

## **Actas del Primer Seminario Internacional Pedagogía de la Memoria**

**20 al 25 de septiembre de 2021**

Comisión Provincial por la Memoria - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) - Diplomatura en diseño institucional y gestión de sitios de memoria (UNQUI)

### **Historia reciente. Posibilidades y desafíos en la enseñanza secundaria**

Marcela Elizabeth Zatti  
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER  
[marceezatti@hotmail.com](mailto:marceezatti@hotmail.com)

**Palabras claves:** enseñanza, historia reciente, memoria, posibilidades, desafíos

#### **Resumen**

El presente escrito constituye una reelaboración del trabajo de investigación desarrollado en el marco de mi tesis para obtener el grado de Magíster en Didácticas Específicas (UNL-FHUC) y lo presento como un aporte en el marco del CAID+D “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, aprobado y financiado por la misma Universidad.

Tomando como fuentes las entrevistas semi-estructuradas realizadas a profesores de Historia en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos y en base a una investigación cualitativa, me propuse identificar prácticas de enseñanza que ponen el acento en la transmisión de contenidos en relación a la Historia reciente y las memorias en conflictos, buscando identificar posibilidades y desafíos en la enseñanza de esta historia y memorias, asociadas a un pasado vinculado a la violencia y al terrorismo de Estado en Argentina. En definitiva, busco dar cuenta de cómo los/las docentes entrevistados/as seleccionan y recortan los contenidos junto a las memorias y olvidos que traen a la superficie en sus narrativas cotidianas y las referencias a sus experiencias personales, la historia académica y las políticas de memoria.

## **El proyecto**

A partir del presente escrito pretendo sumar un aporte a las líneas de indagación del proyecto CAID+D “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”. Quienes formamos parte del equipo de investigación, hemos analizando diferentes aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales en diferentes niveles educativos y, en mí caso particular, de la historia.

Estas trayectorias de investigación se vinculan a tres proyectos precedentes CAI+D. El primero de ellos, centrado en la caracterización de las buenas prácticas de enseñanza mediante “la búsqueda de docentes que son reconocidos como permanentes promotores de pensamiento crítico” (Lossio y Ferrero, 2011, p 2). El segundo, buscó identificar y “comprender los sentidos que otorgan a sus prácticas de enseñanza los profesores memorables” (Lossio y Ferrero, 2013, p 1) y el tercero, tenía como objetivo central dar cuenta de prácticas de enseñanza consideradas innovadoras y que promuevan el pensamiento crítico en los/las estudiantes secundarios y/o universitarios (Zatti, 2017).

La tesis denominada “La enseñanza de la historia argentina reciente. Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná-Entre Ríos” buscó un acercamiento a las prácticas de enseñanza de la Historia Reciente en diferentes escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos y el problema planteado, intentó dar cuenta de cómo los/las docentes, que no contaban con una formación inicial y continua, debieron hacerse cargo de transmitir una historia y memoria referida a un pasado problemático, conflictivo, doloroso, con fuertes connotaciones políticas, sociales y éticas en el contexto de las políticas de memorias. Es decir, un pasado que se resignifica en cada presente provocando diversas interpretaciones que tensionan tradiciones y herencias del sistema educativos vigentes en la escuela y la cultura escolar acerca de qué es -o ha sido- enseñar un contenido histórico.

Dada las características del evento que nos convoca y a los ejes propuestos, presento algunos aspectos que tienen incidencias sobre la enseñanza de la historia reciente en nuestro país. El análisis que se presenta no se constituye en un estado de situación definitiva, sino más bien, se trata de una posibilidad para seguir investigando aspectos relacionados a la problemática que se están abordando.

#### Perspectiva metodológica

Por la naturaleza del tema que indagué, diseñé un estudio cualitativo, por lo que seleccioné pocos casos para poder profundizar en su observación y análisis. Por tanto, la riqueza no se halla en la representatividad, entendida en términos estadísticos sino en la significatividad en términos de capacidad y aproximación al caso. Por tratarse de una investigación cualitativa la ubico además, dentro del paradigma comprensivo/interpretativo, lo que significa que las descripciones de las conductas sociales son analizadas tal y como ocurren en sus ambientes naturales y son entendidas desde la perspectiva de los participantes (Valles, 1997).

