadas con elementos contextuales que hacen a la comprensión de las clases observadas, no como mero “escenario” sino como factores claves en el desarrollo de la enseñanza.

Con relación a la investigación, conocíamos previamente a los docentes, sabíamos de su formación de grado y posgrado; de su interés y gusto por enseñar historia argentina reciente; de su experiencia docente; de su disposición a ser observados. Sabíamos también que los encontraríamos en escuelas con “atmósferas de transmisión de aliento” (González, 2014), favorables a trabajar temas relacionados con la última dictadura. Con respecto al contexto, conocíamos las normativas relativas a la enseñanza (diseños curriculares, normas, disposiciones), estábamos al tanto de la oferta editorial asociada y participábamos del contexto sociohistórico, político, y memorial en que desarrollaban su trabajo.

Tras el contacto personal con los docentes, solicitamos el permiso en las instituciones a través de una nota dirigida al equipo directivo en el que presentábamos el objetivo de la investigación y la importancia de contar con observaciones grabadas en audio. Asimismo, nos comprometíamos a utilizar los registros solo con fines académicos y garantizábamos el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.⁹

2.6. ¿Cómo registramos lo que vimos y escuchamos (y lo que no)?

La cotidianeidad del aula, con todo lo que acontece, supone un esfuerzo atencional intenso para quienes vamos a observar. Entre otras cosas, porque debemos estar a la altura de “la invención de lo cotidiano” (De Certeau, 2007) que se compone de una abundancia inventiva, de una diversidad de situaciones, intereses y contextos que pone en tensión nuestros instrumentos de análisis, más propensos al establecimiento de modelos.

A su vez, sabíamos que el grado de detalle de los registros siempre resulta clave para dotar de confiabilidad al estudio, porque, aunque sea de carácter cualitativo y no pretenda la validez por representatividad o generalización, debe aspirar a la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad (Connelly y Clandinin, 1995).

Entonces, ¿cómo registrar ese maremágnum? En primer lugar, siendo conscientes que no registramos todo. Registramos lo que vamos a ver (que ya lo llevamos definido desde antes) y, en nuestro caso, lo hicimos a través de una grabadora de audio (para su transcripción) y por medio de notas de campo manuscritas. También tomamos fotografías de los pizarrones, de los pasillos, de las carteleras. Además, grabamos notas de audio al término de las observaciones para registrar del modo más rápido posible todo aquello que no queríamos olvidar, pero no teníamos condiciones ni nos daban las manos para anotar: detalles, sensaciones, preguntas, cabos sueltos, comentarios de los docentes antes y después de la clase, escenas en el pasillo o en el patio, cuestiones para volver a pensar, comparar y contrastar.

⁹. En otros países, tan solo para observar y grabar en audio, es necesario contar con la autorización de las familias. Véase, lo mencionado por Toledo y Magendzo (2013) para el caso de Chile que incluyen este detalle en la presentación de la investigación.

Como dijimos, recurrimos a las grabaciones de audio para registrar las clases al tiempo que tomamos notas en el cuaderno de campo.

El cuaderno de campo nos permitió anotar a grandes trazos lo que se estaba conversando o haciendo, indicando horario reloj y, en ocasiones, para poder volver, los minutos y segundos de la grabadora. También, intentamos anotar todo cuanto sucedía en términos de lo que no se escuchaba o no se oía bien. Allí, además, agregábamos palabras claves cual “etiquetas” que atendían a nuestros focos de atención (contenidos, materiales, actividades, discusiones, debates). Además, al releer los cuadernos hacíamos uso de colores para subrayar algunos de los pasajes en los que habíamos anotado esos aspectos. En conjunto, en el modo de registro no nos ceñimos a una tabla preestablecida (que suelen utilizarse), sino a la toma directa de apuntes de lo dicho y no dicho.¹⁰

Por su parte, los audios permitieron tener un registro bastante fiel de los intercambios orales. Las copias fueron guardadas (por duplicado) y archivadas con código y fecha de realización. Esos audios, a su vez, fueron transcritos, un trabajo que insume mucho tiempo, por la superposición de voces, los ruidos, o el murmullo. No obstante, creemos que el esfuerzo vale la pena para poder trabajar con extractos en la formación docente.

