

Historias Enseñadas Recientes

Este estudio asume el desafío de reflexionar sobre la enseñanza de la historia y sus sentidos en los tiempos recientes. Reconoce la metodología cualitativa de investigación educativa, se centra en el estudio de tres casos contruidos atendiendo a las características y particularidades de un escenario específico, cada caso se configuró a partir de entrevistas en profundidad y fuentes documentales de profesores en historia agrupados en tres cohortes. El corpus empírico se sistematizó a partir de dos núcleos claves y significativos para relatar la trama de las historias enseñadas: Las utopías de la historia enseñada y Pensar la vida en las aulas de historia El andamiaje conceptual reconoce desarrollos de la historia reciente, progresos en la investigación en didáctica de la historia, en particular los referidos a las tradiciones formativas en la enseñanza de las ciencias sociales, las relaciones entre historiografía y enseñanza y la importancia que tiene la tarea del profesorado de historia en los contextos políticos en los que ejerce su enseñanza. Esta reconstrucción de las historias enseñadas aporta a la formación de profesores en Historia y a su enseñanza.

Alicia Graciela Funes

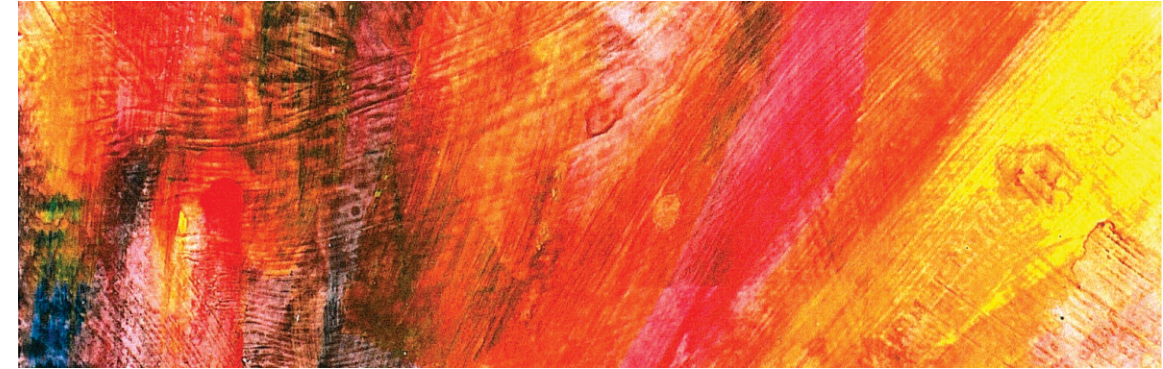
Profesora en Historia, Especialista, Magister en Didáctica y Doctora en Ciencias de la Educación, se desempeña como Profesora Titular Regular de la Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Directora de Proyectos de Investigación, Extensión y de la Carrera Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales



educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue



Alicia Graciela Funes



Historias Enseñadas Recientes

Utopías y Prácticas

Historias Enseñadas Recientes

Alicia Graciela Funes

2013

PARA MANUEL, FELIPE, OLIVIA...
“esos locos bajitos neuquinos”
Mis afectos más profundos
Compañeros de vida amorosos e incondicionales

ÍNDICE

Enseñar Historia en la Patagonia y en cualquier otro Lugar de este pequeño Mundo Por <i>Joan Pagés</i>	5
Introducción.....	9
DIMENSIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN: SOBRE LA HISTORIA	15
La historia reciente.....	18
DIMENSIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN: SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	25
Clío en las aulas.....	26
DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	33
La construcción del objeto de investigación.....	34
LAS TRAMAS DE LA HISTORIA ENSEÑADA	41
NEUQUÉN.....	43
La capital de una provincia tardía.....	46
Los primeros profesores.....	48
Los años '60 y '70.....	50
Los profesores siguen llegando.....	53
La democracia y la Capital de los Derechos Humanos.....	53
La educación y las reformas.....	55
Protagonismo profesoral en los ochenta.....	56
Protagonismo profesoral en los noventa.....	59
La crisis de fin del milenio.....	61
Ajustes, piquetes, reformas educativas.....	64
IDENTIDADES PROFESORALES	73
Las instituciones de formación.....	75
Un lugar para sus maestros y profesores.....	78
La pertenencia familiar.....	78
Las instituciones de enseñanza.....	79
La pertenencia política.....	83
La relación con los alumnos.....	86
La relación con los colegas.....	89
Una tarea altamente gratificadora.....	95
LAS UTOPIÁS DE LAS HISTORIAS ENSEÑADAS	97
Identidad, Conciencia histórica y Ciudadanía.....	99
Introducción.....	99
IDENTIDAD/IDENTIDADES	102
CONCIENCIA HISTÓRICA	109
Conciencia histórica e historias enseñadas.....	111
CIUDADANÍA/ CIUDADANÍAS	115
La enseñanza de la historia y la formación de la ciudadanía.....	118
LA HISTORIA ENSEÑADA: DIMENSIÓN IDEOLÓGICA	
La historia como base para la educación moral	125
La historia como base para la identidad nacional.....	126
La historia como base para la transmisión de la cultura.....	127
La historia como herramienta en la construcción de futuro.....	129

DIMENSIÓN IDEOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA Y LOS PROFESORES NEUQUINOS	132
Las finalidades identitarias.....	133
LA HISTORIA ENSEÑADA: DIMENSIÓN PRÁCTICA	151
PENSAR LA VIDA EN LAS AULAS DE HISTORIA	153
PENSAR LA VIDA EN LAS AULAS DE HISTORIA (1957-1983)	156
Las aulas de historia	158
Transmisión oral y Enseñanza de la historia.....	159
Qué se transmite.....	163
Los materiales de la transmisión.....	164
La transmisión oral y el aprendizaje.....	167
PENSAR LA VIDA EN LAS AULAS DE HISTORIA (1983-1997)	170
La construcción de la realidad social.....	171
Realidad social y la enseñanza de la historia.....	174
Realidad social y reformas curriculares.....	176
Realidad social y profesores neuquinos.....	178
Realidad social y democratización.....	179
Realidad social y escalas temporo espaciales.....	182
Realidad social y los contenidos de la enseñanza.....	184
Realidad social y estrategias de enseñanza.....	187
Realidad social y documentos profesoraes	189
PENSAR LA VIDA EN LAS AULAS DE HISTORIA (1997- 2007)	194
Los profesores como intelectuales.....	196
Escuelas neuquinas del tercer milenio.....	199
La historia enseñada y la socialización política.....	203
La historia enseñada y los contenidos de la realidad.....	209
Historia enseñada y estrategias de enseñanza.....	213
Los relatos profesoraes y el “cambio”.....	215
FUTUROS POSIBLES PARA COMPARTIR EL COMPROMISO CON LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA	221
Futuros del pasado.....	221
Herencias y experiencias de historia enseñada.....	225
Para compartir el compromiso con la historia y la enseñanza.....	230
BIBLIOGRAFÍA	235
FUENTES CONSULTADAS	245

Enseñar historia es, ha sido y será una tarea difícil, compleja e incluso arriesgada. Se trata de enseñar a los y a las jóvenes nuestras grandezas y nuestras miserias, nuestras miserables grandezas y nuestras grandes miserias. Se trata de enseñar el camino que nos ha conducido desde un pasado lejano –siempre el pasado es algo lejano para quienes lo aprenden en las escuelas– hasta nuestro presente y enseñarles a usarlo para seguir haciendo camino hacia un futuro que hoy, como siempre, es incierto. La tarea es aún más difícil si queremos que analicen y valoren los cimientos del camino construido y los principios, los fundamentos, sobre los que se pueden seguir construyendo. Es decir, si les enseñamos no sólo a circular por él sino fundamentalmente a valorar su trazado y las razones por las que fue trazado de una manera y no de otra. Y más aún, si les enseñamos los proyectos que podrían haber sido y no fueron y las causas por las que no se materializaron. Y a utilizar todo esto para pensar futuros alternativos.

Graciela Funes ha indagado como tres generaciones de hombres y mujeres han realizado esta tarea en un lugar joven y en construcción, en Neuquén. Como estos hombres y mujeres recuerdan haber utilizado su voz, sus palabras, su imaginación y su creatividad para conducir a los y a las jóvenes por las rutas, por el camino, de la historia argentina y neuqueniana. Ha indagado sobre los límites y las posibilidades de la tarea docente, sobre las decisiones que tomaron y los silencios en los que han tenido que esconderse en algunas ocasiones. Ha hecho emerger del fondo de las mentes de las primeras generaciones de profesores de historia recuerdos que permanecían encerrados en cada docente. Y de las mentes de los más jóvenes sueños y posibilidades de poder cambiar aún el curso de las cosas.

Nada nuevo y todo muy nuevo, simultáneamente, cuando se trata de indagar sobre la profesión docente y, en particular, sobre el profesor y la profesora de historia. Todo muy nuevo porque cada grupo de muchachas y muchachos a los que pretendemos formar históricamente, ayudarles en la construcción de su temporalidad y de su consciencia histórica, son un nuevo reto. Un reto que iniciamos a principios de cada curso y que tal vez veremos como finaliza en dos o tres años si tenemos la suerte de seguir con ellos, o simplemente cuando finalice el curso y conozcamos los primeros –y tiernos– resultados obtenidos de nuestro trabajo. Cada grupo de jóvenes, cada generación ha de aprender del pasado y ha de saber como lo puede utilizar en su vida. Ha de saber cuál es el sentido del conocimiento histórico en nuestro quehacer personal y social. En la forja de nuestra identidad personal, regional, nacional o internacional. En la configuración de nuestro saber, de nuestro saber hacer y, fundamentalmente, de nuestro saber ser.

Las relaciones entre docentes y discentes son un reto nuevo cada curso, pero un reto que se ubica en una tradición y en un contexto que perpetúa determinadas concepciones, formas y métodos acerca del saber histórico y de su función social y política. Nada nuevo. Tanto en la formación como docentes como posteriormente en la práctica se pretende fidelidad a viejas normas, a concepciones nacionalistas de un determinado pasado, a un cierto adoctrinamiento que eluda mirar con los ojos bien abiertos al pasado y a enseñar a preguntarse el por qué y el para qué de lo que ha sido y de la manera cómo se ha interpretado y se ha enseñado o mostrado en los textos o en las fiestas patrias, en los monumentos y en las tradiciones y leyendas.

Graciela Funes concede la oportunidad al profesorado de hacer oír su voz, bien consciente que no sólo es mediadora entre el recuerdo y el relato sino que también es protagonista en tanto utiliza determinadas estrategias para conducir el recuerdo y, en especial, para contextualizarlo e interpretarlo.

La tarea docente se produce siempre, como señala Phillips (2007), en un contexto histórico. O dicho en sus palabras, el conocimiento y la comprensión histórica que desarrollan los alumnos y las alumnas es el resultado de una enseñanza de la historia realizada en un contexto histórico. En dicho contexto, las prácticas de enseñanza adquieren un sentido, los contenidos expresan una visión del presente y los propósitos o finalidades adquieren pleno significado cuando los docentes los materializan en sus acciones e intentan generar aprendizajes.

Por esta razón es importante analizar el contexto –el macro y el micro– en el que se realiza la enseñanza de la historia y en el que el y la docente tiene que tomar decisiones sobre aquella parte del pasado que quiere que su alumnado aprenda y sobre la manera que quiere que lo haga. Ciertamente, los programas son prescritos por las autoridades políticas y marcan ciertos caminos pero en última instancia los responsables de guiar por el camino del aprendizaje de la historia son los y las docentes. Ningún ciudadano o ciudadana recuerda qué ministro o ministra de educación fue el o la responsable de los contenidos de historia que tuvo que aprender. Ni siquiera recuerda quien escribió el manual que tuvo que seguir. Pero si recuerda aquel profesorado que le tendió una mano, que le guio por un pasado, inicialmente extraño, y le enseñó a ver y a comprender cómo iluminaba el presente que le ha tocado vivir y cómo desde el presente se pueden trazarse itinerarios hacia el futuro deseable.

Sin duda, el docente o la docente se desarrollan plenamente en la práctica. Pero un profesorado de historia reflexivo y crítico no es nunca solamente el resultado de su práctica. Las prácticas docentes pueden ser muy conservadoras o, contrariamente, muy liberadoras. Depende del desarrollado de una consciencia profesional y de unas competencias que se han empezado a gestar durante la larga etapa en que un profesor o una profesora fue alumno o alumna y asistió, año tras año, a clases de historia hasta que, en un momento determinado, optó por estudiar historia y convertirse en un profesional de la docencia, en un profesor o una profesora de historia. La consciencia desarrollada durante el largo período que un profesor ejerció de alumno o alumna es el punto de partida del desarrollo profesional. La representación del oficio de profesor o profesora de historia construida lentamente, año tras año, clase tras clase, con uno o con varios profesores actúa como unas lentes con las que los futuros docentes van a iniciar su preparación como profesionales durante la formación de pregrado. En este sentido, la formación inicial es clave para conseguir que el o la futura docente de historia inicie un camino que les convierta en prácticos reflexivos. La práctica reflexiva del profesorado de historia –como del resto del profesorado– consiste tanto en seleccionar y ordenar el contenido histórico de cada unidad temática, de un curso y de una etapa educativa, en diseñar actividades y tareas generadoras de aprendizaje, en seleccionar los materiales más adecuados para enseñar y para aprender, como en tomar decisiones para ir ajustando y adecuando lo que ha programado a lo que está ocurriendo en la práctica y, en definitiva, en valorar si su alumnado le ha seguido y se ha convertido en un ciudadano y en una ciudadana capaz de ubicarse en su mundo, de relacionar pasado, presente y futuro y de desarrollar una consciencia histórica que le permita valorar los acontecimientos históricos del pasado y los problemas del presente.

La formación del profesorado de historia sigue siendo, en mi opinión, problemática. Es un campo profesional en el que interactúan muchos intereses y en el que los distintos gremios universitarios no acaban de ponerse de acuerdo pues cada uno piensa más en llevarse las aguas hacia su molino que en una distribución lógica del agua que conduzca a que los molinos puedan realizar su trabajo sin agobios y sin más dificultades que las que se derivan de una posible sequía. En otros lugares he reflexionado sobre la formación del profesorado de historia y de ciencias sociales (por ejemplo, Pagès, 1994, 2000, 2004). Y he señalado algunas de sus debilidades y de sus puntos fuertes. Algunas debilidades y algunos puntos fuertes son comunes a otros docentes de otras áreas. Pero algunos son propios de la historia y de las ciencias sociales. Sin duda, esta especificidad es la que

convierte la enseñanza de la historia en una tarea compleja, arriesgada. Señalemos un solo ejemplo: el peso de las narrativas nacionales en el currículo de historia conduce a una selección del contenido que hace invisible todo aquello que pueda “perjudicar” a grupos sociales y económicos que se esconden detrás de unos determinados intereses políticos, económicos, sociales, etc. Abundan los ejemplos de todo tipo. Algunos pasan por hacer invisibles a determinados protagonistas de la historia como las mujeres o los indígenas, otros por presentar una interpretación del pasado como si fuera el pasado, otros dejan caer del currículo determinados hechos o protagonistas que no están en línea con sus actuales intereses políticos y, finalmente, otros que reivindican la neutralidad hacia el pasado negando el derecho democrático de emitir juicios de valor ante hechos reprobables y ante personas moralmente condenables.

Esto además de la existencia de ciertos estereotipos sobre la enseñanza y la didáctica de la historia muy comunes a veces entre quienes estudian y quienes enseñan historia en las Universidades. Aún hay un cierto profesorado universitario que sigue creyendo que para enseñar historia basta con saber historia y que menosprecia todo lo que se refiere a la formación profesional del docente en pedagogía, sociología o psicología de la educación y, por supuesto, su formación didáctica. Las cosas van cambiando pero aún muy lentamente. Nadie puede enseñar lo que no sabe, ciertamente. Pero es imposible saber todo lo que ha ocurrido desde que existe la humanidad en todo el mundo. Los y las futuras docentes han de saber en primer lugar lo que la historia es. Han de tener un profundo conocimiento de la epistemología y la metodología histórica. Y han de saber dónde y cómo documentarse ante historias sucedidas en otros lugares y en épocas distintas. Pero también han de saber que entre lo que ellos saben y lo que sabe su alumnado y ha de aprender durante su paso por la escuela hay diferencias importantes. Los y las jóvenes escolares son ante todo jóvenes ciudadanos y ciudadanas en proceso de construir sus identidades, de desarrollar su temporalidad y su conciencia histórica para ser ciudadanos y ciudadanas en pleno derecho. Nadie les podrá negar su ciudadanía aunque reprueben en historia. Tendrán los mismos derechos y deberes que el resto de la ciudadanía. Por estas razones es necesario repensar la enseñanza de la historia. Y repensar su formación docente. Aún estamos a tiempo. Aún nuestras sociedades siguen creyendo que vale la pena aprender historia en las escuelas. A pesar de que cada vez más hay personas que la consideran un divertimento al cual se puede acceder con mayor facilidad a través de los museos, del turismo histórico, del cine o de la literatura.

La experiencia de docentes, de hombres y mujeres, como los que han hablado con Graciela Funes debería ser un referente para los y las jóvenes docentes de historia. Recurrir al pasado para construir nuestra profesión docente, para facilitar nuestro desarrollo profesional ha de ser una práctica habitual en didáctica de la historia junto a una buena, y profunda, inmersión en el mundo de la práctica docente actual. Pasado y presente se darían así la mano y tal vez ayudarían a los futuros docentes a ver cuál es el camino que deberán seguir en su futura profesión. Puede que de esta manera entiendan mejor que la enseñanza de la historia se realiza en unos contextos históricos y que, pesar de determinadas resistencias y de determinadas rutinas, siempre acaba cambiando. El cambio y la continuidad de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia, como en cualquier otra práctica social, es el resultado de la interacción de muchos aspectos entre los que ocupa un lugar destacado el peso de la tradición y la construcción de unas representaciones sociales que, a veces, actúan como obstáculos para la innovación. Pero también el deseo y la voluntad de cambio y la necesidad de ayudar a los y a las jóvenes a formarse para poder participar democráticamente en la construcción de su mundo y de sus sociedades.

La tesis de Graciela Funes nos enseña a leer en el pasado de la profesión, a ubicar los procesos por los que ha pasado su ejercicio e, indirectamente, la formación como docentes. Nos ubica ante unas prácticas dinámicas no exentas de continuidades metodológicas y aún temáticas. Ante unas finalidades que evidencian la pluralidad de cosmovisiones y de intereses en la enseñanza del

pasado. Nos ubica ante una realidad que nos permite comprendernos mejor a nosotros mismos como docentes.

Acompañar a la Dra. Funes en este itinerario de investigación ha sido para quien suscribe una gran y apasionante aventura. Le ha permitido saber más a fondo de la historia de Neuquén y de la Argentina a través de quienes son los auténticos voceros de la historia: los y las docentes. Y también de la historia de la enseñanza de la historia. Ha comparado situaciones y ha descubierto que han sido más las semejanzas que las diferencias entre los y las docentes de la Patagonia Argentina y los docentes y las docentes de Catalunya y de España. Y sin duda, los docentes y las docentes de todos los países donde se enseña historia. Ha podido comprobar como los contextos y las coyunturas políticas generan conflictos entre quienes ejercen honradamente su profesión y quienes quieren utilizar la historia para imponerse a los demás.

En definitiva, he podido participar de una investigación que además de hacer justicia histórica a una gran profesional de la didáctica de la historia como es la Dra. Funes, espero y deseo que hará más sensibles y críticos a aquellos y aquellas jóvenes que en el futuro opten por seguir los pasos de la maestra Funes y de los y de las docentes que han compartido con ella, y con quienes hemos leído ya este trabajo, los sueños y las utopías del profesorado de historia de Neuquén. Y también a los y a las que ya están enseñando historia en la Patagonia, en Argentina o en cualquier otro lugar de este pequeño planeta.

BIBLIOGRAFÍA

- PAGÈS, Joan, 1994. La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos*, nº 13, 38-51
- PAGÈS, Joan, 2000. El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. In PAGÈS, J./ESTEPÀ, J./TRAVÉ, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, p. 41-57
- PAGÈS, Joan, 2004. Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. In NICOLÁS, E./GÓMEZ, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. Aula de debate, 155-178. También en *Reseñas de enseñanza de la historia* nº 2. Universitas/APEHUN, 175-210
- PHILLIPS, Rob, 2002. *Reflective Teaching of History 11-18*. London /New York. Continuum

INTRODUCCIÓN

Este texto es una versión reducida de la tesis doctoral¹ “*Significaciones sobre la enseñanza de la historia*”, pienso en las significaciones tal como las define Cornelius Castoriadis (1990, 1993, 1997), quien acuña la categoría “*significaciones imaginarias sociales*” como aquellas que constituyen el andamiaje filosófico profundo de toda sociedad y; por lo tanto sostienen al individuo en sí y como parte de ella; son el modo según el cual la sociedad se refiere a sí misma, a su propio pasado, a su presente y a su porvenir. La institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que “materializa” un magma de significaciones sociales imaginarias en referencia al cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos e incluso pueden simplemente existir. Lo que mantiene unida a la sociedad, es el mantenimiento de su mundo de significaciones.



Me interesaba saber ¿qué lugar ocupó y ocupa la enseñanza de la historia en ese andamiaje filosófico profundo en esta sociedad? y para ello indagaría en el “el mundo del sujeto” ya que en la perspectiva de los sujetos que enseñan historia hay un núcleo de tradiciones interpretativas cuya preocupación aparece orientada hacia el “mundo de las significaciones”.

Para acercarme a ese mundo de las significaciones podía apelar a la “capa subyacente de sentidos” - otorgados y asumidos- en la enseñanza de la historia. La producción social de sentido consiste en una red significativa que resulta a los efectos prácticos infinita y tiene un campo de efectos de *sentidos posibles*, el sentido producido llega a ser visible en relación con el sistema productivo que lo ha engendrado, es una relación de “otredad” constituida por relaciones de producción, circulación y reconocimiento.

La significación y la producción de sentidos emerge con fuerza en los tiempos de quiebre de mandatos tradicionales que impulsan la búsqueda de los sentidos de la escuela, de la enseñanza, de la historia y de la enseñanza de la historia.

Siendo que la historia y su enseñanza se refieren a la condición humana y al sentido de la misma, si nos ofrecen las posibilidades de trascender las vidas personales en las colectivas como núcleo de producción del sentido, me interesaba bucear en las marcas y huellas el desplazamiento del reconocimiento en este presente histórico. O dicho de otro modo si el sentido de la historia y su enseñanza se ligán a pertenencia e identidad ¿cómo se refiere esta sociedad a si misma? en este presente histórico de quiebres de mandatos. ¿Cómo se construye el “nosotros” de una sociedad autónoma en momentos como los actuales, de crisis de los procesos identificatorios? La concretización del magma de significaciones se realiza en instituciones sociales, por ello, la escuela y el aula son centrales en la construcción del mundo de significaciones.

El tema que presento en estas páginas tiene un “aire de época”, no podía ser de otro modo, en las incertidumbres y en el contexto político de las estructuras del saber (Wallerstein, 2005). Es una

¹ Alicia Graciela Funes (UNCo) Para obtener el grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. República Argentina. Dirigida por Dra. Silvia Roitenburd y Co dirigida por Dr. Joan Pagés. Defendida en Abril 2010.

Las imágenes pertenecen al artista patagónico Ramón Oscar Muñoz, neuquino nativo.

investigación que se desenvuelve en zonas fronterizas, sobre los límites de algunas disciplinas - historia, pedagogía, didáctica, filosofía-, en sus empalmes y cruces. Con el objetivo de construir conocimiento sustantivo que aporte a la retroalimentación de la formación de profesores en Historia y a su enseñanza en el nivel secundario, me atrevo a los tránsitos, desplazamientos, a la valorización de los márgenes, a escuchar la pluralidad de voces e influencias que habitan este texto.

Ahora bien ¿cómo escuchar la pluralidad de voces sin que ello resulte una torre de Babel o un muestrario múltiple e inconexo?, ¿cómo cuidarse del encandilamiento producido por las feroces simplificaciones, de las teorizaciones resbaladizas o light que imperan en la época del conformismo, la esterilidad y la banalidad? (Castoriadis, 1990).

De la misma manera, hay que ser cuidadosos de la premisa que nos indica que “todo es sentido”, con lo cual se produce una sobre simplificación de la significación y obtura el pensamiento crítico, ya que entiende que ha superado toda determinación y ha trascendido la tragedia y el conflicto. Si el sentido solo gira en torno de sí mismo, si sobre él sólo tenemos precomprensión espontánea, nos impide pensar a la significación en sus dos facetas: la del imaginario social que instituye significaciones imaginarias e instituciones; y la del psiquismo de los seres humanos singulares; lo que éste impone como obligaciones a la institución de la sociedad y lo que padece a su vez por ésta. En esa creación del mundo, siempre encuentra lugar la existencia de *otros* humanos, de *otras* sociedades.

Esta investigación que se desenvuelve en zonas fronterizas apela al concepto de articulación, es decir, poner “juntas” cosas cuya cercanía es posible. Es una articulación reflexiva que supone una inmersión teórica y no meramente una operación epidérmica, una metodología que se construye con el impulso de la pregunta y no como un modelo a aplicar (Arfuch, 2008).

Es entonces, desde la pregunta de investigación construida en un contexto específico, desde el corpus relevado, que se despliega la búsqueda conceptual; probablemente he buscado afanosamente en la construcción del objeto -la enseñanza de la historia- evitando el riesgo de la aplicación mecánica; es por ello entonces que el norte, en este caso, es la búsqueda de la dimensión simbólica que operó y opera en las historias enseñadas. Es ese algo más, ese plus que se agrega al simple devenir de enseñar historia, al *involucramiento* y al *compromiso* de los sujetos que enseñaron y enseñan historia y a la transformación cualitativa de haber tenido la experiencia de enseñar en momentos claves de la historia reciente.

Así, la renovación de la pregunta, por los lugares de la enseñanza de la historia en el andamiaje filosófico profundo en esta sociedad, o más bien otra vuelta nuevamente sobre ella, significaron ir más allá de los “requisitos” de una práctica académica para intentar aportar a la acción ética y política, en tanto, como ya dijera, estoy preocupada por la construcción del *nosotros*.

Es por ello que elegí construir el objeto de investigación referido a la *enseñanza de la historia* en las escuelas de una ciudad del la Nord Patagonia Argentina- *Neuquén*-, a partir de una mirada centrada en los *sujetos que enseñaron y enseñan historia*, ya que, bucea en el conocimiento del conocimiento e intenta estudiar las concepciones epistemológicas de los profesores. Se trata de comprender/explicar el conocimiento de los profesores en historia, sabiendo que éste es el resultado de yuxtaponer al menos tres tipos de saberes (los académicos disciplinares y pedagógico didácticos, los basados en la experiencia y las rutinas o guiones de acción) de naturaleza diferente, *generados en momentos y en contextos* diferentes (Porlán; García; del Pozo, 1997).

Atendiendo a las características y particularidades del escenario neuquino², indagué a profesores en historia agrupados en tres cohortes:

- La primera comienza con la tardía provincialización en 1957, me interesó buscar si la enseñanza de la historia ocupó un lugar en la construcción del “nosotros inclusivo” a partir de la provincialización.
- La segunda a partir de la vuelta a la democracia en 1983, allí me pregunto si se constituyó en una asignatura que propició un “nosotros democrático”.
- Y en la tercera fase a partir de la crisis de 1997 indague qué lugar ocupan los “conflictos, resistencias y protestas” en la enseñanza de la asignatura ¿Esta disciplina “prepara” para la vida política-social?

En esta reconstrucción de la historia enseñada neuquina he buscado el *código disciplinar de la historia* (Cuesta Fernández, 1997) y lo hice a partir de la palabra y de los textos de los profesores que enseñaron y enseñan historia en la ciudad de Neuquén, para bosquejar una *trama de las historias enseñadas*.

Los resultados de la investigación atentos al universo empírico relevado ofrecen una multiplicidad de indicios y de imágenes producidas como en un calidoscopio, escoger una significó dejar otras de lado, en tanto los enfoques son limitados por la subjetividad del investigador en el proceso de construcción de la *trama de las historias enseñadas* que se constituyen en el eje central de esta investigación.

Dos núcleos claves parecen significativos para relatar la trama, identificarlos es hacer visible aspectos que subyacen a un objeto aparentemente “ingenuo”

- Al primero lo denomino *las utopías de la historia enseñada* entendidas como las construcciones/creaciones/opciones que los profesores desarrollaron y desarrollan como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la enseñanza de la historia. Éste refiere a la dimensión ideológica de la enseñanza de la historia
- Al segundo lo designo como *pensar la vida en las aulas de historia*. Entendida ésta como una vida que no puede mirarse desde una sola perspectiva y da cuenta del relato de las prácticas de la enseñanza de la historia.

La *trama de las historias enseñadas* se indagan en una realidad particularizada y específica: la neuquina a partir de la segunda mitad del Siglo XX; en este sentido parece importante abordar un capítulo contextual del objeto construido en el plano espacial en

- *Neuquén*. He circunscrito el análisis a la ciudad buscando especificidades y particularidades de lo *local-lo ciudadano*, me interesó *construir relatos de y en la ciudad* y para ello procuré tener una mirada atenta y poner en suspenso algunas verdades nacionales.

En ese conocimiento local cobra sentido un capítulo sobre los sujetos, Abordar las significaciones, las expectativas y las experiencias -es decir las ideologías y las prácticas- de los profesores que enseñaron y enseñan historia y que al mismo tiempo reproducen y resisten, hacen, crean y sienten, se constituyen en parte relevante de la historia local.

Fueron y son protagonistas inscriptos en las condiciones de un determinado momento socio histórico -provincialización, democratización y crisis- están situados en relación con los otros -se

² Especificidades de ese escenario se abordan en páginas siguientes

reconocen en la otredad- con quienes se encuentran, realizan, sueñan y frustran; construyen su devenir en la lucha con sus propias contradicciones y se asignan a partir de una identidad narrativa, porque la narración en el sentido operativo de la palabra es la acción que abre el relato al mundo, a la acción (Ricoeur, 2001) y es lo que abordo en la

- *Identidad profesoral*, ser profesora y profesor en historia en la ciudad de Neuquén con la existencia de un repertorio (no único, ni estático) de acciones potencialmente atribuibles a quienes comparten una referencialidad fundada en una comunidad de creencia, saberes y sentidos.

El recorte temporal del estudio nos sitúa en un proceso de historia reciente -ya que trabajamos desde la tardía provincialización (1957) hasta la cotidianeidad (2007).

En la construcción de este objeto es insoslayable abordar un capítulo teórico que refiera al debate en el campo historiográfico sobre este recorte temporal atendiendo los problemas y dilemas de *hacer historia reciente/presente*.

Si el historiador es un recordador, un pasador de realidades fundamentales la función social de la historia a inicios del Siglo XXI, sólo puede ser entendida teniendo presente la manera como se construye el saber histórico y ello requiere plantearnos algunos argumentos históricos y epistemológicos como la crisis de la historicidad y la pérdida del valor estructurante de los grandes esquemas de la interpretación histórica, ambas cuestiones impulsan la reflexión sobre la operación historiográfica (Certeau, 1993) y a ellas me refiero en

- *Los lugares de Clío en el Siglo XXI* da cuenta de manera sucinta cómo se construye el saber histórico y ello requiere plantear algunos argumentos históricos y epistemológicos que se materializan en las coordenadas de la *historia reciente*.

Una enseñanza que explora en la construcción del significado, su naturaleza y conformación y que se posiciona en un enfoque interpretativista del conocimiento, reconoce la capacidad narrativa según la cual la mente humana resulta generadora de historias cuya estructura, funciones y sobre todo significados es preciso analizar en profundidad en consideración a los contextos socioculturales. J. Brunner (1991) afirma que negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano que se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos igualmente precisos que suponen técnicas interpretativas.

La enseñanza centrada en la *comprensión explicativa* de las acciones presentes y pasadas de los hombres puede trazar un puente que vincule el mundo de la cultura al mundo de la ciencia. El desarrollo de la historia desde sus inicios hasta los tiempos presentes se convierte en un foro de la enseñanza para negociar y renegociar significados, sentidos y significaciones, a fin de explorar mundos posibles pasados, presentes y por-venir y ello se analiza en

- *Clío en las aulas*: refiere a la enseñanza de la historia que se constituyó y constituye en un arbitrario cultural con un sentido primigenio de la condición humana y por lo tanto, el capital simbólico y cultural se concretiza en el análisis de: lo colectivo, la pertenencia, la identidad, la memoria inagotable, la creación, la posibilidad de transformación...

En el capítulo metodológico este estudio reconoce la metodología cualitativa de investigación educativa. De esta perspectiva interesa utilizar la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis de Gialdino, 2000) porque sostiene que la identidad- en este caso de los profesores en historia- poseen

dos componentes: el esencial y el existencial, mientras el primero identifica e iguala, el segundo es diferencial, distingue y hace único.

Ello habilita a reconocer diferencias específicas de sujetos, contextos y situaciones particulares pero poniendo en pie de igualdad a los sujetos -cognoscente y conocido- en su capacidad de conocer. Los datos que el sujeto conocido aporta pasan de su mundo al del sujeto cognoscente y de allí al contexto del texto científico.

Esta epistemología del sujeto conocido es potente para la reflexión que demanda la *involucración* del investigador en el proceso y la relación de *alteridad* entre sujeto cognoscente -profesor en historia, que enseña a enseñar historia en la ciudad de Neuquén- y sujetos conocidos -profesores de historia en la ciudad de Neuquén.

Reconocer este “estar involucrado”, me orienta en una vigilancia permanente en el proceso de trabajo y también me desafía continuamente, con el propósito de apropiarme del significado más profundo, de su real trama de significación. A ello me refiero

- *En la construcción del objeto de investigación*

Y finalmente y casi como una recapitulación interesa remarcar la larga trayectoria de estos profesores neuquinos que llegaron a la ciudad -desde fines de la década del 40- para enseñar historia, han educado como pioneros, en los duros tiempos de la dictadura militar, en la etapa de la democratización y en los tiempos neoliberales.

Los caminos han sido múltiples al igual que las intenciones y proyectos, muchos de ellos materializados en experiencias formativas y otros siguen constituyendo el espacio vital de las utopías esperando

- *Futuros posibles* para compartir el compromiso con la historia y la enseñanza.

* * *

DIMENSIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN: SOBRE LA HISTORIA



Esta investigación referida a la enseñanza de la historia en la ciudad de Neuquén en el período que va desde 1957 hasta 2007, se inscribe en las coordenadas referidas al estudio de la historia y de la enseñanza de la historia. Es por ello que bucea en la historia de la enseñanza de la historia en la ciudad de Neuquén.

El capítulo que presento, la dimensión teórica de la investigación, reconoce dos núcleos fundamentales. El primero reseña la dimensión historiográfica en la que se inscribe el estudio y lo he titulado: los lugares de Clío en el Siglo XXI.

Y el segundo se refiere a la dimensión epistemológica de la didáctica de la historia y lo he denominado Clío en las aulas.

Antes de entrar en ellos haré una descripción muy breve de las particularidades del contexto neuquino, ya que este define los límites de la construcción de la investigación realizada y presentaré las preguntas y objetivos del estudio.

El estudio se concretizó en el escenario de *Neuquén*, el cual desde sus inicios se configuró socialmente con características singulares que lo proveen de identidad propia.

Neuquén, constituye un espacio incorporado tardíamente al espacio social nacional; ello, nos remite a una temporalidad reciente; a una sociedad con una población caracterizada por la juventud, lugar de “confluencias” de grupos étnicos -en tanto la población mapuche convive con la blanca; de nativos y migrantes -nacionales y extranjeros-; migrantes por motivos políticos y laborales; entre otros. La *reciente temporalidad y la confluencia de perspectivas*, ideas, posicionamientos y prácticas diferentes hacen a esta sociedad una sociedad peculiar y no tradicionalista.

Neuquén asiste a una *tardía provincialización* (1957), hasta entonces como territorio nacional vive una suerte de subordinación política, en la que el Estado Nacional hace sentir su presencia a través del ejército, legislación y funcionarios. La región resulta así dependiente en su vida política y económica de la gestión oficial. Esta situación creó las condiciones para el surgimiento de una cultura política localista, centrada en los planos provincial y municipal. En esta cultura prevalece la percepción de que los intereses locales son irreconciliables con los intereses expuestos por el poder nacional y en consecuencia, las lealtades buscaron expresarse localmente.³

³ En esta dinámica y sus orientaciones interviene decisivamente a partir de los años '60, el Estado provincial liderado por el Movimiento Popular Neuquino (MPN), partido político provincial que ha ganado todas las elecciones gubernativas, marcando una *continuidad* política institucional de más de 40 años, cuestión que *diferencia* a Neuquén del resto del país.

Durante la dictadura militar, 1976-1983, Neuquén recibió una importante migración interprovincial que convergió particularmente por razones de índole económica pero también por cuestiones políticas, en la medida en que la provincia ofrecía una relativa protección para el exilio interno.

Para 1983, *la cuestión democrática domina la escena pública*. La transición democrática fomenta la promesa y la esperanza de construir un nuevo orden. La percepción de lo democrático es abarcativa y avanza en la certidumbre de que el piso mínimo del estado de derecho puede y debe ser sostenido desde todas las instancias posibles para minimizar el riesgo de una vuelta al pasado. El “nunca más” requiere de múltiples ámbitos de participación y acciones colectivas que trascienden los modos tradicionales de hacer política. En el plano local, el papel relevante que jugó la Iglesia y su Obispo, Don Jaime de Nevares, en defensa de los derechos humanos, se constituye en la referencia obligada al momento de expresar la demanda ética de esta nueva sociedad. En ese tiempo la ciudad fue nominada como la Capital de los derechos humanos.

Siendo tiempos diferentes, en la década de los ‘90, en un escenario de actores políticos multiplicados, el *conflicto y la protesta* se profundizaron en un contexto regresivo. En el caso neuquino emergen varios escenarios de conflicto que se yuxtaponen,⁴ el elemento unificador de los conflictos y de las protestas fue reestablecer los lazos entre la sociedad y el estado a fin de generar mecanismos de inclusión en una sociedad de excluidos.

En las últimas dos décadas del siglo, la sociedad neuquina se ha transformado internamente, presentando una *realidad de contrastes*: un sector de la población, joven por cierto y calificada que accede a altos niveles de consumo. La otra cara de esta realidad, son los amplios sectores populares que sufren las políticas de ajuste del gobierno, que no logró una redistribución del ingreso ni una diversificación económica que apueste a un desarrollo sostenido en el tiempo.

En esta singularidad provincial, la *reforma educativa* a nivel nacional, implementada en la década del ‘90 tuvo un particular contexto de aplicación y aplicabilidad.⁵ La “resistencia” de amplios sectores docentes y de la comunidad educativa se fundamentaron en una concepción de lo educativo cuya finalidad y centralidad es la integración social a través de una adecuada mediación entre las esferas materiales y simbólicas de los sujetos.

Atendiendo a las singularidades del contexto del estudio he sistematizado el corpus empírico -entrevistas y documentos- a partir de tres etapas del estudio.

- La primera etapa comienza con la tardía provincialización en 1957 e interesa buscar si la enseñanza de la historia ocupó un lugar en la construcción del “nosotros inclusivo” apelando al discurso federalista hegemónico a partir de la provincialización.
- La segunda a partir de la vuelta a la democracia en 1983, allí me pregunto si se constituyó en una asignatura que propició un “nosotros democrático”.
- Y en la tercera fase a partir de la crisis de 1997 indago qué lugar ocupan los “conflictos, resistencias y protestas” en la enseñanza de la asignatura ¿Esta disciplina “prepara” para la vida política- social?

4 Por un lado, el estado provincial se resquebraja generando endémicos déficit fiscales y *enfrentamientos* permanentes con sus empleados estatales, agrupados en sindicatos contestatarios: Asociación de Trabajadores del Estado (ATE); Asociación de Trabajadores de la Educación Neuquén (ATEN) y dispuestos a llevar adelante sus reivindicaciones. Por el otro, la protesta se materializa en movimientos que no obedecen a intereses de clases, sino por aspectos concretos de la vida de la comunidad, para defender lo que tenían: es decir las *fuentes de trabajo*. Este es el caso de la protesta en las ciudades de Cutral-Có y Plaza Huincul, conocidas como *las puebladas* de junio de 1996 y de marzo de 1997, enmarcada en la desregulación del mercado petrolero.

5 Responde de alguna manera a la historia educativa de la provincia, pero también y fundamentalmente a una situación político institucional que denota una crítica y conflictiva adecuación al modelo nacional. En el plano educativo los niveles de confrontación, conflicto y protesta sumados a la ambivalencia -al menos discursiva- del estado respecto a la implementación de la Ley Federal de Educación, posiciona a la provincia, en un lugar diferenciado en el contexto nacional.

Y a partir de ellas busque analizar las *significaciones sobre la enseñanza de la historia* que construyeron y construyen los profesores de historia en la ciudad de Neuquén.

Con la finalidad de bosquejar esas significaciones, me pregunte:

- ✓ ¿qué lugar ocupó la enseñanza de la historia en la construcción del “nosotros provincial inclusivo”? ¿Apeló al discurso federalista hegemónico a partir de la provincialización?
- ✓ ¿Se constituyó en una asignatura que propició un “nosotros democrático” a partir del ‘83.
- ✓ ¿Qué lugar ocupan los “conflictos, resistencias y protestas” en la enseñanza de la asignatura en la actualidad? ¿Esta disciplina “prepara” para la vida política- social?

Para comprender esas significaciones averigüé

- ✓ ¿Qué perspectivas sostienen los profesores sobre el significado de la historia?
- ✓ ¿Cuáles son los enfoques históricos que se validaron y validan?
- ✓ ¿Qué construcciones metodológicas en acción circularon y circulan en las aulas de historia?
- ✓ ¿Qué finalidades y sentidos orientan su enseñanza?
- ✓ Como parte de la práctica social, estas perspectivas han cambiado a lo largo del tiempo ¿Por qué? ¿Qué factores han condicionado tales cambios? ¿En qué medida se articula con los concretos históricos provinciales?

Los objetivos que guiaron la investigación fueron:

- ✓ Analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia que construyeron y construyen los profesores de historia en la ciudad de Neuquén.
- ✓ Conocer las construcciones metodológicas que circulan y han circulado en las aulas de historia.
- ✓ Buscar marcas y huellas de la enseñanza de la historia para interpretar las continuidades en la discontinuidad.
- ✓ Construir conocimiento sustantivo que aporte a la retroalimentación de la formación de profesores en Historia y a su enseñanza en el nivel secundario.

Situado el problema de la investigación en el marco temporal, delimitadas las preguntas centrales y los objetivos, entiendo que la dimensión analítica de esta investigación reconoce desarrollos epistemológicos de la historia y de la didáctica de la historia.

En referencia a los primeros, es decir a los desarrollos epistemológicos de la historia, me interesa enfatizar que para hacer historia, en este caso la *historia* de la enseñanza de la historia neuquina, exige dilucidar la relación entablada entre el discurso del saber y el mundo social en el cual se inscribe, ya que *la disciplina historia es al mismo tiempo un lugar y una práctica, es una ciencia y una escritura*.

La historia es una actividad vital y lo es porque todo sujeto para habitar el mundo, necesita tener una idea más o menos precisa de quién es él y de su lugar en el mundo, es decir de la búsqueda de su *identidad*. En el estudio que he realizado indagué la *construcción de identidades*, en tanto conciencia y conocimiento de sí y, que se construyen en las historias enseñadas.

Por ello, interesan las narrativas de los profesores de historia, en su identidad profesoral y en el contenido a enseñar; la búsqueda se dirige entonces hacia la narración comprensiva para que adquiera valor de explicación. La conceptualización de *trama histórica*, que no distingue entre narración, comprensión y explicación (Ricoeur, 1995); posibilita un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua a la comprensión experta a través de la explicación (Ricoeur, 2001). Así, la

narración en el sentido operativo de la palabra es la acción que abre el relato al mundo. Relatar es seguir una historia, es comprender una sucesión de acciones, pensamientos, sentimientos que presentan a la vez cierta dirección, pero también sorpresas; en toda historia relatada existe un nexo de continuidad lógica con un desenlace contingente y aceptable. La historia nunca es ni deducible ni predecible (2001: 166) y así se presentan las *tramas de las historias enseñadas neuquinas*.

En esta búsqueda de una *historia* de la enseñanza de la historia neuquina entre 1957 y 2007 me he deslizado en dos sectores: uno ideológico, referido a los sistemas de pensamiento y desarrollado en las *utopías de la enseñanza de la historia*; el otro, sociológico, referido a las *prácticas y experiencias de enseñanza de la historia*. Ambos -las prácticas y las ideologías- se articulan en un caso particular (Chartier, 1990).

La problematización, de las prácticas de la enseñanza de la historia en Neuquén, retenida en cada oportunidad como objeto de análisis, encuentra su fundamento en el régimen específico de las prácticas y; en ese hacer historia las fronteras las fija la espacialidad a la que pertenece, de hecho, el punto de partida lo constituyen las determinaciones del presente, por ello el historiador no hace la historia, sino *una* historia.

Otra consideración que me interesa destacar se refiere a la *experiencia* de los sujetos enseñantes. La experiencia se genera en la vida material y las maneras en que una generación viviente “elabora” la experiencia, desafía toda predicción y escapa a toda definición estrecha de determinación (Thompson, 1981).

Las personas viven su experiencia bajo la forma de ideas, pensamientos, procedimientos y sentimientos que elaboran en las coordenadas de la cultura, en tanto normas, obligaciones y reciprocidades que han de ser interpretada como experiencia vivida y conocida. De este modo, la forma en la que los individuos viven su cotidianeidad, la experiencia que sobre ella construyen, es el objeto central de estas aproximaciones a la historia, y un modo de reinstalar los factores subjetivos en el análisis histórico.

La experiencia también puede ser vista desde otra perspectiva, a partir de la conexión entre las formas de la *temporalidad* -es decir las tres dimensiones de tiempo por las que se rige la perspectiva histórica- éstas indican y producen conexión interna entre el pasado y el futuro, remiten a la temporalidad del hombre y metahistóricamente a la temporalidad de la historia (Koselleck, 1993). Este es, entonces, un estudio que se inscribe en las molduras de la historia reciente/presente.

LA HISTORIA RECIENTE

La dimensión temporal del estudio 1957-2007, indica que estamos frente a una historia reciente. Ella se encuentra permeada por un régimen de historicidad con preeminencia de un presente *instantáneo y sin historia* y con él se batalla en la enseñanza, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política (Cruz; 2001).

En la vida política argentina desde fines de la dictadura militar han tenido lugar una serie de realineamientos políticos inéditos como transformaciones inesperadas y masivas que llegan incluso a cuestionar ciertos rasgos profundos del sentido común de vastos o amplios sectores sociales.

Este conjunto de cambios ha sido procesado por la sociedad a menudo de maneras opuestas, en un espectro que abarca desde el planteo de conflictualidad más inflexible hasta la apatía más resignada. Los intelectuales, no ajenos a este proceso, quedaron entrampados en aquello mismo que querían

despejar, hipotecaron su capacidad de indagación y comprensión aferrados a conceptualizaciones / teorizaciones “clásicas”, que se hace necesario repensar.

Los temas problemas que se abordan en esta parcela de historia, que al decir de Josefina Cuesta (2007) ya esta consolidada, anclan en el espacio y en la historización de experiencia de lo coetáneo y desde allí cobra importancia la operatividad del concepto de generación para explicar el devenir de la vivencia y la memoria.

Si buceamos en vivencias y experiencias en nuestro país nos interesa construir explicaciones para las historias *recientes* de la Argentina.