En este tipo de trabajos, el investigador utiliza técnicas que intentan recabar datos que informen sobre las particularidades de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación: las propias palabras de las personas -habladas o escritas-, las conductas observables, permitiendo un acercamiento más global y comprensivo de la realidad (Sagastizabal y Perlo, 2006).

De esta manera el uso de entrevistas, al hacer hincapié en la riqueza de las palabras e interpretaciones de los/las entrevistado/a, me permitió acceder a los datos en toda su complejidad, captando no solo las respuestas a los temas elegidos sino también proporcionando la posibilidad de indagar en aspectos psicológicos como son actitudes, valoraciones y formas de pensar, silencios o tonos de voz.

Así, las lecturas de las entrevistas me llevó a trabajar con diferentes apartados temáticos sobre la enseñanza de la historia y memoria del pasado reciente que

representa el decir de los/las docentes, buscando indicios sobre cómo realizan y llevan adelante sus propuestas de enseñanza.

#### Historia reciente en la escuela

La apertura democrática en Argentina de 1983 intentó abrir nuevos caminos en el marco de una transformación curricular. Esta transformación era tan urgente como necesaria, porque el modelo de enseñanza existente, denominado por Siede “currículo residual” (2010, p. 20) comenzó a mostrar signos de agotamiento, pues sus metodologías no encontraban eco en las nuevas generaciones de estudiantes y su sustento discursivo se volvía cada día más cuestionable.

Desde las esferas nacionales, cuando la reforma educativa se materializó en la Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 -que modificó la antigua Ley 1.420 de 1884- existió un relativo consenso acerca de la necesidad de cambios en las metodologías de enseñanza intentando evitar el enciclopedismo, memorismo y autoritarismo patente en el currículo y en los contenidos de historia que eran considerados poco atractivos y útiles. Así la renovación de los contenidos fue una cuestión primordial.

En este orden, se comenzó a pensar que la enseñanza de la historia centrada en la exaltación de héroe y del patriotismo estaba desactualizada y había que incorporar nuevos contenidos que despertaran el interés en los/las estudiantes por un lado y por el otro, acercar la historia enseñada a la historia investigada. En consecuencia, se pasó a privilegiar los temas correspondientes al siglo XX y más aún, lo reciente, contrariamente a lo que ocurría antes de la reforma, cuando se le adjudicaba centralidad a la primera mitad del siglo XIX, donde el interés estaba puesto en la organización del Estado-nación y el culto a los héroes de la patria. En definitiva, lo que se producía era una conmoción en el “código disciplinar” (Cuesta Fernández, 1997) y en la “cultura escolar” (Viñao Frago, 2002) que había imperado desde el origen del sistema educativo argentino.

El propósito de esta decisión era que una mayor dosis de historia cercana permitiera a los alumnos comprender el mundo en el que les

había tocado vivir. Lo contemporáneo y lo reciente sería fundamental, además, para atender la cuestión considerada clave en los objetivos de la reforma: la formación del ciudadano democrático (...) (de Amézola, 2008: 60).

Ciudadanos/as que además debían ser críticos/as, reflexivos/as y responsables. Con este fin, en el ámbito de la enseñanza se propusieron métodos más dinámicos que promovieran la presentación de situaciones problemáticas, el debate, consensos, críticas como también dudas, curiosidades e inquietudes en los sujetos de aprendizaje. En consecuencia, “El docente debía (...) mencionar diferentes líneas y productos historiográficos y adecuar el debate al nivel cognitivo de sus alumnos (...)” nos dice Finocchio (1993: 81) abordando procesos multicausales que engloben conceptos más complejos, desde el cambio y las permanencias, superadores de la diacrónica sucesión de hechos políticos. Se impusieron entonces, nociones de tiempo corto, coyuntural y estructural que explicaran y no sólo describieran los acontecimientos históricos.

En definitiva, se trataba de una historia social que denotara la idea de conflicto en contraste con el tradicional enfoque político institucional, neutro y objetivo. Es decir, se presentaba a los/las estudiantes por un lado, diferentes modos de construcción del conocimiento que permitiera recuperar sus saberes previos y por el otro, acercarlos a los procesos que realiza el/la investigador/a con el propósito de promover una actitud crítica y creativa. La realidad social era develada como compleja, cambiante y dinámica y por lo tanto, imposible de analizarla desde un único enfoque cerrado y acabado.