Luego de hacer una primera transcripción, la revisamos y agregamos detalles no escuchables pero que estaban anotados en el cuaderno de campo o que se perciben en el audio. Para ello, utilizamos una serie de convenciones que intentaron, con obvios límites, recuperar los matices de la oralidad. Así, usamos los siguientes caracteres y símbolos: mayúsculas (énfasis especiales en el habla); = = simultaneidad de voces; <> silencios prolongados, ... pausas más cortas; xxx fragmentos inaudibles; _ auto reparación o cambio del rumbo en el discurso. Además, las aclaraciones de lo que se ve, pero no queda en audio o, al contrario, de lo que queda en audio, pero sin palabras, o simplemente para aludir a tonos especiales en el habla, se incluyeron entre paréntesis (por ejemplo, “la docente anota en el pizarrón” ya que se escucha el repiqueteo de la tiza, o “asiente” para indicar que el tono reafirma y valora lo que dice un estudiante, etc.). Finalmente, cuando usamos trozos de transcripciones y realizamos recortes, los dejamos marcados con el signo [...] como hacemos con cualquier cita.¹¹

En tal sentido, resulta interesante ver el contraste entre los apuntes que anotamos en el cuaderno y lo que conseguimos teniendo una transcripción literal. A continuación, se muestran las notas del cuaderno y el extracto del momento de la clase en el que la profesora comienza a trabajar un texto de divulgación académica con sus estudiantes.¹²

¡Imp! Entrega txt. Divulgación histórica. Inferencia desde el título. “A qué asocia el período”. 55-73. Conceptos.

Son diferentes, similares, parecidas. Complementos. No necesariamente.

VER 8.15 hs. (19:15)

Nota cuaderno de campo, observación clase Historia, 6º año, 19-5-2017

P –Eh, Bueno, entonces, piensen esto: piensen en una sociedad en la que el peronismo no es una opción, piensen también en el líder exiliado obligatoriamente, perseguido, perseguidos, perseguidos los mismos peronistas ¿sí? Piensen en un contexto diferente. Piensen en altos grados

¹⁰. Para un modelo de cuadro para el registro de observaciones puede verse Anijovich (2009, p. 71). Asimismo, otras grillas de análisis pueden ser planteadas como cuadros de observación, como el usado para diversas áreas en un estudio oficial del Ministerio de Educación (MECT, 2019, p. 100-102) o la utilizada en una indagación sobre la enseñanza de la historia a partir de preguntas e indicadores de las dimensiones historiográfica y pedagógico-didáctica (Finocchio y González, 2023, p. 257)

¹¹. Esta convención la usamos en otras oportunidades (González, 2018) y fue resultado de una adaptación más sencilla de la simbología utilizada por lingüistas.

¹². Se trata del texto de Mónica Gordillo titulado «Protesta, rebelión y movilización: de la Resistencia a la lucha armada, 1955-1973» publicado en James, D (comp.) Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976). Sudamericana. La copia llevada por la profesora fue publicada en una recopilación de textos para una materia introductoria de la carrera de Historia en la universidad donde se formó.

de represión, tanto durante las dictaduras como durante los gobiernos democráticos ¿sí? ¿Se entiende? Tengan en cuenta estas cosas. La fotocopia que tenemos, la que les traje, fíjense. Fíjense en el título [...] ¿Cuál es el título del texto?

E: (un estudiante lee) “Protesta, rebelión y manifestación. De la resistencia a la lucha armada de 1955 a 1973”

P–Bien. Tenemos un período acá: 55 al 73 ¿sí? ¿Por qué arrancará en el 55 y por qué terminará en el 73?

[se produce un intercambio sobre lo que marcan cada una de esas fechas, es decir, el golpe que derroca a Perón y su vuelta al gobierno]

P–Este período es un período en el que pasamos de la prohibición absoluta de que el peronismo participara de elecciones de la vida política, a la apertura de la participación del peronismo en la vida política ¿sí? Tenemos casi veinte años, VEINTE años casi, de proscripción del peronismo ¿sí? Ahora el texto ¿a qué está asociando estos veinte años?