En ese devenir, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo político: contestatario en el caso de la vasta movilización política y social de las décadas del ‘60 y ‘70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001; así el 2002 nos enfrentó con el fondo de la crisis cuestionándolo todo, las bases mismas del contrato social. Fue un nuevo clivaje que produjo un estallido social y llevó al país a una situación cuasi hobbesiana que erosionó cualquier referente de certidumbre respecto de la capacidad gubernamental para evitar el caos generalizado.

Vivimos en una sociedad en permanente *conflicto* que está muy lejos de ser una sociedad conciliada. La naturaleza de los antagonismos que atraviesan a nuestra sociedad es de lo más variada: conflictos políticos, económicos, sociales, étnicos, culturales. La desigualdad social - visible en grados extremos en una sociedad democrática- aparece como la divergencia de más difícil resolución para el establecimiento de un orden estable.

¿Cómo enfrentamos los argentinos la realidad?, ¿que lecturas hacemos de las crisis?, ¿que relación establecemos con el pasado?, ¿cuál es el lugar de la historia? Preguntas reflexivas para quienes enseñamos historia.

Algunos sectores de la sociedad han mirado y vivido las crisis -1989-2002- con lecturas rápidas y pensando en salidas mágicas. Natalio Botana reflexiona que nos encontramos frente a un ciclo recurrente en el estado de ánimo colectivo: la ilusión cuando todo parece posible; el descreimiento cuando advertimos los duros datos de la realidad y finalmente la ira intensa y fugaz cuando la realidad nos golpea. (Romero; 2003).

Ahora bien si procuramos mirar la crisis en el proceso histórico en la cual emerge, dudaremos de las salidas mágicas y de las regeneraciones totales, pero reconoceremos continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, novedades, primicias y también discontinuidades en los acontecimientos vivenciados.

Quienes enseñamos historia tenemos la alternativa de bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes, que como todos los transcurso se entran en campos de fuerza de diferentes impulsos que operan en la cambiante intersección de discursos a menudo en conflicto. Exponer junto a las jóvenes generaciones la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente posibilita la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de las luchas históricas.

En el pasado reciente, la realidad ha demandado nuevas explicaciones surgidas de la academia, de la política o de caminos de intersección entre ambas. Significarlo y convertirlo en objetos de

enseñanza da cuenta que el problema excede a la simple reconstrucción histórica de lo acontecido, se trata además de un problema *político, filosófico y ético*.

La posibilidad del *presente*⁶ como objeto de la historia ha producido en los últimos tiempos un debate interesante en el campo historiográfico, ahora bien, sabemos que esta incorporación no es una novedad, ya que se ha dicho siempre que la historia es historia contemporánea disfrazada (Hobsbawm, 1997) y prueba de ello son las importantes obras escritas al calor de los hechos. Nuestro presente es, como todos los presentes históricos híbrido, donde lo antiguo y lo nuevo se entremezclan permitiendo entender algunos procesos en clave de pasado y otros, en cambio, productos de la primicia.

Interesa remarcar que la historia reciente/presente (HRP), es un desafío para el historiador y para el profesor, no es una mera cuestión taxonómica, significa algunas redefiniciones teórico metodológicas, delimitación de temas y cuestiones a considerar especialmente los referidos a los sujetos y sus experiencias, a los vínculos con la identidad y la alteridad y al *compromiso* de los historiadores con la dimensión de lo científico, lo político y lo moral.

Si nos atenemos al régimen de historicidad, la HRP marca la *presentificación* de la historia.

En épocas presentes, cuando el tiempo se acelera y la impresión de permanencia se debilita, cuando bajo los efectos de la economía de mercado todo parece moverse con gran rapidez y nada se parece ya a nada, sin embargo la uniformidad capea en las imágenes de un mundo estandarizado; en estas condiciones la historia que se escribe y se enseña debe intervenir en los mecanismo de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad. Por otro lado, la idea de *instantaneidad* del presente provoca cierta desazón y contrasta con la realidad de que disponemos de un pasado histórico casi infinito, estructurado y limitado tan sólo por los intereses actuales y de un futuro abierto (Aróstegui, 2002). Velocidad, rapidez, instantaneidad son algunas características de la concepción de temporalidad hegemónica.

Analizando algunos signos de la subjetividad, el hombre contemporáneo se siente nuevo, otro. Vive en el convencimiento de estar instalado más allá de la ruptura. Su realidad nada tiene que ver con los que le precedieron en el uso de la palabra y de la vida (Cruz, 2001), esa conciencia rupturista, que ya no es privativa de los adolescentes, configura la subjetividad y acentúa expresiones como “pasemos de página”, “miremos hacia futuro”, “eso pertenece al pasado”. Ahora, interesa no pensar en clave de pasado, constituyendo un nuevo sentido común y como tal convertido en un espacio que de puro transitado comienza a tornarse invisible.

Pensar en clave de pasado, como nuevo territorio de la política, remite a la acción política, entendida como participación en el ámbito común, abierto y público de la polis, único lugar en el que se puede constituir el sujeto colectivo que auné la fidelidad a la propia tradición con la imprescindible imaginación para encarar retos nuevos.

Ahora bien, contra la inmovilidad de un presente *instantáneo y sin historia*, adquieren importancia las categorías planteadas por Koselleck (1993) *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa* que permiten tematizar el tiempo histórico como una tensión entre experiencias y esperas que se despliegan en el presente.

⁶ El presente, es pensado por la mayoría de los historiadores con parámetros móviles a la hora de delimitar una historia del presente; algunos consideran a la Segunda Guerra Mundial como hito fundador (Cuesta, 1993); otros indican que a partir de la revolución cultural del segundo lustro de los años '60, el presente va a manifestarse con fuerza para instalar las múltiples formas de la *actualidad* en objetos y temas (Aguirre Rojas, 2000); hay quienes consideran que los años '90 del siglo XX constituyen una historia del presente de las gentes vivas del mundo actual (Aróstegui; Buchrucker; Saborido, 2001). Y también sostienen que la delimitación se funda en un criterio metodológico sobre los tipos de fuentes (Soulet, 1994).

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta a repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad... categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aun continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas.

En el ámbito de las ciencias sociales se ha producido una migración de sociólogos, cientistas políticos, economistas -especialistas del presente- hacia la historia; y ésta se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos. Es una historia que todavía no está escrita en los libros, pero es una historia en sentido pleno. En la *presentización*, que implica un factor de cambio cultural y político el problema excede a la simple reconstrucción histórica del acontecimiento, se trata además de un problema político, filosófico, ético.

El interés por los acontecimientos recientes ha propiciado un diálogo inexcusable entre cientistas sociales y políticos, periodistas, escritores; diálogo que reviste todas las formulas, desde la simbiosis al desprecio. La necesidad, la importancia y el interés del diálogo entre los distintos profesionales sobre una época histórica tienen que ser precedidos de mutuos conocimientos y reconocimientos (Cuesta, 1998) ya que, estamos frente a una configuración cultural que amerita la concurrencia por el conocimiento.

La historia más contemporánea, que se distingue por la *coetaneidad* de la época o de la generación que la vive y narra, cuya característica es la simultaneidad entre historia vivida y la historia contada, los sujetos que hacen la historia son los mismos que la traducen en historiografía (Aróstegui, 2002), plantea alguna dificultad ya que resulta complejo evaluar y discriminar cuáles son los acontecimientos y procesos verdaderamente históricos cuando somos parte del proceso mismo, pero sólo se trata de una dificultad suplementaria, que se agrega a todas aquellas que enfrenta el historiador cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente.

Si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar el presente en términos históricos, ya que somos *observadores participantes*, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre él, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora.

Virar la concepción de la historia hacia el pasado reciente/presente es un factor de cambio cultural y también político, emprender esa parcela conflictiva de historia indica que se construye una *historia vivida por el historiador* y, si bien hay condicionantes, éstos no invalidan la posibilidad ni la necesidad de la *historización* de la coetaneidad.

Para construir historias presentes/ recientes se reconocen tres cuestiones importantes.

En primer lugar, la impronta generacional del historiador como observador, participante de los acontecimientos históricos que investiga y enseña. En segundo lugar, las perspectivas con las que se contempla el pasado pueden cambiar a medida que avanza la historia. Y en tercer lugar, el historiador se enfrenta al problema de cómo librarse de los supuestos de la época que comparte la mayoría. (Aróstegui, 2002). Esas tres cuestiones configuran la construcción de las historias recientes/presentes y muestran la disparidad de miradas sociales sobre los temas/ problemas. Esto, si bien, ya es visible en relación con cualquier tema histórico, cuando se trata del pasado reciente la *complejidad* cobra una dimensión mucho más importante.

Por ello, los enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del presente podría interpretarse como nuevas búsquedas de *identidad del pasado*, cuestionando identidades heredadas poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la enseñanza de la misma puede actuar contra identidades cristalizadas y luchar contra el conformismo. Así recobran importancia los acontecimientos del presente cargados de pasado propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del historiador y la emergencia del hoy.

Bucear analíticamente en la propia época, con los esfuerzos de comprenderla/explicarla, requiere un trabajo de desmontaje que permita significar el cotidiano como constructor de estructuras, de reinventar continuamente la experiencia acumulada en forma de memoria y como deposito o reserva de sentido (Berger; Luckmann, 1997).

Para analizar la historia reciente es necesario abordar historiográficamente la importancia y el nuevo sentido que adquiere *el acontecimiento*.⁷

El acontecimiento constituye el elemento primario básico de todo *cambio o movimiento social*; sabemos que los acontecimientos, se delimitan ex post desde la infinitud del suceder y pueden ser experimentados por los contemporáneos como un contexto de acontecimientos, como una unidad de sentido que se puede narrar (Koselleck, 1993).

El marco en el cual una suma de sucesos se reúnen en un acontecimiento es la cronología, el contexto de un acontecimiento, lo que le es anterior o posterior puede ampliarse, pero su consistencia queda adherida en cualquier caso, al curso del tiempo.

Ahora bien: ¿Qué datos se convierten en acontecimientos, qué acontecimientos se fusionan en el curso de la historia reciente/presente?

Preguntas más que interesantes para pensar la historia reciente /presente y dilucidar las diversas emergencias del acontecimiento definido desde una analítica rizomática y desde una metodología específica que se vale de instrumentos analíticos capaces de dar cuenta de una irrupción novedosa, preservando las conexiones múltiples.

Los acontecimientos son testigos de las realidades profundas de la historia, son síntomas y testimonios y no se puede ignorar el juicio de los contemporáneos sobre la importancia de los mismos, so pena de no explicar el modo como han interpretado su historia los hombres del pasado; el acontecimiento resume y encierra coyunturas y estructuras en términos braudelianos y no es necesariamente breve y momentáneo como una explosión.

La inserción de la historia en la acción y en la vida lleva a la consideración social de los sujetos, en el componente de la *identidad*: experiencia, diferencia, alteridad.

La problemática de la identidad registró en los últimos años verdaderas explosiones discursivas tanto en el plano de la indagación conceptual como en el análisis de casos particulares.

La reconstrucción del concepto y de la práctica se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no se circunscriben solamente al discurso académico, tienen presencia también en los medios, en la publicidad y hasta en la

⁷ Algunos enfoques historiográficos de la Segunda mitad del SXX, descalificaron la historia basada en acontecimientos. La historiografía del SXIX confundió "hecho histórico" con "acontecimiento" (Aróstegui, 1994).

conversación cotidiana porque en tiempos de cambios y en un mundo cada vez más deslocalizado se necesitan referencias y coordenadas identitarias como por ejemplo, la generacional. Hacer historia reciente/presente, entonces es, historiar las generaciones vivas, escribir e interpretar nuestra propia historia (Aróstegui, 1998) y necesita nueva instrumentación metodológica para abordar el lapso temporal vivido y coetáneo.

Un referente inmediato es la *memoria colectiva*. El tema central es cómo se configura y maneja el recuerdo, vale decir, el pasado evocado de manera individual o colectiva. A los historiadores les interesa la memoria desde dos perspectivas diferentes: como *fuentes históricas* para una crítica de la fidelidad del recuerdo y cómo *fenómeno histórico*, es decir, la historia social del recuerdo ya que la memoria es flexible y nos interesa entender cómo y por quién se modela, así como los límites de su maleabilidad.

En el campo de la historiografía resulta imprescindible recurrir a la memoria en función de dar cuenta de los procesos sociales que caracterizaron determinados momentos históricos, si nos referimos al pasado reciente y entendiendo que constituye un campo de fuerza, de energías en conflicto, los historiadores se preguntan, si es posible individualizar una dimensión unificadora de la experiencia del pasado reciente, en tanto la gama extremadamente variada de vivencias las hacen difíciles de reconducir a un patrimonio de valores comunes. La búsqueda es compleja, múltiple y contradictoria, tal como la realidad vivenciada, donde las inscripciones subjetivas de las experiencias nunca son reflejos especulares de los acontecimientos públicos.

Sabemos que, la memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella (Candau, 1998), la tensión y ligazón entre la memoria y la identidad, ha sido objeto de numerosas investigaciones en el campo de las ciencias humanas y sociales. El juego social de la *memoria* y de la *identidad* se centra en la transmisión, ya que la movilización de la memoria es toda transmisión que señala la voluntad de dejar huellas, para construir memorias. La conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia.

El fenómeno general de dispersión de las memorias como de las identidades que ellas fundan, se vuelven mas parciales, particulares, particularistas y fugitivas; proceso que se exacerbó al mismo tiempo que las sociedades experimentaron un cambio acelerado con el agotamiento y desmoronamiento de los grandes relatos- memorias organizadores.

Algunos supuestos para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado en relación al juego de la identidad y la memoria, nos indican que estamos frente a procesos de pluralidad de las memorias, corolario de la pluralidad de mundos. Memorias plurales, móviles y cambiantes están movilizadas para intentar construir identidades que ciertamente serán múltiples.

Memorias e identidades son procesos subjetivos anclados en experiencias y marcas simbólicas y materiales sujetas a procesos individuales y vinculares, por lo tanto es siempre una relación intersubjetiva, basada en el acto de transmisión y reinterpretación que requiere de otros y a otros para recordar. La experiencia se expresa en relatos y es el conjunto de ellos los que nos acercan a otra época y a los sentidos que los sujetos asignan a los hechos vividos. Las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos sino *con* las que pensamos, esta relación de mutua constitución implica la capacidad de tomar conciencia de la continuidad de la vida, a través de los cambios, las crisis y las rupturas. Hay referentes o parámetros de identidad de matriz colectiva (nacional, género, política- entre otros) que indican la pertenencia a un *nosotros* inclusivo y la diferenciación con otros para definir los límites de la identidad, que se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias. Por ello la constitución, reconocimiento y fortaleza de las

memorias y de las identidades se alimentan mutuamente. Identidades y memorias no son estáticas, reconocen en su constitución periodos de cohesión y también de fragmentación -en estos últimos- se busca reinterpretar la memoria para construir el discurso identitario, en el juego social de la memoria y la identidad (Candau, 1998).

Si la disciplina historia es al mismo tiempo un lugar y una práctica, es una ciencia y una escritura (Certeau 1993), el estudio que he realizado se concretiza en el escenario de la ciudad de Neuquén, en ella busco analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia que construyeron y construyen los profesores de historia en la ciudad, buscando marcas y huellas para interpretar las continuidades en la discontinuidad.

Tres cuestiones se entran en esta investigación *el lugar*: la ciudad de Neuquén, *los sujetos*: enseñantes y; *la historia*: enseñada. Es en esa trama donde adquiere singularidad y especificidad este estudio inscripto en las coordenadas de la historia reciente/presente por el recorte temporal y la dimensión epistemológica y metodológica.

En el marco metodológico y en mi carácter de investigador de una historia de la enseñanza de la historia, me reconozco un observador participante del proceso sociopolítico y educativo neuquino y en el plano epistemológico los nudos centrales que definen la historia reciente/presente circulan con una fuerte presencia en las historias enseñadas de los profesores de la segunda y tercera cohorte.

* * *

DIMENSIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN: SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA



El problema de la investigación que desarrollé reconoce que en los últimos decenios la *enseñanza de la historia* en la escuela secundaria, comenzó a ocupar un espacio preponderante en los diversos discursos sociales. Argumentaciones tales como: “los jóvenes saben muy poco de historia y es importante saber de ella; los profesores enseñan una historia que no siempre prepara para la vida cívica y social,” circulan en las comunidades educativas (padres, docentes y alumnos), en los medios masivos de comunicación, en las administraciones escolares y en los partidos e ideologías que están detrás de ellas. Así, los frecuentes debates producidos en relación con los contenidos del currículo de Historia indican la naturaleza ideológica del problema y su importancia como instrumento al servicio de la política, debate que no se produce en otras disciplinas escolares.

En la *historia enseñada*, es decir la historia que integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman en y por los usos sociales característicos de las instituciones escolares, se produce un entramado que reconoce la dimensión socio histórica, la autonomía relativa, la durabilidad del conocimiento histórico gestado en los contextos institucionales. En la vida cotidiana de las aulas los alumnos y profesores ponen en acción un conjunto de concepciones sobre la realidad social y sobre la realidad escolar en particular. Estas perspectivas son al mismo tiempo “herramientas” para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ellas, y “barreras” que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes.

En la perspectiva de los sujetos que enseñan historia hay un núcleo de tradiciones interpretativas cuya preocupación aparece orientada hacia “el mundo del sujeto”, y hacia el “mundo de las significaciones”. (Castoriadis, 1990, 1993, 1997). La acción de enseñar historia, desde la perspectiva crítica, es siempre un acto intencional en el que se conjugan y entran: las dimensiones socio históricas concretas y las institucionales; la formación docente y las experiencias laborales; las definiciones sobre la historia y sobre la enseñanza; la relación entre la historia y la política; las finalidades e intencionalidades; los conflictos, los retornos, las reformas -entre otras-.

Analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia que construyeron y construyen los profesores de historia en la ciudad de Neuquén, a partir de buscar marcas y huellas de esa enseñanza para interpretar las continuidades y los cambios, ha sido el objetivo central de esta investigación y para ello se hizo necesario indagar en los desarrollos de la investigación en didáctica de la historia.

La didáctica de la historia tiene, valga la redundancia, una historia reciente como campo disciplinar. Este está signado por una doble *complejidad* y ha sido, en los últimos años, objeto de un interesante tratamiento en la reflexión teórica y en la investigación educativa (Armento, 1991; Prats; 2002; Santisteban, 2006; Pagès, 2009).

En este campo, que ha iniciado su consolidación teórica, algunas líneas también teóricas, se disputan la apropiación, cuando se hace necesario delimitar, discutir, debatir *significados del conocimiento histórico en la escuela*. Es decir los “*por qué*” y “*para qué*” de la historia enseñada.

Importa articular lo didáctico con su dimensión política, ya que, la acción de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético político. Es desde esta perspectiva que reconocemos en el campo social educativo que los objetos no están extrañados del sujeto; es decir los objetos-sujetos se implican en el proceso de conocimiento, y éste es un acto de necesidad. Si podemos analizar en profundidad que la *educación* tiene una valoración positiva, resulta necesario volver sobre ella, ya que permite a los *sujetos* de la enseñanza y a los *sujetos* de aprendizaje articularse constructivamente con el *conocimiento* del sí mismo, de los otros sujetos sociales, de la sociedad en que viven o de la que aspiran construir. La legitimación y justificación del conocimiento histórico enseñado han de ser diferentes acorde a los diferentes procesos sociohistóricos, en virtud de la íntima relación existente entre estos y la producción de aquel.

CLÍO EN LAS AULAS

“Navegar entre ilusiones y rutinas requiere del buen gobierno de la razón para designar a las cosas por su nombre y, de paso, empezar a enunciar las bases de un programa para la renovación de la Historia escolar fundado en la crítica de la didáctica y la didáctica de la crítica. A tal propósito es preciso derribar viejas y nuevas ilusiones que cosifican lo histórico o lo convierten en un mero trasunto de concepciones autocomplacientes de la vida social.” Cuesta Fernández, 1997

El estudio sobre la historia enseñada en Neuquén se inscribe en el estudio de las disciplinas escolares.

La disciplina escolar historia, sostiene Cuesta Fernández, es un arbitrario cultural creado históricamente en razón de las prácticas de diversos agentes sociales, entre los que desempeñan un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, quienes obviamente con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social (1997), esa autentica invención social es un constructo que permite pensar instituciones y valores como resultados de un proceso, evitando la naturalización de lo social y la tendencia a descubrir detrás de los fenómenos histórico sociales universales antropológicos o culturales.

El estudio de las disciplinas escolares se inscribe en la tradición de la historia de la educación, que bucea en la comprensión/explicación de la historia del currículo intentando la promoción de un paradigma alternativo que eche luz sobre las disciplinas escolares. En esta línea teórica son centrales las investigaciones de I. Goodson (1995) en Inglaterra, y Chervell (1991) en Francia.

Sostiene Nieves Blanco que el conocimiento escolar *como construcción específica* y por lo tanto distinta de otros tipos de conocimientos presentes en el mundo social, no es todavía suficientemente conocido ya que no se reconoce como problema, por lo tanto “no hay una clara visión del sentido, funciones y procesos que conducen a esta construcción social peculiar” (1995), uno de los lugares posibles e interesantes para indagar esta construcción específica es la *significación* del conocimiento escolar, que para Castoriadis (1993) son construcciones sociales imaginarias, que le permiten a las sociedades crear su propio mundo y a los sujetos existir como *estos* sujetos; una de las instituciones de la sociedad civil constructora de significaciones sociales imaginarias, es la escuela; el conocimiento escolar que en ellas circula, “invención cultural” y construcción social de carácter selectivo (donde juega el poder y el control social) lleva implícita o explícitamente el carácter axiológico de lo que se enseña. El papel del estado en la definición del mismo, como así también el discurso pedagógico académico, el discurso político y los medios masivos de comunicación como las pedagogías que producen los actores directos del ámbito escolar, denotan que como objeto a dilucidar y desentrañar es profundamente complejo.

En el caso particular de la historia enseñada, en los dos últimos decenios del Siglo XX, comienzan los análisis intentando conocer su génesis y las diversas transformaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo. En el caso específico español son importantes los trabajos de R. Cuesta Fernández (1993,1995), López Facal (1994-95); Guimerá (1991), Maestro González (1993), Blanco García (1992), entre otras. En nuestro país los estudios exploratorios analizan fundamentalmente las últimas reformas ('80-'90) y un Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Córdoba investiga la conformación de la disciplina escolar historia en el largo plazo (Aguiar y otros, 2006,2007, 2009).

Para Mario Carretero (2007) en la enseñanza de la historia hay una contradicción entre los objetivos disciplinares y los sociales e identitarios, esta distinción entre contenidos cognitivos y de socialización identitaria, atrapa a la historia escolar entre estas dos lógicas.

Por estas características el conocimiento histórico escolar posee rasgos que lo hacen digno de un interés particular y lo convierten en un objeto de conocimiento específico, cuyo problema va más allá de si los alumnos han comprendido o aprendido la materia.

El concepto de transposición didáctica acuñado por Chevallard (1991) se ha aplicado al ámbito de la historia (Benejan; Pagès, 1999 Lautier, 2003; Tutiaux- Guillon, 2003) para marcar la distancia entre saber sabio y saber enseñado. Se trata de un problema de las traducciones en sentido amplio, que obliga a pensar hasta qué punto pueden desplazarse con igual valencia los significados de un sistema a otro.

Así queda a la vista que la transmisión de conocimientos no es la única función de la escuela, la creación y legitimación del saber evidencia una red de interacciones entre la escuela y el mundo cultural y social. Para Carretero se trata de traducir de la academia a la escuela, ahora bien en esa traducción cuál será la alternativa práctica, la fidelidad o la traición y quien hace la tarea de traductor, el profesor en historia o la disciplina escolar.

Ahora bien, si la traducción se entiende como en el mito de Babel, como un comienzo y se puede leer como un acta de separación (Ricoeur, 1999), entre la disciplina académica y la disciplina escolar acordaría con Carretero que es un problema de traducción, porque el conocimiento escolar, tiene una naturaleza y una función específica. Circunscribirlo al conocimiento disciplinar es desconocer la dimensión pedagógica del contenido, es la importación abusiva del estado de la discusión de campos científicos a los temas escolares (Feldman, 1996). En el debate epistemológico, en tanto, algunos epistemólogos consideran que las teorías dentro de un mismo campo disciplinar no pueden compararse entre sí y que sus categorías teóricas no puedan ser transferidas de unas a otras, no hay una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina, ni existe una única explicación de su validez. Efectivamente el mundo de la disciplina es un mundo de ideas y de personas (Camilloni, 1994).

Los libros de texto y los programas oficiales, es decir los *textos visibles de la historia* escolar, son fuentes privilegiadas para comprender la génesis y las transformaciones de la disciplina, pero esos indicios solos, no son pruebas fehacientes, se necesita además escuchar los *textos vivos: la invención de los profesores*; en la medida en que estos en cuanto hablantes son en potencia, y a veces también en acto, portadores de huellas silenciosas y un rastro imprescindible para seguir la constitución de la historia como disciplina escolar, sus trayectorias profesionales conforman un elemento destacado para conocerla.

La enseñanza del *conocimiento histórico*, está impregnada de capital simbólico, Entonces lo que se disputa en este campo, cuando se debate su constitución, es también el capital simbólico que este área de conocimiento es capaz de generar.

Además, cabe señalar -haciendo presente el pensamiento de Rozada Martínez (1997)-, que el planteamiento crítico de la enseñanza se enfrenta también al técnico, pero en sus dos acepciones: “tecnicismo didactista” y “racionalidad hegemónica”, así como a las bases materiales que lo determinan. Es decir que, más que hablar de un planteamiento crítico de la enseñanza habría que expresarlo como un “planteamiento crítico general que se extiende a todos los ámbitos de la sociedad y que, por lo tanto, tiene que decir también de la enseñanza”. Continúa expresando que la pedagogía crítica no se caracteriza por buscar una alternativa a la pedagogía por objetivos... sino que el verdadero blanco que escoge la crítica es de naturaleza sociopolítica y no didáctica. No obstante, aclara que en el enfrentamiento con la racionalidad hegemónica, resulta imprescindible revisar las propuestas concretas en las que ésta se manifiesta (Rozada Martínez, 1997).

Justamente, en relación a estos desequilibrios, es indispensable recuperar el vínculo con el conocimiento, entendido como herramienta fundamental de análisis de la realidad. El conjunto de saberes que, desde enfoques críticos, aportan a la historia, constituyen un insoslayable instrumento para el desarrollo de los sujetos sociales en sus diversas dimensiones, así como para la potenciación de la posibilidad de cambio social que beneficie a las mayorías y minorías marginales en cada sociedad.

Es claro que no hay una única narrativa en el discurso pedagógico oficial, académico, ni en los actores directos del ámbito escolar lo que complejiza y significa de manera diferente la relación historia y enseñanza.

Algunas características de esa relación analizadas son persistentes a lo largo del tiempo, es decir aún están presentes como huellas en las prácticas instituidas, ya que las inquietudes pedagógicas han estado desde siempre interferidas, por condicionamientos de carácter político-ideológico.

Censurada, revalorizada, readecuada a las necesidades de la coyuntura, la historia escolar ha sido uno de los clásicos caminos utilizados por el poder para la justificación de sus acciones y la búsqueda del consenso ciudadano. Pero también este proceso investigativo me permite afirmar que muchos docentes en sus prácticas reflexivas cotidianas, no aceptan a la enseñanza de la historia como un mito de autojustificación, sino que apuestan a arrancar las vendas que cubren el mito para cambiar la cultura histórica tradicionalmente enseñada por otra orientada en función de una sociedad más justa y democrática (López Facal, 2000).

En la historia enseñada hay diferentes perspectivas teórico analíticas y diferentes posicionamientos frente a las prácticas; la pregunta por las *significaciones* de este conocimiento escolar, no tiene una respuesta única.

He seleccionado algunos núcleos significativos de la investigación en didáctica de la historia, que me permitieron analizar y sistematizar el corpus empírico -fuentes orales y documentales- de la investigación.

1. La disciplina escolar historia

R. Fernández Cuesta (1997), atendiendo a la dimensión sociohistórica, a la especificidad, a la autonomía relativa, a la durabilidad del conocimiento gestado en el marco escolar, acuña la categoría conceptual de *código disciplinar* como categoría heurística que le permite afrontar y explicar a un tiempo todas sus características en el curso del tiempo histórico intentando a partir de

ella una aproximación teórica e integradora de las dimensiones declarativas y prácticas de la historia escolar.

Define entonces al código disciplinar como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función atribuida a la historia y regulan el orden de la práctica de la enseñanza.

“El *código disciplinar* de la Historia, alberga pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de prácticas docentes, que se suceden en el tiempo y que se consideran dentro de la cultura como valiosos y legítimos. En cierta sentido, el *código disciplinar* de la Historia, encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos “regímenes o juegos de verdad” (1995:20).

Para el autor, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman en y por los usos sociales característicos de las instituciones a lo largo del tiempo, así pues, esta categoría teórica ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la historia que presenta una configuración multiforme y no siempre inmediatamente visible, permitiendo así el análisis de las discontinuidades en las continuidades.

Esta categoría del código disciplinar en historia, en tanto integradora de discursos, contenidos y prácticas que interaccionan en las escuelas y en la sociedad será vertebradora del análisis de las *tramas de la historia enseñada*.

2. Investigaciones sobre el profesorado

El estudio realizado se centra en la perspectiva de los sujetos profesores en historia y por ello entronca en la línea de investigación que busca conocer lo que ocurre en la cultura profesional de los docentes. Esta perspectiva de investigación tiene un mayor desarrollo en el seno de las didácticas específicas, porque no siempre basta coleccionar condicionantes generales para explicar el trabajo del profesor, es conveniente desentrañar como él aborda la enseñanza desde una disciplina particular (Vásquez, 2005). En algunos enfoques de esta línea de investigación suele tener mucha incidencia la psicología, desconociendo los contextos sociales en los que se produce la enseñanza.

Las investigaciones desarrolladas en los últimos años centran la mirada en el estudio de las concepciones que los profesores de historia y de ciencias sociales tienen sobre las finalidades de la enseñanza, sus orígenes, conocimiento, interpretación y valoración. Joan Pagès (2000) propone desarrollar investigaciones sobre el pensamiento, las creencias, competencias y conocimientos del profesorado surgidas desde la práctica profesional y desde la epistemología de las ciencias sociales.

Para estudiar los conocimientos que poseen los profesores, se habla de creencias, concepciones, construcciones mentales, perspectivas, ideología, teorías implícitas, expectativas, entre otras. En este estudio he seleccionado la conceptualización de *significaciones* para referirme a las representaciones, finalidades y afectos que los profesores de historia neuquinos han desplegado a lo largo de su tarea profesional.

Dice Thornton (1997), que el conocimiento de los profesores se estructura en base a los contextos sociales e históricos, por lo tanto para saber que piensa y como acciona un profesor es necesario investigar las múltiples influencias del contexto y cómo éstas terminan afectando las decisiones que toman los profesores en los ámbitos personal y profesional. Las historias enseñadas neuquinas que presentaré se encuentran sólidamente entramadas con el contexto político neuquino.

Finalmente me interesa remarcar que algunas investigaciones informan que las creencias y perspectivas profesoraes se mantienen relativamente estables y demuestran pocos cambios durante

el desarrollo de su práctica docente (Armento, 2000) algunos de estas persistencias presentan a la enseñanza de la historia como campo de transmisión de la ciudadanía, persistencias que también se presentan en el caso neuquino.

3. *Historiografía y enseñanza*

Pilar Maestro González (2001, 1997) se interesa por las relaciones entre el conocimiento histórico y la enseñanza de la historia en las aulas. Sostiene que las discusiones sobre teoría y metodología de la historia suelen ser escasas en la formación docente, situación que en el caso español, relaciona con las circunstancias políticas de la dictadura que ha mirado con recelo las elucubraciones teóricas sobre la interpretación de la Historia y los problemas que plantea, destacándose más bien por una Historia Nacional patriótica y “objetiva”, desde la que discutir estas cuestiones teóricas no ofrecía sino peligros ideológicos. Resalta que en los últimos tiempos hay un lento cambio en la situación.

La multitud de decisiones de un profesor de historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción de historia que se tenga, sea esta implícita o explícita. Ahora bien la posición historiográfica de cada profesor se decide de forma aleatoria, por intuiciones, por posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado de la Universidad frecuentada, pero no por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre una u otra. (2001).

Ronald Evans (1991) investiga las concepciones del maestro sobre la historia, plantea como objetivo central de su investigación explorar las concepciones sobre el significado de la historia, para ello definió la inclusión de cuatro tipos de concepciones: la primera refiere a los objetivos de la historia y la valorización; la segunda, a las concepciones sobre los modelos históricos y a las opiniones sobre el progreso y el declive; la tercera bucea en el grado de generalización adecuado y, por último, en la aplicabilidad de la historia, es decir, la relación entre los acontecimientos históricos pasados con el presente. Los resultados indican que las concepciones sobre la historia, sus objetivos y significados varían; con ellos construye una interesante tipología en las que combina el enfoque pedagógico y el epistemológico.

James Shaver (2001) indaga sobre la epistemología y la educación de los docentes en ciencias sociales. Sostiene que las convicciones que tienen los docentes de cómo el conocimiento se producen y valida, son importantes para definir la enseñanza.

4. *Las finalidades de la enseñanza*

Nicole Tutiaux Guillon (2003), realizó un estudio en Francia, donde se considera que la enseñanza de la historia y la geografía son necesarias para la contribución a una cultura compartida y por ende a la reflexión y a la acción social y política. En el contexto político actual, el sentido de la historia y la geografía escolar se debilita o se suprime, por ello investiga sobre las finalidades cívicas y culturales. Centra el análisis en la bisagra de la conciencia histórica, la conciencia cívica y la conciencia territorial, todas ellas instancias de inclusión y pertenencia. La conciencia cívica plantea la cuestión de pertenencia desde el punto de vista simbólico y práctico; la territorial, la cuestión de la escala y de las formas en que se ejerce la responsabilidad ciudadana y la histórica articula las diferentes memorias y la recomposición del pasado en nombre de identidades que están cambiando (2003). Los resultados parciales indican que la reflexión sobre esta temática debe ser compartida y debatida dado que permite replantear nuevas metas y abre nuevas vías hacia una lectura dinámica y crítica de estas disciplinas para renovar la enseñanza de las mismas.

Francois Audigier (1999) centra el análisis en la educación de la ciudadanía, es un campo teórico y práctico en el que se traducen acuerdos y desacuerdos, concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones, la forma de pensar los conflictos y la forma de

resolverlos, las concepciones de educación, familia, escuela y de las otras instituciones y por supuesto el papel del profesor de la didáctica de las ciencias sociales. El reconocimiento de esa pluralidad adopta diversas formas y es pensada como identidad cultural, en ese marco, las finalidades de la historia escolar se pueden agrupar en patrimoniales y cívicas, intelectuales y críticas y, en finalidades prácticas para la vida cotidiana (2004)

El carácter ambivalente de las posibles identidades, necesita de una actitud autocrítica, especialmente en lo que atañe a la historia, en cuanto que su enseñanza ha formado parte tradicionalmente de la configuración identitaria. En ellas, suelen estar incluidos y entremezclados elementos cognitivos, imaginarios y emocionales (Valls, 2000).

La utilización operativa de la categoría de *conciencia histórica* en el campo de las investigaciones empíricas en didáctica de la Historia, ha sido trabajada por el historiador alemán Jörn Rüsen (1992; 2000; 2001). La influencia de Rüsen se ha hecho notar en otras investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia histórica en los jóvenes.

Conceptos como los de conciencia histórica, y competencias narrativas han sido utilizados en distintas investigaciones en didáctica de la historia en Brasil E. Zamboni (2007), en Argentina G. Huarte (2007) -entre otros-.

5. La socialización política

Articular la enseñanza de la historia con la socialización política, es de larga data. La formación del ciudadano ha sido un núcleo que esta didáctica especial, ha tenido muy presente y hoy vuelve al centro de las preocupaciones y amerita reformas curriculares, investigaciones sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje. Sin duda, es una temática de una enorme complejidad y numerosos debates han surgido en torno a diversas perspectivas y enfoques, que se han producido en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en la historia en los últimos tiempos.

La formación de la ciudadano se entronca con la defensa del sistema democrático y la historia enseñada se involucra en la *necesidad de fortalecer la memoria histórica* en tanto se interpreta que la democracia y la república lo requieren (Finocchio, 1999), la preocupación por los derechos de los *ciudadanos*, en su doble dimensión -la política y la comunitaria- ocupan un lugar central (Finocchio, 2005).

Ahora bien, sabemos que la democracia no es una meta a la cual hemos de llegar, sino un camino que tenemos que recorrer siempre, una conquista ético-política de cada día, que sólo a través de una autocrítica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión. El futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado y la formación de la ciudadanía posibilita: una amalgama con la *conciencia histórica* y la *identidad* (Pagès, 2003); construir miradas lúcidas y con sentido crítico respecto al mundo en que vivimos (Pagès, 2007); responder a las preguntas del mañana (Audigier, 1999); brindar oportunidades para ocuparse de uno mismo y de los otros (Siede; 2007) y en el armado de la ciudadanía (Schujman; Siede; 2007) la escuela y la enseñanza de la historia accionada por los profesores neuquinos tiene el sentido político del acto de educar, ya que cada uno piensa, siente y actúa en la cotidianeidad escolar aportando direcciones y contrapesos, colaborando en la conformación de proyectos necesariamente colectivos.

La educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la participación ciudadana es, ante todo, cuestión de derechos y convicciones ético-políticas, de saberes, de valores y donde cada uno de estos criterios educativos se combina en la relación *enseñanza y realidad social*, mezcla química que posibilita la recuperación de la memoria didáctica y pedagógica que obliga a repensar en una transición histórica inédita como la actual, en las significaciones de la historia enseñada.

Algunos núcleos de las tendencias pedagógicas emergentes de la décadas de 1960/70 y también de los años de la recuperación democrática, pusieron en el centro del debate: la articulación escuela y sociedad; la innovación de formas y contenidos; la compleja relación práctica y teoría- las finalidades y las prácticas de la enseñanza-; el protagonismo y compromiso profesoral de quienes vivieron su época como profesores y ciudadanos comprometidos con valores de un mundo más justo e igualitario.

DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

“Pensar que siempre hay algo en el problema que se presenta, que es más problemático que el problema mismo. En el sentido que hay hilos que pueden estar interrumpidos, pueden estar cortados y que vos tenés que tratar de anudarlos.” María Saleme, 1997



La investigación educativa ofrece hoy, un abanico de significaciones acerca del sentido de la investigación como campo de conocimientos del mundo social señalando la complejidad de la temática.

Achilli (2000) entiende por investigación el proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso. Sistemático por lo metódico, basado en criterios y reglas flexibles que definen las condiciones en que se producen determinados conocimientos y; riguroso por la necesidad de trabajar los problemas de coherencia en el proceso de investigación.

Atendiendo a la coherencia entre las preguntas iniciales que delimitan el problema a investigar –lo cual supone una concepción teórico conceptual- a las resoluciones metodológicas que se prevén, también es importante definir la investigación “para”. Así, el estudio que presento, de carácter cualitativo, se ha orientado con el fin de concretar acciones tendientes a re-pensar la problemática de la enseñanza de la historia en la formación docente.

La complejidad del objeto, los diferentes niveles constitutivos del mismo y mis intereses académicos, me llevaron hacia la estrategia de una investigación interpretativa, lo que supone flexibilidad y sensibilidad para captar los acontecimientos significativos, pero también un necesario ejercicio de distanciamiento.

El interés en comprender la trama de las historias enseñadas neuquinas desde 1957 hasta 2007, sumergió en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste a fin de poder entramarme/alejarme en los acontecimientos, para ver, oír y comprender el significado de las particularidades, revelando lo cotidiano y lo no cotidiano.

El estudio en la *historia enseñada* que desarrollé fue, desde sus inicios, un desafío y no pretendió convertirse en una respuesta. La riqueza en el ámbito de la investigación y de la producción bibliográfica de la enseñanza de la historia, se encuentra con diversa intensidad en las aulas de historia neuquinas, que ciertamente son profundamente heterogéneas, ya que al enfrentarnos al desafío de enseñar historia encontramos obstáculos de carácter epistémico, ideológico, axiológico, semántico, organizacional, de formación; que indudablemente complejizan profundamente el objeto.

¿Este pluralismo teórico, epistemológico, metodológico -que impacta en la disciplina historia y en la disciplina escolar historia- de qué manera se trasunta en las aulas? ¿Cómo se reconocen las tramas de las historias enseñadas en 1957, 1983 y 1997?

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Ser profesora o profesor de historia en la ciudad de Neuquén en tiempos de pioneros, de democracia o de crisis social, se presenta como lugares desde los cuales los sujetos pueden abrirse a la experiencia del mundo. Espacios que recortan y dan forma a la experiencia posible, estructuran zonas específicas de circulación de los intercambios simbólicos. Permiten el paso de ciertos discursos, impiden el de otros y filtran unos terceros; ellos crean, así, el escenario cultural en el que se socializan sus experiencias profesoras. De allí que uno pueda representarse esos lugares y tiempos como las lentes que dan forma, profundidad y sentido a la experiencia de aquellos que se instalaron en ellas.

Frente a un objeto teórico complejo que bucea en las significaciones de la enseñanza de la historia, la resolución metodológica se sustenta en un análisis predominantemente cualitativo. *Un estudio de carácter cualitativo* (Goetz; LeCompte, 1988); (Walker, 1979); (Taylor y Bogdan, 1996); (Cohen y Manion, 1990); (Gómez Jara y Pérez, 1997), busca recuperar las lógicas de los contextos y de los sujetos para indagar las significaciones que estos atribuyen a las diferentes situaciones.

Formular interpretaciones teóricas de datos basados en la realidad que posibiliten construir teoría bajo los planteamientos de la *teoría fundamentada* o fundada. Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), ofrecen una propuesta de técnicas y procedimientos para el análisis de datos que posibiliten construir teoría bajo los planteamientos de la teoría fundamentada o fundada.

La teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, con problemas, temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática y que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social y en este caso educativo. Las categorías y el proceso de construcción de las mismas van elaborando el discurso en los datos. Es importante considerar condiciones de la historia enseñada en las dimensiones espaciales en la ciudad de Neuquén y; temporales desde 1957 hasta 2007, esa correlación espacio temporal y afectiva que hace posible la investidura de sentidos sobre la enseñanza de la historia.

En la investigación cualitativa, ser objetivos no significa controlar las variables; se trata de ser abiertos, tener voluntad de escuchar la voz de los entrevistados. Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible, proceso materializado en las *tramas de la historia enseñada* que me posibilitaron considerar las condiciones y dimensiones de las mismas, es decir como se producen las historias enseñadas, cuando y donde se producen.

En el proceso de integrar y refinar las categorías, comienza a visualizarse la teoría y, que en las tramas de las historias enseñadas se sistematiza a partir de dos núcleos analíticos: las utopías y las prácticas, ambas se inscriben en una matriz condicional/consecuencial que me permitió revisar las condiciones a nivel micro y macro en el proceso de la historia reciente neuquina.

Estos dos núcleos analíticos me permitieron establecer las relaciones entre los conceptos y me posibilitaron distanciarme analíticamente de los materiales para obligarme a pasar del trabajo con datos a la conceptualización, es decir a generar teoría fundamentada desde los datos obtenidos.

En esta lógica es muy importante el rol que puede jugar el investigador o analista a lo largo del proceso investigativo. En este sentido es importante que el investigador configure una forma de

pensar y analizar los datos y no sólo en cómo obtenerlos para luego analizarlos; en esta línea de pensamiento la teoría fundada busca acercarse a lo que las personas piensan y hacen, y en este caso particular busque acercarme a lo que piensan y hacen los profesores de historia neuquinos.

El punto de partida sería el estudio, la investigación de la experiencia vivida en la vida cotidiana entre los profesionales de la docencia. En tanto el método de análisis requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia, la subjetividad que se pone en juego en los relatos en general atestigua la asunción del *yo*, por la insistencia en las *vidas reales*, por la autenticidad de las historias en la voz de sus protagonistas.

Irene Vasilachis (2000) sostiene que en un trabajo de investigación la epistemología del sujeto cognoscente se focaliza y parte del sujeto que conoce ubicado espacio-temporalmente, de sus fundamentos teóricos, de su instrumental metodológico, para de allí dirigirse al sujeto que está siendo conocido. La epistemología del sujeto conocido tiene su origen en el proceso de investigación y se fundamenta en la resistencia de los investigadores a considerar como objetos a los sujetos que participan del proceso de conocimiento y que parte de la siguiente premisa: la identidad del ser humano posee dos componentes, el esencial y el existencial; el primero constituye el elemento común que identifica a los hombres y a las mujeres y los iguala a otros hombres y mujeres; el segundo aspecto diferencia, distingue a cada hombre y mujer de otros hombres y mujeres, lo que lo hace único frente a todos ellos.

La epistemología del sujeto conocido postula la igualdad esencial entre los seres humanos como presupuesto básico de esta epistemología, esto es la igualdad esencial de ambos sujetos del proceso de conocimiento. Así, este conocimiento es doblemente subjetivo, en tanto proviene de la cooperación operativa del sujeto que conoce y del sujeto que es conocido y la *validez* de este conocimiento será más sólida cuanto menos se tergiversen las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, en fin la identidad del sujeto conocido.

Los datos que aporta el sujeto conocido pasan de su mundo al del sujeto cognoscente y de allí al texto científico; en este pasaje la propiedad del dato pierde en el trayecto hasta el nombre de quien era su poseedor originario. Por ello se busca en esta propuesta considerar los resultados de la investigación como una construcción cooperativa en la que los sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes.

En esta perspectiva de conocimiento, al igual que en toda relación humana, los valores éticos y su preservación son de vital importancia, la violación de estos afectará a ambos sujetos de la relación.

El desarrollo de esta investigación requirió *la constante vigilancia teórico-metodológica y también ética*. La relación de alteridad, de otredad, que se establece entre los sujetos de la investigación, supone el compromiso de reserva de la información, el respeto por “los sentidos del decir del otro”, de la constante búsqueda para hacer conscientes los pre-juicios con los que se llega al campo para poder postergarlos y transformarlos a través del trabajo teórico analítico permanente.

Es una investigación centrada en el *estudio de caso* (Stake, 1998) que produce un tipo especial de formulaciones que, si bien no pretende en grado alguno la generalización, no deben considerarse en sí mismos particulares, en tanto el cruzamiento de los datos y la triangulación de las interpretaciones permite detectar regularidades y diferencias específicas. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Fue necesario organizar el estudio en tres casos, que como ya dijera es su totalidad se centró en las significaciones de la enseñanza de la historia en la ciudad de Neuquén desde 1957 hasta 2007. Organice la recolección y sistematización de información a partir de tres cohortes y cada cohorte

fue definida tomando como epicentro un acontecimiento significativo de la historia política de la ciudad de Neuquén.

Así indagué en el discurso de las profesoras y profesores que enseñaron historia en la ciudad en 1957, año en que la urbe se convierte en capital de la provincia del mismo nombre. La segunda cohorte la delimité con los que enseñaron historia en la ciudad en 1983, año de la recuperación de la democracia en Argentina. Y la tercera toma como acontecimiento la crisis de 1997 y que da origen a un tiempo convulsivo de protestas y reclamos.

Los datos los construí a partir de entrevistas en profundidad a profesores de historia, relevé y analicé documentación educativa: documentos ministeriales, diseños curriculares, documentos escolares y documentos profesoriales.

He procedido a triangular las entrevistas en profundidad en cada cohorte, lo que me permitió encontrar rasgos de la enseñanza de la historia en cada periodo en particular. También he triangulado las categorías analíticas que emergen de las entrevistas con la documentación educativa producida por las autoridades educativas provinciales y/o nacionales según cada cohorte y con la documentación elaborada por los profesores. Finalmente he triangulado la información producida por las tres cohortes a fin de encontrar permanencias y cambios en la enseñanza de la historia neuquina, con la finalidad de buscar una comprensión exacta pero limitada ya que no se busca la generalización del caso.