Esta iniciativa fue ganando terreno con la nueva estructuración del sistema educativo que se gestó a comienzos del siglo XXI, primeramente a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de 2004 y después en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en la que la enseñanza de la historia reciente se vio fortalecida. En este contexto comienza a gestarse un nuevo régimen de memoria ya que en términos generales, se puso a discusión la historia enseñada y la incorporación de los nuevos contenidos trajeron como

consecuencia la presencia de la historia reciente y una nueva memoria en la escuela.

De esta manera y teniendo en cuenta los argumentos que expone Sandra Raggio (2012) la nueva memoria surgió asociada a la denuncia de la violencia y los crímenes perpetrados por la última dictadura, en relación con un pasado cercano y encarnado desde el imperativo ético del “Nunca más” que poco tenía que ver con el relato épico, pletórico de hechos heroicos cuya conclusión era la nación encarnada en el Estado y que la escuela debía encargarse de transmitir.

El legado de transmitir radica en que no puede volver a suceder, no son ejemplos traídos al presente para imitar, sino para evitar. La apelación ya no es a la identidad nacional como forma de garantizar la continuidad de la comunidad, sino la convivencia sana, pacífica y tolerante, ya no desde el sentido patriótico, sino el democrático, no más a la defensa de la patria, sino a la defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos. Los héroes han dado paso a las víctimas (...) ( Raggio, 2012: 19).

Entonces, estos argumentos llevan a Raggio (2012) a sostener que la incorporación del pasado reciente en la escuela no fue tanto producto de una transformación de la cultura escolar sino que se impuso de afuera hacia adentro a partir de una serie de leyes -Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional- que incorporaban temas vinculados a la enseñanza de la historia reciente, la memoria, los derechos humanos y la Constitución Nacional en los diseños curriculares y decretos que establecían en el calendario escolar nuevas efemérides como la referida al 24 de marzo de 1976.

Leyes y decretos que emanaban del poder político y no de una necesaria revisión y reflexión de la enseñanza de la historia y de la tradición institucional escolar. Raggio y Salvatori indican que este proceso no ha sido “(...) amable, liso y sin obstáculos ni controversias. Todo lo contrario, ha sido conflictivo, sujeto a múltiples revisiones, arañando a veces con silencios y otras con cierta obsesión conmemoralista” (2009: 7).

Por lo antes expuesto, la escuela y toda la cultura institucional que de ella emana han debido acomodarse a la nueva memoria que imponía formar

ciudadanos/as democráticos/as por un lado y conmemorar aquello que no debía volver a suceder, por el otro. Así, la escuela se debatía entre la transmisión de la nueva memoria y sus formas más tradicionales de gestión, no sin producirse una serie de dificultades o resistencias. En tal sentido, se fueron presentando -y aún persisten- silencios y posiciones encontradas entre los/las docentes sobre la evocación de la memoria del pasado reciente, porque se trata de un pasado signado por la violencia y el dolor que tiene fuertes implicancias políticas, éticas y morales, como ya dije anteriormente.

Raggio sostiene además que “(...) es importante tener presente esta cuestión, pues la dificultad mayor que se señala (...) tiene que ver con la resistencia de las escuelas a afrontar el conflicto, lo controversial (...)” (2012: 22), porque en sus orígenes fue pensada como espacio neutro que debía enseñar un saber objetivo. Se trata de un pasado que molesta, que produce resistencias, silencios y se vuelve dificultoso a la hora de trabajarlo en la escuela. Silencios que como señala Raggio (2004) no son olvidos, sino una forma de hacer memoria, una forma de narrar lo no-dicho.

Memoria que sacudió la estructura de la cultura escolar y al código disciplinar porque como sostiene Finocchio, en Argentina no había tradición de enseñanza de la historia reciente puesto que “(...) la escuela aséptica y quirúrgica del guardapolvo blanco educó desde el siglo XIX a los hijos de quienes vivían en el país y los pequeños que bajaban de los barcos (...)” (2007: 264). Por otra parte, el sentido común pedagógico propio de la cultura escolar imperante sancionaba que la escuela no podía tratar temas que involucraran emociones y sensibilidades o temas controversiales que despertaran intereses y pasiones como los implicados en procesos políticos recientes.