E - ¿A una protesta?

P- a la protesta...

E -a la rebelión y =movilización

P –=Rebelión y movilización=. ¿Son cosas iguales o diferentes?

E- diferentes

P –Protesta, rebelión y movilización...

E –No, pro. Cuando... Son... =similares= pero

E –=son diferentes=

E -Son sinónimo.

E -Son diferentes, pero son...

P –Son FAMILIA. Están relacionadas, tienen que ver una con la otra, pero son diferentes, no estamos hablando de la misma cosa.

E –Son complementos.

E -Sí

P –No necesariamente complementos. Quedémonos con lo de que son familia. Están relacionadas. Protesta (anota en el pizarrón). ¿Qué diferencia hay entre la protesta y la rebelión?

E –La protesta es algo que le molesta a alguien. La rebelión es cuando ya lo que les molestaba ya no aguantaban más y se rebelaban y la movilización que hacen las personas para cambiar esas propuestas.

E –La persona tiene una propuesta.

E –Una protesta (corrige a su compañera).

E –Una protesta y se moviliza para hacer la rebelión, para rebelarse.

P –NO lo piensen como una continuidad. No lo piensen en el sentido que primero pasa una cosa para que después pase la otra. Se pueden dar sin que haya sucedido la otra. Sin duda, tanto para la rebelión como para la movilización, tiene que haber una base de protesta ¿sí? La gente no se moviliza ni se rebela si no hay una protesta de base. La gente no se levanta un día y dice: “-Ay, hoy voy a ir a cortar la (autopista) Panamericana”. NO. Hay una protesta, hay un reclamo, hay algo, hay un derecho que está siendo vulnerado ¿sí? hay una necesidad que no está siendo atendida. La base, tanto de la rebelión como de la movilización, es la protesta ¿sí? Bien.

E - ¿Cuál es la diferencia entre rebelión y movilización?

P –La rebelión puede llegar a ser más violenta -si se quiere- que la movilización. La movilización implica, como la palabra dice, movernos ¿sí? [...]

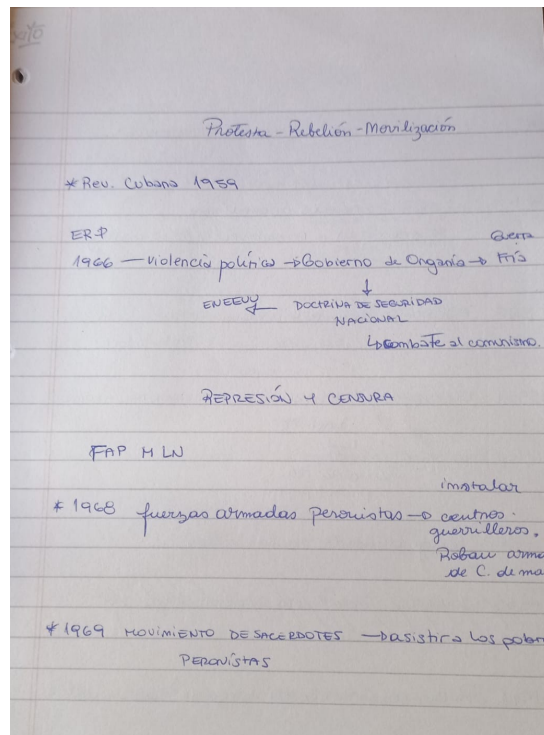
Extracto transcripción observación clase Historia, 6º año, 19-5-2017

Lo que muestra este breve extracto es que, tan solo a partir de la lectura del título del texto que van a leer, se produce un intercambio interesante en torno a los conceptos que incluye y que trabajarán en esa y otra clase. Ese pasaje permite percibir cómo la docente invita a realizar inferencias, cómo los estudiantes van construyendo definiciones de los términos protesta, rebelión, movilización (sus voces se solapan en definiciones diversas “son diferentes”, “son similares”, “son sinónimo”, “son complementos”), la profesora va asintiendo y retomando lo que dicen los estudiantes va sintetizando

y definiendo (“son familia”), así como remarcando y corrigiendo (“no necesariamente son complementos”, “no lo piensen como una continuidad”).