El objetivo de la investigación no es descubrir la realidad, pues es imposible, sino construir una realidad más clara y una realidad más sólida; realidades, sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática.

Al pensar el problema de investigación *las historias enseñadas neuquinas*, construí el objeto desde ciertos esquemas previos necesarios para orientar y abrir el trabajo de indagación. Algunos conceptos ordenadores emergieron principalmente a partir de las siguientes preguntas:

- ✓ ¿qué lugar ocupó la enseñanza de la historia en la construcción del “nosotros provincial inclusivo”? ¿Apeló al discurso federalista hegemónico a partir de la provincialización?
- ✓ ¿Se constituyó en una asignatura que propició un “nosotros democrático” a partir del ‘83.
- ✓ ¿Qué lugar ocupan los “conflictos, resistencias y protestas” en la enseñanza de la asignatura en la actualidad? ¿Esta disciplina “prepara” para la vida política- social?

Además de las preguntas, el problema de la investigación reconoce tres núcleos conceptuales.

El primer núcleo conceptual reseña que la enseñanza de la historia tiene potencialidad en la construcción de “nosotros” inclusivos, es decir que existe una estrecha relación entre enseñanza, historia e identidad.

El segundo refiere a la perspectiva de los sujetos que enseñan historia. En ellas hay un núcleo de tradiciones interpretativas cuya preocupación aparece orientada hacia “el mundo del sujeto” y hacia el “mundo de las significaciones” (Castoriadis, 1990, 1993, 1997).

Por último, el tercero marca que en una perspectiva crítica del hecho educativo, la acción de enseñar historia es siempre un acto intencional en el que se conjugan y entran: las dimensiones socio históricas concretas y las institucionales; la formación docente y las experiencias laborales; las definiciones sobre la historia y sobre la enseñanza; la relación entre la historia y la política; las finalidades e intencionalidades; los conflictos y las reformas -entre otras-.

Para indagar las construcciones metodológicas de la historia que circularon y circulan en las aulas neuquinas construí un estudio de casos colectivo a partir de la siguiente interrogación:

- ¿Cómo significan la enseñanza de la historia, los profesores de la ciudad de Neuquén?

Para comprender esa significación averigüé

- ✓ ¿Qué perspectivas sostienen los profesores sobre el significado de la historia?
- ✓ ¿Cuáles son los enfoques históricos que se validaron y validan?
- ✓ ¿Qué finalidades y sentidos orientan su enseñanza?
- ✓ Como parte de la práctica social, estas perspectivas han cambiado a lo largo del tiempo ¿Por qué? ¿Qué factores han condicionado tales cambios? ¿En qué medida se articula con los concretos históricos provinciales?

La interrelación constante con la teoría en un camino de ida y vuelta entre material empírico y teoría proporcionó los elementos para la explicación comprensiva de las *tramas de las historias enseñadas neuquinas*, los cuales presento en los capítulos siguientes.

Esta epistemología del sujeto conocido es potente para la reflexión que demanda la *involucración* del investigador en el proceso y la relación de *alteridad* entre sujeto cognoscente -profesor de historia- que enseña a enseñar historia en la ciudad de Neuquén - y sujetos conocidos- profesores de historia en la ciudad de Neuquén. Con muchos de los profesores entrevistados he tenido relaciones de colegas, hemos compartido instancias de capacitación, uno de ellos fue mi profesor, otro fue supervisor de la escuela media en la que me desempeñaba como profesora de historia y algunos han sido mis alumnos de didáctica de la historia.

Al inicio de esta tarea sabía que las posibilidades de conclusiones y síntesis eran escasas por la complejidad y características metodológicas del trabajo. Al finalizar el mismo y a partir de lo construido, estoy en condiciones de pensar en nuevos interrogantes que enriquecen el campo de la formación docente en historia, interrogantes que desarrollaré en el último capítulo.

Pero el objeto que me propuse investigar requiere integrar los análisis contextuales de la ciudad de Neuquén en los tres períodos determinados, con los textuales -la historia y la historia enseñada-, con ello no sólo se pretende producir conocimiento integrado sino, al mismo tiempo, integrar informaciones que, por lo general, permanecen fragmentarias y dispersas (Davini, 1995).

El estudio se inscribe en un clima de época, de fuertes cuestionamientos a la doxa, marcado prioritariamente por las profundas transformaciones políticas, económicas y culturales que se han ido produciendo en esos nuevos tiempos y en ellos cobra vigencia el interés por estudios de corte cualitativo que reconocen un lugar central al sujeto y a los géneros narrativos.

Los datos han sido construidos a partir de *entrevistas en profundidad*. La entrevista siempre mantiene los rasgos de la ilusión de la presencia, la inmediatez del sujeto en su corporeidad, la vibración de la afectividad, la sorpresa, el entusiasmo. Esa proximidad supone el “cara a cara” del *entrevistador y del entrevistado y la inclusión imaginaria de un tercero* en el dialogo, el destinatario/receptor para quien se construirá en este caso en texto científico.

Pensar la historia de la enseñanza de la historia neuquina supone un trabajo de reconfiguración de la subjetividad, casi como requisito para problematizar el lugar institucional de la enseñanza, desde una mirada que contemple la experiencia vital de los enseñantes y reconsiderarla en plural, como conjuntos significantes, reponiendo la multiplicidad de voces y narrativas que aun en el despliegue de la singularidad, sean capaces de aportar a la constitución de sujetos colectivos, este pasaje,

verdadero desafío teórico, es condición de legitimidad y límite a la mera proliferación de individualidades.

Con la intencionalidad de producir conocimientos integrados e integrar informaciones, respecto a las historias enseñadas neuquinas, he construido los datos referidos a finalidades, enfoques, contenidos, metodologías de la enseñanza de la historia prioritariamente a partir de entrevistas en profundidad a profesores de historia.

Datos que he triangulado con las siguientes fuentes documentales:

- Ley Federal de Educación.
- Documentos del Ministerio de la Nación: Circulares de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior.
- Documentos del Ministerio de Educación Gobierno y Justicia de la Provincia de Neuquén: Proyecto Educativo Neuquino.
- Documentos curriculares: Ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado de la provincia de Río Negro; Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y para el Polimodal del Ministerio de la Nación.
- Documentos y Proyectos Institucionales: Libro de Visitas de Inspección a la Escuela Secundaria General San Martín. 1946 (Primera institución media de la ciudad); Libro de Actas del Departamento de Historia, Educación Democrática e Instrucción Cívica y Geografía. 1974, Escuela Secundaria General San Martín.
- Documentos y Proyectos profesorales: Planificaciones, material de enseñanza, fichas de contenidos.

Respecto a las entrevistas en profundidad las he recogido por cohorte.

En la primera cohorte he entrevistado a 5 (cinco) profesores - los que enseñaron a partir de la provincialización en 1957- el criterio de selección ha sido la accesibilidad a los mismos. De los cinco entrevistados, tres son mujeres: Ema, Kitty, Martha y dos varones: Héctor y Mario H. El profesor Benedicto, se constituyó en las primeras entrevistas, en un informante clave del período y no lo pude entrevistar por razones de salud. He trabajado con una entrevista cedida por un colega y realizada en 1999. También decidí entrevistar a Alfredo 1 (un) alumno de esos profesores - entre 1953-57.

Las primeras entrevistas fueron realizadas en el segundo semestre de 2004 y las otras en el segundo semestre de 2005.

En la segunda cohorte he entrevistado a 6 (seis) docentes. El criterio de selección que he priorizado ha sido la variedad de posicionamientos, adscripciones y experiencias profesorales. En este período priman las mujeres: Nelly, Lucia, Vicky, Mónica y Emilia. Mario M, es el único representante del sexo masculino. Las entrevistas de esta etapa han sido realizadas en el primer semestre de 2006.

En la tercera cohorte he entrevistado a 7 (siete) profesores. Dos criterios de selección han primado en este caso. El primero remite a la variedad de posicionamientos, recorridos y experiencias y el segundo a que son informantes claves, en función de su trayectoria en el colectivo profesoral. De los seis profesores, cuatro son mujeres: Patricia, Cecilia, Sandra y Marcela y tres son varones: Hugo, Ariel y Fernando. La realización de las mismas se hizo durante el segundo semestre de 2006.

En el mes de abril de 2007, he tenido necesidad de incorporar nuevos testimonios- no previstos en el proyecto original-. El trágico asesinato del Profesor Carlos Fuentealba en manos de la policía de la provincia en el marco de una acción de protesta del sindicato docente neuquino, se constituyó en un acontecimiento de inflexión en un contexto de ajustes y protestas y cierra el período del estudio

que he realizado. Realice la entrevista número 21 (veinte y uno) a Lorena, Hugo y Ariel, en Abril de 2007 y a pocos días de la muerte de Carlos Fuentealba. Me interesa manifestar la dificultad de esa entrevista en el punto de partida, en el punto de comunión y en la sensibilidad de quien entrevista y quienes son entrevistados con el momento y con el trágico acontecimiento (Carnovale; Lorenz, Pittaluga; 2006) (Oberti, 2006).

Interesa remarcar que en la construcción de los datos, construí otro corpus de análisis para entrevistas tomadas en otra investigación realizada en la Universidad Nacional del Comahue y que adquirirían de este modo una “segunda vida”, puesto que estaban más allá de los resultados específicos que en su momento habían arrojado. Una segunda relectura apunto a ir más allá de los límites de los enfoques contenidistas y posibilitó la triangulación de entrevistas que fundamentaron el período de 1983 a 1997.

* * *

LAS TRAMAS DE LA HISTORIA ENSEÑADA



El universo empírico relevado ofrece una multiplicidad de indicios e imágenes producidas como un calidoscopio. En tanto los enfoques son limitados por la subjetividad del investigador, escoger una significa dejar otras de lado; es por ello que el proceso de construcción de la **trama de las historias enseñadas** que presento se torna complejo.

Cuatro núcleos claves parecen significativos para relatar la trama, identificarlos es hacer visible aspectos que subyacen a un objeto aparentemente “ingenuo”, aspectos que son utilizados para considerar distintas cuestiones de orden teórico metodológico; ya que al ser un constructo analítico permite reunir y vincular distintos tipos de datos y supone la construcción de nexos entre información dispersa y fragmentada, en una determinada situación clave y que,

como tal, implica la condensación de otras (Achilli 2000).

- El primero refiere a *Neuquén*, un paisaje urbano en el que una suma de lugares se reúnen y asocian parcelas de tiempos materializados en diversas formas. En este caso, importa escuchar las voces locales para construir relatos sobre la enseñanza de la historia.
- El segundo señala algunos rasgos de la *identidad profesoral*, del ser profesora y profesor en historia en la ciudad de Neuquén.
- El tercero se denomina *las utopías de historia enseñada*. Elena Achilli (2000) sostiene que las utopías escolares son construcciones/creaciones/opciones que los profesores desarrollan como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la enseñanza. En tanto refieren a la dimensión ideológica de la enseñanza de la historia, nos interesa dar cuenta de algunas utopías de la enseñanza de la historia desarrolladas por los profesores neuquinos.
- El cuarto designado como *pensar la vida en las aulas de historia* da cuenta del relato de las prácticas de la enseñanza de la historia en los tres periodos del estudio.

* * *

NEUQUÉN

“Lo que conocía la gente estaba estrechamente ligado con el lugar en que cada uno vivía. A menudo esa toma de conciencia estuvo impulsada por intereses religiosos, económicos y políticos, pero también incluyó conocimientos por el valor intrínseco del mismo.”
Peter Burke, 2002

El trabajo se concretiza en el escenario de la ciudad de Neuquén, en ella busco analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia que construyeron y construyen los profesores de historia, buscando marcas y huellas para interpretar las continuidades en la discontinuidad.

La ciudad de Neuquén, capital de la Provincia del mismo nombre se encuentra situada en el norte de la Patagonia Argentina. Como ya anticipara, en el paisaje urbano neuquino existe una suma de lugares que reúnen y asocian parcelas de tiempos materializados en diversas formas y en este caso, importa escuchar las voces locales para *construir relatos de y en la ciudad*, considerando que la ciudad generalmente es una fuente de información acerca de si misma (Burke; 2000).

Podemos decir que dos cuestiones, a modo de herramientas, comandan una primera mirada sobre la ciudad: la forma y el tiempo. La primera tiene una dimensión material y espacial, con comportamientos obligatorios -tales como las formas jurídicas y sociales-; en tanto la segunda son las diferentes espesuras de su existencia; es por ello que todo estudio sobre lo urbano comienza con una alusión a la historia de la ciudad, adentrarse en las ciudades exige la necesidad de articular las dimensiones espaciales y temporales.

Las ciudades son lugares o más bien una suma de lugares, Marc Auge (2001) sostiene que cuando se refiere a lugares es a un espacio donde la identidad individual o colectiva, la relación entre unos y otros y la historia que les es común están inscriptas de una forma tan visible que resulta fácil descifrarla a partir de la coexistencia efectiva de las diferentes temporalidades, en tanto, son ciudades que no desean perder su pasado ni su futuro. También se puede leer en el espacio organizado por los hombres los rasgos esenciales de la cultura y sus valores y la organización social a través de los mapas de las ciudades. El paisaje urbano da cuenta de actuaciones económicas y sociales.

La ciudad nos interesa en tanto representa el espacio de vida relacional de los sujetos; el espacio de emergencia, estructuración y desarrollo de un repertorio de vidas urbanas fragmentadas, en tanto se puede reconocer “ciudades dentro de la ciudad”¹. Abordamos entonces la ciudad como un espacio social, lugar donde se constituyen, despliegan y articulan diferentes prácticas sociales y, por lo tanto, estrategias de vida de los grupos que en ella habitan. Ahora bien, siendo los sujetos quienes,



¹ Nos referimos a las tramas socio-territoriales que se construyen a través de procesos complejos que intersectan delimitaciones geográficas, desigualdades sociales, migración, pobreza, entre otras. Estas tramas expresan las características de la lucha por el espacio urbano.

con distintas modalidades, se apropian y hacen uso del espacio urbano, el derecho a la ciudad también condensa las condiciones de ejercicio de otros derechos.

En tanto espacio de vida relacional de los grupos e individuos, se constituye en un ámbito donde lo particular se integra con lo general y lo público con lo privado. El peso que adquiere cada uno de estos términos depende, en cada coyuntura histórica, de las condiciones dominantes, del peso de los distintos sectores sociales y de los sentidos y fuerzas que logren imponerse en la gestión urbana, ya que en toda gestión urbana, el poder delimita la configuración y desarrollo del espacio.

La urbanización actual está cruzada por tres macro procesos relacionados entre sí: la globalización de la economía, la revolución tecnológica de la información y la difusión urbana. Jordi Borja y Manuel Castells (2000) analizan la gestión de las ciudades cruzadas por el fenómeno *local-global*. Reconocer la importancia *estratégica de lo local* frente a lo global en los procesos de cambio en la productividad económica, la integración socio cultural y la representación y gestión política, induce a realizar investigación educativa, ya que uno de los pilares de la transformación se encuentra en la potencialidad del sistema educativo -en todos sus niveles- proporcionando la capacitación necesaria en la esfera de lo simbólico y lo político.

Las instituciones locales del tercer milenio necesitan trabajar en la integración cultural de sociedades cada vez más diversas, donde las identidades culturales, el sentido de pertenencia, las particularidades de base histórica y territorial, permiten pensar el *nosotros* frente a potenciales desintegradores.

En este inicio de milenio la ciudad de Neuquén es claramente una urbanización, ya que no es una ciudad para todos. La urbanización se refiere a la articulación espacial continua o discontinua de su población y sus actividades; el espacio se fragmenta, los territorios se difuminan y los lugares se debilitan. Urbanización no es ciudad para todos, en tanto hay mayorías marginales que no son ciudadanas: se encuentran marginadas del estado de derecho, de la cultura cívica, desempleadas, subempleadas, o sobreviviendo en la informalidad, estas mayorías marginadas suelen estar escasamente visualizadas por la ciudad formal, siendo éste un fenómeno que caracteriza la urbanización de los países periféricos, pero que también se encuentra presente en las metrópolis del primer mundo (Borja- Castells; 2000).

Quizás la característica más sobresaliente de la urbe neuquina sea su imparable crecimiento económico, edilicio y poblacional. De un pequeño poblado, en los inicios del siglo XX a capital de la provincia en 1957 y cinco décadas más tarde convertirse en la ciudad más importante de la Patagonia.

La expansión de la ciudad, que cada década duplica su población² tiene su correlato en el ritmo de construcciones edilicias, en la actividad comercial y de servicios. Sin embargo en el oeste de la ciudad, la cotidianidad muestra su otra cara; se presenta hostil, sin servicios básicos como agua potable y gas, lejos de los centros de salud, conviviendo con la inseguridad y donde los incendios, monedas cotidianas, dejan despojadas de sus pocas pertenencias a las familias.

Si damos cuenta de su forma presenta “una arquitectura espontánea” (Schneier; 2002), concebida por albañiles, artesanos y por los mismos habitantes. Esa construcción adquiere diversas formas: loteos particulares y clandestinos³, terrenos ocupados, villas miserias, planes habitacionales del estado y de esfuerzo propio, barrios cerrados.⁴ Esta espacialidad del proceso social neuquino, indica

2 La ciudad tiene casi 300.000 habitantes

3 De acuerdo con estimaciones oficiales cerca de 2500 familias viven en 67 asentamientos clandestinos.

4 Los barrios privados o clubes de campo han tenido un importante crecimiento en la ciudad, el fenómeno comenzó a fines de los años 90 y hoy la ciudad cuenta con 30 emprendimientos.

que estamos frente a una ciudad de rápido, desenfrenado y desordenado crecimiento que afecta tanto al centro y como a la periferia de la ciudad.

En este marco contextual y en búsqueda de las claves del *nosotros*- constituidos, desplegados y articulados en las diferentes prácticas sociales, atendemos a las voces de los *profesores en historia* para bucear en las significaciones sobre la enseñanza de la misma.

La ciudad de Neuquén, desde sus inicios se configuró socialmente con características específicas que la proveen de una identidad propia. Analizaré, por consiguiente, las singularidades más significativas a partir de marcar tres etapas y buscando en ellas una periodización claramente localista que delimita las distancias con los criterios problemas y o temas de la historia nacional (Favaro; 2005).

Neuquén, fue y es para muchos un lugar que brindaba oportunidades laborales, salariales, educativas, sanitarias y fue configurándose en el imaginario social como *lugar de posibilidades y logros*: esta perspectiva es posible que vaya conformando una *mística neuquina*; si bien, este es un discurso cuidadosamente elaborado desde las esferas del poder y control social, no deja por ello de funcionar en otros espacios. En esa *mística neuquina* es posible que encontremos tres mitos fundantes:

- El de una identidad neuquina particular
- El de la capital de los derechos humanos
- El lugar de la contracultura de la resistencia y la protesta

Que articulan con las tres etapas del estudio

- La primera etapa comienza con la tardía provincialización en 1957 e interesa buscar si la enseñanza de la historia ocupó un lugar en la construcción del “nosotros inclusivo” apelando al discurso federalista hegemónico a partir de la provincialización.
- La segunda a partir de la vuelta a la democracia en 1983, allí me pregunto si se constituyó en una asignatura que propició un “nosotros democrático”.
- Y en la tercera fase a partir de la crisis de 1997 indago qué lugar ocupan los “conflictos, resistencias y protestas” en la enseñanza de la asignatura ¿Esta disciplina “prepara” para la vida política- social?

Con el objetivo de conocer las *historias enseñadas neuquinas* y a fin de analizarlas en el mismo caso neuquino, me detendré brevemente en algunas consideraciones conceptuales respecto a la metáfora de la *mística neuquina* y a los mitos fundantes.

La *mística* acepta al menos dos significados conceptuales generales que se relacionan con la filosofía y la religión; para analizar el caso neuquino, puedo desplazar las características del sentido religioso y filosófico de la *mística*, a los rasgos fácilmente identificables de la dimensión política e ideológica.

La idea de omnipresencia y personificación del poder, la unidad, la retórica abundante en figuras que representan esa unidad, el carácter especulativo que toma el simbolismo como la verdad y la idea de un discurso con un sistema de formulas y procedimientos que se presentan como incuestionables, como esencias universales son equivalentes al sistema de significados políticos.

Así la idea fuerza, la sensación de que Neuquén es un lugar de posibilidades y de logros *para todos* marca el rasgo de la comunión y la búsqueda de una identidad que se personifica en el accionar de

diferentes sujetos sociales, tales como los *pioneros*, el *partido político* provincial, los *movimientos sociales*, entre otros.

Por otro lado, sabemos que el vocabulario no es una herramienta neutra y el habla es un mensaje que puede estar formado por escrituras y representaciones que sirven de soporte a las representaciones colectivas, construcciones que nos permiten relacionarnos con otros y que sólo tienen sentido en la sociedad que las construye.

Barthes (1957) analizaba la significación del mito en la sociedad de entonces, a la vez que mostraba su interés y su preocupación por los "nuevos mitos", concluyendo en que el mito es, fundamentalmente, un sistema de comunicación y una manera de significar susceptible de observación y análisis. El mito tiene una finalidad exploratoria, es una explicación del mundo ya que al comprenderlo nos comprendernos mejor. Ésta es y ha sido la función "clásica" del mito como variable de interpretación. La sociedad actual, más precisamente en las últimas décadas, ha asumido también su función de creadora de mitos y con una fuerte vocación de institucionalizarlos a través de todos los medios a su alcance.

Como señala Bajtin (1929) un mito se construye, fundamentalmente por este tipo de asociación, de modo que las palabras quedan ocupadas por espacios conceptuales colectivos. El mito contemporáneo, sigue contando en nuestra sociedad con el valor de procedimiento, continúa siendo un sistema y un proceso comunicativo y tiene legitimidad, desde la perspectiva de un análisis de lo social. La presencia del mito, su transparencia o su opacidad, mide la intensidad existencial de un grupo, es expresión y artífice de su conciencia colectiva.

Finalmente, y como ya dijera, me interesa remarcar que en esta metáfora que he utilizado sobre la ciudad de Neuquén hay tres "pequeños mitos" fundantes: *una identidad neuquina particular*; *una capital de los derechos humanos* y *el lugar de la contracultura de la resistencia y la protesta*. Éstas son más bien aspiraciones míticas que referencian el proceso comunicativo desde la perspectiva de lo político ideológico siendo que la presencia del mito, como proceso y como sistema, se constituye en un faro que ilumina el empeño y que descubre aspiraciones de comprendernos.

LA CAPITAL DE UNA PROVINCIA TARDÍA

Neuquén, constituye un espacio incorporado tardíamente al espacio social nacional, ello, nos remite a una temporalidad reciente; a una sociedad con una población caracterizada por la juventud, *lugar de "confluencias"*. Se encuentra situada en el departamento provincial Confluencia, en el cual confluyen los ríos Limay y Neuquén, dando origen al río Negro.

Pero además de la confluencia de aguas, puede observarse la confluencia de grupos étnicos, en tanto la población mapuche convive con la blanca -de nativos y migrantes, nacionales y extranjeros-; inmigrantes por motivos políticos y laborales; entre otros-. La reciente temporalidad y la confluencia de perspectivas, ideas, posicionamientos y prácticas diferentes hacen a esta sociedad una sociedad peculiar y no tradicionalista.

Los primeros asentamientos de población blanca surgen por intereses estratégicos militares y políticos con el fin de "argentinar"⁵ el vasto territorio patagónico, esto implica dotar al medio social de referencias ideológicas que lo hicieran sentirse parte de una comunidad nacional pensada como culturalmente homogénea (Bandieri; 2005) y así, las tierras incorporadas a través de

5 En el proceso de creación de una identidad colectiva consustanciada con un modelo de nación, la escuela pública tuvo una importancia crucial a la hora de pretender "argentinar" los territorios, más allá de la precariedad en que se desenvolvía todo el sistema.

campañas militares⁶ fueron delimitadas como territorios nacionales, es decir, entidades jurídicas que constituyen meras divisiones administrativas carentes de autonomía.

El poblado Confluencia en sus inicios, 1902, fue un pequeño caserío con construcciones de adobe y algunos edificios ubicados de manera muy dispersa entre las orillas del río Limay y la margen derecha del río Neuquén en cercanías del puente ferroviario. Tras la construcción de éste, el espacio poblado fue poco a poco tomando la forma de una ciudad, con actividad comercial, almacenes de ramos generales y posteriormente iluminación de las calles.

Los primeros habitantes radicados en el lugar enfrentaron diferentes obstáculos, los cuales fueron desde la hostilidad del clima hasta la falta de servicios; sin embargo la nueva capital se presentó como un desafío para esos primeros habitantes, quienes debieron generar estrategias de adaptación al nuevo medio y “todos se quedaron por acá, algo los sedujo” (Lorente- Saponaro; 2004). Las necesidades básicas de un espacio urbano en crecimiento invitaron a la participación de vecinos para resolver dificultades de diversa índole: red domiciliaria de agua potable, gas, alumbrado, salud, educación, entretenimiento, ésta se materializó en las sociedades vecinales

Es los primeros tiempos, la escasa población comienza a cimentar una *identidad colectiva* centrada en los *pioneros*. Los neuquinos pertenecientes a estas familias refuerzan su identidad local frente a los que llegan en la década del 60. Como territorio nacional vive una suerte de subordinación política, en la que el Estado Nacional hace sentir su presencia a través del ejército, la legislación y los funcionarios. La región resulta así dependiente en su vida política y económica de la gestión oficial, situación que creó las condiciones para el surgimiento de una cultura política localista, centrada en los planos provincial y municipal.

La transición de territorio nacional a provincia (1957) representó una época de organización y reorganización; aceptada con regocijo por algunos; y con indiferencia y temor frente al cambio por otros.

El proceso de provincialización acentuó la necesidad de construir una matriz identitaria y para ello la reconstrucción del pasado; como proceso de configuración de significados, se transformó en un factor de poder regulado por algunos grupos sociales, quienes estratégicamente crearon imágenes, versiones familiares y representaciones colectivas que cristalizaron en la construcción de una identidad desde la cual crear efectos de percepción selectiva y de cohesión local.

En el marco de una lucha por el monopolio de la producción cultural se destaca el lugar que ocupa la institucionalización del pasado en el proceso de construcción de la identidad colectiva. Es así entonces como la Junta de Estudios Históricos⁷ encontró el lugar de simbiosis entre la cultura y la política (García; 2006). Esta articulación posibilitó las condiciones para el surgimiento de una cultura política localista, donde la nueva institución era parte privilegiada de un dispositivo institucional desde el cual se garantizaba el control de la memoria y el pasado, en tanto tenían un elevado valor pedagógico.

En esta cultura política prevalece la percepción de que los intereses locales son irreconciliables con los intereses expuestos por el poder central y en consecuencia, las lealtades buscaron expresarse localmente. En otros términos, la ciudadanía política se constituye provincialmente y se reconoce a sí misma en términos de sujeto provincial antes que radical, peronista, obrero, etc. (Palermo; 1988).

6 Con las campañas militares se produjo el despojo territorial y la devastación cultural de las poblaciones originarias que pierden su autonomía y se convierten en minorías étnicas subordinadas.

7 La Junta de Estudios Históricos reclamó el papel público de guías, en tanto poseedores de un saber, denominado por ellos como “desinteresado” y “apolítico”. Tuvo a su cargo la administración y el control de una versión del pasado y de los elementos que permitieron su reconstrucción tales como el museo, el archivo, la biblioteca. Fue gestora y guardiana del mantenimiento de una tradición, concebida como un pasado único y legítimo. El acto de oficialización se hizo en 1954 con la publicación de un álbum “50 años Neuquén” donde se plasmó la visión de un pasado ejemplar y fundamento de un porvenir venturoso revalidado por imágenes paisajísticas sobre la “naturaleza neuquina”.

Ahora bien, en esta dinámica y sus orientaciones, a partir de los años '60 interviene decisivamente la actuación política de un partido provincial neoperonista -tanto por su origen histórico como por su orientación ideológica y su cultura política- denominado Movimiento Popular Neuquino (M. P .N.).

En el ámbito educativo, a finales de la década del 40 Neuquén tenía siete escuelas primarias, además de la escuela de adultos y la que funcionaba en la cárcel.

La Escuela Complementaria N° 1-se entendía como complemento de la escuela primaria, para atender adultos que abandonaban el sistema-, gestionada con éxito en 1934 ocupó el espacio de: "*la primera secundaria del territorio*". En 1943 comienza a funcionar la escuela Técnica de Artes y Oficios de la Nación con Anexo Comercial Mixto y Profesional de Mujeres (Teobaldo- García; 2000).

Cuatro años más tarde fue creado el primer curso de bachillerato anexo a la escuela Nacional de Comercio. En los años siguientes, y a partir de una fuerte demanda de la sociedad civil, esta escuela comenzó los trámites para la creación de un curso de magisterio; la escuela general San Martín, se especializó entonces en la formación de maestros con una mirada básicamente urbana, en tanto respondió a los intereses de las elites locales⁸ (Bel; 2000). En 1959 se crearon las Escuelas Técnicas N° 1 y 2.

LOS PRIMEROS PROFESORES

Me interesa presentar aquí *singularidades y especificidades* de las historias de los profesores que permiten vislumbrar algunos rasgos comunes, compartidos en comunidades de convicción a través de las cuales se transmiten valores y reservas de sentido integrados y sustentados en las relaciones sociales y las experiencias de la vida.

Los primeros *profesores* en Historia que llegan a la ciudad lo hacen a partir de la década del 50, son *migrantes* -como la mayoría de la población adulta neuquina- y provienen de diferentes provincias de la República. En sus relatos⁹ se perciben como *pioneros* y dan cuenta de la dureza de la vida de aquellos tiempos.

Héctor recuerda que, llegar a esta zona en la década del 50 *era casi de novelas*, era toda una historia "*...acá necesitaban profesor de Historia en el colegio San Martín*" (E. HR)

Kitty llegó a la ciudad en 1940 y dice: "*... soy nacida en Bahía Blanca pero estoy arraigada en un ciento por ciento acá.*" (E.KR) Benedicto, también es oriundo de Bahía Blanca y llegó en 1947, reconoce que afincarse en Neuquén *fue azaroso* "*Una circunstancia, un pariente que había venido acá y me dijo: se acaba de crear un colegio, yo era recién recibido y me vine* (E. BO)

Ema y Mario H. lo hicieron en 1967, ella vino de Buenos Aires y manifiesta en la entrevista: "*tengo que ir al pozo de los recuerdos.*" (E. EA) Mario, casado con Lilí, profesora en Letras, fueron los únicos pasajeros que llegaron a Neuquén inaugurando una línea de colectivos "*Lilí venía con horas de cátedras ganadas por concurso..., y yo sin nada...llegamos un domingo a la madrugada, inauguramos la línea el Cóndor*" (E. MH)

La vida cotidiana transcurría alejada de los centros de poder y de los acontecimientos políticos Alfredo recuerda sus años de estudiante secundario "*... no había tanta información y eso hacía que*

⁸ A esta escuela pública localizada en el centro de la ciudad han asistido la mayoría de los dirigentes políticos.

⁹ Los relatos que presento son el fruto de un doble proceso de interpretación: el que efectúa el entrevistado cuando se constituye en el proceso de las entrevistas y el que hacemos los investigadores cuando los describimos y presentamos. El acercamiento a las entrevistas y a los textos de las mismas tiene la impronta de haber sido producidos en un marco singular de situación conversacional; por lo que el análisis se asienta en este recorte y procura rescatar la unidad y coherencia de lo dicho por el entrevistado.

el discurrir de la juventud acá fuera bastante más inocente. Desprendida de todos estos acontecimientos políticos y demás... en esa época se estaba bastante más alejado...en Neuquén imagínate que en nuestra época nosotros leíamos el diario dos días después.” (E. AO)

Muchos de ellos han sufrido los avatares de la inestabilidad política que signó el país en una parcela importante del Siglo XX, así testimonian

*“Y bueno, cuando cae Perón en el 55, ahí se nota realmente el cimbronazo... **a mí me echaron...por ser peronista** y por difundir en las cátedras el revisionismo histórico -, cosa que era relativa porque yo tampoco veía el revisionismo histórico, sino que hacía ver las cosas”* (E. BO)

Recuerda que fue reintegrado:

“se revisaban todas las cesantías y se reincorporaba a todos aquellos, que habían sido cesanteados sin sumario” (E. BO)

Vicky, también recuerda ese episodio que seguramente Benedicto le había relatado *“Ocampo **quedó cesante por peronista.**”* (E. VCH)

Es claro que las *perspectivas políticas* de ellos, en muchos casos son contradictorias y de oposición, Benedicto, Héctor y Martha recuerdan vivencias y sentimientos diferentes en referencia a la etapa peronista y a la dictadura de 1976.

Las diferentes percepciones sobre el contexto político también impactan en la enseñanza de la historia ya que, la imbricación entre historia política y enseñanza de la historia es de vieja data y en palabras de Martha son *sensibilidades* diferentes. Esto indica que en la enseñanza de la historia juegan los procesos históricos concretos, las vivencias en esos procesos, las perspectivas e ideologías y también los sentimientos de los sujetos.

*“porque cuando **me hablan a mi de la persecución peronista**, de que había que afiliarse para tener cargos etc., etc., yo les respondo que ni la Directora, ni el Vicedirector estaban afiliados”* (E. BO) *“**cada uno tenía sus ideas pero había que guardárselas**”* (E. HR) *“**En aquel momento en la parte de la enseñanza**, y yo te hablo de la época de Perón, **había mucha política.** Y mas en Historia porque había mucha más sensibilidad... Sobre todo **para enseñar Historia Argentina.**”* (E. MC) *“... y en el proceso¹⁰ todos quedamos sorprendidos porque se acuerda que todos ignorábamos lo que pasaba.”* (E. HR)

También dan cuenta de las *dificultades económicas* y de los *conflictos gremiales* a lo largo de su experiencia laboral.

*“siempre **hubo dificultades** y siempre **se luchó por mejorar los sueldos**”* (E. HR)
*“... **pese a todas las dificultades que pasamos**, de tipo económica, porque el profesor a pasado épocas bastante malas pese a todo eso, he tenido grandes alegrías”* (E. BO)

Pero por otro lado, en sus relatos se percibe que la profesión docente que eligieron les posibilitó *llevar una vida cómoda y sin apremios económicos*, han accedido a la vivienda propia, han podido pagar los estudios de sus hijos, en algunos casos tienen una segunda vivienda que les proporciona una renta, otros tienen algún comercio. Situaciones todas impensables para los docentes de este siglo.

¹⁰ Se refiere a la dictadura de 1976-1983

El relato de Héctor es elocuente en este sentido, pero vale aclarar que no es el único, podemos decir algo similar de Benedicto, Kity y Martha.

Héctor recuerda que trabajó siempre en incompatibilidad, dictó más de cuarenta y cinco horas de cátedra semanales, trabajó en los tres turnos. Su esposa es docente de escuela primaria y también recibía un salario. Es claro que llegó a la ciudad en una época de políticas de bienestar que posibilitaron el acceso a la vivienda “*Esa fue la primera casa... fue el plan Eva Perón*” (E. HR)

LOS AÑOS ‘60 Y ‘70

El perfil diseñado para el nuevo estado provincial comenzó a desarrollarse en 1958 y en las décadas siguientes se fue consolidando con el ejercicio del poder político del Movimiento Popular Neuquino -MPN- el cual mantuvo sus rasgos esenciales por encima de las intervenciones federales que sufrió la provincia, producto de los diferentes gobiernos dictatoriales por los que atravesó el sistema institucional del país en la segunda mitad del Siglo XX.

Las políticas del desarrollismo se implementaron en la región a partir de la década del 60 y el gobierno de facto que impuso la “Revolución Argentina” puso la atención en las áreas de frontera, particularmente en lo referido a la “argentinización”¹¹ de la población; para ello proyectó la formación de un “polo de desarrollo” centrado en actividades ganaderas, petroleras e hidro-energía y un plan de obra pública. La dirección de las políticas implementadas en la provincia a partir de los años 60 giraron en torno a dos ejes: diversificación y desarrollo económico y políticas de bienestar tendientes a cubrir carencias sociales básicas.

La provincia creció y se modernizó bajo esta dirección. Una casi inexistente sociedad en los años ‘60 absorbió de manera incesante gruesos contingentes de población migrante, dando origen a dos procesos importantes para el desarrollo de la provincia y de su capital: un alto crecimiento poblacional y un acelerado proceso de urbanización concentrado en la capital (Blanco-Gentile-Quintar; 1998). La evolución demográfica marcaba un ritmo superior al resto del país.

Ahora bien, analizar la peculiaridad de la sociedad requiere comprender la relación entre *el Estado y la sociedad neuquina* (Palermo; 1988- Favaro; 1993).

A partir de 1963, con su status provincial recién inaugurado, comenzó la actuación política del partido provincial M. P .N. Este partido gravitó decididamente en la gestación de la sociedad neuquina. Es encabezado por un líder carismático y paternalista: Felipe Sapag. Desde 1963 hasta la fecha, esta fuerza política ha ganado todas las elecciones gubernativas, marcando una *continuidad* política institucional de más de 40 años, cuestión que *diferencia* a Neuquén del resto del país.

El M. P. N. edificó su preeminencia política al interpelar exitosamente a la sociedad con un discurso de un “*nosotros inclusivo*”, logrando de este modo que el *mito de la identidad provincial* se materializara en el proyecto político del partido gobernante; el cual no sólo se impondrá como vehículo de conservación de la tradición, sino también de incorporación de nuevos sujetos al proceso de construcción y desarrollo de la provincia. De manera que esa identidad esencialista contribuirá a conformar un estilo político que no sólo se apropió del diseño institucional, sino que logró armar una cultura política sumando a una diversidad amplia de sectores sociales entre 1960-70, sectores mayoritariamente populares y medios, reconociendo demandas y constituyendo su identidad (Favaro, 1999).

11 Los habitantes de la Patagonia en esa década eran en un 80% de origen chileno. Bandieri, S. (2005).

Alfredo¹², quien recordaba que la vida cotidiana en etapa de los estudios secundarios, transcurría alejada de los centros de poder y desprendida de rivalidades localistas, indica, como muchos neuquinos, que el sentido localista emerge con el partido provincial.

“Toda la lucha de Neuquén con ese fuerte sentido localista se afianza a partir del movimiento popular neuquino.” (E. AO)

Las sucesivas oleadas migratorias que llegaban a Neuquén tenían motivos para estar conformes: la ciudad brindaba oportunidades laborales, salariales, educacionales y de salud, con las que quizás ni siquiera soñaban en sus lugares de origen. Estos beneficios en las condiciones materiales de la existencia van conformando una fuerte identificación simbólica y afectiva con el lugar, comenzando a sentirse arraigados a la tierra que los recibió cobra presencia la adscripción al partido provincial.

En los complejos años ‘70 “se pone fin al pago chico” (Mases- Gentile- Rafart; 2004), emergen nuevas prácticas políticas y un movimiento sindical en expansión intentó participar de la cosa pública. El movimiento sindical regional crece y se complejiza, destacándose los sindicatos de los empleados públicos provinciales por su independencia y autonomía.

La ciudad ingresa en la escena nacional como una urbe con un alto grado de movilización política, protestas callejeras y conflictos sociales.¹³ Estos conflictos se expresaron en las calles de la ciudad capital, que en pleno crecimiento urbanístico presentaba problemas de infraestructura, de convivencia vecinal y social.

En los numerosos conflictos desencadenados por los sectores subalternos en pos de obtener mejoras laborales y pautas de redistribución entre el capital y el trabajo se produce el re-alineamiento de los sindicatos, de los partidos políticos, de los colegios profesionales y de la Iglesia Católica.

En 1971 comienza a editarse el diario “Sur Argentino” dirigido por Elías Sapag quien lleva adelante una política editorial de marcada tendencia oficialista, lo que lo convertirá en un órgano partidario desde el cual emprender una campaña de desprestigio a todos los sectores del arco opositor.

El movimiento estudiantil universitario que en 1973 instauró junto a docentes y no docentes el cogobierno de la Universidad Nacional del Comahue, impuso un proyecto de universidad “abierta y al servicio del pueblo” y operó como un lugar de reunión de la oposición al partido gobernante.

Por su parte, el Obispado de la Iglesia Católica, con sede en la capital provincial y alineado con el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, tuvo un lugar de mediador e impulsor de los reclamos sociales trabajando en comunión con sindicatos, barrios, centros de salud y asociaciones¹⁴

En el período 1963 -1976 se reacuñan las formas de solidaridad de los sujetos, los modos de hacer política y de establecer las transacciones en las relaciones sociales con los sectores medios y los sectores populares (Iuorno-Burd, 2005).

La acción de los trabajadores organizados, de asociaciones profesionales, de partidos políticos, de estudiantes universitarios y secundarios, de sacerdotes de la Iglesia Católica abrió la posibilidad de

¹² Recordemos que Alfredo fue alumno de algunos profesores de la primera cohorte.

¹³ Las huelgas de los obreros del Chocón en 1969 y 1970, los conflictos por la nacionalización de la Universidad del Neuquén, las disputas por el control de la CGT regional y las reñidas elecciones de 1973, resultando electo Felipe Sapag- único gobernador del país que no pertenecía a las filas del peronismo- fueron los conflictos de mayor resonancia nacional.

¹⁴ Desde 1961, el Obispado llevó adelante una tarea pastoral con el pueblo mapuche, sustentada en la concientización y valoración de la cultura y el idioma del pueblo originario. También se ocuparía de los soldados conscriptos al inaugurar el “Ateneo para los Jóvenes” conocido como el Club del Soldado. Este contacto con los soldados le permitió conocer las prácticas al interior de las unidades militares, prácticas que denunció. Se conformó el equipo de Pastoral Carcelaria y de Migraciones, esta última recibe a numerosos exiliados chilenos que buscaron refugio luego del golpe de Estado de Augusto Pinochet contra el gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende.

construir otra versión del pasado, otro imaginario colectivo. El discurso esencialista de la identidad neuquina iba perdiendo solidez.

La dictadura de 1976, llevo la violencia estatal a su paroxismo. La doctrina de la seguridad nacional fue su sustento ideológico, de allí que, pueblos y ciudades del país fueran tomados militarmente al igual que los distintos niveles del aparato estatal y las organizaciones intermedias, especialmente las gremiales. La sociedad neuquina no escapó a esta situación.

Acorde con la práctica del estado terrorista Neuquén fue intervenida, la caída abrupta del gasto social y la desprolijidad administrativa fortaleció el imaginario negativo sobre las intervenciones federales. Tanto en el plano provincial como en el municipal, acompañaron a los interventores técnicos, profesionales y representantes de las fuerzas vivas de la comunidad, la planta de personal y los cuadros técnicos, en su mayoría, prosiguieron en sus funciones. También fueron intervenidos los gremios y las empresas estatales, siendo la Universidad Nacional del Comahue uno de los ámbitos en donde la represión se hizo sentir con mayor fuerza.

El accionar terrorista de las fuerzas armadas en los dos primeros años de la dictadura dejó como saldo 31 desaparecidos, de los cuales 18 fueron secuestrados en la ciudad de Neuquén. Ciudad en la que se constituyó el centro clandestino de detención en tierras del ejército, la tenebrosa “Escuelita” (Labrune; 1988).

Por otro lado, durante el proceso militar Neuquén, en su calidad de ciudad periférica, receptó una importante migración interprovincial que convergió particularmente por razones de índole económica pero también por cuestiones políticas, en la medida en que la provincia ofrecía una relativa protección para el exilio interno.

La prensa, la cultura y el arte, también fueron espacios donde la represión se hizo sentir, pero al mismo tiempo produjeron de manera lenta un movimiento artístico autóctono que politizando sus producciones, se sumaron por medio del espectáculo a las críticas hacia el establishment local y nacional (Mases- Gentile- Rafart; 2004).

La diócesis neuquina libró una batalla y permanente denuncia a la violación de los derechos humanos, comenzando el mismo año del golpe.

Para ese entonces, y ya a fines de 1975 se creaba la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, con la presidencia del Obispo De Nevares. La delegación del Alto Valle y Neuquén de la APDH fue la primera en surgir vinculada con el organismo nacional, producto de la convocatoria del Obispo y la dirigente Noemí Labrune, quien se constituyó en una referente nacional sobre el tema. En 1982 se institucionaliza la filial en Neuquén de las Madres de Plaza de Mayo, constituidas desde 1978.

Y así, Neuquén se constituye en un espacio protegido por la Iglesia, quien se erige en un paraguas de amparo a personas perseguidas por razones ideológicas, a exiliados internos hostigados por los militares; así como también en el partido provincial se rescata a un interesante número de periodistas, artistas y profesionales (Favaro, 2005).

La sociedad neuquina adquirió durante los últimos años de la dictadura una importante dinámica política que conservó subterráneamente los lazos de solidaridad para colaborar en la protección de víctimas y familiares. Muchos neuquinos encontraron en la Asamblea por los Derechos Humanos un lugar donde participar y resistir en la dictadura.

Este lugar preeminente que tuvo el Movimiento por los Derechos Humanos en Neuquén ubicó a la ciudad como la referencia obligada al momento de expresar la demanda ética.

La ciudad fue nominada *capital de los derechos humanos* por las manifestaciones realizadas el 5 de Octubre de 1982 “por la vida y la vigencia integral de los derechos humanos” organizada por la APDH y la Comisión de Detenidos, Desaparecidos, Presos Políticos y Gremiales y el 16 de diciembre de ese mismo año por “la recuperación de la república en paz y con justicia”, organizada por la Multipartidaria- conformada en la primavera de 1982-

El crecimiento poblacional de la ciudad necesitaba entonces de nuevos servicios educativos y

LOS PROFESORES SIGUEN LLEGANDO

Martha lo hace en 1972 y *se siente neuquina*, relata que todos en su familia se sienten neuquinos, siente que este lugar le pertenece, constituyó su familia, es suyo.

“Llegue a Neuquén hace como 33 años mas o menos... Todo esto te lleva a sentirte neuquino. Mis hijas estudiaron acá, se casaron acá...y mis nietos son neuquinos. Así que nos sentimos prácticamente neuquinos.” (E. MC)

Mario M. llega a la provincia en 1977. *“Entonces ahí vine a ejercer la docencia en nivel medio en 1977”* (E. MMA)

Nelly llega en época de la dictadura buscando exilio interno, tuvo que dejar la docencia en ese período ya que era altamente peligroso *“vengo de Tandil, estoy en educación en Tandil hasta el 73, dejo hasta que termina la dictadura y me reinserto en el ‘84.”* (E. NG)

Vicky, nacida en Neuquén comienza trabajar en 1973

“Soy hija de un santiagueño que vino acá en la década del cuarenta y de la italiana que recaló acá en el año treinta y cinco...acá habían muchos exiliados... además para la obra¹⁵ vinieron muchos chilenos, bolivianos, nortños, mucha gente con muchas ideas de izquierda, lectores de periódicos... Entonces, la política ideológica de izquierda fue la que primó en esta huelga... creo que Neuquén fue cuna de lo derechos humanos porque en la época de Jaime se le permitió el ingreso a toda esta gente que fueron defendidos, acogidos a partir de la defensa de sus derechos.” (E. VCH)

LA DEMOCRACIA Y LA CAPITAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Para 1983, gobierno y sociedad se hallan en un nuevo contexto.

La crisis de la dictadura puso en evidencia que la sociedad regional había cambiado significativamente, en términos políticos, se revelaba con altos grados de participación. El escenario político se presentaba más heterogéneo, renovado en sus demandas, con nuevos actores sociales organizados en instituciones de la sociedad civil, movimientos vecinales,¹⁶ de derechos humanos, organizaciones sindicales,¹⁷ transformaciones en el empresariado local y un marcado nivel de movilización y participación ciudadana, fueron los signos más visibles. La transición democrática

¹⁵ Se refiere a la obra Chocón- Cerro Colorado

¹⁶ El despliegue de militancia de los movimientos vecinales fue intenso. En una ciudad de rápido crecimiento, los sectores populares demandaban mejoras en los servicios, en la propiedad de la tierra y la vivienda.