Por consiguiente ¿Cómo narrar un pasado que no está constituido por gestas heroicas y que pone en cuestión a la identidad nacional? y ¿Cómo transmitir la nueva memoria que surgía asociada a la violencia acaecida en el pasado reciente de nuestro país? fueron las preguntas claves que conmovían al sistema educativo en general y esa fue una de las cuestiones que traté de responder de acuerdo a las respuestas de los/las docentes entrevistados en el presente trabajo de investigación.

Algunos datos de los/las entrevistados

Una de las entrevistadas fue Natalia<sup>1</sup>, de 39 años de edad. Profesora suplente de Historia en una institución de gestión particular, laica, de turno mañana, que se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Paraná y a ella asisten estudiantes pertenecientes a sectores medios y medios acomodados. Otro de los entrevistados fue Enrique de 50 años. Profesor suplente de Historia, título que complementa con un Bachillerato Técnico. La institución educativa es de gestión pública de doble turno (mañana/tarde) ubicada en una zona periférica de la ciudad a la que concurren estudiantes de los barrios aledaños pertenecientes a sectores sociales más populares.

Por su parte, Mario de 51 años de edad, era<sup>2</sup> profesor de Historia, titular y la escuela donde se desempeñaba es gestión pública, con doble jornada -dos divisiones de sexto año en cada turno-, ubicada en una zona periférica de la ciudad de Paraná, a la cual concurren estudiantes de diferentes barrios aledaños, como también de las llamadas “villas” consideradas “zonas de riesgo” por los altos niveles de conflictividad social permanente.

Marcela de 51 años de edad, es profesora de Historia y trabaja en una escuela de gestión privada católica, inserta en un barrio muy distante del centro cívico y comercial de la ciudad de Paraná, a la que concurren estudiantes de las cercanías, pero también de otras localidades vecinas. En tanto Mirta, profesora de Historia, de 54 años de edad, se desempeña en una escuela de gestión privada no católica, ubicada en una zona de la ciudad no céntrica pero con una importante afluencia de tránsito y actividad comercial. Los/las estudiantes pertenecen a sectores sociales de clase media e hijos de militares que se desempeñan en la II Base Aérea de Paraná.

Finalmente María es la última entrevistada de 53 años de edad. Profesora de Historia titular en una escuela de gestión pública, ubicada en un barrio marginal con muchos problemas de pobreza, droga y falta de trabajo por lo que sus

---

<sup>1</sup> Los nombres de cada docente corresponden a seudónimos, puesto que las entrevistas tenían un carácter anónimo.

<sup>2</sup> Quien ya se había jubilado y ha fallecido recientemente.

estudiantes pertenecen a sectores humildes, además de un contexto de marcada precariedad laboral e institucional.

Algunos aspectos relevantes de la investigación

Estas conclusiones, si bien se convierten en un aporte a la comprensión del tema, de ninguna forma lo agotan, por lo tanto tienen un carácter provisorio e intento reflejar aquellos puntos que considero claves y centrales en relación al tema abordado en la jornada.

A lo largo de la investigación, intenté dar cuenta del tipo de memoria que portan los/las docentes sobre la historia reciente y las características que adopta cuando se convierte en contenido de enseñanza. A la vez que hice hincapié en las decisiones que toman estos/as docentes, al mismo tiempo que ilustré, en los casos consultados, el acompañamiento o rechazo institucional que se suele generar en torno al abordaje del terrorismo de Estado. De esta manera, me encontré con **diferentes memorias circulando en el espacio institucional**, las que portan los/las profesores, pero también, la de diferentes actores del sistema educativo y que entran en juego a la hora de desarrollar los contenidos de historia reciente en las propuestas áulicas.

Una de esas memorias tiene que ver con el canon del Nunca más. Lo pude observar en mayoría de los testimonios surgidos de las entrevistas. Este tipo de memoria se circunscribe específicamente al régimen dictatorial de los años 1976-1983 despolitizando a sus víctimas y des-responsabilizando a la sociedad en general, a la vez, que no avanza en un examen crítico del contexto en el cual el terrorismo de Estado fue posible.