Para realizar otro contraste de fuentes de investigación, también resulta revelador la diferencia entre la transcripción y la carpeta de un estudiante donde queda el rastro de la toma de apuntes. En ese espacio de escritura solo queda a modo de título “Protesta. Rebelión. Movilización” y lo que sigue ya pertenece a otra parte de la clase. Entonces, por un lado, la carpeta no alberga todo el intercambio áulico y muestra lo parcial e indiciario de esa fuente, aunque, por otro, posibilita una mirada de lo trabajado en toda la clase y también a lo largo del año (mientras que nosotros asistimos solo a cinco clases).

IMAGEN 1. Fotografía de carpeta de historia de estudiante del día 19-5-2017



Hasta aquí hemos señalado qué fuimos a ver, qué vimos y cómo lo registramos. Y aunque ya fue anticipado e integrado a lo anterior, en lo que sigue expondremos más extensamente cómo ese “ver” estuvo en relación con un modo de “leer”.

3. LEER

Como señaló Philip Jackson (2002) en la enseñanza no es tanto lo que se ve como lo que se lee. Eso significa que observar implica siempre interpretar realizando un recorte y asumiendo una perspectiva (cuestiones, desde luego, conectadas).¹³

Sobre la perspectiva. Con lo dicho y ejemplificado hasta aquí, resulta claro que nuestra mirada estuvo puesta en los “haceres ordinarios” de los docentes (Chartier, 2000), es decir, eso que siempre

¹³ De allí que planteamos un punto de debate sobre el uso de registros de observaciones realizadas por otros con quienes no compartimos un modo de mirar. En tal sentido, tenemos ciertas dudas en torno al uso de registros interpretativos realizados por estudiantes en formación -como es el caso del estudio de Merchán (2005) que se basa en Merchán (2001). En todo caso, entendemos preferible que eso sea tomado como representaciones de los futuros profesores sobre las prácticas docentes para revisar cómo las interpretan -tal como han hecho Asensi y Fuertes (2021)-.

se ha hecho y siempre se hace en el aula: explicar, usar materiales, proponer actividades. Aquello que, por ser regular, cotidiano y recurrente, a veces se lo considera banal y de escasa significación. Porque lo que nos interesa es aquello que se “produce” en la escuela, lo que no está dicho en la normativa ni sugerido en la bibliografía didáctica, sino que se crea y recrea en las aulas. Aquella arena que es la “cultura escolar” un lugar de constante negociación, entre lo impuesto y lo practicado (Vidal, 2007).

Sobre el recorte. No resulta casual lo indicado bajo el subtítulo “¿Qué vimos al observar?” ni que el extracto de transcripción vertido luego haya sido de un momento de exposición y diálogo. Como ya hemos dicho en otro lugar (González, 2018) y confirmaron otros estudios (Argentina, MECCT, 2019; Valtuille, 2022), las exposiciones por parte de los profesores resultan una práctica generalizada y recurrente en las clases de historia, sea a través de narraciones o por medio de definiciones más conceptuales con más o menos participación estudiantil. Lo sugestivo es que tal práctica no aparece especialmente señalada en la normativa educativa en vigencia, ni es fomentada por las publicaciones didácticas actuales.¹⁴ Sin embargo, y como señala Chervel (1991), la exposición de los docentes es uno de los elementos constitutivos de las disciplinas escolares lo que explicaría su recurrencia incluso en experiencias de integraciones de materias por áreas o proyectos coordinados entre asignaturas. Más aun, en estos tiempos en los que los saberes están descentrados, circulando por muy diversos canales, cuando los saberes ya no son “propiedad” exclusiva de los docentes, puede ser paradójico (pero para nosotros resulta deseable) que los profesores sigan asumiendo la responsabilidad de enseñar, esto es, mostrar, explicar, orientar, acompañar y transmitir.