¹⁷ Las organizaciones sociales comenzaron un camino de creciente autonomía al gobierno provincial y a las centrales gremiales más tradicionales. Surgieron los sindicatos de los Trabajadores de la Educación- ATEN- y el Sindicato Único de Trabajadores Estatales- SUTEN- encolumnados en CTERA y ATE.

fomentó la promesa de unidad y armonía, la esperanza de construir un nuevo orden y en este sentido, se reconoce que lo democrático es más abarcativo de lo que representa el régimen político per se y avanza en la certidumbre de que ese piso mínimo del estado de derecho puede y debe ser sostenido desde todas las instancias posibles para minimizar el riesgo de una vuelta al pasado.

La consigna nacional de “dictadura o democracia” se materializó en Neuquén y el día de asunción de las autoridades democráticas, la ciudad amaneció con miles de figuras de detenidos-desaparecidos pegadas en las paredes de edificio y paredones, fue una expresión de protesta organizada por la APDH y la Comisión de Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas con la colaboración de algunos partidos políticos, éste era un claro mensaje de que el “nunca más” requiere de múltiples ámbitos de participación y acciones colectivas que trascienden los modos tradicionales de hacer política.

A la fecha la ciudad se manifiesta masivamente todos los 24 de marzo y la APDH y las Madres de Plaza de Mayo han mediado para hacer respetar los derechos de los trabajadores y de los desposeídos en los conflictos -cada vez más frecuentes- entre el Estado y los movimientos sociales.

Si bien hay un núcleo importante de solidaridad en la sociedad neuquina, quizás la denominación de capital de los derechos humanos, no sea más que una pincelada de *mística neuquina*, en tanto la ciudad en los últimos decenios ha conocido una impensable materialización de violación a los derechos humanos básicos asociados a la multiplicación de la pobreza y exclusión, ante la desinteresada mirada un número importante de neuquinos.

La década de 1980 fue la de mayor crecimiento demográfico que se nutrió de tres flujos migratorios. Uno que proviene de distintos espacios regionales de la Argentina, con desplazamiento familiar y nivel de instrucción medio y superior. El segundo es el de los migrantes de países limítrofes, población chilena con el modelo de familia trasladada. El grueso de esta población se concentró en empleos que requerían una menor calificación, para estos trabajadores la tendencia, en la década de los 80, fue la precarización de las condiciones de trabajo, basada en la generalización del trabajo informal dejando a los trabajadores en situaciones de casi completa desprotección laboral. El tercer grupo migratorio fue el del interior de la provincia que conformó un segmento poblacional con perfil sociolaboral y cultural similar al de los migrantes trasandinos.

Esta sociedad transformada internamente, muy dinámica, con presencia de activos contingentes de población joven y en buena parte calificados o profesionales, impiden al M.P.N. manejarse como antes y mantener sus apoyos electorales. El partido ya no cuenta con una orientación política adecuada para hacer frente a la nueva situación y carece también de un desarrollo político capaz de otorgar flexibilidad y capacidad de mediación en el conflicto social tan necesario en el nuevo contexto de distribución regresiva del ingreso.

La conflictividad social de los años 80, fue reflejo de un Estado agobiado por la crisis económica, los vaivenes inflacionarios y la consecuente depresión de los salarios. Las políticas de “ajuste” desarticulan el modelo neuquino de salud y educación, lo que impulsa a los trabajadores del estado organizados en los sindicatos de Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) nucleados en la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) a una situación de enfrentamiento con el partido del gobierno. Así las huelgas y manifestaciones eran moneda corriente en Neuquén (Sutter; 2005).

Los procesos de *modernización simple* siguen sostenidos en la “regalías” que generan el petróleo y el gas, ésta riqueza estatal permitió seguir generando una amplia red de obras, servicios y empleo público, beneficiando a los asalariados, a los pequeños productores y a los empresarios. Así Neuquén seguía siendo un lugar que brindaba oportunidades laborales, salariales, educativas, sanitarias y se configuraba en el imaginario social como *lugar de posibilidades, de logros*.

Ahora bien, en un escenario de actores políticos multiplicados, el conflicto no hace sino profundizarse con la aplicación de políticas neo-liberales -concentración de ingresos, recortes de los gastos públicos, flexibilización laboral y reforma del estado- que se sintieron con mayor crudeza en aquellos lugares cuyas poblaciones dependían de las empresas estatales que, al privatizarse, devastaron a las poblaciones. La disolución del entramado social debido a la inestabilidad laboral y el cierre de las fuentes laborales tradicionales generaron el movimiento de desocupados.

Por otro lado, el estado provincial redujo sin abandonarlo su papel de ser el principal motor del mercado de mano de obra y disfrazó la desocupación mediante la multiplicación de subsidios sin beneficios sociales a la vez que aplicaba el recorte del gasto público con una política de “ajuste”.

Las políticas de ajuste y el escenario creado con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) impulsaron a la Asociación de Trabajadores de la Educación (ATEN) a llevar adelante una intensa lucha por la “no” aceptación de la LFE y paralelamente la Universidad Nacional del Comahue luchó por la no adecuación de sus Estatutos a la Ley de Educación Superior (LES).

LA EDUCACIÓN Y LAS REFORMAS

En el caso neuquino encontramos dos procesos de reformas diferenciados, en la década del 80 con el advenimiento del proceso democrático se implementa el Plan Educativo Provincial (PEP); en los ‘90 el surgido a instancias de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE)¹⁸

El lugar de la educación neuquina, se construye en una particular relación estado-sociedad, es un espacio de articulación y proyección de la educación vinculado al proyecto interventor desarrollista del Estado provincial, para el cual la educación cumple un papel fundamental. Si bien la educación como lo expresa la Constitución Provincial, ampliando los alcances de la Constitución Nacional, es concebida como un derecho social, en esta relación estado sociedad se va constituyendo a la educación desde un lugar destacado en relación al proceso de desarrollo provincial deseado.

Sabemos que la educación cumple una función estratégica para el desarrollo y fundamentalmente es un vehículo para la participación en función de la gobernabilidad tan amenazada como deseada en el particular contexto de los años ochenta. En el caso del Plan Educativo Provincial, podemos señalar que el mismo implicó un proyecto de “participación controlada,” planificada desde el estado provincial neuquino y tendiente al control social. Es así como en este plan educativo se expresan concepciones pedagógicas desarrollistas, emparentadas con análisis sociales funcionalistas.

Es así como desde el discurso oficial, se planteaba como eje del PEP, la democratización de la educación a fin de posibilitar la plena participación de todos aquellos que tienen relación con el quehacer educativo, asegurando la igualdad de oportunidades y posibilidades, propendiendo el mejoramiento de la calidad de la educación (Barco; 1997). En una sociedad altamente participativa como la neuquina resulta más que necesaria para la conducción política la organización y el control de la participación en función de los intereses deseados; el eje estaba puesto en la comunidad y en los distritos como colectivos de instituciones; esta situación sumada a la dinámica propia de la sociedad neuquina generó procesos participativos que parecen haber desbordado las expectativas oficiales.

En la década del ‘90 la reforma educativa a nivel nacional, tuvo un particular contexto de aplicación y aplicabilidad en la Provincia de Neuquén. Esto puede responder de alguna manera a la historia

18 El 14 de abril de 1993, el Congreso argentino aprobó la primera ley “general” de educación. Esta ley conjuntamente con la de Transferencia, la de Educación Superior y el Plan Social de Educación, implican un intento de reestructuración profunda del sistema educativo. No se trata de hechos aislados, sino que los mismos forman parte de una política educativa, enmarcada en la Reforma del Estado llevada a cabo por el gobierno nacional.

educativa de la provincia, pero también, y fundamentalmente, responde a una situación política - institucional que denota una crítica y conflictiva adecuación de los modelos de estado y sociedad operantes en Neuquén a la nueva definición de las relaciones sociales, de las estructuras económicas, y de la concepción de estado, que se articularon y decidieron en ámbitos más amplios y trascendentes a los canales de decisión provincial.

Como dijimos en páginas anteriores, el estado y la sociedad neuquina estaban atravesando momentos re definitorios cuyo alcance llegó a manifestarse en la actitud política frente a la reforma educativa nacional. La resistencia a esta reforma puede analizarse en dos niveles con características y alcances absolutamente diferentes.

Desde el estado provincial, en un primer momento, se plantea una resistencia a modificar sus mecanismos de interpelación, a abandonar sus principios articuladores históricamente definidos desde lo regional, y por lo tanto se advierte escasa voluntad política para hacer explícita la aplicación de la reforma al Sistema Educativo Provincial, depositando responsabilidades en los órganos de conducción y gestión a nivel nacional.

En un segundo momento, la gestión estatal realiza más de un proyecto de implementación de la LFE, todos ellos frustrados por el otro nivel de resistencia, el de la sociedad. En el 2000 el gobierno provincial “suspendió” la aplicación de la Ley y en el 2002 derogó su implementación.

Desde la sociedad neuquina, la resistencia a la reforma se presenta como abierta y conflictiva y el ámbito educativo se constituye en otro de los lugares de demanda societal en el proceso de modernización simple cuestionando los principios del discurso neoliberal.

El gremio docente ATEN llevó adelante una política de resistencia a la LFE. El acontecimiento que dio visibilidad a esa política fue el paro docente de 37 días a principios de 1.997; el cual, comenzando como un reclamo sectorial por la no reducción de fuentes laborales, culminara con la extensión del debate de la LFE y la preocupación por la cuestión educativa a gran parte de la comunidad.

En un escenario de actores políticos multiplicados, el conflicto no hace sino profundizarse y así lo analizare en la tercera etapa.

PROTAGONISMO PROFESORAL EN LOS OCHENTA

Los procesos de reforma educativa en Neuquén han sido intensamente vividos por los profesores en historia y así lo manifestaron en las entrevistas. El primero de ellos que lleva la marca de un proceso participativo y democrático tiene una vivencia de corto tiempo -sólo tres años- comenzando en 1984¹⁹ y finalizando en 1987. El segundo, es un proceso de reforma nacional que comienza en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación y que, respetando un criterio de periodización regional, finaliza a principios de 1997.

A continuación, presentaré un corpus constituido por dos tipos de testimonios profesoraes: el de los profesores en historia que he recabado en este estudio y testimonios logrados en 1996/97 en el marco de una investigación realizada en la Universidad Nacional del Comahue,²⁰ y que en función

19 Documento Praeliminar para la Elaboración del Plan Educativo Provincial. Ministerio de Gobierno Educación y Justicia de la Provincia de Neuquén. 1984.

20En el marco del Proyecto de Investigación "La reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio: un estudio interdisciplinario en el contexto provincial del Neuquén" dirigido por la Dra. María Cristina Davini (1996 – 1998) llevamos adelante el sub-proyecto "El discurso democratizador de maestros protagonistas del Plan Educativo Provincial y su actual incidencia en la significación del trabajo docente". Los resultados del mismo se publicaron en Funes, A. G. (coord.) (2000) Maestros entre Reformas ¿recurso discursivo o discurso democratizador? Neuquén. Manuscritos Universidad Nacional del Comahue.

de los objetivos del presente trabajo he revisado analíticamente. Cabe señalar que estos últimos resultan de interés en esta circunstancia ya que han sido adquiridos hace una década, en un momento de puja, confrontación, resistencia y aceptación de la reforma educativa nacional y dan cuenta de la particularidad y especificidad educativa en Neuquén.

En el primer periodo un dato distintivo del corto proceso de reforma de 1984, es el *protagonismo* profesoral.

Si nos remitimos a una caracterización de protagonista. El protagonista tiene la posibilidad de construir y direccionar nuevas realidades, el sujeto se convierte en protagonista cuando se politiza, politizarse es entender la función política del conocimiento en las mediaciones que expresan la relación entre la necesidad y lo necesario, entre las prácticas posibles y la realidad (Funes y otros; 2000).

Los profesores protagonistas del PEP, enfrentaron los “conflictos cotidianos” poniendo de manifiesto los criterios de acción que se construyeron en los marcos de referencia político institucional del momento histórico. El proceso de reconocimiento del *compromiso* en la acción participativa y colectiva es una de las “marcas” que los profesores del PEP evocan nostálgicamente.

El proceso que los asumió como protagonistas les posibilitó conformar un campo de “distinción” - es decir de cierta cualidad, de porte y de maneras, de *diferencia*, separación, rasgo distintivo, propiedad relacional (Bourdieu 1997)- respecto de los saberes y políticas oficiales y han acreditado un espacio de producción a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas, en torno a las cuales han desarrollado una singular cultura política, en la que se articulan cosmovisiones, pertenencias, utopías y estilos de trabajo. Esa distinción podría quizás explicar el por qué la docencia neuquina *resistió* casi mayoritariamente.

La experiencia de los protagonistas del PEP constituyó una *cultura de la colaboración* (Bolívar Botia; 1993), que al resquebrajar el individualismo y potenciar la cooperación y el trabajo conjunto de profesores, de instituciones y de la comunidad educativa, generaron una incipiente cultura que reivindicó la autonomía de los docentes en la toma de decisiones y posibilitó compromisos e implicaciones en las metas del proyecto. Sustentada en el trabajo diario y la agenda común de actividades a partir de valores compartidos, favoreció la integración dentro y fuera de las instituciones. Aparte de los deseos, el compromiso organizativo comienza cuando los sujetos se sienten involucrados de forma personal y colectiva para *democratizar* la educación. La generación de un compromiso para cambiar la escuela no es fruto de cambios en la estructura ni es asunto de voluntad individual; sino el resultado de un proceso en el que el conjunto de los sujetos implicados en la dinámica de trabajo va conformando en las escuelas una tarea colectiva, donde se analiza, discute y decide conjuntamente sobre lo que pasa y se quiere lograr.

El capital acumulado durante el proceso PEP hace que estos profesores *participen*²¹ con vacilaciones y contradicciones de las constantes definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerza que se ejercen dentro del campo de la docencia. Mayoritariamente se reconocen parte del colectivo que *resiste* la implementación de la reforma nacional, fundamentalmente en su matriz ideológica y son participes activos en espacios de confrontación, es decir posicionados en el campo (Bourdieu; 1998) de fuerza de la docencia.

21 Fue una época de participación en el plano educativo a nivel nacional -con el Congreso Pedagógico- y la Provincia de Río Negro implementa una importante reforma en los tres niveles de la enseñanza. La que se desarrolla en el nivel medio con el Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo Superior Moralizado (CSM) fue una reforma con alto voltaje en la participación docente.

Poseen un capital simbólico (Bourdieu; 1985) logrado en la rica experiencia en el *plano de lo político pedagógico*, el saberse perteneciente a un colectivo conflictivo e inacabado y que en articulación con la comunidad, es posible indagar y resolver problemas concretos.

Reconocen que las instancias de *debate y participación* son necesarias en las tomas de decisión colectivas; que la relación, articulación y colaboración entre las escuelas del distrito refuerza lo institucional y también que en el desarrollo de los proyectos institucionales es importante la participación comunitaria, como así mismo las experiencia de capacitación diseñada por los docentes.

*“(...) déjeme aclararle una cosita más. En la etapa productiva del PEP... **sin el apoyo de ATEN y de la gente no se hubiera hecho nada**” (E. MH)*

“... la posibilidad de participación, la valorización como profesionales, como momento de alta estima (hacia los maestros).” (E.1.2)²²

El testimonio de Nelly es muy elocuente para dar cuenta de la cultura colaborativa que se desarrolló en la comunidad educativa. Se constituye la red pedagógica que da contención para trabajar en pos de una educación comunitaria y ésta no era otra cosa que materializar los proyectos de la militancia de los 70.

*A mi me parece que esa experiencia del PEP, para quienes veníamos de alguna historia²³, yo volvía con la democracia... significaba volver sin linterna. Y encontrarme con ese fenómeno como **contención** me daba un imaginario... **iba a caer la educación en un sueño comunitario** que nunca se había logrado, y era la **proyección de algunos ideales** que uno había construido en la militancia...Era un **lugar de encuentro diferente**.” (E. NG)*

Los docentes se apropiaron de un *poder*, no el que se delega en la cadena burocrática, director-docente-alumno, sino que el sector docente apeló a la capacidad organizativa del sector para hacer reclamos a las autoridades educativas que superaron el ámbito áulico.

“La mayoría de los docentes empiezan a decir: todo muy bien pero lo tenemos que elegir nosotros, es más, no es una figura unipersonal sino un consejo de distrito con representantes de directores, de docentes, de estudiantes en algunos casos y de padres” (E.1.2)

*“**valoro muchísimo la experiencia y sigo rescatando lo que había**. Y bueno hubo gente muy comprometida” (E. MMa)*

En ese período, hay incluso una vinculación diferente con la autoridad, tanto con los directivos, técnicos, supervisores, como con el propio presidente del Consejo Provincial de Educación *“Sentíamos la autoridad tan cerca... no lo podía creer.” (E.1.9)*. Los docentes afirmaban que el plan educativo tendía a la democratización y desjerarquización y por ello no dudaban en llevarlo a la práctica.

“Nos pareció que cuanto más contacto directo hacíamos mejor, mejor, se conseguían las cosas más rápido.” (E.1.9)

Esto trae no pocas confrontaciones, en las diferentes esferas de poder²⁴

²² Los testimonios identificados alfa-numéricamente han sido obtenidos en 1996-97.

²³ La historia a la que refiere es la persecución en la etapa de la dictadura que la obliga a dejar la docencia y a trasladarse a Neuquén en busca del exilio interno.

²⁴ Al interior mismo del CPE hay confrontaciones entre Supervisores- equipo técnico -directores de nivel, etc.

PROTAGONISMO PROFESORAL EN LOS NOVENTA

La idea de que los docentes constituyen un factor importante en los procesos y resultados no es algo nuevo, sino que ha constituido la base de acciones de la política educativa para fortalecer sus postulaciones o reformas. Las reformas no son sólo un mecanismo formal para responder a los hechos, sino que parte de esos mismos hechos sirven para estructurar la identidad social; se convierten en una, maquinaria donde es dificultoso señalar cuáles son los fundamentos de la reforma en sí y cuáles son los medios para alcanzarla (Popkewitz 1994).

A su vez, las acciones de los sujetos no revelan en su inmediatez el significado particular que estas tienen para sus protagonistas, sino que para interpretar esos sentidos es necesario relacionarlos con la historia institucional y social, por un lado; y con las trayectoria individual y profesional de los sujetos, por el otro.

El reconocimiento de la alteridad, es decir, de la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y actuante, genera relaciones afectivas y vínculos intelectuales de diversa índole que van entramándose en las diferentes relaciones constituidas en el marco de la reforma educativa nacional

Desde el aparato institucional del Estado, se ha hecho evidente la intención de apuntalar su hegemonía apelando a mensajes de supuesta participación y búsqueda de consenso, los cuales resultan evidentes formas de coerción y disciplinamiento. Entre estos mensajes de presión ha aparecido desde el Estado una fuerte tendencia a instalar la imagen de un docente que deviene en responsable principal del actual estado, caótico y decadente, de la educación. Por lo tanto, su lugar simbólico es el de la incapacidad (de hecho) para formar adecuadamente, es decir, para cumplir con el rol asignado: que los futuros ciudadanos puedan desarrollarse e insertarse eficazmente en ella.

Más aún, el mensaje último es que el docente, en su condición formativa presente, ha pasado a ser culturalmente irrelevante en la educación real de las personas. Por ello se hace imprescindible -según los discursos oficiales- un cambio en los planes de estudio como en la concepción de la docencia.

Esta interpretación hegemónica, de desprestigio de la tarea docente, no deja de aparecer, como queja, en los discursos de los algunos entrevistados. Resulta evidente sobre todo en las referencias a la capacitación impuesta por el Consejo Provincial de Educación. En estos tramos abundan las referencias a su falta de conocimiento (“saberes nulos”) y a su incapacidad para auto-formarse siendo necesario un reciclado intelectual a cargo de expertos de “mayor nivel”.

Pero esos mensajes no trasuntan sólo una queja; también generan *profunda inseguridad y angustia*, por lo que terminan convalidando -como se pretende desde el discurso oficial- que la capacitación es necesaria. Si bien en las entrevistas se describe esta interpretación oficializada aparentemente sin asumirla, los comentarios no dejan de reflejar la profunda carga, que sí sienten como propia, de saberse depreciados: desde el simbolismo espacial de sentirse ubicados “abajo” en relación a quienes los evalúan desde “arriba”, hasta el hecho de autoetiquetarse como “*el último orejón del tarro*” (E.1.9). Dentro del sistema formador, el docente se sintió socialmente desaprobado.

Obviamente esto provoca angustia y disconformidad puesto que “*así no se soluciona el tema de la educación*”. De este modo, esta descentralización y “autonomía” de las instituciones escolares pone al descubierto las leyes del mercado con que se maneja este proyecto de reforma educativa. Se responsabiliza a cada institución por la calidad de educación que brinda, por los recursos humanos y materiales que posee entre otras cosas y

“*todo ello, reunir o no los requisitos bien tecnocráticos que exigía la comisión del proyecto....*” (E.1.7)

Se desvaloriza a través de la incertidumbre que genera no saber qué se espera de ellos: “*No tengo claro el lugar que le da la Ley al docente*” (E.1.25); a través del desprestigio intelectual: “*toda la información... hace aparecer que somos unos nulos, tanto los directivos como los docentes*” (E.1.28); consecuentemente a esto, a través de la culpabilización del estado de la educación: “*Directamente la educación está hecha un desastre porque nosotros no estamos capacitados*” (E.1.26); porque se los recarga con cuestiones que no son genuinamente sentidas como necesidades propias: “*...las cosas que te llegan para trabajar no son realmente relevantes ... como para orientar desde la conducción a los maestros*” (E.1. 9); al negársele validez a su experiencia previa: “*ya hay un camino andado y que no está registrado y que aparece en la Ley como si fueran cosas nuevas, impactantes.*”(E.1.9) “*... No se valoriza nada de lo que se ha hecho, lo veo cuando llegan revistas o documentación y uno dice... pero si esto es lo que hice en el ‘84*” (E.1.9). Por último, y de un modo más sutil e implícito, porque los induce a creer que sólo el sistema y sus representantes son los que tienen la “verdad” en el conocimiento y por lo tanto deben ser reconocidos intelectualmente por ellos: “*Me sirvió leer la fundamentación de las áreas... me dio el aval para reafirmar el marco con el que yo ya venía trabajando.*” (E.1.9)

*“Mire, en los últimos años²⁵ de la supervisión nosotros tuvimos una especie de **retroceso** contra nuestra voluntad o bien no supimos contrarrestar esa especie de **sub valoración** de la función.”* (E. MH)

“Hay una cierta anarquía. Es que las escuelas no sé si se sintieron desvalidas de acuerdo a las características de la conducción (E. MH)

No obstante, en confrontación dialéctica con ese sentir, y como actitud positiva de autoprotección psíquica y de resistencia al lugar impuesto, se hallan en una ardua tarea interna de *repensarse para reubicarse*, simbólicamente hablando, apuntando a la recuperación consciente de una identidad colectiva desde lo profesional y lo laboral. Desde aquí cobra sentido la experiencia del PEP, en tanto les permitió otro “lugar” para pensar la tarea.

Por ello, puede decirse que se sienten atrapados cuando se los presiona para realizar una buena gestión institucional, donde lo que prima son las acciones individuales, la fragmentación, la eficiencia de cada institución perdiéndose el sentido comunitario y social que pudieron vivenciar en otra etapa. Se les exige una nueva función en la institución con la que no acuerdan.

“se recarga de exigencias a la escuela en cuestiones que no competen a las funciones específicas nuestras...” (E.1.27).

La depreciación de su lugar simbólico se observa en forma más despiadada, entre otras cuestiones, a partir de la precarización de las condiciones laborales y la reducción de los salarios.²⁶

Pero además, en medio de la anomia social y política, la ética del docente es hoy interpelada desde su rol profesional; aunque esto no figure entre los reclamos sociales. No se pretende que tome decisiones ni asuma definiciones más allá del ámbito áulico. Sólo se le exige cumplimiento de tareas.²⁷ Hay una invalidación del pensamiento del sujeto, así como de su experiencia. Se niega su trayectoria laboral y profesional. Nada trae y todo debe demostrarlo.

²⁵ Se refiere a antes de 1998, año de su jubilación.

²⁶ En Diciembre de 1.996, el gobierno de la Provincia de Neuquén promulga un decreto de “emergencia” por el cual se congela la antigüedad docente y se reduce el porcentaje de zona desfavorable entre otras cosas.

²⁷ Una de las cuestiones que abordan con más preocupación en las entrevistas es justamente la desaparición de hecho de los espacios de reflexión interna. Los tiempos y los espacios a disposición del plantel docente de cada escuela sólo tienen como propósito dar curso a los requerimientos del C.P.E. a partir de la lectura y análisis de extensos documentos relativos a la reforma educativa o de la realización de tareas diagnósticas, entre otras.

LA CRISIS DE FIN DEL MILENIO

Los años noventa se caracterizan por ser tiempos diferentes. Los mecanismos de la globalización se encuentran yuxtapuestos y mezclados en el mismo tiempo y lugar y, en este sentido las acciones locales están influenciadas por desarrolladas en otros lugares adquiriendo las locales un impacto globalizador.

En el caso que nos ocupa, la desterritorialización del espacio impacta de manera decisiva.

Recordemos brevemente la tardía incorporación Neuquén al escenario nacional, y su integración en el mercado nacional como proveedor de recursos energéticos e hidroelectricidad; permitiendo esto al estado-partido del MPN desarrollar políticas públicas en una modalidad planificadora, interventora y benefactora.

El proceso de desterritorialización y fragmentación social se consolida durante la presidencia de Carlos Menem, quien conduce reformas de claro corte neoliberal y profundiza el proceso de desestatización de la economía nacional que ya comenzara a plantearse con la última dictadura militar. En el territorio neuquino por la privatización de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), asentada en el área Cutral Co - Plaza Huincul, a 100 Km de la capital neuquina, provocando una fuerte disminución de la renta petrolera, la que sumada a los pactos fiscales perjudiciales para las provincias, llevó a la emergencia de la *protesta* en la sociedad neuquina.

La línea privatista del Gobierno de Menem y el accionar del gobernador Sobisch, aliado estratégico de las empresas petroleras, mutaron a la región de la *isla de bienestar a archipiélago de protestas* (Favaro, 2001).

Para Sergio Bialakowsky (2007) se han producido tres derrumbes básicos: la ficcionalización de la ausencia de la intervención gubernamental estatal, la resistencia encarnada mayoritariamente por las vanguardias sindicales y los trabajadores incluidos en el sistema formal, y el presupuesto de la imposibilidad de construcción de colectivos laborales por fuera de la planta fabril.

El primer derrumbe, es sin duda el más significativo. Ciertamente que las privatizaciones representan como nunca el regreso a las formas del liberalismo económico previo a las políticas keynesianas, pero ello no indica el abandono del estado de la modulación social para no regresar o reinventar prestaciones universales, bienes públicos o fortalecimiento de colectivos laborales. Por el contrario, el estado en su fase dictatorial o democrática regula una continuidad que se expresa en su economía política: por una parte con la privatización de las fuentes productivas -petróleo y gas- en economías de “enclave” y, por otra con la modulación de la población (ex)trabajadora, con la creación de una categoría de relación y dependencia: el *desocupado asistido* por medio de planes estatales y empleo precario.

Es en este nuevo escenario que el espacio social de la protesta y la resistencia- históricamente dominado por los movimientos sindicales-, es ocupado ahora por los desocupados. Emerge así, un nuevo tipo de confrontación en el capitalismo neoliberal, el cual en el caso neuquino se perfila con las siguientes características:

Como vimos anteriormente, las fracciones políticas que logran mantenerse en el poder a lo largo de cuatro décadas pactaron con los sectores de empresas trasnacionales minero extractivas, especialmente petroleras. En esa configuración de economía de enclave, la gobernabilidad se traduce en una combinación de clientelismo, asistencia focalizada, represión de la protesta, tergiversación de la lectura de los estallidos y los reclamos (Taranda y otros; 2007). Territorio local, población y pueblada componen los términos de la oposición a la implantación del modelo.

Esta gobernabilidad genera la configuración de una *resistencia* de sujetos invisibilizados por las políticas neoliberales que logran conformar colectivos con los nuevos atributos e instrumentos que las nuevas resistencias exigen, tales como: la pueblada; la práctica de la asamblea popular, el piquete, el corte de ruta, la toma de edificios públicos y a través de ellos la resistencia se renueva una y otra vez como expresión del relamo colectivo.

La manifestación del conflicto, el reclamo socio laboral, se encuentra ligada a la historia local, nacional y global y desde allí, da cuenta que el capitalismo ha construido un punto de inflexión. Ahora, el reclamo colectivo se sustenta en pelear para obtener un empleo, única fuente posible de ingreso, ya que el sistema, en esta etapa de capitalismo neoliberal, ha girado a la supresión permanente del empleo, produciendo una polarización y un cambio radical en las fracciones mas subordinadas de la clase trabajadora.

La protesta adquiere así un significado singular, como expresión de un trabajador que lucha por restituirse activamente como tal, que construye nuevos caminos en la constitución de colectivos movilizadores de conciencia para lograr trabajo genuino y para disputar el terreno de apropiación de los significados políticos y sociales.

En el análisis del proceso neuquino a fin de milenio hay perspectivas que lo sitúan en el campo de la (contra) cultura de la protesta (Petrucelli; 2005), para este autor la provincia de Neuquén se distingue por la existencia de una numerosa y activa contracultura de talante progresista y por la sólida implantación de un sindicalismo combativo y militancia de izquierdas que, junto al progresismo cultural han marchado de la mano en Neuquén en un segmento social, el cual sin dejar de ser minoritario es excepcionalmente activo y numeroso. Este accionar, se encuentra concentrado principalmente en la ciudad capital, siendo mucho más débil en el interior de la provincia.

Las características distintivas de la contracultura son borrosas y de límites cambiantes, a muy grandes rasgos se puede decir que sus miembros comparten una serie de valores y de practicas sociales: cierto anhelo de igualdad, una aspiración más o menos vaga de cambio social, un genérico “antiimperialismo”, la protesta y el reclamo vistos como un valor positivo, una mirada crítica sobre el mundo y la sociedad en que viven, la organización y la movilización popular convertidas casi en una forma de vida, la importancia concedida a los derechos humanos, la oposición al MPN, cierta conciencia de clase. Estas prácticas, valores y ritos son parte del patrimonio común de la contracultura, aunque ninguna sea por sí sola exclusiva de ella.

Junto a estos elementos comunes, se encuentran infinidad de diferencias como las distintas vertientes político-ideológicas que lo conforman: cristianismo, marxismo, peronismo, nacionalismo, trotskismo; sin embargo las diferencias no menoscaban a la sub cultura común en el marco de la sociedad neuquina.

El núcleo de esta contracultura se ubica entre algunos trabajadores asalariados y sus organizaciones sindicales de empleados públicos, estudiantes, desocupados, cuentapropistas y son militantes de la resistencia y activos participantes de las acciones de protesta.

Las luchas, acontecimientos que se renuevan tienen en el caso neuquino características que las singularizan y que van configurando marcos culturales y simbólicos que dotan de sentido a la acción colectiva y a los grupos que lo llevan adelante. En ellos, actúan diferentes conflictos que reaniman solidaridades, tradiciones, protagonismos e identidades.

Recordemos algunas notas distintivas:

Neuquén es una ciudad con un crecimiento demográfico explosivo por vía de la inmigración, lo que la hace una ciudad de gente joven que rompen con ataduras tradicionales, el cambio de hábitat y el desarraigo desarrolla una *moral de fronteras* (Palermo, 1998).

La ciudad ingreso en la escena nacional como una urbe con un alto grado de movilización política, protestas callejeras y conflictos sociales en la década de los 70, en la que se destaca el estallido: *choconazo*.²⁸

Se constituyó en un espacio receptor de exiliados en los años de las dictaduras porque se lo consideró un espacio relativamente seguro al amparo de la iglesia local y del Movimiento por los Derechos Humanos. La *práctica* de las organizaciones de los Derechos Humanos actúa a través del tiempo como memoria viva, es decir realimentada por la defensa de todo aquello que sea atacado, vulnerado o amenazado en su derecho humano y como lugar practicado, lugar fundador que se abre a usinas generadoras de acciones colectivas. Si la memoria es acción, Neuquén es, en tanto espacio material y simbólico, el horizonte de posibilidad de esa acción y se conforma en *lugar practicado* (Mombello, 2000).

Alberga la sede política de la Universidad Nacional del Comahue, institución que experimentó la radicalización del movimiento estudiantil desde la década del '70. Desde fines de los '80 la Federación Universitaria del Comahue ha sido liderada por alianzas entre agrupaciones independientes y coaliciones de izquierda; el lugar ocupado por los estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia es destacado en la conducción del movimiento estudiantil.

La institución resistió la implementación de la Ley de Educación Superior por medio de las *tomas*.

En la provincia tienen lugar los primeros *piquetes y puebladas -cutralcazos-* (1996-97), protesta de nuevos sujetos que demandaron por fuentes laborales y educación, reclamos que si bien se inician en las ciudades petroleras también se desarrollaron en la ciudad capital.

En esta ciudad se desarrolla la experiencia de los obreros ceramistas de FASINPAT (Fábrica Sin Patrones), una fábrica recuperada por sus trabajadores que sostienen un régimen de *Control Obrero*, jugando un fuerte papel en el arco militante recibe solidaridades militantes (sindicatos estatales y universitarios; movimiento estudiantil; organizaciones de desocupados y de derechos humanos y partidos de izquierda) y solidaridad vecinal (de la ciudad de Centenario²⁹) (Aizicson, 2005).

Otro escenario de conflicto es el que se establece entre el estado provincial y los empleados estatales ya que en el bienestar neuquino, el peso del estado como empleador ha sido importante. Con las políticas neoliberales, el estado provincial se resquebraja generando endémicos déficit fiscales y ajustes generando *enfrentamientos* permanentes con sus empleados estatales, agrupados en sindicatos contestatarios como la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y Asociación de Trabajadores de la Educación (ATEN), dispuestos ambos a llevar adelante sus reivindicaciones. El elemento unificador de los conflictos y protestas es rearmar los lazos entre la sociedad y el estado a fin de restablecer mecanismos de inclusión en una sociedad de excluidos.

Esta cultura de la resistencia tiene limitaciones y la más notoria es que, a pesar del activismo, la protesta nunca puso en riesgo el dominio político del MPN, como vimos en páginas anteriores, la fuerte hegemonía emepenista y la contracultura han convivido; la contracultura no ha podido generar una alternativa política propia.

28 Son importantes otros estallidos sociales como el "Rocazo", pueblada en la ciudad de General Roca en 1972 y el "Cipolletazo" en 1969. Localidades vecinas de la Provincia de Río Negro.

29 Ciudad distante 15 Km. de Neuquén y lugar de residencia de un alto porcentaje de obreros de la cerámica.

La unidad en la protesta no ha generado unidad en la propuesta y es entonces aquí donde podemos esbozar que la contracultura de la protesta se constituye en el tercer ingrediente de la *mística neuquina* ya que el arco de solidaridades frente a lo injusto, no logra convocar masivamente a una sociedad que probablemente ha abrazado los valores del individualismo.

La ciudad se convirtió en una gran urbe recepcionando una fuerte migración desde la provincialización, logrando ser hoy la ciudad más grande de la Patagonia -siendo ésta un área de muy baja densidad de población-. Desde las últimas dos décadas del siglo pasado, la sociedad neuquina se ha transformado internamente, presentando una *realidad de contrastes*: un sector de la población, joven y calificada que accede a altos niveles de consumo. La otra cara de esta realidad, son los amplios sectores populares que sufren las políticas de ajuste del gobierno, que no logró una redistribución del ingreso ni una diversificación económica que apueste a un desarrollo sostenido en el tiempo.

AJUSTES, PIQUETES, REFORMAS EDUCATIVAS



Al igual que en el resto del país, la protesta neuquina reconoce dos vertientes, por un lado, las *puebladas* de Cutral Có y Plaza Huincul en 1996, cuando una mayoría de jóvenes desocupados, junto con ex empleados de YPF llevaron adelante sus reivindicaciones; y por el otro, los grupos de desempleados de Neuquén organizados en 1995 en la *Coordinadora de Desocupados* congregados para exigirle al estado trabajo y planes de empleo que garanticen su existencia cotidiana.

A partir de las movilizaciones y el corte de ruta de las comunidades petroleras la protesta social cuenta con nuevos actores: los *piqueteros*. Aparecen entonces nuevas formas de accionar: los cortes de ruta, con nuevas formas de organización y conducción: la asamblea permanente y las nuevas demandas: el trabajo y la ocupación para la inclusión. Así, el movimiento piquetero aparece como la expresión más genuina de la protesta social.

Las *puebladas* resultaron una nueva experiencia social comunitaria vinculadas al colapso de las economías locales y a la privatización de la empresa estatal Yacimientos Petrolíferos

Fiscales-YPF-. La protesta se genera a partir de la ruptura de una realidad anterior, ya que quienes la llevaron a cabo eran trabajadores de la empresa estatal, gozaban de una serie de beneficios sociales, con niveles salariales más que aceptables y con una buena calidad de vida. Eran sujetos que tenían resuelta su vida social y económica en localidades que giraban económica y socialmente en torno al accionar de la petrolera.

Los nuevos excluidos llevaron a cabo una serie de acciones de protesta y el instrumento más eficaz para hacerse visibles fue el corte de la ruta nacional. Con el fin de garantizar el éxito se dieron una particular organización destinada a cohesionar, homogeneizar y disciplinar el accionar. Los trabajadores se habían transformado en excluidos, dejaron de ser ypefianos y pasaron a ser piqueteros que buscaban volver a incluirse en el sistema (Taranda y otros; 2007). Las sociedades de Cutral Có y Plaza Huincul se movilizaron masivamente protagonizando una acción inédita y fundante en la Argentina neoliberal.

Por otro lado, el estado provincial adecuó sus prácticas políticas a la nueva configuración socioeconómica y gestó una alianza con la empresa Repsol YPF imponiendo el modelo económico de enclave dependiente de la extracción del petróleo y gas, alianza que implicó la extracción indiscriminada de los recursos naturales a cambio de recibir importantes ingresos por regalías.

En este contexto, se aceleró un proceso de crecimiento de la pobreza e indigencia, en un escenario de concentración de la riqueza por parte de sectores que controlan las actividades extractivas. Frente a esto el estado extendió un sistema de asistencia social, con una fuerte impronta clientelar para preservar el poder político.

Mientras crecía el número de desocupados y el espacio social se convulsionaba comienzan las primeras formas de organización para desplegar repertorios de acción colectiva de carácter intenso y explosivo. Desde fines de 1994 en localidades del interior de la provincia y en 1995 en la ciudad capital, conformándose las primeras comisiones de la Coordinadora de Desocupados que posibilitaran formas de acción colectiva³⁰

Ahora bien, vimos en páginas anteriores que las reformas neoliberales no se limitaron al ámbito económico, en el terreno educativo se sanciona la LFE y la LES y en la singularidad provincial, la *reforma* a nivel nacional, tuvo un particular contexto de aplicación y aplicabilidad. Como ya anticipara esto puede responder de alguna manera a la historia educativa de la provincia, pero también y fundamentalmente, responde a una situación político institucional que denota una crítica y conflictiva adecuación al modelo nacional.

En el plano educativo los niveles de confrontación, conflicto y protesta sumados a la ambivalencia - al menos discursiva- del estado respecto a la implementación de la Ley Federal de Educación, posiciona a la provincia, en un lugar diferenciado en el contexto nacional. La resistencia de amplios sectores docentes y de la comunidad educativa, se fundamentó en una concepción de lo educativo que tiene por finalidad y centralidad la integración social a través de una adecuada mediación entre las esferas materiales y simbólicas de los sujetos. Su vía de actuación fundamental se da en el ámbito de las mediaciones culturales y simbólicas, pero a la vez prepara para el trabajo, para el acceso a los bienes materiales, y prepara para la vida político-social, para la esfera política (Paviglianitti; 1995). Así se puede analizar que, la no implementación de la Ley Federal de Educación es resultado del posicionamiento de gran parte de los docentes y de la comunidad educativa neuquina, con un claro signo de confrontación y resistencia, tanto a nivel de la institución gremial como en las reiteradas movilizaciones de base en oposición al modelo societal y educativo impuesto en los '90.

El estado neuquino, a mediados de los años '90 había comenzado a padecer los males del déficit fiscal, si bien este no era importante comparado con otras provincias, colocaba al gobierno frente a un problema que resuelve mediante una política del *ajuste* que sufrirían los empleados estatales; los docentes no quedaron marginados de esa práctica; prueba de ello fueron los recortes salariales y de cargos que el estado llevó a cabo en los años 1995 y 1996.

Frente a esta situación el inicio del ciclo lectivo de 1997 comenzó con una huelga de dos semanas de duración. El sindicato ATEN dio comienzo a un plan de lucha en defensa del salario y del puesto de trabajo. La capacidad de movilización de la asociación gremial fue muy importante acompañada por padres -algunos nucleados en la Coordinadora de Padres- y estudiantes universitarios identificados con la Federación Universitaria del Comahue (FUC) y secundarios agrupados en la Coordinadora de Estudiantes Secundarios (CES).

30 La visibilidad lograda a partir de la organización de la Coordinadora favoreció la sanción de la Ley Provincial 2128 que regula el *subsidio* a la desocupación, acceder a él, previo deambular por oficinas estatales y de los gremios para inscribirse, fue un paliativo de situación.

Así, el conflicto fue sumando adhesión social; con los días la acción gremial logró transmitir a la sociedad la preocupación por el futuro de la educación de sus hijos; la lucha no era solo salarial y en defensa del puesto de trabajo, los convocaban las banderas políticas de: defensa de la educación pública y el rechazo a la Ley Federal de Educación, el eje del reclamo se traslado del *ajuste a la calidad* de la educación.

Un punto álgido en el acontecimiento acontece el 24 de Marzo cuando *cortaron los puentes* Neuquén – Cipolletti, sobre la ruta nacional N° 22 y Neuquén- Centenario, sobre la ruta Provincia N° 7, una medida extraña en un sindicato docente, pero por otra parte, los dirigentes de ATEN sabían que el corte de ruta provocaría un efecto económico desmesurado ya que obstruía los circuitos económicos de la provincia. (Petrucelli; 2005).

La toma del puente como corolario de más de un mes de paralización de las actividades educativas culminó con la represión violenta de la Gendarmería Nacional³¹.

El 8 de abril, el gremio docente decide cortar las rutas provinciales más importantes y a hacer “puebladas” contra la Ley Federal de Educación, en el marco de esta convocatoria comienza el corte de ruta en Cutral Có y Plaza Huincul, el cual iniciado por la comunidad educativa se convirtió en la segunda *pueblada*. Nuevamente la represión avanzó y la policía asesino a Teresa Rodríguez.³²

La huelga de ATEN y la segunda pueblada de Cutral Có, fueron el puntapié inicial de una serie de protestas y rebeliones, marcaron un punto de inflexión para el naciente movimiento piquetero (Svampa y Pereyra; 2003) y se constituyen en el acontecimiento que da inicio al tercer periodo del presente estudio, en este sentido el testimonio de Hugo es elocuente

“...corte de ruta en el 97` es el fundante. Cuando se corta en el 97` el imaginario es “no nos van a reprimir jamás”. Como les van a pegar a las maestritas con sus hijitos de la mano (E. HA)

En la idea que la sociedad neuquina se caracteriza por su alto grado de conflictividad, por la combatividad de sus organizaciones sociales y de los derechos humanos, tiene un lugar destacado el sindicato docente³³ por el protagonismo que tuvo desde la segunda mitad de los años ‘90. Sindicato radicalizado (Camino Vela y otros; 2007) con una duradera oposición al MPN y que confrontó duramente en épocas del auge neoliberal que debilito a los trabajadores.

“Es un sindicato que no tiene aparatos. El aparato en ATEN no existe, el aparato de ATEN es su gente. Es un aparato simbólico. Es la capacidad para movilizarse, de identificarse y de salir... que se sostiene a los largo de veinticinco años... muy fuerte el “asambleísmo” de ATEN que esta muy fuertemente relacionado con el carácter democrático que a veces adquieren nuestras asambleas”. (E. HA)

Los profesores de las ciencias sociales y en particular los de historia se insertan en la actividad de la política gremial y la actividad académico gremial. El gremio se constituye en un lugar de reflexión, de articulación entre la teoría y la práctica, es un lugar de contención

31 Los camiones hidrantes de gendarmería desplegaron los chorros de agua sobre las primeras filas de docentes, a consecuencia de este episodio la ciudad se cubrió con carteles que le decían al gobierno provincial que “*Las tizas mojadas, escriben mejor*”. Funes y otros: “Las tizas mojadas escriben mejor: la identidad del trabajo docente y la reforma educativa en el contexto provincial de Neuquén” Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas de Investigación Educativa*. FACE. UNCO 1997.

32 Teresa tenía 25 años, era empleada doméstica y madre de tres niños pequeños.

33 Había nacido en los últimos años de la dictadura militar, institución democrática que tiene alternancia en la conducción y un espectro amplio de listas para elegir sus autoridades. La toma de decisiones se realiza en asambleas, tiene cuerpo de delegados e integra la Confederación de los Trabajadores de la Educación Argentina (CTERA).

“Hay mucha gente que tiene ganas de hacer cosas desde el punto de vista teórico, de la reflexión, de la práctica de la enseñanza y lo encuentra en ATEN.” (E. PV)

A lo largo de los últimos años ATEN parece haberse convertido en uno de los espacios donde la izquierda combativa ha ido ganando terreno, presentando un escenario interno complejo, que se vuelve más ríspido en tiempos de conflictos.

Por otro lado y como vimos anteriormente la acción de los docentes neuquinos liderada por el sindicato puso en la tapete la educación como *bien público y social* y la defensa de la escuela pública en contra de los vientos privatistas.

*“ATEN ha sido un poco el eje en torno al cual **pivotea toda la contracultura sindical y de izquierda** del Neuquén...las huelgas de ATEN terminan siendo muy largas porque al gobierno no afloja. Lo cual muestra que tampoco le importa demasiado la educación porque puede estar un mes o más de un mes con las escuelas sin clases.” (E. AP)*

Reivindicaciones sectoriales, oposición férrea a la implementación de la LFE y defensa de la escuela pública fueron los motores de diversos conflictos y protestas llevados a cabo entre 1997 y 2007.

*“...cualquier maestra mínimamente activista de ATEN tiene mínimo **dos o tres represiones** encima. ATEN hace ya años fue reprimida en el 97`, en el 99`, en el 2001, en el 2003, en el 2006, y en el 2007. El de 97` es el fundante.” (E. HA)*

El conflicto desencadenado en el inicio del ciclo lectivo de 2007 registró un episodio inesperado. El 4 de abril de 2007 el estado neuquino utilizó el monopolio de la coerción para *cercenar el derecho a la vida* y asesino al docente militante Carlos Fuentealba³⁴, en el marco del reclamo sindical. El acontecimiento nos-impacta, resultaba impensable que alguien pierda la vida por reclamar una mejor educación, otra escuela, condiciones de vida dignas.

Inmersos en esta trágica realidad, buscamos interpretaciones y acciones con lo que tenemos a mano y con los que hemos tenido y conocido en otros contextos y en otros tiempos y sabiendo que las instituciones educativas son *“dadoras de sentidos, de proyectos colectivos, de otros futuros posibles* y que en este escenario los protagonistas de esta historia *enseñan y aprenden*, reconocen que la diversidad de realidades, paisajes y rostros humanos son una potencialidad creadora y que la escuela es el lugar autorizado para que circule el por-venir y para que los alumnos *aprendan lo que no saben*. Es en las búsquedas que interesa comunicar, dar testimonio, abordar la cotidianidad, en lo que tiene de sumergido y de no dicho.