La otra, se refiere a una memoria crítica, reflexiva que pone en cuestión justamente aquello que la memoria del Nunca más no hace. En este caso se trata de una memoria menos frecuente, ya que la detecté en dos testimonios. Por lo general, se trata de docentes que han realizado un proceso de autocrítica, autorreflexión, acompañado de militancia gremial o en derechos humanos, que no está exenta de cuestionamientos por parte de colegas, directivos y familiares de los/las estudiantes. Esta memoria, tiende a promover en los/los estudiantes un tipo de aprendizaje que contextualiza la violencia de

los años '60/'70, buscando explicaciones sobre ¿por qué el terrorismo de Estado fue posible en nuestro país?, contribuyendo de este modo al desarrollo del pensamiento histórico reflexivo.

De manera muy esquemática, puedo observar una yuxtaposición de memorias, que tienen que ver con las vivencias y experiencias personales pero también con los contextos institucionales, llevando a los/las docentes a recortar, ponderar o dejar afuera a la historia reciente, por su componente controversial y cargado de connotaciones políticas, éticas y abiertas en el presente.

En lo que respecta a **la historia reciente**, es evidente que conceptual e historiográficamente esta historia es compleja dadas las características del pasado, objeto de estudio y porque se expresan dificultades a la hora de plantear el período que contempla. Muchas veces los/las docentes prefieran trabajar con períodos cerrados, concluidos ya que se sabe de antemano cómo concluye el proceso histórico que se pretende abordar, privilegiando entonces en el recorte de contenidos la primera mitad del siglo XX.

Por el otro lado, a la hora de plantear qué es historia reciente, los/las docentes no escapan a determinadas dificultades que tienen que ver con la delimitación del comienzo y el cierre de este período. Para algunos/as el comienzo puede ser el tercer peronismo (1973/74), para otros el inicio del terrorismo de Estado/dictadura militar en 1976. Los mismos inconvenientes se presentan cuando es necesario establecer hasta cuándo llega esta historia. Mayoritariamente los/las profesores/as plantean un recorte que excede la transición democrática e incluyen los primeros años del siglo XXI, e incluso, incorporan la actualidad.

**Los cuestionamientos que reciben los/las docentes presentan diferentes matices.** A manera de ejemplo, puedo citar algunos casos: a un docente se le objetó la presentación del documental “Malvinas, historia de traiciones”, por representar una visión alejada del enfoque nacionalista, mientras una profesora, padres militares le cuestionaron su perspectiva de enseñanza, a otra sus propios colegas la trataron de “subversiva” por incorporar estos contenidos en sus propuestas de enseñanza en una escuela católica. Cierro estos ejemplos, con el caso de una docente que se siente “discriminada” por estar

casada con un militar. En un análisis más amplio se puede observar cómo estos cuestionamientos producen censuras y autocensuras a la hora de presentar los contenidos de enseñanza.

Como sea, este tipo de historia produce en los diferentes actores del sistema educativo incomodidades, algunas manifiestas directamente, otras insinuadas. En estas reacciones de docentes, directivos, padres y estudiantes entran sin dudas, en juego un sinnúmero de experiencias productos de sus propias biografías, memorias y lecturas del pasado reciente, pero también se cuelean elementos que tienen que ver con la cultura escolar y el código disciplinar que tradicionalmente deja afuera los temas controversiales privilegiando los componentes de objetividad y neutralidad en la enseñanza de la historia, ligados a cuestiones vinculadas a la nación y a valores de corte moralista y patrióticos.

Sin embargo, a lo largo de las entrevistas pude observar que **se abren intersticios y posibilidades de enseñanza de la historia reciente**, mayoritariamente, como decisiones individuales y que suelen desafiar una cultura institucional muy apegada a la objetividad y neutralidad.

Algunas palabras para concluir

Como para recuperar algunas apreciaciones que fui destacando a lo largo del breve análisis presentado surgido a la luz de la relectura de los testimonios de las entrevistas, puedo observar cómo convive en la enseñanza de la Historia reciente aspectos que dan cuenta de logros y posibilidades en la transmisión de estos contenidos en la escuela secundaria y que a la vez permiten el desarrollo de un pensamiento crítico e histórico en /las estudiantes, pero al mismo tiempo la persistencia de elementos y prácticas propias del currículo residual, el cual según Siede (2010), es aquel donde prevalecen contenidos que en algún momento formaron parte de las prescripciones escolares y que luego dejaron de figurar en los diseños curriculares, pero pervivieron en las prácticas y tradiciones de enseñanza impidiendo y dificultando sobremanera el ingreso de nuevos contenidos y enfoques de enseñanza, lo que se vuelve un obstáculo significativo a destacar.