En tal sentido, el siguiente extracto muestra a Nicolás realizando una exposición dialogada en torno a la política represiva de la última dictadura, retomando los aportes de los estudiantes, pero también asumiendo y transmitiendo una posición ética en relación con la idea de inocentes y culpables de la represión. Al respecto, nótese el énfasis en el habla (marcada por las mayúsculas) así como las preguntas y los matices que introduce.

P –Entonces, existen centros clandestinos de detención, es decir, lugares que uno no conoce, por eso son clandestinos, en donde esta gente es llevada... (anota en el pizarrón) Bien, centros clandestinos de detención. ¿Qué más? Ahí dice Z (nombra a una alumna) que ella conoce, digamos, que sabe, que tiene información sobre que ahí eran torturados ¿Con qué objetivo? ¿Alguien se imagina?

E- para...

E –Información

P –Bien ¿Información sobre qué?

E –Sobre otros, subversivos

P –Sobre otros CONSIDERADOS subversivos. ¿Estamos de acuerdo? ¡Muy bien! ¿Entonces? Digamos ¿quiénes eran los objetivos del Ejército? Teniendo en cuenta el comunicado (se refiere al comunicado de la Junta Militar, una fuente primaria que leyeron con anterioridad) y teniendo en cuenta lo que más o menos sabemos

E –Reprimir completamente al =comunismo=

E – =las fuerzas=

E- pero dentro de ese comunismo entraba mucha gente que era inocente

¹⁴ En la normativa, la exposición del docente casi no se menciona y, cuando es citada, se la señala como una tarea secundaria, posterior y ordenadora del trabajo de los estudiantes: “El docente podrá realizar una exposición clara y concisa para ordenar las ideas y procesos que se suceden en diferentes escalas y que se han mostrado deshilvanados durante el trabajo” (Argentina, PBA-DGCyE, 2011, p. 46). Sin embargo, en otros documentos oficiales -que orientan la actividad de observación de clase por parte de los directores de las escuelas- sí aparece la mención a esta práctica e incluye las siguientes sugerencias: “No a las extensas exposiciones donde los estudiantes permanecen pasivos con pocas oportunidades de participar activamente [...] Sí a la existencia de un diálogo constante entre el profesor y los estudiantes, referido al tema de estudio del día. Este diálogo debe poner en circulación los conocimientos de historia que brinda el profesor con los trabajados en los materiales de estudio y las interpretaciones de los estudiantes” (Argentina, PBA-DGCyE, 2014: 18). Por su parte, en diversas obras de didáctica de historia donde se sugieren orientaciones, proyectos o propuestas para su enseñanza, no se encuentran indicaciones sobre la exposición dialogada en el aula.

P – Bien, y en todo caso, pregunta, digo ¿no?, los miembros de las organizaciones armadas ¿sí? que habían decidido tomar las armas [...], ¿ellos son culpables?, ¿ahí estaría bien los casos de tortura o asesinato y demás?

E (varios) – ¡No!

P – Usted me hace la aclaración, dentro de eso se llevaban gente que era inocente y también la torturaban, la mataban. La pregunta mía es al revés, digamos, al que lo llevaban porque era comunista o peronista... (en tono de interrogación)

E – ¡Ah! no, tampoco.

P – TAMPOCO ¿se entiende entonces la cuestión? Es decir, MÁS ALLÁ de que algunos optaron por la lucha armada u otros opten, digamos, por la militancia política o sindical, después veremos ¿sí? igualmente esto está AFUERA del Estado de derecho. ¿Estamos todos de acuerdo? Nadie puede secuestrar a nadie ni torturarlo