*“...nuestro conflicto **está fuertemente asociado al de años anteriores**. La consigna, más o menos es general, tiene que*



³⁴ “Carlos, era delegado gremial en y de la escuela. Tenía muy clara la militancia desde un sindicato. Mantenía una posición política tomada de “militante”. En la sala de profesores todos lo charlábamos mucho, éramos un grupo docente que más o menos militábamos todos en el sindicato y siempre estábamos discutiendo y pensando... Sin lugar a dudas, ninguno pensó que iba a suceder lo que sucedió, la muerte de Carlos. Eso sí es verdad. Nunca nadie imaginó llegar hasta ese lugar. Queda muy claro que esto podía haber sucedido antes también por parte de este gobierno provincial y que también le podría haber sucedido a cualquier compañero:” (E. LH)

*ver con las **reivindicaciones laborales y salariales**; pero también con las **políticas estatales en el ámbito educativo, en el ámbito de salud...***” (E. AP)

Las reivindicaciones salariales fueron en búsqueda del paraíso perdido, desearon recuperar la calidad de vida que el sector docente tuvo en otras épocas; recordemos simplemente el testimonio de Héctor quien con la profesión docente pudo llevar una vida cómoda y sin apremios económicos. En cambio Lorena manifiesta que desean vivir con dignidad y para ello es necesario tener un salario que le posibilite estar por encima de la línea de la pobreza, es aquí cuando se hace necesario redistribuir la riqueza neuquina.

*“este conflicto tiene que ver fuertemente con la necesidad muy clara de establecer la **consigna de estar por encima de los niveles de pobreza.**”* (E. HA)

*“**se discute más esta cuestión de vivir con dignidad.** Y cuando la maestra te dice que quiere vivir con dignidad esta diciendo que quiere comprar un libro, capacitarse, elegir donde llevar a sus hijos...”* (E. LH)

*“Es una huelga sin precedentes que se puede parecer bastante a la del ‘97 pero que ya la superó en todo sentido. En masividad, cantidad de medidas de acción que hemos tenido, la permanencia por sobre todas las cosas. **Algo de lo que no nos vamos a olvidar nunca más. Es un paisaje que hace dos meses atrás no se nos hubiera ocurrido nunca.**”* (E. HA)

Carlos Fuentealba fue asesinado cuando las fuerzas de la policía reprimen salvajemente para despejar la ruta *“creo que en Neuquén ya estaba como bastante naturalizada la represión. Lo que pasa es que **no siempre las represiones desenfundaban en un muerto.**”* (E. HA)

El asesinato de Carlos Fuentealba conmovió profundamente a la sociedad neuquina, que se manifestó en multitudinarias marchas, hubo una cultura de reacción ante la violación de los derechos humanos.

El sector social que se movilizó fue acotado, no logró convocar a los sectores excluidos donde la represión policial es moneda más corriente, por ello el impacto recibido fue doble: el del asesinato en un sector en el que la policía generalmente no reprime.

*“...en primer lugar decimos que Neuquén es la capital de los Derechos Humanos. Y lo pregonamos, lo ponemos en alguna consigna, lo pegamos en algunos carteles, cada vez que uno hace referencia al 24 de marzo, el aniversario del golpe, y trabaja fuertemente desde las áreas sociales estos contenidos. A mi me parece que una marcha de los veinticinco mil o treinta mil de los otros días después del deceso de Carlos no es casual porque **hay una cultura de reacción ante la violación de los derechos humanos.**”* (E. HA)

Vimos que en la década del ‘90 la política neoliberal implementada por el MPN generó una metamorfosis del espacio político en el cual en el marco de la continuidad político partidaria, es posible identificar claras rupturas en las que tiene su equivalente la construcción de MPNs (Camino Vela; 2007). En páginas anteriores dimos cuenta del MPN fundacional que aplicó políticas benefactoras, desarrollistas e intervencionistas, con políticas universalistas en salud, vivienda y educación. En cambio el MPN de la década de los ‘90 implementa una política neoliberal, en las que se destacan la profusión de prácticas clientelares dando forma al partido-estado.

Esa narrativa del cambio es visible en el ámbito educativo y en la política desplegada en las instituciones educativas y en los sujetos de la educación: docentes y alumnos.

Dice Lorena que la escuela es un mastodonte vacío, nos habla de una escuela situada en la Cuenca XV, sector ubicado en el oeste de la ciudad, una zona densamente poblada y de fuerte exclusión social, donde las condiciones de vida distan mucho de ser dignas.

Pero, como veremos por otros testimonios las escuelas de centro también están vacías, entonces la petición de docentes y alumnos demanda condiciones materiales dignas para el trabajo pedagógico didáctico.

“no nos dieron una escuela instalada sino que nos dieron un mastodonte vacío. Hubo que luchar por las computadoras, por los bancos, las sillas, las rejas, la merienda. Fueron todas luchas institucionales, desde los profesores, los delegados y los alumnos. Digamos, **está la trayectoria de lucha sindical y la trayectoria de lucha institucional, por demandas de mejores condiciones educativas de trabajo**” (E. LH)

Es sabido que no hay democracias logradas como tampoco ciudadanías acabadas, y muchos menos en esta parcela del mundo donde la democracia convive con muchos niveles de desigualdad. Frente a esta situación el derecho a la protesta, es el derecho a tener derechos, es la oportunidad de hacer valer la dignidad. Se lucha por una educación, una escuela y un salario digno.

La democracia es un constructo y como tal siempre factible de perfeccionarse, los desafíos presentes están vinculados al *cambio, al proyecto* en la educación, en las escuelas, en las universidades para dar nuevos combates por las instituciones educativas públicas, “casi” los únicos lugares para adolescentes y jóvenes.

La acción de protesta no es sólo una práctica que se dirime en el sindicato sino que también tiene valor pedagógico, la enseñanza de los derechos humanos, el valor del proyecto y del futuro son pilares para una nueva agenda pedagógica.

“... en las aulas vamos trabajar el tema de los derechos humanos, la memoria y la vida. Por eso creo que también va a ver todo un abanico de nuevas formas de luchas...” (E. LH)

“Y poder apuntar en sentido de optimismo y sociedad de superación, de expectativa. Algo que nosotros entendíamos el año pasado que en esta sociedad neoliberal esta bastante roto.” (E. HA)

Con los niveles de exclusión de una sociedad como la neuquina, enfrentar la protesta social como lo hizo el estado neuquino con la intervención represiva que sesgo la vida de un *docente militante de la vida*, es deshistorizar y despolitizar, es sacar de contexto el conflicto social y encararlo con la lógica de la guerra, es impugnar la palabra de los sujetos sociales, en este caso de los docentes neuquinos. La violencia institucional es la manera que eligió este estado para recordarnos una vez más que estas prácticas constituyen una rémora de la última dictadura y de la experiencia devastadora del neoliberalismo en las últimas décadas del Siglo.

“...trabajar en escuelas periféricas y en el contacto directo con los padres, tutores, los responsables de los menores **le siguen asignando a la educación un rol como fundamental para la proyección social.**” (E. HA)

Por supuesto que hay voces discordantes, para Mónica las protestas y los paros han ayudado a instalar la indiferencia de los alumnos frente al conocimiento y la tarea. La no aplicación de la LFE no freno los índices que dan cuenta del deterioro de la escuela.

*“...el paro es una forma de defensa de los derechos dentro del sistema democrático, cómo luego se vuelve al aula después de haber transitado todo eso y vemos toda **esa instalación de indiferencia...** **acompañó el deterioro de la escuela que venía atravesada por otras cosas...** El estado de **repitencia, de abandono, exclusión**, los índices no son diferentes a los del resto del país” (E. MMo)*

Y las respuestas en este sentido han sido problemáticas, la indefinición de alternativas convive de esta manera con un problema que demanda distintos niveles y modalidades de atención. Así lo manifiestan Mónica y Martha quienes acuerdan que la escuela debe revisarse a sí misma si desea volver a jugar un lugar en el mundo de la cultura, el contexto neuquino potencia esta posibilidad, sólo resta accionarla.

*“El **debate debe pasar por otro lado**, por rever lo que esta pasando. Hoy la escuela no responde a los chicos...**Los paradigmas culturales de hoy**, todo lo que pasa en el mundo del adolescente está lejos la escuela de ser la respuesta, hay que rever la institución.” (E. MMo)*

*“Yo **creo que Neuquén esta en la vanguardia de la cultura**. Ojalá los chicos jóvenes lo sepan aprovechar, ojalá estén incentivados aunque esa incentivación también viene y depende los padres. Pero que oportunidades si hay.” (E. MC)*

Las autoridades del Consejo Provincial de Educación han dejado a las escuelas solas y han desconocido a sus profesores y autoridades, enfrentando los conflictos con el alumnado de manera paternalista o con la cultura subsidiada. En ese sentido, la modalidad de relación en el campo educativo es muy similar a la relación del partido-estado y la sociedad, cuestión altamente preocupante en términos de la ética política y las jóvenes generaciones.

*“Bueno, hubo episodios extremos a comienzos de la década del 2000 con las **tomas de las escuelas** que muestran una clara crisis profunda de la autoridad” (E. MMA)*

La relación paternalista que establecen las autoridades educativas se constituyen en un modo de relación confrontativa que mina la acción pedagógica, la autoridad profesoral y el dialogo. Para las profesoras entrevistadas el dialogo con el alumnado es un pilar básico en la relación pedagógica.

*“Que acción social armara un comedor comunitario a la vuelta de la escuela pero no en la escuela. **Que había que recuperar la escuela como ámbito pedagógico**. Casi nos matan. Los mismos pibes. No pudimos sostenerlo.” (E. EV)*

Los conflictos y las protestas estudiantiles, son situaciones que generaron discusiones y diferentes posicionamientos entre los docentes y los padres; y los padres entre sí. La presencia de los padres “punteros” del MPN ha sido importante en los últimos conflictos.

*“**Algunos padres** que acompañaban a los chicos en la toma por ejemplo decían que había que acompañarlos porque era la forma en la que ellos tienen que comenzar con el compromiso político y social.” (E. SC)*

“Y estaban los padres que decían que los chicos no tienen que hacer otra cosa más que ir a la escuela. Entonces, muy enfrentados los padres con los padres..” (E. MG)

*“... **un grupo de padres punteros del MPN fue a hacer la contra toma.**” (E. EV)*

Para Patricia, directora de la escuela de Cuenca XV, la cultura política paternalista es más acentuada en ese sector de la ciudad, esa cultura encarnada también se manifiesta en las relaciones en la comunidad educativa

*“Entonces, cuando uno dice el clientelismo mas allá de la caja ese **paternalismo** tiene una influencia muy fuerte instalada en la **cultura**.”* (E. PV)

Para algunos hay una tradición de defensa de los derechos humanos y de reacción frente a la violación de los mismos y la militancia posibilita la formación de cuadros políticos, sindicales, comunitarios.

*“Creo que no es totalmente mitológico de que **hay una cultura de la protesta y que hay una presencia de los derechos humanos fuerte**.”* (E. AP)

También, es muy común escuchar que las acciones de protesta, la huelga, la manifestación vulneran derechos individuales. El slogan conocido es: ‘los derechos de uno terminan donde comienzan los del otro’, perdiendo legitimidad el reclamo. Reconocen la justicia del reclamo pero impugnan la forma de accionarlo, ahora bien, las formas de la protesta social han sido las únicas maneras de visibilizar los reclamos y en situaciones de crisis y de conflictos hay colisiones de derechos.

Vimos en páginas anteriores que en la sociedad neuquina hay una realidad de contrastes que se visualizan claramente en las escuelas públicas, ahora bien, los conflictos, las demandas y las protestas cruzan a todas las escuelas medias de la ciudad, a las del centro y a las de la periferia

*“Varía según la escuela. **Hay escuelas en que el peso de lo social es muy fuerte** y hay escuelas en las que no....Son todas escuelas públicas se supone que son iguales... **hay mucha diversidad**. Hay escuelas donde hay mucha unidad. Mucha interacción colectiva, mucho consenso. Y en otras una absoluta dispersión... En eso el sistema tiene una movilidad que es casi pasmosa.”* (E. AP)

Para finalizar interesa remarcar que, es importante visibilizar que en aquella tierra de promesas y logros de los pioneros hoy tenemos escuelas vacías, docentes desvalorizados y reprimidos y jóvenes que se integran al mundo de la participación social aprendiendo la cultura clientelar.

Necesitamos una ruptura y recordar que educar siempre es un proyecto colectivo que nos aúna en la convicción de que la cultura se produce en la intersección de instituciones y experiencias; y que las primeras no pueden actuar en vacíos de las experiencias. En este sentido la cartografía de la escuela neuquina nos indica que tenemos que construir otros caminos, otras narrativas.

*Y en Neuquén es incomprensible todo esto como funciona. Porque **parece un sistema educativo “raquítico”** en el sentido estricto de la palabra. Pero también por un problema de política.”* (E. HA)

*“Y te digo hasta dónde ha llegado mi crisis, porque **considero que este sistema educativo no va más**, hay que pararlo. **Hay que generar un proceso desde abajo**, hay que parar la escuela dos meses para ver qué proyecto educativo queremos. **Bien, en los docentes, los padres, los alumnos. No importa cuánto tiempo. Si igual está parada la escuela.**”* (E. EV)

IDENTIDAD

IDENTIDADES PROFESORALES

*“Para sobrevivir en los límites
tú debes vivir sin fronteras
ser/estar en una encrucijada”*
Gloria Anzaldúa, 1993

El concepto de identidad profesional supone la conjunción de dos términos complejos en sí mismos. El de identidad¹ remite a abordajes y conceptualizaciones múltiples con particularidades disciplinares. Identidad en tanto imagen de sí, en tanto matriz y recurso de acción, en tanto conjunto de rasgos particulares que permiten la distinción entre un yo y un otro; entre un nosotros y un ellos. La identidad como actividad de subjetivación que se configura en la relación con los otros y en tanto tal, supone la introyección de las relaciones sociales en las que el sujeto se desenvuelve en una relación dialéctica entre lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo.

Los estudios sobre la identidad dan cuenta del papel central que tienen la familia, la comunidad y la escuela en la construcción de identidades que reproducen las relaciones sociales que caracterizan un determinado entorno social. Si la familia y la institución escolar ofrecen identificaciones, valores, visiones del mundo constitutivas de los sujetos, el mundo del trabajo suele pensarse como un lugar de llegada.

Entendemos a la identidad profesional con la existencia, un repertorio (no único, ni estático) de acciones potencialmente atribuibles a quienes comparten una referencialidad fundada en una comunidad de creencia, saberes y sentidos.

Preguntamos cuales son los espacios, las acciones, en los que esta identidad profesional es puesta en juego y configura modos particulares de intervención, fue central en esta indagación.

Esta distinción con valor analítico, me permitirá abordar por una lado la *identidad profesoral*, el ser profesor/a de historia y para ello daré cuenta de algunos rasgos de las y los profesores de la investigación en tanto sujetos diferentes en lo generacional, lo ideológico, la trayectoria y las prácticas sociales; especificidades todas que los “distinguen” a la hora de proyectar y accionar la enseñanza de la historia. Por otro lado, el/la profesor/a conforman colectivos profesorales que tienen rasgos similares y diferenciados a los largo del tiempo.

Estos profesores atrapados en la vorágine del trabajo cotidiano, presos en el fuego cruzado de demandas opuestas, otras veces contradictorias; sometidos a una creciente precarización laboral; acorralados a un lugar subalterno en el que se procura colocarlos, negándoles la participación real en las decisiones políticas educativas; dan cuenta en los relatos que la educación, en su carácter de práctica social -por tanto histórica- es llevada adelante por los docentes en su conjunto.

El sector docente no está constituido por la sumatoria de individuos, proyectos, sentidos, acciones y proyecciones individuales. Responsables de llevar adelante una acción social de conjunto, la misma

¹ Si bien el concepto de identidad será abordado en páginas posteriores, por los objetivos del presente apartado, tomaré aquí sólo lo que respecta a la construcción de “identidad profesoral”.

se constituye como una compleja y contradictoria trama urdida por los sujetos sociales que son, por las prácticas y los sentidos que le atribuyen y por las sobredeterminaciones que las prácticas sufren. A su vez las prácticas no son inaugurales en cada momento presente, su construcción es histórica y se generaron y generan al interior del sector docente. Estas construcciones operan en el tiempo y demandan de tiempo para ser relatadas, analizadas y reflexionadas, para ser sostenidas o transformadas (Barco, 2001).

Indagando entonces en los lugares donde se realiza el entramado del plano biográfico y el relacional y recordando algunas pinceladas de la historia socio política de la ciudad de Neuquén esbozada en páginas anteriores, resulta fácil advertir: singularidades y rasgos comunes de los profesores en historia.

El sujeto se *asigna a partir de una identidad narrativa* y le otorga sentido a la sucesión de acontecimientos durante el fluir de la vida, esta dinámica narrativa impide a la identidad convertirse en inmutable e inaccesible al devenir, por ello la identidad se construye en la trama histórica y en la mediación en la que el relato somete a la identidad.

Así, los profesores en la trama conversacional de la entrevista han dado cuenta de algunos rasgos comunes de la identidad narrativa, los interrogantes que generan las preguntas por la identidad permiten vertebrar la reflexión acerca de la acción y de su fragilidad, sobre su sentido y sobre la temporalidad. La identidad puede pensarse derivada de los sucesivos intentos de ordenar el transcurso de la acción y su relato en la propia experiencia.

En el relato puntuamos el tiempo, a través de marcar momentos de condensación y con ellos pavimentamos un presente. Por ello la identidad tiene que ver con la posibilidad de ordenar la experiencia de nuestro hacer y los testimonios profesoriales así lo expresan:

“y así fue la historia mía” (E. HR); *“Así fueron los comienzos”* (E. MH); *“así que bueno hemos pasado de todo...”* (E. EA); *“...para quienes veníamos de alguna historia”* (E. NG); *“Bueno así fue la historia...”* (E. M Ma.)

La identidad docente, la identidad profesional tiende a observarse en su matriz social, como una construcción subjetiva, en la medida que refiere a un proceso mediante el cual el sujeto, en función de una trayectoria social e institucional y de su propia historia individual, dispone, reacomoda, transfiere y transforma los significados institucionales y sociales que le son accesibles y que le permiten desarrollar el hacer propio de su función profesional. Es decir, en este sentido, no podría sostener una homogeneidad, una visión única y coherente en los discursos de los profesores entrevistados, ya que en las diferentes instituciones se generan campos de identidades, posibilitando caminos y recorridos singulares.

Estos profesores no son sujetos pre-constituidos que actúan en espacios disponibles sino que se constituyen por medio de diferentes articulaciones con espacios donde sostienen una práctica significativa que producen y en la que se reconocen. Reconocimiento en el cual actualizan sus propias identidades, en tanto toman conciencia de sus propias trayectorias depositarias de prácticas, de habitus (Remedi 1997).

El primer recorrido del reconocimiento lo buscaré en las instituciones de formación.

LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN

Entonces, para el caso de los profesores en historia, la atribución de identidad se asigna en las *instituciones de formación* -formación inicial- y en las *instituciones de la enseñanza* -formación permanente- que a su vez posibilitan un papel activo al sujeto formado y en formación y son analizadores del proceso de incorporación de identidad, a partir de los actos de pertenencia que expresan identidad para sí.

Los conceptos de atribución e incorporación de identidad son dos espacios de análisis. El primero opera en el plano relacional: por y en la actividad *de enseñar historia* encontramos un sentido, un objetivo y/o una justificación; una necesidad por la cual el individuo es identificado y conducido a aceptar o rechazar las identificaciones que recibe de otros y de las instituciones. El segundo, tiene que ser estudiado en el marco de las trayectorias sociales vivenciadas por los sujetos, ya que es a lo largo de la vida que se construye la identidad para sí.

Los procesos de atribución e incorporación de identidad no necesariamente coinciden y suele haber contradicciones, discordancias que son las que determinan el carácter nunca acabado de la identidad y dan lugar a estrategias identitarias tendientes a reducir la brecha entre ambas dimensiones.

Tal como lo explicitáramos en páginas anteriores, el lugar se constituye entonces como principio de definición de la identidad del sujeto. Es decir, lo que identifica socialmente a un sujeto es su competencia para la acción, en este caso enseñar historia, en cuanto "probabilidad de hacer" dentro de un sistema de relaciones como lo son las escuelas.

En el período *formativo* se está frente a un cambio de *lugar* y un cambio en el modo de utilizar el *conocimiento*; es decir, se está frente a un proceso de construcción social del ser docente, sobre la base de una compleja trama de lugares adjudicados, y no adjudicados, de creencias e incertidumbres, de deseos propios y de otros, de rupturas y escisiones. La identidad se va construyendo en la tensión entre lo que ellos y ellas quieren y creen ser, y lo que quieren los otros que sean y crean que deban ser. Según Marc Augé estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. Se consideran (o los consideran) identificatorios, relacionales e históricos (1993).

Los profesores de la investigación han sido formados en instituciones terciarias² y universitarias. Éstas los nominan como profesores en historia y les instituyen una identidad social constante y duradera que garantiza la individualidad de la persona en todos los campos en los que interviene. La nominación es soporte, atributos y atribuciones; descripción oficial y certificado que garantiza de forma irreversible una capacidad (o una incapacidad) y la noción de trayectoria da cuenta de la serie de posiciones ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Sin embargo, el docente se representa a sí mismo y socialmente acepta la ubicación de tal inicio cuando comienza a ejercer la tarea docente para la cual fue formado, es decir, dar clases, asumir la "autoridad pedagógica" (Bourdieu, 1977) que le confiere la institución para el ejercicio de la tarea docente.

"... el profesorado lo estudié en la Facultad de Humanidades de La Plata" (E. BO) "Yo me recibí en la Universidad del Salvador." (E. EA)

Mario M. y Emilia relatan los avatares de los estudios universitarios en la década del '70 Mario estudia en la Universidad Nacional de Entre Ríos, en el año 1972 dejan sin efecto la carrera de

2 La formación docente en la República Argentina se realiza en instituciones universitarias y terciarias. En las instituciones terciarias suele ponerse en acento en la dimensión pedagógica de la formación y en muchos casos la formación es en áreas: Ciencias Sociales; Historia y Geografía, Lengua, Historia y Geografía. En la formación universitaria el peso está puesto en los disciplinarios. Seis profesores se formaron en institutos terciarios: tres de la primera cohorte, dos de la segunda y uno de la tercera. Trece profesores, poseen título universitario.

Ciencias de la Educación y le otorgan un título de profesor de enseñanza intermedia en ciencias sociales. Dos décadas más tarde termina el Profesorado en Historia en Comahue. Emilia egresada del Instituto Joaquín V González, cursando el último año del profesorado en 1976 debe exiliarse en México. Realiza algunos seminarios en la UNAM que marcan su formación. Logra recibirse en 1982.

“...estudie en la Universidad Nacional de Entre Ríos... traspasaron a todos los estudiantes al profesorado de enseñanza intermedia, sin consultarnos” (E. MMA)

“Me recibí en el Instituto Nacional del profesorado Joaquín V. González, en el ‘76 yo estaba terminando de cursar, y por el tema de la dictadura me tuve que ir. Me fui a México. (E. EV)

En la experiencia profesional de los profesores, un lugar destacado para la identificación lo constituye el tener el título, ser diplomado es una distinción importante y serlo de una institución universitaria le asigna un plus. Así se vislumbra en los testimonios de Mario H. y Ema

“Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Paraná....” (E. MH) “Yo me recibí en la Universidad del Salvador en el año sesenta y cuatro. No, no había universitarios Eran más bien terciario.” (E. EA)

“...no había profesores..., en el caso de los no diplomados había una carencia... conocimiento histórico.” (E. MH) “En el colegio San Martín de sesenta profesores éramos seis con títulos.” (E. H R)

Otro lugar interesante de identificación es ser profesor de historia, para Ariel estos constituyen una tribu muy peculiar, caracterizada por miradas analíticas y críticas, muchas veces compartidas por los colegas de geografía. Ahora bien, esa mirada analítica y crítica proviene de la formación histórica y de la formación y el compromiso pedagógico; los profesores que dan historia son profesores.

“Pero es posible sí, que los profes de historia seamos una especie de tribu media peculiar. Quizás junto también con los de geografía...los de historia “siempre críticos, los que andan buscándole la quinta pata al gato”... es muy raro encontrarte con un profesor de historia que no sea profesor. Entonces, ahí es posible que ahí haya un compromiso pedagógico” (E. AP)

Tener título terciario o universitario, con formación disciplinaria o de áreas, con formación docente o sin ella, es un lugar importante para los profesores de las tres cohortes y dan cuenta de ello los testimonios de Ema, Mario y Héctor, quienes dieron clases en la década del ‘50, y de Ariel y Emilia, quienes ejercen la docencia actualmente.

“... como jefa de departamento tuve que lidiar con un par de colegas que vinieron del norte. Con títulos polivalentes. Desesperados, porque no tienen soporte teórico ni la formación para hacerlo.” (E. EV)

Resulta interesante entonces, rescatar que el espacio de formación pivotea en dos campos de conocimiento -historia y educación- que marcan sus fronteras y las legitiman, generando prácticas rutinarias de asunción de comportamientos específicos, produciendo en los sujetos cierta identidad que conlleva la imposición y la aceptación de percepciones, valoraciones, derechos y obligaciones no menos específicos. Los sub-universos simbólicos de significado propio de cada disciplina generan no sólo formas de legitimidad particularizadas, sino que inciden en la legitimación de los sujetos según los papeles que desempeñen. En tanto la identidad se construye en virtud de la existencia de la alteridad, de lo otro, la identidad disciplinaria es también de oposición (Edelstein, 2003).

Estos dos campos de conocimiento son valorados en forma diferencial por los profesores. Así, en el universo simbólico de Mario H. el relato pone el acento en la formación histórica, asigna importancia a la modalidad del seminario ya que posibilita la producción de conocimientos a partir de la investigación.

*“Y nos daba seminarios. Seminarios en el sentido de que con la misma historia argentina trabajar la cuestión de **investigación** (E. MH)*

En el caso de Martha el acento está puesto en el campo educativo; recuerda *“nos preparaban realmente para enseñar”* y en esta preparación para enseñar el lugar fundamental es la práctica de la enseñanza, tema nodal de la formación docente.

*“...En el Instituto del profesorado del Paraná.. Y muy exigente hasta en las prácticas. Era la parte fundamental. Es decir, **nos preparaban realmente para enseñar**” (E. MC)*

El testimonio de Hugo da cuenta claramente de la puja entre los dos campos de conocimiento que conforman el espacio de la formación y lo sintetiza claramente ¿a qué apunta la formación de la carrera: profesor de media o investigador?

Considera que en ninguno de los dos campos esta formado; para ser investigador falla la metodología de investigación y para ser profesor “sobran” conocimientos disciplinares y faltan conocimientos educativos. Múltiples sensaciones surcan el testimonio de Hugo, que se verbalizan como: *“choque con la realidad”, “partir de cero”, “bajar los decibeles”, “es una cosa media brusca”, “desencuentro”, “brecha, puente que se rompió”, “vacío en lo disciplinar.”*³.

Muchas de las sensaciones se pueden explicar por el impacto que genera la formación en servicio y la formación inconclusa del docente. El particular período formativo de la formación inicial da cuenta que se está frente a un cambio de lugar, un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y las habilidades, los posicionamientos y compromisos asumidos en torno al conocimiento social a enseñar. Es decir, se está frente a un proceso de construcción social del ser docente.

*“**Hay un desencuentro muy grande**, porque es el mismo abismo que separa a la universidad del sistema medio en términos de conocimiento, de formación, en términos de capacidades intelectuales. **Hay una brecha, en algún momento se rompió.** Ese puente que unía a los tres sistemas que había entre el inicial, el medio y el universitario, producto de las políticas educativas, hoy no está. En el terreno de la disciplina y del trabajo disciplinar también hay un vacío que no lo ocupa ni el ámbito en el que vos trabajas ni tampoco la universidad.” (E. HA)*

Es interesante destacar que lo propio de la constitución de la identidad reside en un doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento, en el cual por una parte, el sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre él emiten las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria, y por otra, se imagina como productor de ese discurso, separado de la institución, desconociéndola como matriz de su orden simbólico signifiicante y normativo (Remedi, 1988).

³ Estas sensaciones quizás se puedan explicar con algunas notas del contexto institucional en el que este profesor realiza su formación inicial. En la Universidad Nacional del Comahue se dictan un conjunto de profesados en distintas Facultades: Humanidades, Economía, Ingeniería -entre otras-. La formación pedagógica está a cargo de la Facultad de Ciencias de la Educación con cátedras de “servicio”.

La carrera del Profesorado en Historia se desarrolla en la Facultad de Humanidades y tiene un régimen de formación diferente al resto de los profesados. El plan de estudio consta de veintinueve asignaturas, cuatro de ellas son las denominadas “pedagógicas” y tratan la especificidad de la formación docente. Son, en términos de Susana Barco (1998) una addenda a lo que se considera medular y sustantivo: la formación en las disciplinas de las que el profesorado trate. Pareciera que la llamada formación pedagógica es una suerte de concesión hecha en favor de quienes ejercerán la docencia en otros niveles del sistema educativo.

Es decir, hablar de la identidad de éstos profesores, remite a intentar desentrañar dónde y cómo se ha constituido y se constituye la identidad docente para llegar a ser una serie de significados de la realidad en la que interactúan contradictoriamente en un pensar y hacer concretos. Es desde allí que se podrían identificar elementos de carácter político, ideológico, social cultural y psicológico, permitiendo diferenciar aquello que ha “adquirido” como identidad social de su profesión y la dimensión social de su ejercicio.

UN LUGAR PARA SUS MAESTROS Y PROFESORES

Un núcleo significativo en el relato de algunos entrevistados se relaciona con sus profesores. Algunos los valoran positivamente y otros de manera crítica, reconocen sus percepciones y posicionamientos teórico ideológicos.

“... tuve muy buenos profesores, en Paraná había un cuerpo muy bueno de profesores... varios no eran profesores con títulos en esa época, escaseaban.” (E. HR) ***“Por ejemplo una profesora de práctica que yo tuve... a la que no podíamos contradecir si nos queríamos recibir. En cambio había otros abiertos si bien tenían su propia argumentación.”*** (E. MC)

El docente es docente en una biografía individual que lo determina; es profesor en tanto soporte y portador de deseos y aspiraciones de otros (familia, sociedad, escuela) y de él. Esta identidad de la cual estamos hablando no implica una unidad sino más bien nos remite a una serie de incoherencias, contradicciones, a cierta diversidad, porque en esta construcción de su identidad lo hace en referencia a diferentes planos, con juegos de imágenes contradictorias y muchas veces superpuestas. Los maestros y profesores también tienen presencia en las imágenes superpuestas de las experiencias vivenciadas en las escuelas primarias y media. Algunos recuerdos todavía están impregnados de temor y en otros de ternura, apego y reconocimiento.

“Yo tenía profesores que venían... y ella te decía “estudie de la pagina tal a la pagina tal” (E. EA) ***“Y era una enseñanza en la que las maestras eran tan dedicadas”*** (E. KR)

En el testimonio de Vicky hay un reconocimiento muy caro a dos de sus profesores, uno de ellos se constituye en un referente de la cultura y de su fuerte identidad neuquina, el otro, Benedicto es su referente en historia y en la enseñanza, se siente identificada con él en el ámbito profesoral.

“...tuve un gran referente de la cultura. Él amaba tanto su tierra que bueno alimentaba nuestro amor al terruño” (E. VCH) ***“...el era mi referente de historia... lo daba brillantemente, me siento identificada con él... te daba unas clases magistrales.”*** (E. VCH)

Sandra recuerda haber tenido profesores de historia excelentes y en contracara de ello también testimonia haber sido alumna de un personaje nefasto que fue interventor en las Universidades Nacionales del Sur y Comahue en la época de la dictadura militar.

“...tuve excelentes profesores de historia. En geografía también. Entonces no tuve problemas graves en la carrera. Bueno, si los tuve con sociología... Pero era el profesor y no la materia.” (E. SC)

LA PERTENENCIA FAMILIAR

A través del análisis del trabajo de campo, aparece fuertemente la necesidad de inscribirse y de inscribir a los sujetos en lugares -simbólicos- producto y productor de identidades, ahora bien el espacio de formación no es el único lugar de identidad ya que los profesores, sujetos concretos son

síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan: su pertenencia a un sector, o clase; a una familia; a una biografía escolar particular; a una formación cultural; en un contexto determinado. La impronta familiar tiene un sesgo muy fuerte en algunos testimonios.

En el relato de Ema se vislumbra que en su formación política e histórica ocupan un lugar importante su padre y sus hermanos. Las primeras discusiones sobre política las escucha en el seno familiar, al igual que las primeras lecturas sobre historia. El contacto con su historiador de cabecera también proviene del mismo lugar

“... En mi casa lo que si se discutía era de política. En mi casa la discusión era la política y mi padre era la voz cantante. ” (E. EA) “yo era chica, todavía no estaba ni en el secundario, y mi libro de cabecera era Ernesto Palacio ⁴ Yo a Palacios lo habré leído de arriba para abajo ya de abajo para arriba, porque me encantaba. ” (E. EA)

Para Kitty la figura central fue su esposo, maestro y profesor en historia “para mi Juan Carlos lo era todo”. Aprendió con él en la universidad -fue su alumna- y en el ejercicio de la práctica docente, su palabra es elocuente “aprendí mucho, yo te diría todo.”

“Yo con Juan Carlos aprendí mucho, yo te diría todo, porque como era yo la que por ahí venía con el problemita, y él siempre me lo resolvía. Pero por ejemplo, el sistema, el trabajo, los recursos en el aula, todo eso me lo proveía mi marido. ” (E. KR)

En el caso de Mario H., su esposa Lili también es docente y llegaron a esta zona a mediados de la década del 60 porque ella había ganado un cargo con horas cátedra.

“Año ‘67, Lili con horas de cátedras ganadas por concurso ” (E. MH)

El marido de Emilia también es docente. En este relato, el año 1999 es clave ya que, es un nuevo inicio, un empezar de nuevo y el lugar elegido es Neuquén.

“Así que consideramos con mi marido que era una etapa cumplida y que nos teníamos que ir. Y nos vinimos para Neuquén. Mi marido ya estaba trabajando desde el ‘86 en Neuquén. A empezar de nuevo, en el ‘99. ” (E. EV)

LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

El lugar considerado como espacio antropológico puede concebirse como espacio existencial, *lugar de experiencias*, de relaciones con el mundo. En este sentido rara vez una institución o un docente decide compartir con quienes son extraños a su historia el ejercicio de la regulación escolar, el espacio en que se anudan el sentido de la identidad y la permanencia temporal que supone el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman y cierto sentido de la posesión, que se desprende de enunciados tales como “mis alumnos”, “mi curso”, propios de los docentes que se desempeñan en esa institución (Edelstein, 1995). Esta situación podría explicarse en parte por el temor del docente a perder el aula como espacio de autonomía, ya que sólo desde la autonomía puede transmitir algo como verdad y situarse en el lugar del que ya es, del que está completo (Remedi, 1995).

Elena Achilli, basándose en Heller, también considera la cotidianeidad del trabajo docente caracterizándolo a partir del “decir” del maestro más allá de que exprese representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas, contiene tal conocer sobre su

⁴ Se refiere a un historiador que realiza una revisión de la historia argentina “oficial”.

práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber. Es un saber que, en la vida de cada maestro se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, cada uno de las cuales aporta su *recorte de saberes*. Así por ejemplo, los que llegan de su formación como profesional; los contruidos en la resolución cotidiana de la práctica; los adquiridos en las experiencias formativas que imprimen las instituciones escolares en las que estuvo inserto; los que internaliza del intercambio formal o informal con otros maestros, con directivos, con alumnos, con padres; los que incorpora a partir de lecturas o comentarios de distintos trabajos específicos, etc. El conjunto de estos recortes configuran en cada maestro un saber que se integra en la práctica cotidiana, y a su vez, se genera en parte por ella (Achilli 1988).

La riqueza en las experiencias *laborales* multiplicaron los sentidos de la enseñanza de la historia. Los profesores de la primera cohorte, han sido los primeros profesores en historia de la ciudad y han trabajado en las primeras escuelas secundarias.

“fijese cuando en el año 47..., se crearon 13 colegios secundarios, simultáneamente y entre ellos estuvo el curso de bachillerato de acá, que se creó, el 47; eso recuerdo porque fue cuando yo llegué...” (E. BO)

*“fui **profesor fundador** del centro... que eso es una exageración porque uno no funda sino que es un iniciador cuando el centro comienza.”* (E. MH)

La trayectoria de Ema y de Mario se inicia con el cargo de maestros

*“Y yo **trabaje** en el año ‘56, con el título de maestra, en la escuela nacional de comercio de Quilmes.”* (E. EA) *“...**trabaje** tres años como maestro de todas las materias y en cuatros grados de sexto.”* (E. MMa)

En el caso de Ema, su desempeño como profesora comienza antes de obtener el título universitario, situación que vive como falta y la llena de culpa, ya que para ella poseer el título es un signo de distinción. Por otro lado, la percepción de que preparaba las clases con mayor ahínco por carecer de título opaca una mirada más compleja que posibilite reconocer un saber conformado por ese recorte de saberes que define Elena Achilli.

“Pero tuve la suerte de que en mi casa mis hermanos, tipos muy lectores, teníamos materiales de todo tipo, así que yo preparaba esas clases con un sentido así de culpa, por lo que mas preparaba, mas leía, más estudiaba, porque vos cuando ya tenés el título no te da tanto.” (E. EA)

Han ejercido como profesores de la escuela media en todas sus modalidades- bachilleratos, comerciales, industriales, diurnos y nocturnos- enseñando Historia, Educación Cívica e Instrucción Cívica, algunos trajeron experiencias de otras provincias. Martha relata que comenzó a trabajar en Entre Ríos en el año ‘55 y se jubiló en 1994, una trayectoria muy larga, enseñando siempre historia. Recuerda que *“todo fue distinto”* cuando llegó a la zona, tuvo que adaptarse a la nueva situación. El nuevo escenario fue mejor, le ofreció mayor libertad para enseñar historia, recordemos que ella define a la enseñanza de la historia como espacio de sensibilidad frente a los avatares del contexto socio-histórico concreto.

*“Yo **empecé a trabajar en Entre Ríos en el año ‘55...** Gané las horas ahí, pedí licencia en Entre Ríos y me vine. **Todo fue distinto...** me jubile en el ‘94. **Siempre di Historia.**”* (E. MC)

La constitución de identidad del profesor puede pensarse como un tránsito largo, complejo, sinuoso, que nunca acaba, y del mismo modo, donde tampoco es posible situar exactamente en qué momento

se inició. Sin embargo, el docente se representa a sí mismo, y socialmente se acepta la ubicación de tal inicio cuando comienza a ejercer la función docente para la cual fue formado, es decir, dar clases, asumir la autoridad pedagógica (Bourdieu, 1977) que le confiere la institución para el ejercicio de la tarea docente.

Mónica dice “*estuve*” (se refiere al aula) *del ‘87 hasta el ‘99 incluido*” (E. MMo); Marcela “*...empecé a trabajar en el ‘90*” (E. MG).

La trayectoria de Ariel le ha permitido hacer experiencias en instituciones muy variadas. Ha trabajado en la escuela de gestión privada de la Asociación Mutual de Servicios Educativos; en escuelas de sectores altamente vulnerables; en instituciones del interior de las provincias de Neuquén y Río Negro. Por otro lado, nunca ha tenido la totalidad de horas, ni ha trabajado en varias escuelas simultáneamente, situación de singularidad laboral.

“Nunca tuve muchas horas en media. Y las tuve en una escuela... Son todos tipos de instituciones variadas.” (E. AP)

Emilia narra que se inició en la función docente en una escuela nocturna de adultos, lugar de acceso para la primera experiencia laboral, bastante usual. En el itinerario de Emilia, ser profesora de la reforma rionegrina⁵ es una marca de distinción significativa por dos razones contradictorias, la primera remite al placer del ejercicio del oficio y la segunda a la virulencia de la crisis del estado rionegrino en la década de los 90.⁶

*“... en el ‘86 con mi marido decidimos **probar suerte cuando salió un llamado a concurso en Río Negro y nos vinimos. Yo concurse y titularice** en el ‘87 **así que tuve el placer de iniciar la reforma en el CBU.** Y viví en Roca hasta el ‘99. **Me cansé. Es decir, nos agotó, la crisis de Río Negro.**”* (E. EV)

Hugo inicia su labor pedagógica en el sistema educativo rionegrino en la década del ‘90, cuando la reforma educativa ya había recibido los ajustes y restricciones de las políticas neoliberales, no obstante percibe que es una experiencia interesante en términos de *“resultados académicos, pedagógicos e intelectuales.”*

*“Yo egresé en el ‘96, e ingresé en el sistema ahí nomás. Sobre todo haciendo mis primeras experiencias en Cipolletti, que es **la experiencia más interesante en términos de resultados académicos, pedagógicos e intelectuales.**”* (E. HA)

5 La provincia de Río Negro tiene una historia reciente muy interesante en términos de la dimensión curricular. La reforma del nivel medio en los ‘80 es una de las experiencias más potentes de la vida institucional de la provincia. En el contexto de democratización de la sociedad civil y de sus instituciones, el ámbito educativo -en este caso el nivel de enseñanza secundaria- se constituyó como una de las posibilidades para consolidar y fortalecer este proceso. Uno de los propósitos de la reforma según consta en el Documento Curricular de la provincia de Río Negro. Sección Fundamentos de la Reforma fue “... *la recuperación de las instituciones democráticas de la argentina y como objetivo fundamental apuntalar, desde la educación, el sistema de vida democrático en el país. Partimos de la convicción profunda de que la educación puede y debe contribuir decisivamente a construir las bases de la convivencia democrática, entre ellas una preparación adecuada de los ciudadanos para participar activamente en una sociedad abierta al cambio y a la innovación, pluralista, con un desarrollado sentido de la solidaridad, el respeto mutuo y la justicia social*”. La lucha contra el autoritarismo, que signó a la sociedad argentina durante la última dictadura militar, se materializó en la escuela, en sus prácticas y en la enseñanza de la historia.

6 En el contexto de las políticas neoliberales, a mediados de la década de los ‘90 la provincia impone ajustes y restricciones en los sectores del estado, la educación una de las más afectadas. Se evidencia en la reducción del “gasto” en educación, de la pérdida de ciertos derechos y conquistas laborales como la modificación del régimen de licencias, la no cobertura de interinatos y suplencias en distintos cargos docentes, o la reducción de cargos, la pauperización de los salarios y de las condiciones de vida de los docentes. Las consecuencias de las políticas neoliberales saltan a la vista: marginalidad, pobreza, exclusión, repitencia, cierre de escuelas, incremento del analfabetismo, desmovilización, fragmentación, son tan sólo alguna de ellas. Por otro lado se promueve la descentralización y la autonomía, vaciándolas de contenido, ya que descentralización y autonomía no significa otra cosa que transferencia de responsabilidades a la sociedad civil, a las escuelas y a la comunidad educativa en general, causando la privatización y contribuyendo a la potencialidad de desigualdades existentes, en un contexto de concentración del poder y de las riquezas. Estas políticas necesitaron la redefinición de las modalidades de intervención del Estado, dotándolo de un papel subsidiario en materia educativa y social.

Las instituciones de enseñanza, son lugares con una configuración instantánea de posiciones (de Certeau, 1993) con elementos distribuidos en sus relaciones de coexistencia y en el que cada uno de ellos tiene su sitio, lo que equivale a decir que en un mismo lugar pueden coexistir elementos distintos y singulares, ciertamente, pero de los cuales nada impide pensar ni las relaciones ni la identidad compartida que les confiere la ocupación del lugar común.

Algunos profesores neuquinos han tenido experiencias en lugares de enseñanza universitaria y/o terciaria. Kitty y Patricia han sido ayudantes de cátedra en la Universidad Nacional del Comahue

“...era ayudante de cátedra...Entonces me gustó mucho Y después me dediqué al secundario.” (E. KR) **“Tuve aula en otra escuela con otra realidad... ayudantía de cátedra en la universidad.”** (E. PV)

En institutos terciarios de formación docente, dictando Didáctica de las Ciencias Sociales han trabajado Mario H. y Vicky; en ambos casos la cátedra del terciario era una tarea docente que se sumaba a la desarrollada en el nivel medio, situación que le impide a Mario una dedicación más específica.

“... di cátedra en el instituto de formación docente..., Ciencias Sociales y su Didáctica.” (E. MH) **“Cuando daba en el profesorado para los maestros”** (E. VCH)

Para Nelly y Lucia en cambio, la tarea docente en el terciario fue casi de tiempo completo, lo que les permitió ser partícipes de la formación inicial de los profesores en enseñanza primaria constituyéndose esta acción en una práctica enriquecedora en lo cívico y social ya que les permitió ver la complejidad de la formación inicial y la socialización laboral.

“Me costó mucho dejar de ser profesora de media. Ya estaba fuertemente en el terciario” (E. NG) **“... creo que fue muy enriquecedor desde lo cívico y desde lo social para los que estuvimos en media el hecho que estuviera el terciario.”** (E. LZ)

La experiencia de Sandra ha sido más heterogénea y podemos decir que ha recorrido casi toda la Patagonia. Ha trabajado en la Universidad de la Patagonia Austral y en institutos terciarios públicos y privados, de formación docente y también de otras carreras.

“Trabajo desde el ‘85. Trabaje en escuela media siempre. Trabajé en institutos terciarios de formación docente. Y trabaje en la universidad... trabajé en Tierra del Fuego, en la universidad de Comodoro Rivadavia y trabaje en un instituto de formación docente de Ushuaia.” (E. SC)

Han tenido experiencias en cargos de gestión en las escuelas: supervisores, rectores, directores y vice-directores y en cargos de gestión política: directores de nivel medio y terciario. Estos lugares diferentes les han aportado una mirada compleja y polifónica del oficio de enseñar.

Los recuerdos de estas experiencias son contradictorios. Kitty recuerda que no era un cargo que le gustaba, prefirió el aula. Para Martha en cambio fue una escuela sin problemas, Héctor se desempeñó durante catorce años como rector.

“estuve... en la parte directiva...pero no era el cargo que a mi me gustaba, a mi me gustaba el aula. Pero yo lo único que te digo que el que no es docente de alma que se quede ha hacer otra cosa.” (E. KR) **“Si, tuve cargo directivo en la escuela nocturna... una escuela sin problemas.”** (E. MC) **“... lo acepté, y ahí estuve catorce años como rector.”** (E. HR)

Mario H. ha sido supervisor del Área de Ciencias Sociales durante un largo tiempo
“... mi misión de **supervisor**. ‘80 u ‘81 se creó la supervisión por área” (E. MH)

Y Vicky ha sido directora provincial de educación en los convulsivos tiempos de aceptación-rechazo de la Ley Federal de Educación “Entonces yo **como directora provincial** tenía que ir y ver, charlar con los docentes a ver que pasaba. **Por supuesto, el tema era la Ley...**” (E. VCH)

Mario M y Mónica también han tenido cargos en el Consejo Provincial de Educación “Entre el ‘90 y el ‘91 tuve cargo en el consejo” (E. MMA). “En el 2000 deje y **me fui a la junta**” (E. MMo).

Buscar en la perspectiva de los sujetos: profesores en historia; en un lugar específico: la ciudad de Neuquén caracterizada por su juventud pero poseedora de una potente historia reciente; en un tiempo de múltiples cambios: en los que la impronta del individualismo y la eficiencia son puntales de un liberalismo atroz que cancela otras esferas del desarrollo personal; permite considerar la riqueza y multiplicidad de las experiencias vitales así como también el proceso reflexivo que se vislumbra en la narración de esas experiencias.