Desde este currículum residual se pueden identificar prácticas y contenidos que se mantienen a lo largo de la historia de la enseñanza de la Historia, ya sea por inercia, resistencia o falta de innovación pensados en y para otros tiempos y aquellos que se han introducido a raíz de las nuevas prescripciones curriculares oficiales producto de las reformas educativas. Ello me permite a la vez, dar cuenta que hay docentes que actualizan su mirada respecto a la selección de contenidos que realizan, puesto que ponen el acento en la necesidad de problematizar y contextualizar el surgimiento, confrontación y accionar de la violencia antes y durante el terrorismo de Estado, por lo que el recorte temporal no se rige por criterios cronológicos, sino por la búsqueda de explicaciones causales, mientras que otros/as docentes, mantienen una concepción lineal del tiempo histórico, con acento en lo cronológico, puntualizando aspectos políticos y/o económicos.

De acuerdo a los resultados de la investigación, este último aspecto se debe fundamentalmente a dos razones. Una de ellas tiene que ver con que algunos/as docentes mantienen una narrativa basada con la memoria literal y el canon del Nunca más que no habilitan la problematización, historización y confrontación en el espacio áulico de las memorias en conflicto y las diversas representaciones que el pasado cercano promueve en los sujetos sociales. La otra, porque los recortes y selección de contenidos se dan en base a un ordenamiento lineal y cronológico cercano al currículum residual. En definitiva y relacionado a la historia reciente, estas lecturas, narrativas y miradas, sumados a los posicionamientos políticos, historiográficos, éticos y sus propias biografías y experiencias personales que forman los profesores/as moldean y dan forma a los saberes que enseñan, cómo los enseñan y porqué los enseñan (si deciden enseñarlo).

Sin embargo, la historia como disciplina escolar tal como sugiere González no persigue solo objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos, de ahí la importancia de aquellas prácticas de enseñanza que premieren el pensamiento crítico e histórico en los/las estudiantes. “Para el caso de la historia argentina reciente, esto se vuelve más evidente ya que no solo busca transmitir saberes sino colaborar en la construcción de la memoria” (González,

2018, p 36) y de los Derechos Humanos, porque en nuestro país, las violaciones a los derechos humanos y los delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar han sido juzgados y condenados bajo principios jurídicos que comprometen a la escuela en su divulgación y en el ejercicio de memoria.

Finalmente, de esta manera y con este análisis pretendo sumar un aporte al a las diferentes líneas de indagación que se realizan en el marco del CAID+D “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”.

### Bibliografía

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Palmares-Corredor.

De Amézola, G. (2008). Esquizohistoria. *La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.

Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel.

Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M y Levín, F. (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-277). Paidós.

González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional General Sarmiento.

Lossio, O. y Ferrero, L. M. (2011). Profesores que promueven el pensamiento crítico en el nivel superior en disciplinas de ciencias sociales: ¿qué sentidos le otorgan a sus prácticas? En *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesora*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Lossio, O. y Ferrero, L. M. (2013). Cómo interpretan sus prácticas los profesores memorables de historia y de geografía que promueven el pensamiento crítico en la universidad? *En Cuadernos de Educación*, Año XI – Nº 11. Universidad Nacional de Córdoba.

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. En *Clío & Asociados*. Nro. 8, pp. 123-133.

- Raggio, S. (2012a). ¿Historia o memoria en las aulas?. En Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre* (pp. 13-30). Homo Sapiens.
- Raggio, S. (2012b). Historia y memoria de la <<noche de los lápices>>. Modos de narrar. En Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre*. Homo Sapiens.
- Raggio, S. y Salvatori, S. (2009) (Coord.) *La última dictadura militar en la Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Homo Sapiens.
- Sagastizabal, M y Perlo, C. (2006). *La Investigación-acción. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Ediciones Stella-La Cruz Ediciones.
- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En Siede, I. (Coord.). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 17-46). Aique.
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Síntesis.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.
- Zatti, M. (2017). Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras que promueven pensamiento crítico e histórico en los estudiantes. En *Reseñas de enseñanza de la historia-APEHUN*, (15), pp118-134. Pueblo de la Toma.