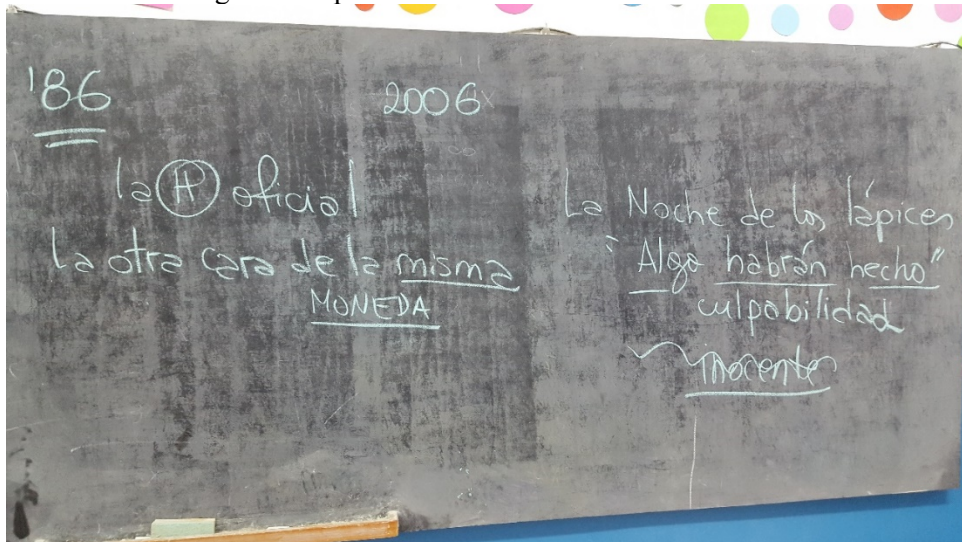
E – Porque tienen derechos [...]

Extracto observación clase de Historia, 6º año, 15-6-2017

En conjunto, las exposiciones dialogadas de Laura y Nicolás nos permitieron advertir los vínculos pedagógicos que propugnan, los objetivos que persiguen, los saberes que despliegan, el enfoque memorial que le dan al contenido, su posición ética y política, entre muchísimos otros aspectos.

En esta misma dirección, también puede resultar interesante hacer el ejercicio de preguntarnos qué leemos al ver, por ejemplo, una imagen como la que sigue. Si la vemos de lejos, podemos pensar que la escuela no cambia. Hay un pizarrón, un borrador y tizas. Se leen algunas anotaciones. Puede parecer una escuela del siglo XIX. Sin embargo, al acercar la mirada, vemos un aula con permanencias y cambios. Permanece el pizarrón como tecnología educativa, pero cambian los materiales y los contenidos. Las anotaciones nos permiten ver que en esa clase se está trabajando con lecturas cinematográficas de la historia y la memoria. Ese pizarrón da indicios de un trabajo de análisis e interpretación de dos filmes realizados en un contexto memorial determinado y singular, casi inmediatamente después de vuelta a la democracia: *La historia oficial* y *La noche de los lápices*.¹⁵ Bajo los títulos se anotan algunas ideas discutidas durante clase.

IMAGEN 2. Fotografía del pizarrón de clase de historia del día 23-6-2017



¹⁵ “*La historia oficial*” relata cómo una profesora de historia de secundaria decide a averiguar cuál es el verdadero origen de su hija “adoptada” durante la dictadura. Fue dirigida por Luis Puenzo y estrenada en 1985 <https://www.imdb.com/title/tt0089276/> “*La noche de los lápices*” narra la detención, tortura y desaparición de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata en 1976. Dirigida por Héctor Olivera y estrenada en 1986. <https://www.imdb.com/title/tt0193355/>

4. DECIR

Sobre el decir, hay, por lo menos, dos cuestiones a atender. Por un lado, cómo hacerlo por escrito, por caso, en una publicación como esta. Por otro, cómo hacerlo en relación con el docente al que observamos.

La primera cuestión refiere a lo que nos está sucediendo en este mismo texto, es decir, cómo poner en palabras todo lo visto, escuchado, leído y sentido en un aula. ¿Cómo usar los registros? ¿Cómo hacerlo compartible y comunicable? ¿Qué es preferible: usar largas transcripciones para que sea comprensible una exposición o intercambio (a riesgo de que el lector se pierda u omita leer toda la fuente) o usar breves extractos como indicios o destellos (con el riesgo inverso de que no sean suficientemente claros y entendibles)? Ambas posibilidades son tensiones permanentes y no tenemos respuesta única para ello. En todo caso, depende el contexto de ese texto. No es lo mismo usar extractos para “ilustrar” un artículo o usar una transcripción completa en un aula de formación. Por lo que sí optamos siempre fue, con transcripciones largas o cortas, no omitir nunca nuestra mirada. Es decir, acompañar siempre el extracto con nuestras palabras acerca de lo nosotros leemos e interpretamos.