Los sujetos educadores tienen lugar en la teoría, porque la experiencia no es algo que hable por sí misma, sino que es una comprensión construida como comprensión particular de acontecimientos y sin reflexión no hay acumulación histórica, la reflexión es un arma política (Mc Laren, 1994) que habilita a pensar en enseñanzas y transmisiones culturales (Frigerio y Diker, 2004). Establecer la argamasa entre enseñanza, subjetividad e historia se constituye en una narrativa potencial para anudar el sentido ético político de la enseñanza de la historia.

LA PERTENENCIA POLÍTICA

Estos sujetos formados en el campo de la historia y de la educación, han tenido prácticas políticas en diferentes ámbitos e instituciones de la sociedad neuquina, las perspectivas y experiencias que los surcan no han sido homogéneas.

Los sujetos que enseñan historia se encuentran cruzados por prácticas sociales en los procesos históricos concretos, perspectivas ideológicas y teóricas, sensaciones y sentimientos.

Un núcleo de contraposición, en los testimonios de la primera corte, se centró, como ya vimos, en las vivencias y percepciones de acontecimientos históricos como el golpe de estado de 1955, la muerte de Eva Perón y de la dictadura militar de 1976.

Los testimonios profesoraes de la segunda cohorte están marcados por la dimensión de lo político. Algunos relatos tienen la impronta de la dupla dictadura-democracia, característico de la segunda mitad de la década del ‘80 y de la huella de las reformas educativas provinciales de esa década como el Plan educativo Provincial y la Reforma Educativa en el Nivel Medio de Río Negro- CBU (Ciclo Básico Unificado) y CSM (Ciclo Superior Modalizado).

Esas experiencias signadas por una cultura de la colaboración (Bolívar Botia; 1993) son recordadas como una etapa muy gratificante que favoreció la integración dentro y fuera de las instituciones. El compromiso comienza cuando los sujetos se sienten involucrados de forma personal y colectiva para democratizar la educación.

“...para quienes veníamos de alguna historia, yo volvía con la democracia..., **significaba volver sin linterna. Y encontrarme con ese fenómeno como contención me daba un imaginario** y de ahí más o menos se arma el contexto.” (E. NG)

*“La institución había respondido mucho a la época de la Dictadura por lo tanto en el ‘88 todavía estaba. Tan fuerte era... **no me podía dividir.**” (E. LZ)*

En este testimonio se visualiza claramente la resistencia de Lucia frente a la imposición de perspectivas autoritarias. El trabajo en dos instituciones diferentes, la rionegrina imbuida de una perspectiva de democratización y la neuquina atravesada por bolsones autoritarios, le hacen vivenciar una situación de ruptura. Es una docente de oficio, una educadora que intenta ligar todo el tiempo su propia práctica social, con el compromiso institucional y áulico, su militancia le posibilita sostener que *“ese modelo autoritario jamás se me impuso”* (E. LZ) es decir no impactó en su subjetividad.

El contexto de la segunda mitad de la década del ‘80, la sociedad neuquina vive una suerte de primavera democrática que inclina las prácticas sociales y políticas en la conformación de una sociedad democrática. Un lugar central en este proceso de democratización se visualiza en la participación real y en la conformación de una cultura colectiva que se materializa en el interior de las instituciones educativas y también en la relación entre diferentes instituciones de la sociedad civil.

*“Si, soy de los **fundadores** del CPEM N° 29, cuando estábamos adjuntos en una salita en el barrio... al lado de una iglesia, dábamos de noche inclusive.” (E. NG)*

El proceso de participación real posibilita formar parte de la toma de decisiones que afectan la vida cotidiana de los sujetos, es un derecho del ser humano, ya que involucra, entre otras cosas, capacidad para tomar decisiones, realizar acciones, crear cultura, transformar la realidad. La participación real es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifican modelos de relaciones humanas internalizados durante años de autoritarismo y explotación (Sirvent, 1994).

Los profesores neuquinos realizaron ese proceso de ejercicio del poder docente (Funes y otros, 2001), lograron romper con prácticas burocráticas y de control establecidas, en un clima de participación y democratización, construyeron una cultura escolar colaborativa y se vincularon de manera diferente con la autoridad.

*“Era todo el contexto de eso de ‘Educación para todos’... **abarcaba institucional organizativo, los recursos, la integración de las escuelas... Todo esto se dio como algo normal pero no era tan así.**” (E. MMA)*

El clima democratizador permeó los conocimientos científicos que poseían los docentes, fueran éstos históricos o didácticos y pedagógicos. Había necesidad de lecturas, actualizaciones, teorías y también reencontrarse con aquellas perspectivas prohibidas por los nefastos años de la dictadura. El proceso educativo desarrollado en las provincias de Neuquén y Río Negro en la segunda mitad de los ‘80 fue notoriamente diferente y así lo recuerdan Lucía, Nelly y Patricia. En sus testimonios está presente la impronta de las reformas educativas en el quehacer profesoral, ambos procesos de reformas son altamente valorados por el lugar de reconocimiento asignado a los docentes.

*“Fue diferente, porque tenía algo que **tenía que ver con la construcción interna del grupo, estaba muy librado a la construcción se hacía adentro de los grupos, no había cuerpo teórico tan duro.**” (E. NG)*

Esta experiencia constituye un punto de inflexión, es inaugural y se hace cuerpo en los docentes *“cuando la incorporaste”, “nunca pudo cambiar la cabeza del docente”, “vas haciendo alguna experiencia... Era el innovar permanentemente”*. (E. PV)

Con estas vivencias en el campo de lo educativo en general y de la enseñanza de la historia en particular, con la reflexión cotidiana de la práctica docente, con el compromiso de educar y con la cultura del trabajo, se resisten los cambios burocráticos, los recortes y ajustes.

*Y bueno, uno resiste desde ahí. Como que hubo una marca a fuego con la reforma. Uno puede resistir así nomás. Cuando vos la incorporaste a la reforma estás!” (E. EV) “... yo personalmente me doy cuenta de que, retomando algunos planteos marxistas-culturalistas, Thompson, **permanentemente vas haciendo alguna experiencia, la vas revisando, la vas trabajando, la vas puliendo y analizando desde tu práctica misma.** Cosa de permitir resolver algunas cuestiones que se te presentan permanentemente, para lo cual no tenés una receta en la práctica.” (E. HA)*

Los profesores recibidos en la primera década del tercer milenio también comienzan su experiencia laboral en Río Negro, las razones muy diferentes a las de los años ‘80⁷. Los años 2000 profundizan el ajuste y los recortes en los salarios docentes y en las condiciones laborales,⁸ lo que lleva a los docentes con mayor antigüedad a buscar horas cátedras en la ciudad de Neuquén, razón por la cual el primer puesto de trabajo de la mayoría de los recién egresados o recién llegados a la zona está en la vecina ciudad.

La riqueza de la historia educativa rionegrina, la importante movilidad docente y el ingreso de profesores noveles, le hace decir a Fernando, uno de ellos, que la escuela es un lugar para activar el diálogo, cuestión por demás interesante sobre la que volveré en los capítulos próximos

“para activar, o sea un docente puede ser un buen activista en ese sentido. Para dialogar, o sea el diálogo puede ser un arma muy interesante. Son como espacios donde la gente se junta, eso es la escuela ¿no?” (E. FA)

En la multifacética experiencia de vida de estos profesores hay un lugar para la acción política fuera del ámbito escolar.

El caso de Benedicto que recordemos era peronista: *“porque era peronista directamente..., en la secundaria no había peronistas, en primaria había Directores... Esa fue la conmoción, digamos político – social que hubo en todo el país.” (E. BO)*

Patricia militante del radicalismo, con una acción participativa muy intensa en el proceso por el cual este partido gana la intendencia de la ciudad y desplaza al partido provincial en la década de los ‘90. Patricia se reconoce con una identidad múltiple que se despliega en una matriz estratégica y posicional (Hall, 1996) es decir en posiciones asumidas, se sabe profesora, historiadora y política y es en esa multiplicidad de ámbitos en los que se desenvuelve la que aporta para una comprensión profunda de los acontecimientos ciudadanos, educativos y políticos.

*“...en mi caso yo **he tenido posibilidad de desarrollarme en otro campo, que ha sido el campo político.** Desde la estrategia, que en su momento fue importantísimo. Bueno, toda intendencia ganada fue así. Pero hacia fuera, ¿es valorizado el historiador como un*

7 El proceso de reforma en la provincia, como señala Silvia Barco, desde 1984 y hasta el final de la década tiene una tendencia dual, por un lado, se convoca a la participación y se defiende la principalidad estatal en materia educativa y por el otro, se organiza una estructura de gobierno de la educación a partir de la implementación de una política de centralización ejecutiva. La centralización implica concentración de poder en un grupo reducido de personas con la consiguiente reducción de independencia y decisión de aquellos que se encuentran en una posición subordinada. Esta situación, produjo una dinámica contradictoria que expuso a principios de la década de los noventa la fractura entre la sociedad civil y la administración estatal, y que, después de enfrentamientos y diversos conflictos desemboca en el abandono de las reformas educativas provinciales para subordinarse en los ‘90 a los lineamientos nacionales, ordenados bajo los imperativos de eficiencia, calidad, eficacia, en función de los preceptos del mercado.

8 A inicio del ciclo lectivo de 2009, los salarios docentes se abonaron los días 12 y 13 de febrero, el aguinaldo el 20 y 21 de enero, los rionegrinos perciben uno de los salarios más bajos del país.

estratega? No, el profesor de historia es considerado como que da cosas viejas. Cosas del pasado, el historiador nos enseña el pasado y punto.” (E. PV)

Mónica tiene una mirada y una accionar muy diferente de la política educativa neuquina, pertenece al circuito del partido provincial y ha ejercido diversos cargos en ese marco. Ha integrado la Junta de Clasificación, como miembro propuesto por el gobierno, ha participado en la comisión de educación en la cámara de diputados.

La reflexión de estas experiencias está cruzada por la dupla ser y deber ser, que le posibilita explicar la realidad desde una óptica particular que legitima el orden vigente en el marco de una sociología del orden, en el que los componentes éticos, aquellos que remiten al ethos del rol son potentes (Tamarit, 1997).

Entiende que los espacios de construcción colectiva, como la Junta de Clasificación, son escenarios de recreación de cómo *“debe ser la vida democrática”*. En los diversos lugares políticos en los que ha participado siente que *“sólo hay respeto para lo que yo pretendo”* por ello es *“difícil y compleja la política”*.

Relata que es convocada a participar en el ámbito de la cámara de diputados para buscar puentes entre el gobierno y el sindicato, acción que no logran materializar, porque *“no hay actitudes francas, sostenidas en el conocimiento y en el respeto a las diferencias”*, cuestiona la acción sindical desde una perspectiva ética.

LA RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

Estos sujetos se formaron como profesores y fueron construyendo su identidad en distintos planos, la institución, el saber y en la relación educativa cada una de las partes, se constituye en relación al otro, no solo a partir de las características inmediatas del encuentro en el aula, sino de la subjetivación de lo que socialmente significa ser maestro y ser alumno (Remedi, 1988).

El discurso que los profesores elaboran y sostienen es complejo en tanto que en él se representa a sí mismos, no a través de un acto de autoreflexión individual o de una toma de conciencia personal, sino en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar su actividad legítimamente, ya que los sujetos se constituyen en prácticas discursivas. Es decir, a partir de los discursos que sobre ellos emiten las instituciones y en las cuales se reconocen. En este sentido, el discurso, o las prácticas discursivas retomando la concepción de Foucault (1995), puede ser pensado como la práctica en sí de producción y clasificación de significados.

El discurso ejerce una función de control simbólico, ubica, contextualiza y constituye sujetos, ubica a los sujetos situándolos en relaciones sociales, regulando, en el caso específico del discurso pedagógico no sólo las posiciones de los sujetos sino también las prácticas y voces.

Los profesores entonces fijan los límites, construyen el cauce, “establecen las reglas de juego”, a fin de apropiarse también ellos del “sentido del juego”. El habitus, como sentido del juego, es un juego social incorporado. Permite, al estar corporizado, inscripto en el cuerpo, producir infinidad de actos de juego que están presentes en las posibilidades y en las exigencias objetivas. Las coerciones y las exigencias del juego, se imponen justamente sobre aquellos que tienen el sentido del juego, que están y han sido preparados -mediante su formación- para percibirlos y cumplirlas. Nuestros sujetos poseen entonces el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. (Bourdieu, 1996). El ser profesor no se da solamente por el ejercicio del hacer, sino que pasa también por las formas en que se representa este quehacer, la legitimidad que tiene y le confieren “otros” para hacerlo (la institución, los colegas, los alumnos). Pero sin duda, la constitución de

identidad tiene que darse en el salón de clases, en la relación cotidiana con los alumnos. En este sentido, los maestros construyen su identidad negando su papel de censor y anteponiendo la imagen de libertario (Remedi, 1988). Los profesores desean para sus alumnos lo que quieren para sí.

Los alumnos están presentes en los testimonios de los profesores de la primera cohorte, con figuras centradas en lo afectivo y gratificante

*“he tenido grandes alegrías con los chicos y las sigo teniendo, porque los veo siempre, calcule que son 33 años de profesor acá...**de todo esto, estoy muy contento.**”* (E. BO) *“Mis **satisfacciones las tengo hasta ahora** porque me encuentran alumnos y alumnas que yo a veces ni los recuerdo por que se imagina...”* (E. HR) *“**Me gustaba enseñar.** Me encantó. Lo hablaba con los chicos así como hablo con vos. Tal cual. No podes dejar de ser vos en el aula.”* (E. KR) *“**Yo siempre preferí la cátedra porque me gusta la docencia, eso me gustó siempre, el contacto con los chicos es una cosa gratificante** Incluso cuando me jubile seguí con algunos alumnos particulares. Prepare muchos chicos.”* (E. MC) *“Pero si yo tuviera que volver a hacer la carrera docente le aseguro que no abandonaría el aula es donde más cómodo, me siento”.* (E. MH) *“Para mí, **lo valioso es el aula, el alumno**”* (E. VCH)

En el caso de los testimonios de la tercera cohorte, la referencia a los alumnos está cruzada por la crisis del sistema educativo. En la totalidad de los testimonios hay una mirada gratificante de la relación docente alumno, Fernando lo dice claramente y siente que cuando la crisis se agudiza más valora la dimensión ética del enseñar

*“Como toda relación docente-alumno digamos, tiene un punto en que vos sentís que tiene una dinámica... sí, es gratificante...igual cuando **más crisis hay, más te sale eso...lo valorativo, es decir, pucha! es una función fundamental.**”* (E. FA)

Los argumentos de Mónica giran en torno a la escuela como una institución obsoleta, que no responde a las demandas de la sociedad, más precisamente de la juventud.

*“**Hoy la escuela no responde a los chicos** Los paradigmas culturales del hoy, todo lo que pasa en el mundo del adolescente está lejos la escuela de ser la respuesta, hay que rever la institución”* (E. MMo)

Otro lugar importante en los parlamentos profesoriales son los centros de estudiantes.

Lo referencia como espacios de socialización política que le posibilita afirmar su identidad estudiantil y desplegar una práctica social de defensa y movilización de derechos sectoriales. Fernando no percibe que las acciones del centro de estudiantes se constituyan en espacios de formación político pedagógica.

“... ellos saben que tienen el centro de estudiantes, saben que es como una herramienta de defensa porque también es una lucha... ¡ah!, están como activados políticamente, como movilizadas” (E. FA)

La relación docente alumno también se tensa frente a las medidas de acción directa y los docentes del Departamento de Ciencias Sociales, en su mayoría, están más cerca de los alumnos en estas situaciones.

Acompañamiento, diálogo, reflexión son las palabras que utiliza Sandra para referirse a la relación docente alumno, es un camino utilizado sólo por algunos profesores, aquellos que se comprometen con el oficio. Marcela reflexiona también sobre la fragmentación docente en las instituciones, afirmando que se pide a los alumnos lo que ellos como adultos no pueden cumplir.

*“... siempre **hemos dialogado con los chicos**. Y en general el departamento de sociales en esa escuela tiene un dialogo profundo... **los profesores que por ahí los acompañamos mucho en el centro de estudiantes**.” (E. SC)*

Otro núcleo sobre el que reflexionan los profesores de la tercera cohorte son los lugares que ocupa el conocimiento histórico desplegado en las aulas en relación a la socialización política de los jóvenes.

Recordemos que en la tercera cohorte y en la marco de la crisis de 1997 analizada en el capítulo anterior vimos que los sucesivos ajustes y reformas educativas, producidas a lo largo de la última década por la política neoliberal del partido provincial gobernante, materializa en la profusión de prácticas clientelares que da forma al partido- estado.

En ese contexto provincial nos preguntamos si la enseñanza de la disciplina historia prepara para la vida política- social.

El corpus de entrevistas de esta cohorte nos indica por el momento que la respuesta a esa interrogación es altamente compleja.

Ariel sostiene que en los estudiantes secundarios neuquinos hay una conjunción de posicionamientos que los impulsa a la movilización, destaca entre ellos la tradición familiar y la escolar, entiende que la escuela posiblemente opere como instancia de refuerzo de lo aprendido en otros lugares. El libro, la relación con otros jóvenes o adultos y también el profesor de historia son lugares interesantes en esa construcción.

Ahora, frente a la acción estudiantil concreta *“siempre el profe de historia esta como referente”*, es un referente en el cómo hacer, en la práctica política. La argumentación de Ariel esta sostenida desde su identidad, la de un militante social.

Otra dificultad que percibe es saber cuando se está frente a un grupo movilizado, también es dificultoso conocer las motivaciones de esa movilización que muchas veces son muy poco políticas. El proceso socio-histórico concreto y la institución educativa que los contiene también marcan diferencias.

*“Ahora, si eso lo aprendió en la escuela, habría que ver. Es posible que la escuela seguramente pudiera haber reforzado. Del profesor que seguramente te hablo, pero también es posible que lo haya aprendido de charlas con otros estudiantes, con otras personas. Habría que ver cómo se genera eso. Puede ser una mezcla. Habría que ver que tan importante es ahí **porque cuando hay una movida estudiantil siempre el profe de historia esta como el referente**”.* (E. AP)

Emilia en cambio analiza que, los estudiantes participantes de la acción estudiantil son mayoritariamente militantes de los partidos políticos de izquierda que tienen el mandato partidario de insertarse en el movimiento estudiantil. Encuentra una fuerte diferencia entre los jóvenes insertos en estructuras partidarias y los que no están relacionados con la vida política partidaria. Los primeros tienen prácticas expulsivas por lo que obturan la participación.

Las motivaciones de la lucha no se relacionan con peticiones sobre la política educativa ni sobre la calidad de la educación sino con las condiciones materiales de la misma.

En el imaginario de Emilia está el fuerte deseo que la escuela vuelva al redil pedagógico, a constituirse en una institución de formación de las jóvenes generaciones. Sostiene que los profesores que enseñan Historia y Educación Cívica desde perspectivas críticas son escasos y por lo tanto no cree que esta asignatura prepare para la vida cívica política. Es una situación que le genera dolor.

*“Los hay pero **no puedo decir que gracias a la enseñanza de la historia y la cívica tenemos jóvenes más participativos.** Y que generan toda esta movida estudiantil. No. Somos casos aislados los que problematizamos la historia y la cívica. Lamentablemente y te lo digo con todo el dolor, no.”* (E. EV)

LA RELACIÓN CON LOS COLEGAS

La actividad docente puede identificarse en cualquier tiempo y lugar, en tanto se reconocen formas de acción y hacer que le son propias y que a la vez le otorgan determinada identidad, diferenciándola de otras actividades. De esta forma, las acciones que se despliegan cobran sentido específico y se identifican como intrínsecas a dicha actividad. Más allá de los individuos concretos que la desarrollan se las puede reconocer por el significado que portan en la repetitividad y recurrencia de esas acciones. Son repetibles en tanto reproducen la misma acción y recurrentes en tanto reaparecen en los mismos sentidos, señalando el encuadre de un quehacer (Remedi, 1988).

En el quehacer educativo un lugar interesante es el de la relación con los otros profesores, sean éstos pares o directivos. Estas relaciones se inscriben en los relatos profesoriales marcando y moldeando las huellas del quehacer cotidiano.

En los testimonios de los primeros profesores de la ciudad casi no hay referencias a la relación docente-docente.

En cambio para los de la segunda cohorte esta relación es fundamental en tanto da cuenta del carácter colectivo del trabajo docente. La identidad profesoral está sostenida en la participación real y en la toma de decisión grupal. Y como vimos en páginas anteriores, la dimensión colectiva es claramente inclusora: el cuerpo profesoral, la dimensión gremial, los alumnos, los padres y en algunos momentos históricos hasta las autoridades educativas.

En cambio los testimonios de los profesores de la tercera cohorte dan cuenta de la complejidad y diversidad de las relaciones con la alteridad y de las determinaciones y condicionantes (Tamarit, 1997) en que se inserta la tarea profesoral.

En la institución educativa se conforman vínculos de pertenencia, de ligazón necesaria que determina de hecho que estamos sujetos a ella (Frigerio, 1992) por sus normas y leyes que imponen, constriñen, reprimen pero también ofrecen seguridad y protección. Razón por la cual, la relación de los profesores con la institución es siempre de ambivalencia, de atracción y rechazo.

En los tiempos que corren, la incertidumbre signa las prácticas culturales y la escuela por supuesto no está exenta de ella. Ahora bien, en ese marco de incertidumbre quedan espacios abiertos para la libertad de acción de los sujetos. Certezas, incertidumbres y espacios de libertad se vinculan al tema del poder y a las redes formales e informales que distribuyen el poder en las prácticas cotidianas. Los grupos e individuos que interactúan en una institución, no son homogéneos ni estáticos, muy por el contrario la movilidad profesoral es una característica de la identidad profesoral de los 2000.

“Y es complicado por las propias condiciones de trabajo. Por esto de trabajar muchos cursos, en muchas escuelas.” (E. HA)

Los posicionamientos político ideológicos y gremiales diferentes también son lugares conflictivos en la relación con los colegas ya que se despliegan valores que también difieren. Mónica que analiza la docencia como una acción misional profunda, como una profesión de servicio, sobrepone la dimensión vocacional de componentes éticos y obligaciones morales a la dimensión laboral. Representa a la docencia sostenida en el deber- ser, este describe siempre de un modo conceptualmente accesible la relación del hombre con sus obligaciones (Heller, 1985) y en función de ello vive el conflicto claramente identificado entre *adultos* como perturbaciones funcionales que es necesario corregir porque para ello *nos preparamos*.

“Entonces, creo que el mejor profesor de Historia va a ser el que sepa mucho y el que tenga una profunda vocación, tiene que ver con el servicio” (E. MMo)

Las expresiones en algunos discursos que establecen una distinción entre dos grupos de profesores: los recién egresados y los que tienen experiencia, es potente.

En este proceso de construcción del ser docente, el profesor recién recibido, se manifiesta como despojado de todo conocimiento *“es re difícil laburar en ese sentido”* y a la espera de hacerse del mismo en la práctica *“eso está en vos”* (E. FA)

En otros momentos, en cambio, manifiestan posturas diferentes, lejos de encontrarse despojados de conocimientos y perspectivas propias, quizás recuperadas de la formación inicial, analizan los modelos docentes que se les presentan, no sólo cuestionándolos en su fuerte marco regulativo, sino también planteando alternativas a los mismos, en tanto un aspecto de la autonomía del docente se relaciona con los superiores, allí opera la mirada del otro, el control. Fernando dice *“enseñas con los tipos (se refiere a los directivos) encima de ti... Y ellos tienen como una formación de control”*. De algún modo, esta buscando un espacio para accionar prácticas autónomas que son las que se gestan en contextos de preservación del quehacer (Remedi, 1988).

La relación entre los profesores noveles y los que tienen experiencia es analizada de maneras diferentes. En algunos casos se valoran las acciones cotidianas y la reflexión que realizan los noveles. ***“Hay de todo Hay chicos muy creativos, gentes muy responsables...todas chicas muy jóvenes, sumamente comprometidas”*** (E. MMo)

En otras experiencias la mirada es sumamente crítica, el puesto de trabajo aburguesa generando prácticas individualistas. Las características funcionales de las instituciones y los marcos que genera la autoridad educativa propician la fragmentación y obturan los espacios de participación y construcción colectiva. ***“Bueno, algo pasa cuando se deja la universidad y se entra en la educación. El aburguesamiento es terrible. En algunos casos es patético.”*** (E. PV)

El no saber actuar el oficio y la desideologización de las generaciones jóvenes es otro obstáculo serio ***“Yo creo que no tienen elementos para la resolución de situaciones problemáticas... El cómo resolver situaciones problemáticas”*** (E. EV)

El análisis de Patricia establece una distinción muy clara entre los espacios de militancia estudiantil y los de la práctica docente. Los profesores recién recibidos forman dos grupos muy diferenciados *“conservadores e individualistas o sumamente militantes”* y en el caso de algunos profesores con experiencia la práctica se caracteriza por la repetición acrítica. *“Y cuando llegan a su práctica terminan siendo sumamente conservadores e individualistas...O sumamente militantes.”* (E. PV)

También percibe otro grupo que podría denominar como “acomodaticio” a la autoridad, dicen y hacen lo que se les solicita. Como alumnos acataron la autoridad de los profesores y como docentes están pendientes de los decires de los directivos. *“...hay docentes que escriben determinadas cosas*

en las planificaciones también mirando un poco lo que es la figura del director. Entonces a lo mejor también escriben lo que al director le gusta.” (E. PV)

El proyecto educativo implementado al calor de las políticas neoliberales impulso la fragmentación del sistema educativo, aisló y desprotegió a las instituciones *“cada colegio es un Estado”* reflexiona Patricia, quien como vimos en páginas anteriores dirige una escuela situada en la Cuenca XV, sector oeste de la ciudad, zona densamente poblada y de fuerte exclusión social.

En la perspectiva y práctica de esta historiadora y profesora la escuela se constituye en un lugar privilegiado de encuentro entre el Estado y las clases subalternas (Ezpeleta y Rockwell, 1985) y en este marco de profunda fragmentación donde *“cada colegio es un estado”*, también se puede constituir en espacios de libertad y autonomía ya sea como reflexión sobre significaciones sociales fundantes (Castoriadis, 1997), como una actitud de rechazo global hacia las prácticas escolares instituidas y como práctica de resistencia en relación a los controles ejercidos sobre la acción docente.

“Es terrible, lo que está pasando. Cada colegio es un Estado. Bueno, ojalá cada colegio haga lo que se le de la gana porque lo que están haciendo los más viejos es seguir repitiendo lo que hace quince años. Que es lo peor.” (E. PV)

Las regulaciones que establecen las autoridades educativas de la provincia y la imposibilidad de mantenerlas en el tiempo dejan a los docentes e instituciones a la deriva. Cada uno hace lo que más o menos le parece, nadie sabe lo que uno hace” (E. CG)

Ahora en ese marco caótico hay lugar para relatos sobre experiencias de trabajo colectivo referidas a negociaciones y acuerdos respecto a los contenidos a enseñar, a las perspectivas del conocimiento y a las formas de la enseñanza. Los relatos marcan que estas experiencias se impulsan desde decisiones personales, en general no son opciones institucionales.

“Era un equipo que se había formado lindo” (E. CG) “esa es la puja, un cincuenta que se debate digamos cómo hacer para enseñar historia y el otro cincuenta, que a veces sesenta o setenta, que no tiene esa pregunta, va y la da, va y la da y la queja en la sala de profesores” (E. FA) “No se trabaja más juntos. Que eso era lo que hacíamos nosotras. Yo me acuerdo de haber preparado clases con mi compañera.” (E. SC)

Otra cuestión interesante que marcan los relatos de Sandra y Marcela es que en muchas ocasiones el compartir es discursivo, no se materializa en las prácticas y en otras situaciones no se sostienen los acuerdos.

“Lo que se hace es compartir criterios...Se comparten en lo discursivo” (E. SC) “Se comparte y no se sostiene” (E. MG) Es. Es tan solitario el trabajo del docente” (E. MG)

Para estas profesoras el trabajo colectivo es difícil de sostener porque *“no tengo más ganas de pensar, proponer, discutir”* y en otras situaciones porque la cultura de los docentes es tan heterogénea que hace imposible los acuerdos.

La valoración del compromiso con la tarea, sea esta pedagógica o gremial, también es muy desigual en las instituciones.

“Hay una falta de compromiso. Es notorio, e inclusive pueden darse casos de que haya mucho compromiso sindical y muy poco compromiso pedagógico.” (E. AP)

La situación de hiper individualidad, la falta de compromiso con la tarea de muchos profesores, dan como resultado incoherencias en el sector profesoral. *“Cada uno **hizo lo que se le dio la gana. Entonces es una incoherencia muy grande desde el cuerpo docente.**”* (E. MG)

Ariel sostiene que la situación es compleja. Por un lado, hay una crisis de los modelos de autoridad del profesor y por el otro hay bolsones de autoritarismo y maltrato hacia los alumnos.

*“Creo que **hay una cierta crisis de ciertos modelos de autoridad...** La impresión que tengo es medio al revés pero por otros casos. **Hay muchos casos de autoritarismo, de maltratos**”* (E. AP)

Las instituciones educativas son formaciones culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros y la identidad de las mismas es el resultado de las interrelaciones, oposiciones y transformaciones de las fuerzas sociales. Son también campos de acción de los sujetos y de los grupos. Productos y productoras de procesos inscriptos en el proceso socio histórico. Las escuelas como ámbito pedagógico están menos pautadas y aparece más librado al juego de condiciones objetivas y subjetivas de los sujetos que enseñan y aprenden. La lógica pedagógica esta menos sujeta a normativas y prescripciones, dando lugar al pequeño y a la vez gran poder del docente (Garay, 1994).

Los profesores tienden a mirar lo institucional como ámbito de la normativa, de la dirección, de las relaciones de trabajo y de los papeles, los profesores están fuera de ello, están en el aula. Lo pedagógico es tarea de los directivos, en algunos casos esta centrado en el control y es vivido de manera persecutoria y en otros se los percibe como impulsores y organizadores de proyectos educativos.

*“Porque en general en la escuela **la presencia habitual de los directivos en las aulas es nula. El aula es como el uso y costumbre del profesor**”* (E. AP)

La diversidad es una de las categorías más potente en las reflexiones de los profesores en historia. Diversidad de instituciones, de perspectivas, de prácticas sociales, pedagógicas y docentes. Otra categoría analítica es la dinámica, el cambio constante configura a la institución y a los sujetos. En tiempos de crisis e incertidumbres la problemática social fagocita a la formación pedagógica, aunque *“no es que meramente se haya eclipsado lo pedagógico... Varía según la escuela* (E.AP)

No obstante la crisis, la escuela media sigue teniendo una presencia ordenadora en la vida de los jóvenes. Posiblemente el eje de enseñanza y aprendizaje se ha desplazado del aula a la institución escuela como unidad educadora, lo que sucede en la escuela funciona como curriculum real cuyos contenidos son la base de la socialización general y escolar (Furlan, 1992). *“**La institución, entre crisis y todo, sigue teniendo una presencia ordenadora**”* (E.AP)

Ahora bien, ¿qué lugar ocupan los profesores en historia en esa presencia ordenadora? ¿Y la enseñanza de la asignatura en esa socialización cívico política? Seguramente aquí también las reflexiones son diversas y dinámicas.

Los entrevistados son sujetos comprometidos y con fuerte presencia en lo institucional, pedagógico, didáctico, gremial y social. Apuestan a lo colectivo y a la horizontalidad de las relaciones profesoras a partir de la experiencia acumulada. Accionan y generan proyectos; negocian y buscan acuerdos; y resisten desde un imaginario pedagógico que desea una buena educación y una buena escuela.

No desconocen tampoco que muchos docentes que desean una buena educación, no materializan esos deseos en acciones concretas. Decía anteriormente que en el interior de las instituciones hay mucho acuerdo discursivo y ahora puedo decir que también hay compromiso discursivo.

“Pero también es muy desigual. Y en el caso de los profes de historia habría que ver.... Hay gente que vista de afuera es muy copada. Y después cuando está en la escuela eso no se corrobora.” (E. AP)

Una ausencia notoria para Ariel es la escasa reflexión sobre la práctica que realizan los profesores, sea ésta docente, política o gremial. *“La tendencia es doy clases, me voy, no quiero saber nada. Y poca reflexión sobre la propia práctica. Eso inclusive se traslada a lo político.”* (E. AP)

Emilia y Hugo que comprenden que la magnitud de la problemática educativa es en buena medida consecuencia de condiciones estructurales que requiere pensar el debate pedagógico como un problema de sociedad, para recrear conciencia social del problema, del lugar y de la responsabilidad de los actores: el estado, los políticos, las empresas, los técnicos, los docentes, a fin de proyectar una articulación profunda entre educación, escuela y sociedad que muestre el carácter político de la cuestión (Garay, 1994).

Accionan prácticas colectivas y de relaciones horizontales con los colegas. Portan en su cuerpo experiencias vitales de compromiso y desde esa memoria resisten. Emilia siente un compromiso generacional y desde allí dice *“no, a nosotros no nos va a ganar el sistema”*. También siente y le preocupa que se *“abroquela y se va quedando en soledad.”* (E.EV).

Hugo piensa que hay otros docentes que hacen lo mismo que él ya que, han compartido la formación inicial, posicionamientos políticos y acciones militantes, pero también sabe que en la enseñanza del mundo social hay un *mosaico* de perspectivas y prácticas. *“Tenés las mismas sensaciones, se te presentan los mismos problemas ante la enseñanza, pero básicamente vos sabes que el mundo de las sociales y sobre todo del sistema medio es como un “mosaico”, en todo.”* (E. HA)

Afirma Lucía Garay (1994) que la escuela no es una organización, sino que son varias organizaciones superpuestas y escindidas. La escuela como ámbito de trabajo. La escuela como ámbito pedagógico y sus respectivas organizaciones. El ámbito pedagógico de la escuela secundaria tiene a la asignatura como un organizador y el espacio institucional propiamente dicho vaciado de sentido educativo y otras instituciones le disputan a la escuela sus tradicionales funciones de formación ideológica, cognitiva, técnica y de mano de obra.

Esta pérdida de sentido educativo de la escuela media nos es, por supuesto, un problema que se genera en la década de los ‘90 al calor de la crisis e implosión neoliberal, pero si se agudiza. Así lo expresan Mario y Patricia:

“La sensación que tengo es que las escuelas están en crisis desde hace mucho tiempo. Y la crisis tiene distintos aspectos. Una de las crisis es la crisis de no saber para qué estamos.” (E. MMa) *“Pero después en la cotidianeidad es muy difícil porque hay instituciones que además están atravesadas por crisis y todo lo demás, y en lo cotidiano siempre se trabaja sobre otros problemas y es como que lo pedagógico y lo didáctico van quedando de lado.”* (E. PV)

En el campo escolar las prácticas se estructuran alrededor de dos núcleos: el trabajo y lo pedagógico, que a la vez, organizan el hacer y lo diferencian. Así, el trabajo docente, es un trabajo con su lugar y valor en el mercado de trabajo y sometido a la lógica social y económica de todo

trabajo. Es una fuerza de trabajo que presiona e incide sobre las funciones de la escuela. Esta institución entonces ya no es sólo una unidad educativa sino una fuente de trabajo.

Desde esta realidad de dos organizaciones superpuestas y escindidas, se generan conflictos y se perciben identidades profesoras, algunas veces, también superpuestas, otras opuestas y aquellas que se saben no singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes.

Instituciones y sujetos sujetos a una historización y a los procesos de cambio y transformación. La escuela durante más de dos siglos fue un espacio con funciones sociales y humanas, con actividades y sentidos determinados centralmente por la lógica pedagógica. La identidad docente y el sentido de su tarea tenía un valor simbólico misional y la retribución estaba sometida a su condición de misionero del saber (Garay, 1994). Sin embargo, desde la segunda mitad del SXX comienza la diferenciación que hoy observamos. En el espacio institucional de la escuela se identifica el proceso de trabajo docente, el papel del salario, de las condiciones laborales y materiales, todas estas son variables no desdeñables en el proceso pedagógico.

Así, algunos profesores se enfrentan con modelos contradictorios y paradójales de “ser docente”, hay una pugna entre identidad como trabajadores e identidad docente.

“Es la fuerte identidad como trabajadores” (E. CG) “Y conozco mucha gente que defiende y asume la identidad como trabajador de la educación. Y tiene un compromiso profesional muy fuerte.” (E. AP) “Entonces todo esto es un problema, que tiene múltiples aristas. Construir contra hegemonía no es una tarea sencilla” (E. HA)

La idea de transformación desde uno mismo a partir de la interrogación de la realidad, del cuestionamiento de lo instituido y de la reflexión sobre la práctica, resultan pilares que estructuran la tarea de algunos profesores que desarrollan prácticas profesionales autónomas y que sitúan el contexto de valoración de la enseñanza, no en logros delimitados de manera unívoca, sino precisamente en una definición que es problemática, pública y controvertida (Stenhouse, 1977).

Entienden que la función de enseñantes está enmarcada en una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria y que la enseñanza que se comparte desarrolla las bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales que se constituyen alrededor de la escuela (Giroux 1990). Como es de suponerse lo expresan de diferentes maneras y saben que el proceso es mucho más complejo y multidimensional donde hay convivencia de alternativas y autonomía.

La crisis que permea a las instituciones secundarias neuquinas demuestra que los docentes y directivos están unidos por la carencia de poder. Los mecanismos de resolución de problemas, como el *diálogo*, la *petición*, el consenso no son caminos viables. La acción directa se constituye en la forma de conseguir los que se pide, *por la vía administrativa no se consigue nada* (E.MG).

Los conflictos por el espacio interno y externo, las demandas por las condiciones materiales de los edificios escolares, la acción deliberada de las autoridades del Consejo Provincial de Educación dejando a las escuelas solas, desconociendo sus profesores y autoridades, enfrentando los conflictos con el alumnado de manera paternalista o con la cultura subsidiada, erosionan la autoridad y desprotegen a los sujetos.

Si el aprendizaje de estudiantes y docentes determina que con el diálogo, la petición y el consenso no se logran nada, en la vida cotidiana de las escuelas las acciones directas son moneda corriente. ***“Que no alcanza el diálogo, que no es la petición el camino que corresponde” (E. SC)*** En los

últimos tiempos la política clientelar del partido gobernante se extendió a las escuelas constituidas básicamente en lugares de trabajo.

Más allá de las diferencias en las prácticas educativas, en las perspectivas teórico ideológicas, en las vivencias generacionales y/o de formación, los profesores en historia se identifican por dos fuertes razones, la primera se centra en el conocimiento disciplinar y por la segunda en el reconocimiento de que enseñar ha sido y es una tarea altamente gratificadora.

La formación en Historia y la vinculación con la temporalidad les hace pensar, reflexionar y proyectar el futuro, se reclaman a sí mismos el aprendizaje del pasado para proyectar al futuro, para pensar aprendizajes del futuro (Pagès y Santisteban, 2008).

UNA TAREA ALTAMENTE GRATIFICADORA

De los testimonios anteriores y de los subsiguientes, se desprende que la tarea desarrollada en el aula ha sido muy gratificante. De hecho en el campo de las identidades colectivas -definidas negativamente- se crea un “nosotros” mediante la delimitación de un “ellos”. En este caso, la identidad colectiva esta definida por ser profesores, dar clase, estar en el aula; las identidades colectivas se basan no en lo que sus miembros tienen en común sino en lo que diferencia “los” de los “otros”. La alteridad son los alumnos -jóvenes, adolescentes- y en el objeto de enseñanza y aprendizaje -la historia- estas relaciones son recordadas de modo muy positivo, en el caso de los testimonios de las tres cohortes estudiadas.

La experiencia gratificante se reconoce en la acción de enseñar, en la relación con los alumnos, en el objeto de la enseñanza y el aprendizaje -la historia-; también así en los proyectos en los que se ha participado y en la valoración de la escuela como institución pedagógica

“...yo tengo muy buen recuerdo de mi etapa de enseñanza, que si naciera otra vez volvería a ser profesor.” (E. BO) “Pero si yo tuviera que volver a hacer la carrera docente le aseguro que no abandonaría el aula es donde más cómodo, me siento”. (E. MH) “Es súper gratificante la docencia, súper gratificante... porque saben también que como espacio de formación crítica la escuela alguna función cumple todavía.” (E. FA) “Me posiciono frente al curso, aparte de los contenidos, desde una postura optimista. Creo que el optimismo contagia...” (E. HA) “Yo lo pasaba bien en el aula. Me gustaba enseñar.” (E. KR) “Pasa que siempre fui optimista entonces los convencía que lo mejor que le podía pasar era la escuela” (E. MMo)

Para finalizar interesa remarcar que el estudio de las identidades profesionales se ubica en un plano de entrecruzamiento entre el análisis de la estructuras social y la comprensión de las lógicas de los actores sociales individuales y colectivos.

Cornelius Castoriadis (1997) sustenta que en nuestra cultura, el proceso identificadorio, es decir, la creación de un “sí mismo” individual-social pasa por lugares que ya no existen, o que están en crisis; la crisis de las significaciones sociales o bien, la crisis de los procesos identificatorios, muestran el cambio en toda la argamasa social ya que los valores se trastocan, ahora bien: ¿Cómo puede continuar el sistema en estas condiciones? Para Castoriadis, una de las posibles respuestas es que continúa porque sigue gozando de modelos de identificación producidos en otros tiempos, es decir algunos sujetos encarnan los valores de otros tiempos, o bien podríamos decir antiguas identidades.

Esta construcción, fruto de la acción de los sujetos en su relación con los otros y con la organización escolar, deviene en fundamento de la acción misma en la medida en que a partir de los

que se cree ser, de lo que se supone que los otros esperan y de las resoluciones transitorias entre el ser y los otros, los profesores comprometen los recursos de los que disponen para su acción y la arena sobre la que se desenvuelve el conflicto es el trabajo mismo.

“Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad; es parte del motor del maestro, es lo que hace que también sea lo que es.” (Remedi, 1988:30).

* * *

LAS UTOPIÁS DE LAS HISTORIAS ENSEÑADAS

“Los sueños de una sociedad distinta ya no están ubicados en las islas imaginarias, sino que es un futuro donde la esperanza los proyecta como si estuvieran al alcance de la mano. De este modo la creatividad utópica ligada a la historia se extiende y se intensifica, pero, por consiguiente los límites mismos de la utopía comienzan a desmoronarse.”
Bronislaw Baczko, 1999

En los tiempos actuales es fácil constatar que la fragmentación del discurso sobre el hombre es un hecho que se manifiesta de múltiples maneras y en múltiples niveles, tanto desde el saber como desde las esperanzas colectivas. Esta fragmentación va a la par con la fragmentación de las ideas imágenes unificadoras del devenir histórico que conocieron su hora de grandeza durante el S. XIX, y las cuales tuvieron como función asegurar “sentido” a la historia y, en alguna medida, a la enseñanza de la misma. La situación da cuenta hoy de múltiples y contradictorios sentidos de la historia y de su enseñanza; cuya articulación nos cuesta percibir con claridad.

A lo largo de la historia, las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, son ideas imágenes utópicas que actúan como formas del *imaginario colectivo* dándose una identidad; así perciben sus divisiones, legitiman su poder, elaboran modelos formadores para sus ciudadanos, a partir de articular ideas, ritos y modos de acción (Baczko, 1999).

Cornelius Castoriadis (1990, 1993, 1997) acuña la categoría “*significaciones imaginarias sociales*” como aquellas que constituyen el andamiaje filosófico profundo de toda sociedad y por lo tanto sostienen al individuo en sí y como parte de ella; son el modo según el cual la sociedad se refiere a sí misma, a su propio pasado, a su presente y su porvenir. Imaginarios y significaciones sociales se constituyen en fuerzas reguladoras de la vida colectiva y piezas efectivas y eficaces de los dispositivos de control y del ejercicio del poder.

Una de las funciones de los imaginarios sociales consiste en la organización y el dominio del tiempo colectivo sobre el plano simbólico. Intervienen activamente en la memoria colectiva y en las visiones del futuro; en especial en la proyección de obsesiones y fantasmas, de esperanzas y sueños colectivos; en ese sentido forman parte de las *utopías*.

Bronislaw Baczko (1999), afirma que la utopía constituye un paradigma ambiguo, ya que la ambigüedad y polisemia del término son notorias. No es un concepto neutro, a lo largo de la historia el término ha sido valorizado y valorizante¹

La investigación y reflexión histórica sumada al análisis sociológico dan cuenta de la complejidad del fenómeno utópico y la presencia de ideas imágenes utópicas recorre desde el arte hasta los grandes movimientos sociales, a las actitudes colectivas, a las corrientes de ideas, buscando

¹El discurso sobre las utopías tiene una historia, comienza siendo un paradigma literario, en el que prima un proyecto de legislación ideal, es sinónimo de imposible, de quimera, los soñadores en la política fabrican utopías, *ficcionalan*.

También, estimula a pensar la gran cuestión de la modernidad, la sociedad como auto-instituida que no se encuentra desprovista de sueños y de un sistema de representaciones imaginarias; donde el “*en otra parte*” de la utopía está soñado, imaginado y elaborado por el saber, está situado en un espacio tiempo inventado. El paradigma recurre ahora al viaje imaginario, a lo espacial. Las quimeras se convierten en imágenes guías de las acciones y también en un peligro social real.

determinar las condiciones históricas y sociales que favorecen la producción y difusión de las representaciones utópicas. No es más el espacio, sino el tiempo el que se convierte en el lugar de máxima extensión de la utopía. Las ideas imágenes se desplazan hacia la historia que se convierte en lugar de anclaje y de elaboración utópica, la sociedad distinta está ubicada ahora en un tiempo imaginario que surge del *progreso* intelectual y social. El progreso dirige la representación del tiempo, y es a él a quien se debe el contraste entre el futuro y el presente.

El desplazamiento de la utopía hacia la historia revela la facilidad con la que se articulan al lenguaje político, filosófico y pedagógico. Las ideas imágenes utópicas no se encuentran en las novelas sino en los debates políticos, en las fiestas cívicas, en los proyectos pedagógicos que apuntan a formar una sociedad nueva, sitiada en el futuro, pero en un futuro al alcance de la mano que no es quimérico ni ficcional, sino que posee el saber -progreso-; siendo la labor del utopista ayudar a que ese futuro emerja.

Las representaciones utópicas del futuro se convierten en lugares donde se prolongan y estructuran, en el plano simbólico, los conflictos sociales y políticos conformando la base de los proyectos ideológicos en conflicto.

En los tiempos actuales, la utopía ya no está de moda en los ámbitos intelectuales, pero nuestras sociedades modernas por más desencantadas que estén, no dejan de producir sus propios futuros, en los que lo político es un terreno propicio para las representaciones imaginarias.

Esta investigación, que se desenvuelve en zonas fronterizas, apela al concepto de articulación, es decir, poner “juntas” cosas cuya cercanía es posible; en este caso la utopía y la historia enseñada. Es una articulación reflexiva que supone una inmersión teórica y no meramente una operación epidérmica, una metodología que se construye al impulso de la pregunta y no como un modelo a aplicar (Arfuch, 2008).

Es entonces, desde la pregunta de investigación construida en un contexto específico, desde el corpus relevado que se despliega la búsqueda conceptual. Probablemente he buscado afanosamente en la construcción del objeto -la enseñanza de la historia- evitar el riesgo de la aplicación mecánica y por ello el norte, en este caso es la búsqueda de la dimensión simbólica que operó y opera en las historias enseñadas neuquinas.

Es ese algo más, ese plus que se agrega al simple devenir de enseñar historia, al involucramiento y al compromiso de los sujetos que enseñaron y enseñan historia y a la transformación cualitativa de haber tenido la experiencia de enseñar en momentos claves de la historia reciente neuquina y que focaliza en algunas *utopías de la historia enseñada*.

* * *

IDENTIDAD, CONCIENCIA HISTÓRICA Y CIUDADANÍA

INTRODUCCIÓN

Los conceptos de identidad, conciencia histórica y ciudadanía constituyen una tríada que permitirá explorar las experiencias y utopías de los profesores en historia, que han ejercido o ejercen la docencia en Neuquén.

Los tres conceptos registran en los últimos años verdaderas explosiones discursivas tanto en el plano de la indagación conceptual como en el análisis de casos particulares.

Es necesario advertir entonces, que debido a la imbricación que sostienen los tres términos entre sí, suelen entretorse uno en el análisis del otro convirtiéndose en una verdadera argamasa conceptual. Merecido es también advertir que debido a la diversidad de abordajes de los mismos, resulta imposible en el presente estudio profundizar en cada uno de ellos, intentando por lo tanto sostener el desentrañar y retornar, siempre, a “las tramas de las historias enseñadas.”

Podemos decir entonces que la reconstrucción de estos conceptos se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no circunscriptas solamente al discurso académico, tienen presencia también en los medios, en la publicidad y hasta en la conversación cotidiana; puesto que en tiempos de cambios y en un mundo cada vez más deslocalizado resultan necesarias referencias y coordenadas identitarias y de conciencia.

Sabemos que el enfoque reconstructivo somete a “borradura” los conceptos clave -en este caso *identidad, conciencia histórica y ciudadanía*- e indica que ya no son útiles para pensar en su forma originaria, han perdido el anclaje en la tradición, pero aún no han sido superados dialécticamente y no hay otros conceptos que puedan reemplazarlos; por lo tanto no es estéril seguir pensando en ellos, en tanto dimensión simbólica, cultural y política.

La tríada conceptual reconoce un renovado interés porque en las últimas décadas del Siglo XX el mundo ha cambiado muy rápido ingresando en una era de gran incertidumbre y desasosiego expresada en el nuevo desorden mundial, caracterizado por el adelgazamiento del “espacio de la experiencia” y por el progresivo desvanecimiento del “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1993). De modo que el pasado ya no arroja luz sobre el presente, y el futuro parece haber dejado la promesa cargada de contenidos, para devenir simplemente en amenaza.

La velocidad de los cambios tampoco parece habernos convertido en ciudadanos del mundo, sino en seres desarraigados; ya no hay territorios de familiaridad sino atomización, multitud de fragmentos dispersos que combinan familiaridad y extrañeza, se ha perdido el anclaje en la tradición (Birulés, 1996).

La imagen del desorden global refleja la nueva conciencia elemental y contingente de aquellas cosas que antes parecían controladas o al menos controlables desde el punto de vista técnico; ahora dice Zygmunt Bauman, (2006) nadie controla el mundo y la globalización reemplaza a la idea de universalización.

Recordemos que esta es una conceptualización del pensamiento moderno que transmitía esperanza en la intención y resolución de crear un orden *universal*, verdaderamente global y junto con “desarrollo”, “civilización”, “convergencia”, “consenso”, anunciaban la voluntad de mejorar y cambiar el mundo, por ello mismo declaraba la intención de crear condiciones de vida similares para todos, en todas partes; dar a todos las mismas oportunidades y tal vez incluso crear la igualdad. En ese tiempo la escena global era el teatro de la política entre Estados, más tarde sobre ese mundo parcelado por los Estados soberanos se superpusieron dos bloques de poder y se promovió el principio de integración supraestatal. El fin de la política de bloques afectó el poder del Estado, el cual ha sufrido roturas irreparables, sobre todo desde que las fronteras de han vuelto “porosas” y las soberanías se han vuelto “nominales”; el poder anónimo y su posición vacía; así la globalización refiere ante todo a los efectos globales indeseados e imprevistos, la globalización no se refiere a lo que nosotros queremos hacer, sino a lo que nos sucede a todos.

Debilitamiento de la idea de nación y ciudadanía, fragmentación identitaria y cultural, retorno a anclajes ancestrales se articulan a la vida en las ciudades duales donde las minorías, grupalidades y diferencias dan paso a identidades políticas no tradicionales, a nuevas formas de ciudadanía y a identificaciones etarias, culturales, étnicas, sexuales, de género que emergen en el espacio urbano, en pugna por derechos y reconocimientos para ampliar cualitativamente la democracia.

En este horizonte de acontecimientos se despliegan revisiones y reflexiones en diversos dominios académicos. Podemos decir que éstas se enmarcan en los debates en torno al “fracaso” de: los ideales de la ilustración, -razón, verdad y progreso- los sujetos colectivos -pueblo, clase, partido- y los “grandes” relatos -nación, revolución-.

La coyuntura del siglo promueve un nuevo tipo de giros epistémicos: uno de ellos centra la atención reflexiva sobre el lenguaje, el discurso y la narración² otro, focaliza en lo cultural³ buscando el rescate de voces y narrativas de culturas subalternas, migrantes y poscoloniales; un tercero insiste en el carácter eminentemente subjetivo y valorativo de la interpretación, en tanto el “recorte” o el caso es siempre elegido por el interprete; y podemos mencionar un cuarto giro, el político que apuesta a la ampliación cualitativa de la democracia a partir de la democratización de saberes plurales, divergentes, subalternos, de “otredad”.

La complejidad en las formas del conocimiento del mundo social y la vertiginosidad y aceleración de estos tiempos proponen como estrategia de investigación a la hibridación. Matei Dogan y Robert Pahre (1993) señalan que, la noción de hibridación denota recombinar fragmentos de ciencias a partir de nexos que son pasarelas entre disciplinas, esos nexos se materializan a través de los conceptos y del intercambio o la interacción entre teorías y métodos que aportan a la fecundidad de la temática que se analiza.

Ahora bien, teniendo en cuenta que: la construcción del objeto teórico “*las significaciones de la enseñanza de la historia*” me ha impulsado a combinar conocimientos especializados -pedagógicos-didácticos, históricos, filosóficos, éticos, políticos-, en un campo híbrido que he recorrido con una lectura sintomática, reconociendo sus riesgos, pero también sabiendo la imposibilidad de realizar

2 El “giro lingüístico” que remite a la atención auto reflexiva sobre el lenguaje, el discurso y la narración, alimentado por vertientes estructuralistas y “post”, trazó un espacio donde confluyen sin confundirse varios enfoques sobre la narrativa histórica, sobre los procedimientos narrativos a la luz de los estudios literarios y lingüísticos, la indagación sobre la figura de sí y del otro en la escritura del etnógrafo o del antropólogo. (Arfuch, 2005).

3 Los estudios culturales florecieron en los márgenes de y por sucesivos encuentros con distintos discursos institucionalizados, especialmente en los estudios literarios, la sociología y la historia; y, en menor medida, la lingüística, la semiótica, la antropología y el psicoanálisis. Podemos definirlos por conjuntos de objetos, metodologías y problemas teóricos que navegan entre disciplinas diversas; y también como sucesivas y polémicas colocaciones en distintos campos intelectuales (centralmente anglosajones) y como una serie de trayectos intelectuales. En la Universidad de Birmingham, a partir de la década del ‘60, se producen un conjunto de obras que decidirán la orientación de los estudios culturales: la innovación teórica en el marxismo; la perspectiva histórica, tanto desde la crítica literaria como desde la historia social; la comprensión de la cultura en una perspectiva antropológica; la relación biográfica con el mundo obrero- entre otros.

lecturas exhaustivas en tantos dominios de conocimiento, buscando una trama nueva de experiencias que posibilitaran conservar e innovar, la indagación sobre las experiencias profesoriales busca una reconsideración del papel que juega la mirada hacia el pasado en la posibilidad de reflexión sobre nosotros mismos, es decir los profesores en historia. Y que además, el registro analítico del campo empírico posibilitó la selección de algunos conceptos teóricos, y como explicitara al inicio son, la *identidad*, la *conciencia histórica* y la *ciudadanía*, se constituyeron en pasarelas para interpretar experiencias y utopías de los profesores en historia neuquinos.

Es claro entonces, que en ellos se establecen relaciones entre diversos dominios, así el concepto identidad remite a articulaciones de la historia, la antropología y la psicología; la conciencia histórica es abordada por los filósofos y los historiadores y la ciudadanía es una categoría política muy cara a los historiadores y pedagogos.

Esa articulación entre dominios disciplinarios y giros epistémicos es lo que presentaré a continuación.

IDENTIDAD/IDENTIDADES

“Nuestra identidad está en nuestro incesante cambio” Jörn Rüsen, 1992

Si bien es cierto que la identidad sigue siendo un problema, no es el problema que fue a lo largo de toda la modernidad. En la modernidad, el problema de la identidad era cómo construirla y mantenerla sólida; estable y perdurable; la construcción de identidad introducía al sentido, al proyecto y a la creación.⁴

En cambio, en la modernidad tardía, el problema de la identidad es cómo evitar la fijación y mantener vigente las opciones, evitar el compromiso, son tiempos de “reciclaje” e incertidumbre.⁵

Liberada del esencialismo de otros tiempos la identidad es planteada como una colocación provisoria, contingente e histórica, que resulta del cruce de las múltiples identidades construidas en cada estadio de la memoria, lo cual rompe con la imagen única y estática que los sujetos suelen tener de sí mismos y que los “otros” suelen tener de ese sujeto.

Los fenómenos de pertenencia para las relaciones entre los sujetos y los grupos que lo engloban y lo modelan, son altamente complejos y la reflexión sobre términos como la *pertenencia*, la *extranjería*, la *identidad*, el *imaginario*, los *símbolos* han causado un auténtico maremoto bibliográfico. La importancia otorgada a cada sistema de pertenencia varía según los momentos y las situaciones.

Los historiadores, dice Pierre Vilar (2004), han otorgado demasiada importancia a los fenómenos llamados de conciencia: conciencia de grupo, conciencia nacional, conciencia de clase y podemos examinar de qué modo los problemas de pertenencia pueden ser iluminados por las experiencias.

La *conciencia del mundo* como aquella sentida en cada punto del globo en cada momento preciso; es decir, la conciencia que la humanidad puede tener de sí misma, esta conciencia ha estado estimulada por procedimientos literarios, artísticos en general, y cinematográficos en particular, estos últimos han dado un paso gigantesco en el conocimiento de cualquier parte del mundo por el resto en la segunda mitad del SXX. La televisión, entre otros medios, puede cambiar la naturaleza, el tipo o el grado de los diversos conocimientos de las diversas pertenencias al mundo, tales como las *conciencias de solidaridades espontáneas*.

La complejidad de las pertenencias nos conduce a preguntarnos sobre nuestros sentimientos más íntimos, ¿a que nos sentimos ligados? ¿de qué sentimos que formamos parte? Y quizás estas preguntas son las que no llevan a la historia. Actualmente tenemos una historia plural y ligada a una

4 Zigmunt Bauman (1996) da cuenta de dos construcciones diferentes de identidad con las figuras del peregrino y el turista. Para los peregrinos de toda época, la verdad está en otra parte. El tiempo de los proyectos modernos era “vivir hacia” y los peregrinos apostaban a la solidez del mundo por el que caminaban, un mundo en el que se puede contar la vida como un relato continuo, un relato “dador de sentido”, el mundo de los peregrinos de los constructores de identidad, debe ser ordenado, determinado, previsible, firme, pero sobre todo debe ser un mundo en el cual las huellas de sus pies queden grabadas para siempre, a fin de mantener la traza y el registro de viajes pasados.

5 Bauman (1996) sostiene que el significado de la identidad refiere tanto a las personas como a las cosas unas y otras perdieron su solidez, su carácter definido y su continuidad. Un mundo construido con objetos duraderos fue reemplazado por uno de objetos descartables, las identidades pueden descartarse como el cambio de ropa. En el juego de la vida de los consumidores posmodernos, las reglas cambian durante su desarrollo, por lo tanto hay que hacer que la partida sea corta, estar en guardia contra los compromisos de largo plazo, no atarse al lugar, no tener una sola vocación. Prohibir al pasado pesar sobre el presente. Amputar el presente en ambos extremos, cercenarlo de la historia, abolir el tiempo para dar paso a un presente continuo. Una vez desarmado y despojado de su condición de vector, el tiempo ya no estructura el espacio; ya no hay más “hacia adelante” o “hacia atrás”; lo único que cuenta es la aptitud de no quedarse quieto.

multiplicidad de memorias a través de una reescritura permanente. Todo relato histórico será, pues, elección, relativa y temporaria.

Sólo cuando se ha comprendido que toda identidad se establece por relación y que está construida en función de la diferencia, puede plantearse la cuestión democrática crucial: como luchar contra las tendencias de exclusión.

No sólo hay identidades “originarias” dado que toda identidad es resultado de un proceso de constitución, de hecho, la identidad se constituye a partir de una multiplicidad de interacciones y esto no ocurre dentro de un espacio cuyos contornos podrían ser delimitados. Para pensar en la identidad, hay que tener en cuenta la multiplicidad de discursos y de las relaciones de poder que la atraviesan y el carácter complejo de complicidad y de resistencia que proporciona la trama de prácticas en las que queda implicada esa identidad ya que identidad y pertenencia se juega siempre como una relación de fuerzas.

La identidad cultural es el escenario y también el objeto de combates políticos, es una identidad que acoge la alteridad, que atestigua la porosidad de sus fronteras.

Al contrario de las tentaciones de construir identidades bajo el modo de exclusión, reconocer la multiplicidad de los elementos que constituyen la identidad, así como su contingencia e interdependencia podría ayudarnos a desactivar el potencial de violencia inscripto en un “nosotros/ellos”. Al multiplicar las fidelidades y pluralizar las pertenencias es factible crear las condiciones de pensar la identidad en el contexto más amplio de las paradojas de la democracia pluralista.

Ahora bien, en las últimas décadas del Siglo XX cobra importancia la problemática de la identidad y de las identidades como objeto de estudio específico, temática desplegada en el ámbito de la antropología, de la teoría política y de los estudios culturales que la abordan en términos teóricos y en estudios de caso, un arco multifacético que amplió enormemente el campo nocional y de aplicación del concepto (Arfuch, 2005).

Hoy se cuestiona la concepción identitaria universalista y esencialista que permea algunos categorías familiares de identidad como clase, nacionalidad, etnicidad, género y se despliega el concepto de identidad en una matriz estratégica y posicional (Hall, 1996); es decir, en posiciones asumidas; no señala el núcleo estable que se desenvuelve a lo largo de la historia, tampoco es lo colectivo constituido por una historia y una ascendencia compartida en común.

El concepto da cuenta que las identidades nunca se unifican y desde los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples manera a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Sujetas a una historización y a los procesos de cambio y transformación, por ello el debate se sitúa dentro de prácticas específicas y en relación con los procesos de globalización y de migración forzada.

Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso del devenir, se constituyen dentro de la representación y se relaciona tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma obligando a leerlas como lo mismo que cambia.

Como ya dijese, la identidad social se construye en la articulación problemática y plena de tensiones entre un plano personal y otro social o relacional. La identidad implica una dimensión personal que apunta a la unidad y continuidad temporal del individuo (identidad para sí), pero a la vez una

dimensión social, ya que es construida en la dimensión social (identidad para y desde otro). Esta distinción tiene valor analítico, sin embargo en la práctica, ambos planos son inseparables y se construyen dentro del discurso y no fuera de él, ya que resulta claro que el sujeto se constituye históricamente, constructo en devenir, inacabado. En su misma complejidad el término sujeto alude a la trama que lo constituye y al universo de acciones e intenciones desplegado y replegado al que pertenece; de la misma manera el término individuo también remite a lo indiviso, indivisible e inseparable. Protagonista situado, en relación con los otros, se reconoce en la otredad, se encuentra, se realiza, sueña y frustra; se construye en su propio devenir y en la lucha con sus propias contradicciones.

Los interrogantes que generan las preguntas por la identidad permiten vertebrar la reflexión acerca de la acción y de su fragilidad, sobre su sentido y sobre la temporalidad. La identidad puede pensarse derivada de los sucesivos intentos de ordenar el transcurso de la acción y su relato en la propia experiencia. En el relato puntuamos el tiempo, a través de marcar momentos de condensación y desplazamientos, con ellos pavimentamos un presente.

Ahora bien, a las identidades debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de prácticas discursivas específicas mediante estrategias enunciativas específicas.

El sujeto se asigna a partir de una identidad narrativa, puesto que la narración en el sentido operativo de la palabra es la acción que abre el relato al mundo, a la acción; a la vez que permite al sujeto decirse a sí mismo. Relatar es construir y seguir una historia, es comprender un enlazado de acciones, pensamientos, sentimientos, sorpresas; que presentan a la vez cierta dirección, una localización espacio-temporal que indica tanto el “desde dónde” se narra, como las posibles sorpresas e incertidumbres del mismo relato. En toda historia relatada existe un nexo de continuidad lógica con un desenlace contingente y aceptable. La historia nunca es ni deducible ni predecible (Ricoeur, 2001: 166). La noción de identidad narrativa le otorga sentido a la sucesión de acontecimientos durante el fluir de la vida y también esta dinámica narrativa impide a la identidad convertirse en inmutable e inaccesible al devenir, por ello la identidad se construye en la trama histórica y en la mediación en la que el relato somete a la identidad.

Hay una serie de figuras superpuestas, enlazadas y entrecruzadas que constituyen un continuum de imágenes de identidad, en su mayoría son categorías de espacialidad: diferencia, fragmentación, hibridez, frontera y diáspora. También podemos considerarlas como resultado de un movimiento permanente de mestizaje, ya que se constituye a partir de una multiplicidad de interacciones.

La figura de la diferencia indica alteridad; en tanto que fragmentación plantea la multiplicidad de identidades y posiciones dentro de cualquier identidad aparente “es una especie de unidad desarmada y rearmada”; las identidades son siempre contradictorias y están compuestas de fragmentos y son siempre situacionales.

La figura de hibridez es más difícil de caracterizar pues es utilizada como sinónimo de otras figuras. Puede entenderse como la “imagen del tercer espacio” (Bhabha, 1996), identidad subalterna como entre medio de dos identidades rivales, el subalterno vive en la frontera (ni colonizador ni precolonial).

Es en esta figura que puede analizarse con mucha fuerza la identidad cultural, puesto que las culturas son híbridas; ninguna es pura, ninguna conforma un tejido homogéneo, todas incluyen en su constitución una parte significativa de invención y mitos que participan de la transformación y la renovación de las diversas imágenes que la cultura tiene de sí misma (Said, 2005).

Ninguna identidad cultural aparece de la nada, todas son construidas de modo colectivo sobre las bases de la experiencia, la memoria, la tradición y una enorme variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales.

Lo multicultural es ahora un “significante flotante” cuyo enigma está menos en sí mismo que en sus usos discursivos para señalar los procesos sociales en los cuales la diferenciación y la condensación parecen producirse de manera casi sincrónica.

Estrechamente vinculada a la figura de hibridez esta la del cruce de fronteras, es una imagen de intermediariedad, se construye junto a la movilidad, la incertidumbre y la multiplicidad del hecho mismo de cruzar constantemente la frontera. Las personas que habitan las dos realidades están obligadas a vivir en la interfaz de ambas y la diáspora se encuentra estrechamente vinculada con el cruce de fronteras, pero se le da una inflexión más diacrónica y en articulación con estructuras de movimientos históricos.

Esta figura arraiga la identidad en estructuras de afiliaciones y modos de pertenencia y la lleva con demasiada frecuencia de vuelta a lo moderno. La identidad es devuelta a la historia y el lugar de subalterno se subsume en una historia de movimientos y una experiencia de opresión.

Sabemos que, las culturas proporcionan un horizonte de sentido a los seres humanos, las parciales y minoritarias son como “cuerpos extraños” en medio de la nación, los intersticios de su desarrollo desigual y desperejo desmienten su carácter autónomo. Tienen puntos de vista diferenciados sobre el mundo y están preñados de nuevas cosmovisiones potenciales, nuevas “formas internas” de percibir el mundo, de construir visiones de comunidad y versiones de memoria histórica que dan forma narrativa a las posiciones minoritarias que ocupan.

Sostiene Homi Bhabha que hemos entrado en una atribulada era de la identidad, en la cual el intento de conmemorar el tiempo perdido y recuperar territorios perdidos crea una cultura de “grupos de interés” o movimientos sociales dispares, hoy la filiación puede ser antagonica y ambivalente, la solidaridad puede ser sólo situacional y estratégica, los elementos comunes a menudo se negocian a través de la “contingencia” de intereses sociales y reivindicaciones políticas (Bhabha, 1996).

En el proceso de redefinición de identidades colectivas y en el establecimiento de nuevas fronteras políticas⁶, es necesario comprender que las condiciones que rigen la constitución de toda identidad es la afirmación de una diferencia. Por consiguiente, resulta necesario analizar la relación diferencia-alteridad, para desactivar el peligro de exclusión siempre presente en la relación identidad-diferencia, ya que la identidad siempre tiene un carácter de relación y con frecuencia indica el establecimiento de alguna jerarquía dando lugar al antagonismo (Mouffe, 1997).

Atender la diferencia apuesta a la ampliación de las cuestiones éticas relevantes para la reconsideración del concepto de ciudadanía en el marco de un espacio público heterogéneo, ahora bien, atender a las diferencias es ocuparse de la identidad.

Considerar la cuestión de la identidad transforma la manera de concebir lo político⁷ y el futuro de la democracia depende del reconocimiento de esta dimensión ya que la política tiene que ver con la acción pública y la formación de identidades colectivas. Su objetivo es la creación de un “nosotros” en un contexto de diversidad y conflicto y, para lograrlo, hay que poder distinguir un “ellos”, como

6 Proceso ligado al derrumbe del socialismo real y a la desaparición de la posición democracia/totalitarismo, que desde el fin de la segunda guerra mundial, sirvió como frontera política para discriminar entre el amigo y el enemigo. En Europa del este se desvaneció la unidad y afloraron las identidades ligadas a antagonismos étnicos, regionales y religiosos. En occidente la democracia se pone en duda por la pérdida del enemigo y queda por redefinirse a través del establecimiento de una nueva frontera política.

7 Para Chantal Mouffe (1997) “lo político” designa la dimensión del antagonismo y de hostilidad entre los humanos- el de los *polemos*- y “la política” – de la *polis*- pretende establecer un orden, organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas porque están atravesadas por *lo político*.

establecer una discriminación “nosotros/ellos” de una manera compatible con la democracia pluralista.

En este contexto, la política de la identidad trata de deconstruir y reconstruir identidades, necesariamente múltiples para asumirlas y también cuestionarlas. Se busca evitar el esencialismo implícito en identidades auténticas, al mismo tiempo que se reconoce que no se puede prescindir de la identidad que se define dependiente del contexto.

Ahora bien, a fin de analizar las continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria en el mundo del trabajo, es interesante abordar la categorización presentada por Claude Dubar,⁸ quien desarrolla el concepto de atribución de identidad como el proceso por el que las instituciones y agentes interactúan con el individuo y mediante “actos de atribución” se va definiendo el tipo de hombre o mujer que se es. El individuo tiene un papel activo y puede analizarse por el proceso de incorporación de identidad, a partir de los “actos de pertenencia” que expresan identidad para sí.

Ambos procesos operan con un mecanismo común: la apelación a esquemas de tipificación que proponen modelos socialmente significativos, dando unidad y coherencia a las identificaciones fragmentadas.

Los conceptos de atribución e incorporación de identidad son dos espacios de análisis. El primero opera en el plano relacional: por y en la actividad con encontramos un sentido, un objetivo y/o una justificación, una necesidad por la que el individuo es identificado y conducido a aceptar o rechazar las identificaciones que recibe de otros y de las instituciones.

El segundo, tiene que ser estudiado en el marco de las trayectorias sociales vivenciadas por los sujetos, ya que es a lo largo de la vida que se construye la identidad para sí.

Para este autor son importantes las categorías a partir de las cuales es posible identificarse a uno mismo y a los demás (apelaciones oficiales del estado, denominaciones profesionales). Tales categorías difieren según los distintos espacios sociales y están sujetas a cambios históricos. Para el estudio de los procesos de las transformaciones de las identidades sociales resulta fundamental examinar las modificaciones que se producen en las formas de categorización y en los deslizamientos de sentido generado en el uso de las mismas.

Las identidades se nutren de identificaciones que cimientan la subjetividad, las fuentes significativas e identificatorias de la subjetividad pueden ser múltiples, es decir, existe un abanico de discursos interpelantes que materializan actos de atribución a los sujetos. Debido a la multiplicidad de interpelaciones, la identidad no se compone de elementos armónicos, sino que es interceptada por prácticas y discursos diferentes y antagónicos.

Cornelius Castoriadis (1997) sustenta que en nuestra cultura, el proceso identificatorio, es decir, la creación de un “sí mismo” individual-social pasa por lugares que ya no existen, o que están en crisis; pero también debido a que no existe ninguna totalidad de significaciones imaginarias sociales o no emerge ninguna que pueda hacerse cargo de esta crisis de los apuntalamientos particulares.

Este autor (1983) acuña la categoría “significaciones imaginarias sociales”, nos dice que constituyen el andamiaje filosófico profundo de toda sociedad y por lo tanto sostienen al individuo en sí y como parte de ella, son el modo según el cual la sociedad se refiere a sí misma, a su propio pasado, a su presente y a su porvenir.

⁸ El análisis que presento de la producción de Claude Dubar ha sido extraída del texto compilado por Osvaldo Battistini (2004) *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires. Prometeo Libros

Ahora bien, la política de la identidad parte del supuesto de que una entre las muchas identidades que tenemos es la que determina nuestra política partiendo del supuesto de que hay que deshacerse de las otras identidades porque no son compatibles con el yo real, pero esas políticas de la identidad exclusivas generalmente se imponen por la fuerza desde afuera (Hobsbawn, 1997).

Muchas veces la política de la identidad es una política de la ubicación, de la posición en el contexto que pregunta: ¿dónde estoy? y apela a la metáfora espacial. Ésta puede tomar también el papel de la esencia o puede alentar preocupaciones sobre las relaciones entre diversos tipos de identidades y por lo tanto del desarrollo de una política aterrizada en afinidades y coaliciones donde el lugar, la posición o la ubicación son creados y producidos sobre sí mismos, para sí mismos y nadie más por ello sólo movilizan minorías.

La generalmente vasta propagación de las políticas identitarias -sea acerca de la raza, etnicidad, tipo de orientación sexual- ha sido iniciada también por las fuerzas de la sociedad civil. En un aspecto, estos movimientos identitarios tienen como objetivos re-establecer o establecer una memoria cultural para su grupo. Sin memoria cultural compartida no hay identidad.

Hay una política de identidad que es en realidad comprensiva, en la medida en que se basa en una instancia común: el nacionalismo ciudadano. Visto en perspectiva global puede que sea lo opuesto a una instancia universal; sin embargo visto desde la perspectiva del estado nación, que es donde vivimos la mayoría de nosotros, y es probable que sigamos viviendo, proporciona una identidad común, “una comunidad imaginada” no menos real por ser imaginaria (Hobsbawn, 1997).

La creación de identidad opera sobre las viejas memorias culturales, seleccionando entre ellas, reinterpretándolas, extendiéndolas, ampliándolas, integrando nuevos contenidos y experiencias. Por tanto, si la sociedad civil no tiene memoria cultural, tampoco tendrá identidad. La sociedad civil consta así de un mosaico de identidades y no-identidades, de un mosaico de grupos con formación de memoria cultural y otros grupos sin ella. Es claro entonces que las identidades colectivas emergen y se construyen en base a la memoria cultural; sin embargo, resulta necesario dedicar un espacio a este concepto de “memoria” que en las últimas décadas se instala con fuerza en el discurso público.

Hay una tendencia mundial que consiste en mirar hacia atrás en busca de respuestas: modelos de países ideales frente a otros arrasados o a sociedades actualmente fragmentadas; experiencias de clase, memorias obreras frente a la exclusión; seres queridos ausentes o simplemente recuerdos personales que ahora pueden ser inscriptos en un gran relato que los contiene y les da sentido. Las grandes matanzas del siglo XX y del que comienza, por otra parte, han influido notablemente en la demanda de recordar y frente a esta situación existen múltiples miradas acerca del pasado que participan en combates simbólicos, son las “luchas por la memoria”: distintos grupos sociales tienen lecturas y convicciones diferentes acerca de la historia, distintas “memorias”, que confrontan explícita o implícitamente en diferentes escenarios; hay, además, unas memorias que predominan sobre otras (Jelín, 2002).

Nuestras sociedades hasta han llegado a aceptar que se les hable, como si fuese una exigencia ética y política de la que no podrían sustraerse, de un “deber de memoria”.

Llegados al punto en el que la memoria aparece como un posicionamiento frente al pasado (en tanto encarna voluntades de recuerdo y olvido), cobra fuerza la cuestión de analizar la memoria colectiva, en tanto compartida por grupos sociales determinados en contextos determinados, como un hecho producido por la acción de los individuos. En este caso, la relación entre lo privado y lo público se transforma en un pasaje, ya que cuando los individuos se reúnen para recordar, entran en un dominio que está más allá de la memoria individual: a partir de una decisión particular, producen un

hecho que es social en cuanto público. En este contexto, los retornos al pasado y las conmemoraciones, los intentos de preservación, han colocado en primer lugar la producción de testimonios orales y su circulación a fin de instalar temas o legitimar narrativas sociales desde el rigor del trabajo intelectual (Lorenz, 2004).

La memoria es una de las forma de generar sentido, de anclar nuestra vida. Nuestra mirada al pasado ya no es sólo gesto de responsabilidad por legarlo a las generaciones futuras, sino que la memoria es necesaria para decir nuestro presente, para decir quienes somos.

La crisis de las significaciones sociales o bien, la crisis de los procesos identificatorios (1997), muestran el cambio en toda la argamasa social ya que los valores se trastocan, ahora bien: ¿Cómo puede continuar el sistema en estas condiciones? Para Castoriadis, una de las posibles respuestas es que continúa porque sigue gozando de modelos de identificación producidos en otros tiempos, es decir algunos sujetos encarnan los valores de otros tiempos, o bien podríamos decir antiguas identidades.

En el mundo moderno la identidad anunció simultáneamente la libertad de elección del individuo y su dependencia de una guía de educadores profesionales, una de sus caras era emancipadora, la otra coercitiva. Esos educadores profesionales construyeron una cultura de la identidad anclada en el pasado por medio de mitos disfrazados de historia, el caso mas generalizado ha sido el nacionalismo.

La reconstrucción de los mitos políticos o sociales disfrazados de historia, es una tarea que algunos historiadores han comenzado hace tiempo, pero también sabemos de las limitaciones de la función de los historiadores como destructores de mitos. En una época en la que van desapareciendo otros medios de conservar el pasado, es importante que los historiadores y profesores recordemos que la historia de la identidad no es suficiente (Hobsbawm, 1998).

Vemos entonces que las fronteras de las utopías se muestran cada vez más movedizas y el estudio de este movimiento indica que el imaginario utópico no es más que una forma específica de ordenamiento de un conjunto más amplio de representaciones que las sociedades se dan para sí, ya que las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, ideas-imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos, constituyendo imaginarios sociales (Baczko, 1999).

Es en estas fronteras movedizas donde encontramos también un discurso memorialista y el juego de la identidad y la memoria (Candau, 2001) se tiñe de pluralidad de memorias por que es el corolario de una pluralidad de mundos y de una pluralidad de tiempos.

La complejidad del problema que hemos planteado amerita la capacidad de percibir el juego entre los aspectos intelectual, moral y político de las estructuras del saber.

La aceptación de la idea de que las ciencias sociales no pueden ser reduccionistas o esencialistas y deben tender a elaborar interpretaciones plausibles de una realidad compleja es el comienzo de la creación de una ciencia social que aborda al mismo tiempo y, con aspectos inextricables, las cuestiones intelectuales, morales y políticas, teniendo pleno conocimiento de que siempre deambularemos entre límites inciertos (Wallerstein, 2004).

* * *

CONCIENCIA

LA CONCIENCIA HISTÓRICA

“La historia es el espejo de la realidad pasada en el cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido” Jörn Rüsen, 1992

El concepto de conciencia histórica ha sido explorado por filósofos, alemanes en su mayoría y se ha convertido en objeto de reflexión para historiadores y para didactistas en historia en algunos países.

La conciencia histórica nace siempre de una inquietud sobre el presente y sobre un proyecto para el futuro, los propósitos que guían los proyectos son los que orientan las preguntas sobre el pasado y los que en definitiva moldean la tradición. Esta construcción simultánea del futuro proyectado y del pasado reconstruido, no es una tarea individual sino social; los sujetos amasan tradiciones y experiencias, desarrollan sensibilidades, sentimientos, razonamientos; son, en definitiva, quienes leen, traducen y resignifican lo que dicen y se les dice, por otro lado los lugares en que se realiza este amasado de prácticas y lecturas son sociales y por ende las versiones del pasado y los atisbos del futuro son constructos socio-históricos.

Por ello, la conciencia histórica remite a la manera en que los elementos cognitivos y culturales estructuran la comprensión de la historia, comprensión mediatizada por la interpretación del presente y, por la imaginación del futuro. Sitúa la acción de los hombres en el tiempo en el centro de ese proceso. Tener conciencia histórica significa ser consciente de que el pasado participa del presente y que la sociedad actual deja huellas, proyectos y preguntas sobre el futuro. Analizar desde una perspectiva histórica las circunstancias y experiencias supone hacer referencias y razonamientos históricos que resultan pertinentes para comprender y actuar el hoy y el mañana (Tutiaux, 2003).

La historicidad somos nosotros; nosotros somos tiempo y espacio; y estas dos categorías son la conciencia de nuestro ser. El interrogante siempre es el mismo: ¿de donde venimos, quienes somos, adonde vamos? Y éste es para Agnes Heller (1986) la conciencia histórica. Las respuestas varían según las épocas, ya que la conciencia de la historia, ante todo, es la conciencia del cambio y la alternativa. En la historia, ha de comprenderse el presente y el pasado científicamente.

La conciencia histórica es el privilegio del hombre moderno ya que tiene *plena conciencia de la historicidad* de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones (Gadamer, 2000), esto, trae una amplificación grandiosa del mundo a través de todos aquellos mundos pretéritos que él comprende. Es una *forma de auto-conocimiento* argumentativamente compartido y con el utillaje que nos proporciona la hermenéutica podemos replantear las relaciones entre identidad personal e identidad cultural, a partir de repensar la subjetividad y el lenguaje, la comunidad histórica y el horizonte narrativo. La conciencia moderna toma una posición reflexiva en todo lo que deviene de la tradición y el cara a cara con la tradición es la interpretación que reflexiona sobre el pasado para dar significado y valor (Gama Torres, 2006).

En el complejo mundo del SXX, se reflexiona sobre la conciencia histórica como fenómeno general, acontecimientos como la primera guerra mundial y las experiencias traumáticas de la segunda: el holocausto, Hiroshima, el gulag, han sacudido el sistema de creencias.

Ahora bien, la mira está puesta en el saber y no en los valores y normas morales, se resalta la responsabilidad objetiva, contraponiéndola a la responsabilidad moral (subjética). El espacio de los valores más que aumentar disminuye. Las filosofías de la historia se derrumbaron también: no podemos hablar de desarrollo, ni de repetición eterna. Es posible que lo inimaginable tenga que ser imaginado.

Por otro lado es posible bucear en la producción de la “Escuela de los Annales” los aportes al concepto de conciencia histórica. Los fundadores: Lucien Fèvbre y Marc Bloch, se refirieron a ella, Fèvbre acuñó el término de *outillage mental* para pensar en los elementos constitutivos del *pensamiento colectivo* de cada época; en tanto Bloch utilizó los conceptos de *conciencia colectiva*, *memoria colectiva*, *representación colectiva* definidos por Durkheim para elaborar la categoría de *liens de dépendance* (lazos de dependencia) con la que designara una particular forma de relaciones que se construyen dentro de una estructura social. Estos conceptos, serán antecedentes que constituirán la denominada *historia de las mentalidades* tal vez la más notable contribución de la Escuela de los *Annales* (Burke, 1993).

Jacques Le Goff, apoyándose en el concepto de *función social del pasado* desarrollado por Eric Hobsbawm (1972), plantea que la mayor parte de las sociedades consideraron al pasado como un modelo para el presente, aunque en esa devoción por lo pretérito pueden ubicarse intersticios donde se insinúan y filtran la innovación y el cambio. Por lo tanto, si bien la conciencia histórica de toda sociedad tiene su fuerte ancla en el pasado, eso no quiere decir que dicha concepción sea rígida o estática.

Por otro lado, Edward Thompson (1981) buscando herramientas analíticas nos habla de los “términos de empalme” como aquellos que están en los puntos de empalme de disciplinas analíticas, son los que están en todas partes, y sobre todo en las fronteras de las disciplinas que nos ayudan para tener más pensamiento histórico y mayor autoconciencia teórica respecto a conceptos y procedimientos.

Así, con el concepto de *experiencia* nos remitimos a la vivencia de hombres y mujeres constituidos en sujetos; es decir, personas que experimentan situaciones productivas y relaciones en molduras de necesidades, intereses y antagonismos, que elaboran la experiencia dentro de las coordenadas de la conciencia y la cultura y actúan sobre su propia situación. Desde la experiencia se puede trasladar hacia una exploración abierta del mundo y de nosotros mismos, exploración que se da en el marco del diálogo entre conceptualización y compromiso empírico.

La experiencia generada en la vida material determina la *conciencia social*, las maneras en que una determinada generación, en un presente cualquiera, elabora la experiencia, desafía toda predicción.

Con la experiencia y la *cultura*, nos hallamos en un punto de empalme, en tanto las personas viven su experiencia bajo la forma de ideas, pensamientos, procedimientos y sentimientos y los elaboran en las coordenadas de la cultura, en tanto normas, obligaciones y reciprocidades familiares, de parentesco, valores o como experiencias artísticas o creencias religiosas (formas más elaboradas de la experiencia). Esa cultura puede denominarse *conciencia afectiva y moral*, que ha de ser interpretada como experiencia vivida y conocida.

Desde otra perspectiva, Reinhart Koselleck también se refiere a la experiencia, a partir de la conexión entre las formas de la temporalidad -es decir las tres dimensiones de tiempo por las que se

rige la perspectiva histórica- y las modificaciones de la experiencia, ya sean las determinaciones históricas generales que conforman la unidad de una época con las modificaciones que ellas suscitan en los marcos de la sensibilidad, las formas de la conciencia y los lenguajes que articulan el saber de sí de los contemporáneos (Sazbón, 1996). El texto de Koselleck *Futuro pasado* explora en diversas dimensiones, la estrecha imbricación que existe entre las condiciones de cognoscibilidad de una historia y el sustrato experiencial de los conceptos movilizados en esa operación.

En una situación general de una época determinada cabe asignar el *espacio de experiencia* y el *horizonte de expectativa* de la época en cuestión. Estas nociones, el autor las utiliza en un carácter de categorías gnoseológicas para fundar la posibilidad de una historia ya que son constitutivas tanto de la historia como de su conocimiento, en tanto indican y producen conexión interna entre el pasado y el futuro, remiten a la temporalidad del hombre y metahistóricamente a la temporalidad de la historia (Koselleck, 1993).

La fecundidad de la perspectiva de este autor radica en el enfoque de indagación de los modos de constitución de la temporalidad histórica a partir de la cambiante configuración de las experiencias de época tal como estas emergieron y se establecieron en el medio lingüístico por el que la conciencia accede a sus propios contenidos, ya que ambos conceptos poseen un carácter heurístico para mostrar las conexiones entre historia, experiencia y conciencia histórica.

Sin embargo, debemos convenir que la conciencia histórica no se agota en sus formas racionalistas ni con los aportes historiográficos, sino que está poblada de mitos, leyendas y variados elementos ficticios. Una excesiva visualización y estetización de la cultura histórica a través de la incorporación a la misma de aportes provenientes del cine, de la televisión, la literatura y también de la propia historiografía la han cargado peligrosamente de ficciones. Ante tal situación no parece aventurado proponer que un antídoto eficaz contra esta *invasión*, es reconocer a estas ficciones como algo construido y, por lo tanto, deconstruibles a los efectos de su identificación (Huarte, 2007).

Conciencia social, afectiva, moral, remite en suma a valores vividos que surgen en los nexos de la vida y las relaciones materiales. Estos son finalidades, normas, reglas, expectativas aprendidas en el marco del “habitus” del vivir y en el seno familiar, en la escuela, en el trabajo; es decir, en el interior de la comunidad inmediata. Sin ese aprendizaje, la vida social no podría sostenerse y toda producción cesaría; pudiendo pensar entonces, la conciencia histórica como el área en que la memoria colectiva, la escritura de la historia y otras maneras de moldear imágenes del pasado convergen en la historicidad del presente.

Ahora bien, ¿porque pensar en la conciencia histórica en el marco de la enseñanza de la historia?, ¿por qué se constituye en una de las utopías de las historias enseñadas?

Las perspectivas profesoriales no son unánimes en este caso, nuestros entrevistados pertenecen a diferentes generaciones, han recibido distintas formaciones tanto iniciales como continuas, provienen de trayectorias, prácticas e ideologías diferentes. Esta heterogeneidad y particularidad, será analizada en páginas subsiguientes, ya que ahora nos interesa esbozar algunas notas analíticas de la relación estrecha entre conciencia histórica e historias enseñadas.

CONCIENCIA HISTÓRICA E HISTORIAS ENSEÑADAS

La primera relación que nos interesa plantear es que la conciencia histórica se constituye en fundamento, en finalidad y en utopía de la historia enseñada.

Luis Alberto Romero (1994) sostiene que hay diferencias entre lo que es propio de la conciencia histórica y lo correspondiente al saber histórico como disciplina científica, son dos dimensiones diferentes pero íntimamente relacionadas y mutuamente influidas. En ese sentido, la conciencia histórica integra una de las dimensiones de la conciencia de la sociedad que le permite establecer vínculos entre una determinada visión del pasado y un proyecto dirigido hacia el futuro. Esa construcción se realiza simultáneamente entre el pasado recordado y el futuro que es sólo un proyecto; siendo ésta una tarea de naturaleza social, dado que quienes protagonizan ese proceso que vincula el conocimiento con las acciones emprendidas, son actores sociales con sus propias perspectivas, intereses, circunstancias, necesidades.

Es sabido que la historia y su enseñanza vehiculizan la construcción de representaciones, pertenencias e identidades y que éstas son y han sido diferentes a lo largo de la historia de la enseñanza de la historia configurando conciencia/s histórica/s y entendida ésta última como una dimensión de la conciencia de la sociedad.

Hacia el final de la década del '80 y vinculada a la reflexión sobre el lugar de la historia, comienzan a vislumbrarse señales tangibles respecto a la reflexión desarrollada por los teóricos alemanes en el campo de la Didáctica de la Historia, en un escenario de expansión de la fragmentación de la historiografía, de la historia en migajas (Dosse, 1988). En ese contexto la reflexión de Jörn Rüsen, encamina una discusión relativa al sentido orientador de la conciencia histórica, en un momento de crisis de las grandes narrativas y del paradigma iluminista.

Para el autor alemán, se trata de fortalecer aquello que bajo la égida del pensamiento moderno se constituyó en uno de los aspectos más importantes de la ciencia histórica, la dinámica temporal que le es particular a la modernidad y la afirmación de la acción argumentativa y discursiva para fortalecer el trabajo teórico de aprehensión conceptual de la vivencia histórica, desde estas dos premisas se busca una síntesis capaz de hacer frente a la fragmentación historiográfica (Lucini y otros, 2007).

La construcción de un pensamiento histórico, capaz de reflexionar respecto a los procesos del pasado, confiere sentido al presente y, sirven de orientación para la vida y para la formación de la identidad de los sujetos. Por ello, la conciencia histórica es al mismo tiempo el ámbito y el objetivo del aprendizaje histórico.

Para Jörn Rüsen (1997), la conciencia histórica se puede describir como la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia.

Así, el aprendizaje histórico es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica que posibilita la construcción de memoria/s histórica/s, en procesos organizados cronológicamente, con coherencia interna entre pasado, presente y futuro, y que viabiliza la organización de la propia experiencia vital; estas son las premisas básicas para producir historias.

Por otro lado, la conciencia histórica posibilita la reflexión sobre los conocimientos históricos que, junto a la capacidad de construir la propia identidad y superando los límites del tiempo vital propio, se desliza hacia el pasado y el futuro

La conciencia histórica se puede descomponer en tres planos: el aspecto empírico, el teórico y el práctico. El primero consigna una acción perceptiva o basada en la experiencia, es decir, aprender a percibir el pasado como tal, en su distanciamiento y diferenciación del presente (alteridad histórica), abordarlo desde el horizonte de experiencias del presente, como la tradición. El segundo remite a una acción interpretativa, esto es, saber interpretar lo que percibimos del pasado en una relación y

conexión de significado y de sentido con la realidad. Finalmente, el tercero da cuenta de una acción orientativa, integra la Historia como el resultado de una interpretación, como constructo de sentido con el contenido de experiencias del pasado, en el marco de orientación cultural de la propia experiencia vital. Podemos entonces apuntar con Rüsen (2001), que la enseñanza de la historia es uno de los fenómenos que constituyen la conciencia histórica, atribuyéndole una función didáctica de orientación para la vida práctica.

Entonces, si la conciencia histórica es constructora de memoria histórica, de identidad, orientadora cultural y política, y para ello se sostiene en relaciones de temporalidad entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro que establecen los sujetos; el desarrollo de la conciencia histórica permite tener sentido de la experiencia en el tiempo y para hacerlo se vale de un conjunto de operaciones mentales -cognitivas, emocionales, conscientes, inconscientes- con las que el tiempo humano experimentado en forma de memoria utiliza esas operaciones como orientadoras de la vida diaria, por ello la acción de la conciencia histórica se ejerce en la vida cotidiana -configurando valores- y en el tiempo pasado futuro- sobre el que se construyen las orientaciones temporales identitarias (Rüsen, 2001).

La conciencia histórica *configura valores*, principios, guías de comportamiento, ideas o perspectivas claves que sugieren como actuar en un abanico de posibilidades, entonces tales valores funcionan como una fuente de arbitraje en los conflictos y como fines que guían la acción. En la mediación entre valores y la realidad orientada por la acción la conciencia histórica es un pre-requisito necesario que media y enlaza los valores morales y las decisiones que los sujetos toman. Valores y experiencias están mediatizadas y sintetizadas en concepciones del cambio temporal (Rüsen, 1992).

La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la *narración*. En la narración se articula una síntesis histórica de las dimensiones de tiempo simultáneamente con la del valor y la experiencia y toma forma en el relato de una historia. Los procedimientos de la conciencia histórica toman la forma narrativa, es decir la capacidad que se adquiere a través del aprendizaje histórico para orientar la vida práctica en el tiempo. Profundizando algo más en el análisis de Rüsen (1992), la narración histórica puede captarse en tres formas: la narración histórica dependiendo de la memoria; en esta dependencia se construye la relación con los hechos que la distinguen de la narración literaria de ficción, en segundo término la narración histórica integra los relatos temporales del pasado, presente y futuro en una continuidad que permite la orientación para el presente y para el futuro. Finalmente, la narración histórica se propondría principalmente conservar la propia identidad en el tiempo.

La competencia narrativa de la conciencia histórica pone en juego un conjunto de procedimientos que dan *sentido al pasado*, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica del presente. Si no remitimos a un pasado con el cual conectar el presente, éste resultaría incomprensible, gratuito, sin sentido. La historia admite que el pasado da razón al presente, y que son precisamente y por motivos prácticos, las necesidades de la situación actual las que incitan a comprender el pasado.