Cuando usamos esos registros en un artículo no los colocamos con afán demostrativo, sino ilustrativo. Por razones de extensión, usamos algunos pasajes, pero todo el conjunto de lo observado es el que nos permite afirmar lo que afirmamos. Todas las clases observadas, más las fuentes escritas, más los testimonios orales, más eso que anotamos incluso eso que era parte del “escenario”, en fin, todo en conjunto, nos aporta al cuadro interpretativo. De hecho, a Laura y Nicolas los observamos en total durante 72000 minutos (5 clases cada uno de 120 minutos) mientras que en este trabajo presentamos extractos de apenas 4 minutos. Más aun, si bien nuestro interés estuvo puesto en sus contenidos, estrategias y materiales, hemos mostrado apenas destellos de todo eso en este texto.

La segunda cuestión en torno al “decir” refiere a cómo comunicar lo visto, escuchado, leído y sentido en el aula en relación con el docente observado. En este punto atendimos a un aspecto crucial señalado por Anne Marie Chartier (2011) y es que hay un código deontológico que debemos respetar: todo lo que escribimos en el aula, las notas que tomamos deben o deberían poder ser leídas por el docente. En nuestro caso compartimos con los docentes nuestros análisis e interpretación para contar con la mirada y opinión de ellos, a partir de lo cual sumaron detalles e incluyeron aspectos tan interesantes como importantes.

5. HACER (A MODO DE CIERRE)

Como dijimos al principio, observamos clases de historia en la investigación con el objetivo de documentar saberes y prácticas docentes en historia con el fin último de colaborar en la formación del profesorado. En concreto, y entre otras formas de hacerlo, hemos utilizado transcripciones en aulas de formación docente en historia, tanto de grado como en posgrado. Allí sí hemos usado registros más largos e incluso completos de una clase (o varias) por la posibilidad de hacer un abordaje global y pormenorizado. Así, por caso, hemos leído, analizado e interpretado las transcripciones con múltiples “anteojos”: para ver temas y materiales; enfoque y consignas; tácticas usadas por los docentes para motivar; para explicar, mostrar, hacer comprensible, construir conceptos entre otras muchísimas cuestiones ya indicadas. En fin, se trata de abordar eso que, en nuestra perspectiva, es tan central y a la vez resulta naturalizado e incluso olvidado en la formación docente, que -la mayoría de las veces- está más abocada en transmitir novedades e innovaciones que detenerse en aquello que siempre se ha hecho y se hace en las aulas (Chartier, 2002).

Para finalizar, el objetivo de integrar la práctica de investigación y la investigación sobre las prácticas en un mismo texto resultó un ejercicio desafiante y exigente. Desafiante por la cantidad de cuestiones a compartir, aunque fuera sobre una temática escolar en particular, desde un contexto específico y tan solo sobre dos casos. Exigente por la necesidad de ordenar y separar cuestiones que

aparecen conectadas permanentemente pero que en un escrito deben abandonar su forma reticular para adquirir un formato sucesivo y lineal. En conjunto, ha sido una experiencia que ha buscado, por un lado, señalar la riqueza y relevancia de observar clases de historia, y, por otro, reflexionar sobre el vínculo entre investigación y formación, una relación que debemos mantener en permanente revisión.

Referencias

- Alonso, F. y Rubinzal, M. (2004). Memorias y representaciones. *De Signos y Sentidos, n°2*. Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral.
- Anijovich, R. (comp.) (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Argentina, DGCyE-PBA (2009). *Historia, 3er año. Escuela Secundaria Básica*. Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Argentina, DGCyE-PBA (2014). *Aportes y recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza. Breviario para directores*. Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Argentina, MECCT (2019). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. *Prácticas de enseñanza en el contexto del aula en los niveles primario y secundario. Estudio nacional 2016-2017*. Publicaciones del Ministerio.
- Arias, D. y Amador, J. (2024). Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales e historia, *Pedagogía y Saberes*, (60), 133–145. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20067>
- Asensi, E. y Fuertes, C. (2021). Representaciones del futuro profesorado de historia. De la formación teórica al análisis de la práctica docente. En Souto, X. y Parra, D. (coords.) *El profesorado como agente de cambio* (pp. 169-182). Nau Llibres.
- Berg, C. y Christou, T (2021). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*. Palgrave Mcmillan.
- Billán, Y. (2108). *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina? Lectura, traducción y producción en una escuela del expartido de General Sarmiento*. Ediciones UNGS
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (Eds.). (2017). *The Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan.
- Cerdá, C. (2018). *Dictadura, memoria y escuela. Dilemas, propuestas y desafíos de la transmisión escolar de la Historia Reciente*. [Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba]
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 157-168. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>
- Chartier, A. M. (26 de octubre de 2011) *Observar las prácticas de clase: ¿para ver qué?* Conferencia en la FLACSO- Argentina.
- Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Manantial.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* (295), 59-111.
- Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, Jorge y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-51) Laertes.
- De Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entre pasados. Revista de Historia*, (17), 137-162.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Finocchio, S. (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En Pagès, J. y González, M. (comps.), *Història*,

- memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Servei de Publicacions UAB.
- Finocchio, S. y González, M (eds.) (2023). *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. 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 Lanza, H. y S. Finocchio, *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. (pp.101-179). FLACSO-CIID-Miño y Dávila.
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela*. Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. 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*, 16 (21), 105-125. <https://doi.org/10.35305/ac.v16i21.994>
- Gregorini, V. (2017). *Pluralidades y tensiones en las prácticas de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en el nivel medio de la ciudad de Tandil* [Tesis de doctorado Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1362/te.1362.pdf>
- Gregorini, V. (2023). Las prácticas de enseñanza en las aulas de historia: reflexiones sobre la perspectiva etnográfica en una investigación doctoral. *Revista Història Hoje*, 12(26). <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1039>
- Guelerman, S. (comp.) (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Norma.
- Higuera Rubio, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Libros Libres-FLACSO Argentina.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu
- Legarralde, M. (2020). *Combates por la memoria en la escuela: Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias*. Miño y Dávila.
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M; Rosa, A. y González, M. (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-295). Paidós.
- Massone, M (2023). Prácticas de lectura de documentales en la historia escolar. *Revista Història Hoje*, 12(26). <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1036>
- Merchán, F. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro.
- Merchán, F. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. [Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla]
- Metzger, S. y Harris, L. (2018). (ed). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley Blackwell
- Monteiro, A.M. (2007). *Professores de história. Entre saberes e práticas*. Mauad
- Monteiro, A.M. (2005). “Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cadernos CEDES*, vol. 25, (67), 333-347 <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300006>
- Pappier, V. (2022). ¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes? *Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*. Ediciones UNGS
- Plá, S. y Pagès, J (2014) (comps.). *La investigación en la enseñanza de la Historia en América latina*. Bonilla Artigas/Universidad Pedagógica Nacional.
- Salto, V. (2017) (comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. Publicaciones UNCO.

- Toledo, M. y Magendzo, A. (2013). Golpe de Estado y dictadura militar: estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana, Santiago, Chile. *PSYKHE*, Vol. 22, 2, 147-160. doi:10.7764/psykhe.22.2.585
- Valtuille, F. (2022). Enseñar Historia en la escuela secundaria: una mirada al interior de las aulas. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (34). <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11383>
- Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, año 16, (28), 28-37. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf
- Zavala, A. (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa*. Trilce
- Zavala, A. (2015). Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. *Revista História Hoje*, 4(8), 174–196. <https://doi.org/10.20949/rhj.v4i8.185>
- Zavala, A. y Scotti, M. (2006) (comps.). *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras*. CLAEH.
- Zavala, A. y Scotti, M. (2005) (comps.). *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son... teorías*. CLAEH.
- Zysman, N. (2015). *De la “subversión marxista” al “terrorismo de Estado”. Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*. Eduvim.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González, M.P. (2024). Ver, leer y decir. Observar clases de historia para la investigación y la formación docente. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 46, 57-72. DOI: 10.7203/DCES.46.28590