Es pues, en el diálogo presente-pasado originado en una coyuntura histórica concreta, donde vislumbramos el *uso social del pasado*. Entonces podemos hablar del sentido del pasado (Hobsbawm, 1998) como un continuo de experiencias de carácter colectivo que sigue siendo importante, incluso para los partidarios de la innovación y de la creencia que la novedad equivale a mejora. La atracción que ejerce el pasado concebido como continuidad y tradición, como “antepasados”, es fuerte y lo podemos ver en los hábitos turísticos, en el boom de las novelas históricas, en el interés por los cuentos y narraciones infantiles... Ahora bien, esta identificación instintiva con esta forma de sentir, no debería hacernos pasar por alto la dificultad que entraña

averiguar ¿porqué ocurre tal cosa? Una respuesta sitúa al pasado como una práctica genealógica, que es permanente, transitoria y cargada de simbolizaciones.

Por otro lado el pasado también es un problema de la cronología, ya que es difícil pensar en alguna sociedad que no considere oportuno dejar constancia por distintos motivos del transcurso del tiempo y de la sucesión de acontecimientos; la cronología es entonces, fundamental para el significado histórico del pasado vigente en nuestros días.

En los diversos sentidos de la historia y de la enseñanza es posible pensar al pasado para reconocerlo como patrón o modelo para el presente, almacén y depósito de la experiencia, sabiduría y precepto moral. También se lo puede comprender como origen de los vínculos que prestan cohesión a una comunidad -nacional, local, étnica, de clase, comarcal...- en la que los sujetos tienen una actitud consciente de pertenencia e identificación, es portador de un pensamiento integrador que cohesiona al interior del grupo y refuerza actitudes de defensa y lucha frente a lo externo. Pudiendo también, a la inversa, estructurar un pensamiento disruptivo, hacer eje en las rupturas y cambios, expresar un pensamiento de liberación colectiva frente a poderes externos-internos, poner en cuestión las versiones “oficiales”.

Los procedimientos que van conformando la conciencia histórica y su relación con la conciencia moral, conforman a la vez estructuras básicas dentro del proceso de construcción del sentido histórico del pasado y del pensamiento histórico.

Finalmente podemos sostener que cuando la cultura histórica de una sociedad es discutida; el término conciencia histórica, se convierte en la categoría central del discurso de la cultura política y en un objetivo de vigorosos esfuerzos para una diversidad de instituciones y organizaciones, de las que no está exenta la escuela.

Ahora bien, ya que el contenido de la conciencia histórica es reconocido como producto mental de la ciudadanía, y que la conciencia no es un recipiente vacío que hay que llenar con historia, sino que la conciencia histórica se desarrolla con conocimientos históricos; cada vez es más evidente que la conciencia es la fragua desde la cual el conocimiento histórico emerge, allí donde es capaz de satisfacer una función significativa para las habilidades de la vida, puesto que la conciencia histórica es una conexión de interpretación del pasado, entendiendo el presente y en perspectiva de futuro.

* * *

CIUDADANÍA

CIUDADANÍA/S

“No puede haber sociedad democrática sin paideia democrática... los individuos sólo pueden ser formados dentro, y a través, de una paideia democrática, que no brota como una planta sino que debe ser un objeto central de las preocupaciones políticas.” Cornelius Castoriadis, 1996

La temática de la ciudadanía es sin duda de una enorme complejidad; numerosos debates han surgido en torno a diversas perspectivas y enfoques producidos en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en la historia del mundo moderno.

En la coyuntura intelectual y política presente, una de las amenazas que se cierne sobre las sociedades occidentales la constituye lo que bien podríamos llamar una concepción *apolítica* de la democracia. Y aunque no resulta fácil encontrar autores que de forma expresa defiendan semejante concepción, no cuesta nada localizar a quienes asumen tesis que, a fin de cuentas, desembocan ahí (Cruz, 1999). En la vida cotidiana, pasamos día a día denunciando a los partidos políticos y, en general, a la política, pero y al mismo tiempo, le prestamos una atención cada vez menor reivindicando una mayor y mejor participación política, para finalmente en los momentos electorales alinearnos con uno u otro partido. Esta situación, dice Norbert Lechner (1999) debiera llamar la atención sobre la subjetividad, es hora de analizar la política no sólo en términos de las estructuras, procesos y actores específicamente políticos, sino también desde el punto de vista del ciudadano.

La política no se circunscribe a instituciones y procedimientos; conlleva una fuerte carga subjetiva. Quizá conviene distinguir *la política* en tanto juego institucionalizado entre actores políticos, de *lo político* entendido como el vasto y difuso campo de ideas y representaciones que nos hacemos todos respecto al orden colectivo y al poder, fuera de este núcleo restringido que le es inseparable, lo político no tiene fronteras naturales irradia en todas direcciones y se difumina en múltiples huellas (Rémond, 1996).

Algunas perspectivas centran lo político en una filosofía de elección existencial, una comunidad con una identidad esencial que se elige a sí misma y se constituye en una identidad colectiva y así, el acto político se ha cumplido.

En otros casos, lo político es acción directa, discusión, actividad teórica y el momento más álgido es, el de los tiempos de la revolución.

También, se puede analizar como la relación entre los valores universales y las instituciones sociales y políticas que no consiguen actuar acorde con esos los valores. Hombres y mujeres interpretan y reinterpretan esos valores en sus prácticas diarias y siguen utilizándolos como vehículos de crítica y refutación.

En el dominio de lo político, es decir en el espacio público, las acciones, instituciones, opiniones, discusiones, objetivos pueden constituirse en políticas acorde al grado de participación de los ciudadanos. El concepto moderno de lo político en un plano teórico no excluye a nada ni a nadie y, en el plano ético, sostiene que no todo vale para vincular la política a la vida cotidiana de los ciudadanos.

También, hay un creciente interés por la cultura política, es claro que esta última no se restringe a opiniones y preferencias expresadas a través de encuestas, o de grupos focales, hay que entenderla en un sentido más amplio que incluya también las auto-evidencias con las que cada uno opera, lo que uno toma como normal y natural; o sea, lo que llamamos "mundos de vida": esas cosas obvias e incuestionadas y que son, sin embargo, los referentes básicos con los cuales se interpreta la política y la realidad social. Por ello es importante que los análisis políticos incluyan *climas culturales*, entendido como ciertas sensaciones y obviedades pocas veces formalizadas, pero de gran influencia en la manera de pensar y de hacer la política.⁹

Un ejemplo de climas culturales que interesa particularmente a los historiadores y profesores en historia refiere a una visión de tiempo que enfoca primordialmente el presente. Vivimos un redimensionamiento del tiempo, donde se desvanece el pasado y el futuro, solo queda la realidad social reducida al aquí y ahora. Todos operamos en estos climas culturales, y estos condicionan nuestra manera de interpretar el mundo, de enseñarlo, de evaluar la política y, en definitiva, de hacer política.

Para interpretar el mundo se requieren códigos interpretativos, tarea que cumplían los partidos políticos a través de las ideologías; o sea, discursos que estructuraban una realidad en un panorama inteligible. El proceso de desideologización vivido en los últimos lustros revela la descomposición de las claves interpretativas, entonces un tema prioritario para la enseñanza es la socialización política y para ello se hace necesario repensar las coordenadas de interpretación de los mapas políticos.

La *dimensión cultural de la política* cobra importancia en tanto resulta necesario rediseñar los códigos interpretativos a las transformaciones sociales, a fin de comprenderlos y anticipar los procesos sociales. La complejidad de nuestras sociedades -la multiplicación de actores- otorga un lugar privilegiado a la política, ya que, ningún actor, ni el Estado, ni el mercado, ni la sociedad civil, tienen por sí solas la capacidad para coordinar al conjunto de la sociedad. Se requiere pues una cooperación entre distintas instituciones, para radicar en la comunicación intercultural, es decir, en sintonizar diferentes códigos culturales para encontrar códigos compartidos de modo que expectativas, opiniones, creencias sean traducibles al código del otro. La escuela ocupa un lugar central en este proceso.

El objetivo de la política es la libertad y la libertad efectiva es autonomía. La sociedad son las instituciones y las significaciones imaginarias sociales que esas instituciones encarnan, en tanto la política es una tarea que afecta a todos los miembros de la colectividad, presupone la igualdad de todos y trata de hacerla efectiva. La sociedad concreta, que vive y funciona, no es otra cosa que los individuos concretos, efectivos, "reales" en movimiento hacia el proyecto de una sociedad autónoma y democrática. (Castoriadis, 1996).

Por ello, es necesario que una parte importante del trabajo de la sociedad y de sus instituciones se dirija hacia la producción de individuos que se correspondan con esta definición; esto es, mujeres y

9 A modo de ejemplo simplemente podemos analizar la importancia que tiene el mercado no sólo en términos económicos sino en términos culturales; cómo los criterios de eficiencia, productividad, flexibilidad, influyen nuestra conducta cotidiana; cómo desarrollamos incluso en las relaciones personales una verdadera mentalidad de intercambio. O pensemos en la fuerza que tiene hoy en día la cultura de la imagen. La imagen que cristaliza y sintetiza de manera fugaz y reiterativa un conjunto de elementos. Es de sentido común señalar que actualmente la política se construye en buena medida en relación a imágenes y a través de imágenes.

hombres democráticos que educados de manera crítica, valorizan a la democracia como movimiento de autoinstitución de la sociedad, esto es, un tipo de régimen en el sentido pleno del término.

La realización de este objetivo - que los ciudadanos lleguen a ser autónomos- requiere de la *paideia* en tanto la *democracia* es, al mismo tiempo, el régimen que intenta realizar, tanto como resulta posible, la autonomía individual y colectiva, y el bien común tal como es concebido por la colectividad.

La *democracia*, espacio público compartido donde las diferencias son posibles, donde la igualdad es la formalidad necesaria para que la heterogeneidad emerja, trata de edificar la pertenencia sobre nuevas bases, donde y como vimos en páginas anteriores, la identidad se construye de otra manera, en clave compleja, heterogénea y multiforme del mundo de hoy.

En su estructura ideal, la democracia es considerada como la creencia común en la igualdad o, de una manera más clásica, como una comunidad de ciudadanos, es decir, como una sociedad de hombres y mujeres libres consideradas iguales y con los mismos derechos. Esta es la noción de democracia perfecta, que en los hechos no existe y que probablemente nunca existirá. En su estructura real, el concepto es más controvertido y no hay una comprensión universalmente aceptada, ya que las diversas realizaciones que se han plasmado en el mundo han dado lugar a numerosas interpretaciones. Además, cabe recordar que democracia es una palabra polisémica, que también se construye por referencia a un contexto.

Ahora bien, en nuestro contexto, las democracias que conocemos no son igualitarias ni en ellas todos los individuos gozan de ciudadanías plenas, aunque en ese universo asimétrico se respete a rajatabla el procedimiento democrático. Situación que ha sido definida por Guillermo O' Donnell como de «democracia de baja intensidad» o José Nun de «liberalismo democrático». Hugo Quiroga (1999) señala una distinción entre el formalismo democrático y el contenido de las políticas sustantivas. Estas políticas, que apuntan al problema del orden justo, son determinadas por las autoridades elegidas por el específico método democrático, el cual incluye en sí mismo ciertos valores: igualdad política, derechos civiles (de reunión, asociación, expresión), pluralismo y competencia entre partidos, pero en la democracia argentina no sólo hay un problema de igualdad sino también de república.

Es claro que una parte de la población de nuestro país posee un *status* parcial de ciudadanía, y surge entonces, la pregunta por la supuesta naturaleza igualitaria del orden democrático y se pone en duda, para un vasto sector, el pleno establecimiento del principio de igualdad ciudadana.

Precisamente, si el sentido de la democracia es la ciudadanía y si, al mismo tiempo, ella evoca una sociedad igualitaria ¿cuál es, por ende, la disposición de la experiencia democrática que acepta en su interior a ciudadanos nominales y/o ciudadanos parciales? Para algunos autores esta inaceptable situación coloca a la democracia en la frontera de un orden borroso e indefinido y a los *ciudadanos incompletos o nominales*, en una zona fronteriza entre la esfera de la ciudadanía y la esfera de la no ciudadanía.

La discusión del concepto de *ciudadanía* está en el centro del debate sobre la cuestión social; es decir, en el medio de la controversia sobre las nuevas formas de desigualdades. Entonces, ¿cómo pensar hoy la categoría de ciudadanía en sociedades democráticas manifiestamente desiguales, ya que, la validez del postulado de igualdad ciudadana estaba asociada a la determinación de un sistema de integración social como principio ordenador de las comunidades. Desde este punto de vista, el mayor cuestionamiento a este principio procede en la actualidad del proceso de disociación social causada por el desempleo estructural, la pobreza y los privilegios.

Como hemos visto en páginas anteriores en la ciudad de Neuquén, se materializa la *paradoja de sociedades democráticas con ciudadanos nominales o con ciudadanos incompletos*, es decir, con falsos ciudadanos o con ciudadanos que no pueden ejercer plenamente los atributos correspondientes a esa condición. Sin duda, el análisis de este problema conecta, en una trama conceptual compleja, las categorías de ciudadanía, política, democracia, igualdad y derecho. La democracia presupone, pues, ciudadanos iguales, y la noción de ciudadanía no se entiende sin un sistema de derechos. Así como la idea de ciudadanía alude a individuos que participan como actores de la vida política y social, la función de la democracia es proporcionar derechos fundamentales para todos. Cuatro conceptos, por cierto, difíciles de separar en el momento de abordar ciertas incertidumbres de las sociedades contemporáneas (Quiroga, 1999). Entre las ambigüedades que presenta hoy el concepto de ciudadanía, cuando han aparecido en el mundo globalizado nuevas formas de exclusión y desigualdad, encontramos uno que muestra la tensión existente entre la *insuficiente* igualdad de derecho y la *imposible* igualdad de hecho.

Entonces, la concepción de ciudadanía que surge con la modernidad, íntimamente asociada al Estado, se encuentra en crisis, desde el punto de vista político -la desconexión entre las bases teóricas de la ciudadanía y las vías prácticas de su concreción se ha puesto de manifiesto en las realidades locales, cuando se compara el diferente acceso de los ciudadanos al disfrute de bienes, derechos y poder- y desde la cuestión social -la ampliación de la inclusión social por la vía del Estado de bienestar ha sufrido un fuerte retroceso-. De manera global, entonces, los derechos políticos y sociales de los ciudadanos permanecen condicionados por espacios que resultan cada vez más estrechos para su ejercicio efectivo.

Frente a la crisis ¹⁰ y a partir de una distinción analítica, algunos autores plantean *nuevas ciudadanías* que buscan expandirse en nuevas dimensiones y en recuperar los espacios perdidos. De ahí, la visible tensión, entre extensión y retroceso en el curso de un mismo proceso que da cuenta de la crisis de *sentido* que tiene la ciudadanía moderna como sistema de integración. En verdad, hay que explorar otra concepción más inclusiva, entendida como un conjunto de derechos y prácticas participativas que se ejercita y opera tanto a nivel del Estado como de la sociedad civil, y que otorga a los individuos una pertenencia real como miembros de una comunidad, el desafío es poder también pensarla desde la esfera de la sociedad civil, desde un lugar con capacidad de transformación y participación. Y en este sentido la *escuela y la enseñanza de la historia* tienen algo que aportar.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Si sostenemos que la *educación* tiene una valoración positiva, resulta necesario volver sobre ella, ya que permite a los sujetos de la enseñanza y a los sujetos de aprendizaje articularse constructivamente con el *conocimiento* del sí mismo, de los otros sujetos sociales, de la sociedad en que viven o de la que aspiran construir y en ese caso la dimensión formativa de la enseñanza de la historia posibilita articular lo didáctico con su dimensión política ya que, la acción de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético político; así, la profundización del concepto de crítica desde una perspectiva dialéctica permite una trabazón fuerte entre didáctica y política (Rozada Martínez, 1997).

Al adentrarnos en los senderos de desentrañar los sentidos y legitimidades de enseñar lo histórico, resulta claro que éstos no son estáticos por lo cual deben considerarse en el proceso de movimiento

¹⁰ La concepción jurídica o estatista de la ciudadanía, que implica la institucionalización de principios abstractos de igualdad, ha sido puesta en cuestión, por varios motivos: la crisis del Estado de bienestar debilita la dimensión social de la ciudadanía; la disociación social causada por el persistente desempleo masivo, la precarización del trabajo, y las nuevas formas que revisten las desigualdades; la marginación de la esfera pública liberal o clásica de muchas personas, que aun integradas social y económicamente, muestran un evidente escepticismo hacia la vida política

propio de la realidad social. A lo largo de la historia educativa, la historia enseñada y la formación de la ciudadanía han tenido diferentes sentidos y finalidades, sin olvidar que también ha legitimado diferentes concepciones de lo socio histórico. Legitimación y justificación del conocimiento histórico enseñado han de ser diferentes, acorde a los diferentes procesos socio históricos y en virtud de la íntima relación existente entre estos y la producción de aquel.

Analizar la trabazón entre didáctica y política, permite argumentar por qué los diferentes proyectos educativos deciden que los conocimientos socio históricos tienen un lugar en la escuela.

La relación historia- política-enseñanza, es de larga data. Así, desde que se estructura el sistema educativo en nuestro país, la *enseñanza de contenidos históricos* ha tenido un lugar asignado en la escuela; la *finalidad o presupuesto filosófico* que direccionó la enseñanza de este conocimiento social tuvo una faceta formativa explícita, asignándole la construcción de la *identidad nacional* y siendo los docentes portadores de una propuesta civilizatoria a partir de la *transmisión, apropiación* de conocimientos e *incorporación* a la estructura cultural y no mera acumulación de información. Si bien en esta etapa no se discutió el lugar epistémico del conocimiento histórico¹¹ estuvo muy presente el lugar axiológico del mismo. En el imaginario educativo implantado por el proyecto educador (Davini, 1995) la escuela debía enseñar lo que no se aprendía en las familias. El *patriotismo* operaba como núcleo de identificación colectiva permitiendo instalar a los sujetos (hijos de inmigrantes) en la escena nacional. La escuela pública llenaba un supuesto vacío simbólico proporcionando todos los elementos culturales valorables ya que la cultura era un capital a adquirir, lo que la escuela proporcionaba, entonces, era un inventario de materiales culturales en el sentido más estricto y elemental del término.

La escuela detentó un lugar central en el plano cultural. Podemos sostener en este sentido que careció de competencia, es decir que hubo ausencia de otros discursos sociales.¹²

Ese afán *integrador y homogeneizador* retrajo las culturas inmigrantes de origen, aglutinó y unificó silenciando las diferencias. Contradictoriamente ofreció un pasaporte para mejores condiciones de existencia, una movilidad social y paradójicamente se convirtió en una “máquina de imposición de identidades”, en “una máquina cultural” (Sarlo, 1998).

Las intencionalidades *homogeneizadora y de identidad nacional*, se vehiculizaron específicamente a través de los conocimientos de historia y geografía, constituyendo la tradición de la Gran Nación y de los Grandes Próceres (Gotbeter, 1997), (Iaies; Segal, 1994). Aceptar la historia, sentirse orgullosos de ella implícita y explícitamente, conocer y compartir rituales escolares vinculados a hechos destacados de la historia, convertirla en mito de auto justificación, lleva implícita y explícita la finalidad filosófica de convertirla en estructuradora de identidades, en este caso de identidad nacional. Una tríada conformada por *próceres, lugares y escuela*, se articula en la perspectiva de construcción de la identidad y pertenencia, y sin duda los debates acerca del conocimiento histórico escolar exceden los marcos de las instituciones educativas; motivo por el cual nos atrevemos a afirmar que llegan hasta los mitos compartidos por cada sociedad, hasta el fundamento mismo de las ‘comunidades inventadas’ que son las naciones (Anderson, 1983).

Esta historia enseñada tradicional y predominante se vio matizada, de acuerdo al sesgo ideológico de los gobiernos de turno por otras visiones que se propusieron revisar la versión oficial liberal. De

11 El carácter epistémico del conocimiento resultó en ese entonces una zona de silencios. Esto fue así, en virtud de que el proyecto educativo educador se consolidó en torno a la filosofía positivista centrándose en sus premisas de orden y progreso. Las disciplinas sociales, se estructuraron en torno a los presupuestos fundantes del positivismo, excluyendo otras perspectivas filosóficas o epistémicas del conocimiento social, como así también otras prácticas concretas.

12 La situación es diametralmente distinta hoy, ya que la escuela ha perdido el lugar central de antaño o al menos lo disputa fuertemente con los medios masivos de comunicación. La socialización de las nuevas generaciones es un proceso mucho más complejo en el que intervienen mas variables, algunas de las cuales -quizás las más importantes- se escapan al control que las administraciones educativas imponen al currículum.

ahí que a esta demanda, surgida en otros ámbitos *políticos más cercanos a un nacionalismo popular*, se la denomine “tradición revisionista”. En el contexto convulsivo de los años ‘70, esta discrepancia se tornó en un fuerte debate ideológico protagonizado por historiadores liberales y revisionistas. La apropiación política del pasado y la discusión en torno a la revalidación o defenestración de determinados personajes -los *mejores próceres* (Segal y Iaies 1994)- marcaron la polémica, comenzaba a aparecer una verdadera preocupación por enseñar que la historia es el producto de la interpretación que los hombres hacen de los hechos históricos.

Durante la década de los ‘80, a posteriori de la recuperación de las *instituciones democráticas* en Argentina, lentamente comienzan a recalar en los ámbitos educativos nacionales los aportes de las reformas europeas. No obstante, las concepciones básicas de la tecnología educativa implantada a partir de los años sesenta continuaron permeando toda la década. Así, los nuevos diseños curriculares generados en la incipiente democracia no siempre implicaron necesariamente una ruptura pedagógica significativa, menos aún en la rutina cotidiana del aula.

En el campo de la enseñanza de la historia esta situación ambigua, de cambio y no-cambio, se reflejó en la aparición de una bibliografía (dirigida a los formadores de formadores y a la formación inicial) a la que podríamos denominar “de transición”, ya que a partir de las nuevas inquietudes de una sociedad preocupada por acelerar el paso desde una democracia meramente formal hacia una democracia real -que arraigue en las múltiples dimensiones de la vida argentina-, carga con aspectos del eficientismo a la vez que trata de recuperar nuevos fines educativos. Así, el interés por la reflexión teórica-epistemológica y político-social va adquiriendo un cierto lugar pero sin alcanzar a transformar las concepciones científicas de la historia ni las propuestas pedagógicas de la década.

En este marco de transición en la enseñanza de la historia, es importante destacar que la renovación de las propuestas de la década de los ‘80 dependió también de las reformas curriculares provinciales -en el marco de la *democratización de la escuela, del conocimiento y del vínculo docente-alumno*-¹³ y también, porque no, del avance que produjeron por iniciativa propia ciertos sectores docentes al calor de sus preocupaciones sociales y educativas, recuperando aportes teóricos del ámbito internacional, pero fundamentalmente superando desde la práctica la mera instrumentalidad del aprendizaje al buscar otra legitimación de la educación y del conocimiento histórico social.

Los mecanismos de poder que se juegan en torno a las definiciones curriculares exceden el campo eminentemente educativo y se entretienen con los proyectos sociopolíticos en las diversas coyunturas. Así, la reforma educativa de los ‘90, se entretiene con la nueva agenda política, cuyas notas distintivas dan cuenta de un contexto de tiempos violentos¹⁴; un proceso de globalización “mitologizado”; bolsones de discursos y prácticas autoritarias implantados durante la última dictadura militar; discurso tecnocrático que impugna a la política y a los políticos a partir de la autoridad inapelable del saber técnico; nuevas identidades ciudadanas identificadas contradictoriamente con el alto consumo, por un lado y la exclusión, por el otro. No obstante, el proyecto tendió a legitimarse *como proyecto democrático*, formalmente constitucionalista y donde lo social se torno en un mero adjetivo.

Ahora bien, en la relación historia-política- enseñanza de la historia que se trasluce en los lineamientos discursivos de la reforma educativa de 1994, en la producción bibliográfica y en investigación de la historia enseñada encontramos que la escuela se involucra en la *necesidad de*

13 Ejemplo de ello son las reformas curriculares de Municipalidad de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé, Río Negro y el Proyecto Educativo Provincial de Neuquén, abortado tempranamente. Algunas propuestas curriculares de la década, se ocuparon del lugar epistémico del conocimiento histórico enseñado.

14 Violentos por la disolución de las formas más elementales de la convivencia social, “violencia contenida en el darwinismo social del mercado, con su cortejo de previsibles minorías ganadoras e igualmente previsibles y multitudinarios perdedores” (Boron, Gambina, Minsburg, 1999). Emergen nuevas desigualdades culturales y se profundizan las ya existentes; se instauran enormes pozos de pobreza extrema; la desocupación y subocupación crecen. Estos tiempos violentos están “institucionalizados”, se ocultan tras los pliegues del mercado y han producido efectos en la cultura y en la sociedad, hay: “un viraje copernicano en la cosmovisión del s. xx” (Dieterich, 1996).

fortalecer la memoria histórica en tanto se interpreta que la democracia y la república lo requieren (Finocchio, 1999).

Por otro lado, muchos problemas que aquejan a la práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia y en este caso la preocupación por los derechos de los *ciudadanos*, en su doble dimensión -política y comunitaria- ocupan un lugar central (Finocchio, 2005).

Una orientación democrática de la educación significa que la sociedad desarrolle desde la escuela una propuesta que sitúe a todos los ciudadanos en la condición de ser gobernantes (Rigal, 1996) y de este modo la educación pública puede trascender los límites que impone el sistema neoliberal asumiendo la tarea pendiente de extender la ciudadanía a vastos sectores de la población, sumidos hoy en meros espectadores pasivos o excluidos.

Por ello, en este presente histórico y frente a los desafíos de los cambios es innegable la necesidad de revisar los marcos teóricos para desarrollar las finalidades y propuestas de enseñanza de la ciudadanía en el marco de la didáctica de la historia. La formación de la ciudadanía se relaciona con una gran diversidad de conceptos, que provienen de la ciencia política y de las diferentes tradiciones de la educación cívica y aunque sus objetivos y contenido son sumamente variados, tres son los núcleos claves que tienen un interés particular: la cultura política; el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores para una participación activa.

Para Audigier (1999) la ciudadanía exige una educación para la responsabilidad y para la participación, condición clave para situar la relación *democracia* y la *enseñanza* dentro de un *fundamento ético*, así la democracia adquiere una dimensión política y ética que da propósito y significado a la forma y el contenido de la educación. (Moreno, 2002).

Si, la ciudadanía, al igual que la democracia, es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha que comprometen conocimientos, prácticas sociales y valores de esa tradición, se hace necesario que tales categorías se problematicen en y para cada generación, en tanto están inextricablemente vinculadas a las relaciones de poder y a las formaciones de significado. Al considerar a las *ciudadanías* como procesos ideológicos y como manifestación de las relaciones de poder, éstas se afirman y articulan en los espacios públicos dentro del cual se estructuran *subjetividades* particulares en torno a lo que significa ser miembro, es decir *ciudadanías múltiples*. Y en este caso la historia enseñada puede constituirse en un espacio para la *alfabetización cívico-política* orientada a conformar prácticas e instituciones en torno a una vida colectiva democrática. La ciudadanía es una cualidad del ejercicio de la propia condición humana (Severino, 1992), gozar de los derechos civiles, políticos y sociales es la expresión concreta de ese ejercicio que exige compartir las mediaciones existenciales relacionadas con los bienes materiales, simbólicos y sociales. Para ser ciudadano es necesario que las mediaciones de su existencia ocurran en el plano concreto, histórico y real; es aquí desde esta perspectiva que la enseñanza de la historia es potencial constructora de esas mediaciones que preparan para la *vida político social* (Paviglianitti, 1995).

La educación de los ciudadanos y las ciudadanas como tales, puede dar un contenido verdadero y autentico al espacio público, siendo para ello necesario tomar conciencia de que la polis somos *nosotros* y que depende de nuestras reflexiones, comportamientos y decisiones; en otras palabras, es *participación en la vida política* (Castoriadis, 1988).

Ahora bien, sabemos que la democracia no es una meta a la cual hemos de llegar, sino un camino que tenemos que recorrer siempre, una conquista ético-política de cada día, que sólo a través de una autocritica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión; y en tiempos de incertidumbre, riegos, tiempos líquidos y tiempos de ficción (Pagès; Santisteban, 2008)

el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado, siendo la formación de la ciudadanía quien posibilita:

- una amalgama con la *conciencia histórica* y la *identidad* (Pagès, 2003);
- construir miradas lúcidas y con sentido crítico respecto al mundo en que vivimos (Pagès, 2007);
- responder a las preguntas del mañana (Audigier, 1999);
- brindar oportunidades para ocuparse de uno mismo y de los otros (Siede; 2007);
- en el armado de la ciudadanía (Schujman; Siede; 2007)

La escuela y la enseñanza de la historia accionada por los profesores neuquinos tiene el sentido político del acto de educar, ya que cada uno piensa, siente y actúa en la cotidianeidad escolar aportando direcciones y contrapesos, colaborando en la conformación de proyectos necesariamente colectivos.

* * *

LA HISTORIA ENSEÑADA: DIMENSIÓN IDEOLÓGICA

“No nos engañemos la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal cómo se nos contó cuando éramos niños. Ella deja huella en nosotros para toda la existencia” Marc Ferro, 1981

Las investigaciones en didáctica de la historia se inspiran en marcos teóricos heterogéneos y variados (Tutiaux, 2003), en esta reconstrucción de la historia enseñada neuquina se intenta dar cuenta de las características del código disciplinar de la historia (Cuesta Fernández, 1997) y para relatar esa trama inteligible se hace necesario bucear en las prácticas y las ideologías que se articulan en el caso particular (Chartier, 1990). En este apartado me ocuparé de la dimensión ideológica y en el próximo de la dimensión de las prácticas de la historia enseñada.

Si al decir de Castoriadis (1993) las significaciones son construcciones sociales imaginarias, que le permiten a las sociedades crear su propio mundo y a los sujetos existir como sujetos y como *estos* sujetos; entonces, una de las instituciones de la sociedad civil constructora de significaciones sociales imaginarias es la escuela. El conocimiento escolar que en ellas circula, construcción social de carácter selectivo (donde juega el poder y el control social) lleva implícita o explícitamente el carácter axiológico de lo que se enseña. El papel del estado en la definición del mismo, como así también el discurso pedagógico académico, el discurso político y los medios masivos de comunicación como las pedagogías que producen los actores directos del ámbito escolar, denotan que como objeto a dilucidar y desentrañar es profundamente complejo.

Las investigaciones sobre las disciplinas escolares han puesto sobre el tapete que los procesos de creación, modificación y a veces desaparición de las mismas, deben entenderse como un asunto político que pasa por diferentes etapas donde se entrelazan cuestiones de distinta procedencia (Goodson, 1991) -y no como un mero asunto epistemológico o pedagógico-.

Se sabe hoy que, los orígenes de los sistemas educativos modernos vinculados al desarrollo del sistema capitalista constituyeron las plataformas institucionales sobre las que se fundaron las disciplinas escolares; no obstante también se conoce que en las sociedades del mundo feudal y precapitalistas se encuentran las huellas de la protohistoria de la historia como disciplina escolar. Si nos referimos al recorte temporal de la disciplina escolar en el sistema educativo moderno, ésta se constituyó con las “marcas” e intereses sociales que implicó una distribución de poder entre los diferentes grupos sociales que participaron en su institucionalización. La determinación social y política de la creación de la disciplina escolar historia, no puede entenderse al margen de su propia historia ni al margen del proceso socio histórico en el que se origina.

Al igual que otras disciplinas escolares, la disciplina escolar historia, posee una autonomía constitutiva de la ciencia de referencia y no es válido asimilarla al conocimiento historiográfico en tanto éste ha surgido en contextos sociales diferentes.

Asimilarla o mimetizarla es desconocer el carácter idiosincrático e irrepetible del conocimiento escolar histórico, ya que los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades *sui generis* (Chervell, 1991) y como una recontextualización del saber académico propia del conocimiento escolar en que intervienen un abanico importante de grupos sociales.

Por otro lado, pensar en lo educativo es articular lo didáctico con su dimensión política, ya que, la acción de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético político; así, la profundización del concepto de crítica permite una trabazón fuerte entre didáctica y política (Rozada Martínez, 1997). Si podemos analizar en profundidad que la educación tiene una valoración positiva, resulta necesario volver sobre ella, ya que permite a los sujetos articularse constructivamente con el conocimiento del sí mismo, de los otros sujetos sociales, de la sociedad en que viven o de la que aspiran construir. Así, nos adentraremos en el sendero de desentrañar los sentidos y legitimidades de enseñar lo histórico. Resulta claro que éstos no son estáticos por lo cual hay que considerarlos en el proceso de movimiento propio de la realidad social. A lo largo de la historia educativa en nuestro país, la historia enseñada ha tenido diferentes sentidos y finalidades y también ha legitimado diferentes concepciones de lo socio histórico.

Las finalidades de la enseñanza de la historia, entendidas como presupuesto filosófico que direccionan la enseñanza tienen una faceta formativa explícita, ya que la cuestión de fondo es pensar ¿para qué y por qué enseñar historia?

Esta cuestión de fondo no encuentra respuesta fácil porque no hay un único modelo explicativo e interpretativo aceptado por las comunidades científicas, ya sea de la historia o de la educación; ni por los propósitos socios políticos de la escuela y la enseñanza, puesto que en este tema conviven teoría y concepciones diferentes e incluso opuestas. Las finalidades de la enseñanza, dependen en gran medida, de las perspectivas teóricas y de las tradiciones en la didáctica de las ciencias sociales, historia (Benejam, 1998).

La atención que los docentes prestan a sus marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden sus alumnos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos y demuestra hasta qué punto la propia conciencia sobre la epistemología de la disciplina afecta la enseñanza (Shaver, 2001).

Las decisiones de la enseñanza, como las decisiones sobre las cuestiones sociales, comprenden cuestiones morales, interrogantes sobre los propósitos sociales de la enseñanza e interrogantes referidos a los valores, la empatía y el significado existencial para estudiantes y docentes. Una práctica de la epistemología o un enfoque del saber acerca de las prácticas debe abarcar una racionalidad de fines que indique ¿qué espera la sociedad de las escuelas?, y ¿de la enseñanza de la historia?

Rozada Martínez (1997) utiliza el concepto de ideal de formación de Blankertz - aquellas características básicas de un modelo didáctico basado en la formación- y asigna al ideal político de ampliar la máxima la democracia el sentido de los foros permanentes de participación en los que cada profesor somete a deliberación pública su ideal de formación; esto es la exposición de la finalidad principal de la enseñanza que posibilita dilucidar dilemas o incertidumbres que se presentan en la acción docente.

Es claro que las finalidades formativas se ligan siempre a los valores dominantes de una sociedad particular. Joan Pagès (1998) se pregunta si la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales, por ende, si la historia tiene que ¿socializar o contrasocializar? Entendiendo socializar como la transmisión de los valores hegemónicos, y contra socialización entendida como la educación en valores alternativos.

Otro punto para pensar las finalidades de la enseñanza de la historia se centra en la formación ciudadana y la ciudadanía democrática. Desde sus orígenes la escuela pública ha tenido la finalidad de la formación ciudadana y la inculcación de los valores de la vida política que regían a los países,

por lo tanto explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía. Las relaciones entre ciudadanía e historia son, pues, tan antiguas como su presencia en el currículo de la escuela obligatoria.

Siguiendo con la línea argumentativa de las finalidades socializadoras o contra socializadoras Joan Pagès (2007) sostiene que en la enseñanza de la historia el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado y da cuenta siguiendo a García y Leduc (2003) de cuatro finalidades: la moral, la función integradora y de socialización, la cívica y la intelectual vinculada al aprendizaje del saber y del saber hacer.

En el mismo texto revisa la obra de Lautier (2003) quien al presentar una propuesta de epistemología de la historia escolar, habla de las finalidades sociales de la disciplina y las clasifica en finalidades educativas, éticas y cívicas.

Al bucear en el sendero de desentrañar las legitimidades de enseñar historia, resulta claro que éstas no son estáticas ni monolíticas por lo cual hay que considerarlas en el proceso de movimiento propio de la realidad social y de amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones, que influyen mediante el enfrentamiento y el compromiso en la dirección del cambio.

A lo largo de la historia educativa en nuestro país, la historia enseñada ha tenido y tiene heterogéneos sentidos y finalidades legitimando diferentes concepciones de lo socio histórico, de lo ético y de lo pedagógico.

LA HISTORIA COMO BASE PARA LA EDUCACIÓN MORAL

La disciplina escolar historia se constituye en la base para una educación moral y de los valores. La historia como *lección de vida* se afirma en la tradición o en el pasado tradicional y asigna a la historia la función de *magistra vitae*, expresión acuñada por Cicerón, en el contexto de la retórica y le adjudica al arte de la historia el estar orientada a la praxis en la que se encuentra inmerso el orador, quien se vale de la historia para instruir.

Así, la historia se convierte en una especie de receptáculo de múltiples experiencias ajenas a las que por medio del estudio se puede apropiarse y liberarse de repetir las consecuencias del pasado.

Es necesario consignar que el historiador de la historia magistra no solo tenía que enseñar, sino igualmente dictaminar y con el que tendría que juzgar. Esto se resume en la contundente frase “la Historia me juzgará”, esgrimida generalmente por protagonistas del arte de la política de distinto signo y en momentos diversos, asignándole a Clío no sólo benevolencia sino también magnanimidad. Desde entonces el juicio final queda igualmente temporalizado, apuntando a una justicia inmanente de la propia historia, denotando un carácter moralizador.

Asimismo la conjunción del sentido del pasado de naturaleza invariable y repetitiva, de maestra en el arte de gobernar con carácter moralizador, constituye el mito de no repetir errores del pasado, que especularmente se constituye en una representación repetida por los ciudadanos comunes, sujetos alfabetizados y escolarizados.

La historia que se lega de generación en generación no debe ser ignorada, las tradiciones y el peso de la historia se erige como prueba de verdad identitaria para cada grupo cultural o religioso. Ahora bien, el mito de no repetir errores se puede desmitificar a partir de la historia vivenciada y de la disciplina historia.

La funcionalidad de la historia lección de vida presenta matices diferentes según la perspectiva y el momento histórico en el que se inscribe, *así la presencia de valores de la doctrina, morales, religiosas, teleológicas, jurídicas y políticas* están presentes en las versiones de historiadores y de pedagogos que observan a la disciplina historia como pragmática.

La enseñanza de la historia como base de la educación moral y en valores no es sólo una finalidad cristalizada en el pasado, ya que a finales del milenio y en torno a la consideración *ligh* respecto a los valores que caracteriza a la sociedad actual, se estudia el sustrato que permite observar la historia como educación moral.

Roser Calaf Masachs (1994) sostiene que las formulación del razonamiento moral y las razones de la disciplina escolar de: incluir una perspectiva; representa un juego de intenciones, de descentración y análisis de consecuencia; infiere un discurso con un haz de reglas de comportamiento de la humanidad; permite develar la moralidad orientada hacia la autoridad; muestra ausencia de justicia/ equidad y agresión gratuita; puede razonarse mediante la empatía; puede recibir el impacto de ciertos acontecimientos históricos que convulsionaron a la humanidad; constituyen el fundamento de esta finalidad pedagógica.

LA HISTORIA COMO BASE PARA LA IDENTIDAD NACIONAL

Las narrativas nacionales se limitaron a relatar los supuestos orígenes de la nación, buscando relevar las características que la identifican y distinguen de las demás; así como las líneas maestras que orientarían su evolución y determinarían su destino último, narrativas que articularían el concepto genealógico de la nacionalidad. Por otro lado, las narrativas anti genealógicos buscan develar el carácter de lo nacional a partir de la explicación (Palti, 2003).

Los historiadores profesionales participan en la construcción de relatos de nacionalidad y ponen a su servicio el prestigio de su saber que incluye entre las normas del oficio, el deseo de inquirir sobre lo desconocido, el rigor y la aceptación de la verdad y la práctica de la conciencia histórica. Así, la tarea de un saber especializado y riguroso se ha integrado con la voz de Estado, cuyo propósito es explicar y construir la nacionalidad y en este trabajo la escuela y la enseñanza de de la historia¹⁵ han sido un instrumento poderoso para identificar a cada futuro ciudadano que pasó por sus aulas con la comunidad nacional.

Los relatos de la nación tienen tres funciones: afirmar una identidad, garantizar una continuidad y reforzar una comunidad de destinos (Revel, 2005), narrativa que ofrece un repertorio de valores y de significados compartidos en la conformación de un *nosotros*.

Para Elías Palti (2003) existe un vínculo entre nación y política. El nacionalismo refiere ante todo a la política; es decir, a la acentuación del carácter político de toda articulación nacional, entendida como aquello que yace más allá del Estado y en última instancia, lo sostiene. Entre nación y Estado se establece, así, una relación, aunque conflictiva, inescindible.

La necesidad de una educación patriótica centrada en un relato histórico de los orígenes, el apogeo de la idea de una ciencia positiva y la emergencia de un debate acerca de la necesidad de profesionalización de la disciplina historia presenta una paradoja, aquellos en quienes es más fuerte el discurso acerca de la necesidad de una pedagogía y una ritualidad patrióticas comparten el ideal de la cientificidad de la tarea que realizan. Así la propuesta de la Nueva Escuela Histórica se

¹⁵

La disciplina escolar historia no ha sido la única en esta tarea, la han acompañado las otras disciplinas sociales: Geografía y Educación Cívica y la disciplina escolar Lengua. La relación entre alfabetización, escolarización y nacionalización fue crucial para unir lingüísticamente a las sociedades. Las lenguas nacionales no existieron hasta que la escuela no uniformizó los dialectos.

articulará con otros relatos acerca del mito de los orígenes generados desde fuera del campo académico (Devoto, 1999).

La apropiación política del pasado y su interpretación forma parte del sentido común argentino; liberales y revisionistas tienen perspectivas nacionalistas que ingresan a las aulas a través de profesores y alumnos.

Los tiempos de la dictadura y los de la democracia apelan a la enseñanza y a la historia para pensar las claves de la nacionalidad. La feroz dictadura militar produjo una fractura profunda en la sociedad, este gobierno ilegítimo prescribió que en la escuela se debe educar para obedecer y para ello se valió de un férreo control ideológico y de una militarización de la educación; apelo a valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino.¹⁶ Un nacionalismo católico tradicional se constituyó en la voz del Estado para defender a la Patria de sus enemigos¹⁷.

A fines 1883 se restableció la democracia y el nuevo gobierno se propuso erradicar prácticas autoritarias y afianzar las democráticas; para ello se le adjudicó un papel decisivo a la educación. Durante el gobierno del Dr. Alfonsín se convocó a II Congreso Pedagógico, el cual pretendía reeditar un debate ampliamente participativo sobre la base de tres principios: consolidar la democracia, fortalecer *la identidad nacional* y superar las necesidades inmediatas. Con esas mismas premisas, recordemos que paralelamente en la Provincia de Neuquén, se llevaba adelante un proyecto de reforma educativa el Plan Educativo.

En el código disciplinar de la historia el nacionalismo es una constante que ha mutado desde aquel que se constituyó en formador de identidades y sujetos para la configuración de una cultura común, unificada, desconocedora de pluralismos, que se convirtiese en un eficaz instrumento de incorporación a la ciudadanía argentina; a aquel de corte revisionista que acentuó la matriz de lo popular frente a las versiones más liberales y conservadoras; al de corte profundamente autoritario y católico que justificó el protagonismo militar; al que propugna por democratizar la sociedad y construir los fundamentos de la república.

Pese a ser diferentes o alternativos estos relatos se construyen en la escuela y el mito de la formación de *la identidad nacional* no ha sido sustituido por ningún otro mito ordenador conformando así el sentido común sobre la historia (Romero, 2004). La identidad nacional le debe mucho a la escuela y la Argentina ocupa un lugar central en la vida escolar. Pero la escuela y la enseñanza de la historia son demasiado complejas, difícilmente reducible a una finalidad única. Los profesores en historia son muchos y en sus prácticas se manifiestan convergencias como divergencias; las utopías y las prácticas profesoras se informan con las ideas prescriptas por el Estado, por la institución, por la historia oficial, por la otra historia, de los vencidos, del pueblo, la secreta o la no contada.

LA HISTORIA COMO BASE PARA LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA

La función socializadora de la historia fue posible gracias a una cuidadosa selección del saber histórico escolar que propiciaba una identidad universal en base al conocimiento de la *cultura*, por supuesto que también *universal*, en la que la historia ha desempeñado un papel importante. La perspectiva de cultura ha sido esencial e indefinida y se transmitió en términos de *legados* a la humanidad que va conformando una cultura occidental y cristiana.

16 "Siendo el fin de la educación la formación integral, armónica y permanente de cada hombre en función de fines esenciales, la propia vocación y el bien común, el sistema educativo argentino deberá asegurar a todos los habitantes de la Nación una educación acorde con tal fin, a través de cultivo de las virtudes, integrándola con los valores de la moral cristiana de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino" Documento del Consejo Federal de Educación del 12/12/80

17 Ministerio de Cultura y Educación (1978) *Conozcamos a nuestro enemigo. Subversión en el ámbito educativo* Buenos Aires

En el marco de la *cultura universal* esencialista, se funda la historia *particular* constructora de imaginarios nacionales a través del uso de dispositivos estatales creados para ello, tales como la historiografía y la escolaridad, las cuales mediaron entre dos ideales de modernidad: la Ilustración centrada en la razón y el progreso y el Romanticismo centrado en la identidad nacional.

La relación entre escuela e historia garantizó la legitimación de un nuevo orden social y político, en el que el poder y el saber se conjugaron en los ideales de libertad y progreso, orden y optimismo. Esta historia única, neutral y objetiva se articuló a un Estado que representó a una comunidad de ciudadanos, quienes se reconocen recíprocamente como libres e iguales y en donde la posesión de un marco legal garantiza la regulación de las relaciones entre sus miembros. Obviamente en esta concepción contractualista del Estado, los conflictos no emergen.

El ideal ilustrado de *progreso indefinido* se quiebra por la catástrofe histórica de la Segunda Guerra Mundial, del genocidio nazi y de la masacre nuclear de Hiroshima.

El definitivo adiós a la razón ilustrada y a los grandes relatos -el del progreso y la historia universal única- que sustentaban la legitimación del saber instituido en la modernidad abre paso a un intenso debate en la Filosofía y Ciencias Sociales sobre el nuevo estatuto del saber en las sociedades en tiempos de auge mediático y globalización económica, tecnológica y comunicacional.

La globalización en su significado más profundo expresa el carácter indeterminado, ingobernable y autopropulsado de los asuntos del mundo, la globalización es el nuevo desorden mundial. La globalización reemplaza a la idea de universalización.¹⁸

La comprensión de la cultura en una perspectiva antropológica deriva en la dimensión multicultural a partir básicamente de la importancia otorgada al *conocimiento local* (Geertz, 1994); así el conocimiento, las representaciones, las significaciones, expectativas e intereses que representan y producen los sujetos involucrados en determinadas prácticas constituyen imaginarios múltiples y *multiculturalidades*.

Estos inéditos fenómenos culturales en tiempos de globalización ofrecen perspectivas que se deslizan desde una primacía de lo *local*, erigido en nuevo ídolo (Romero, 1996), a una antropología norteamericana posmoderna que propone una epistemología enclavada en la ficcionalidad de la realidad y de su conocimiento (Achilli, 2000), a una progresiva literaturización de las ciencias sociales (Follari, 2002), o bien que la desarticulación de las ficciones de identidad con que se definen a sí mismos los sujetos no es propiedad exclusiva de los discursos, sino que tiende a expresar profundas conmociones sociales y políticas que define la naturaleza eminentemente política de los procesos de gestación y reconfiguración de las adscripciones colectivas (Palti, 2002). Repolitizar el debate y reinstalar el tema de la dominación para el análisis de las identidades colectivas, tribus urbanas, constitución de imaginarios nacionales y globalizados es la propuesta de Roberto Follari (2002).

Este debate de las Ciencias Sociales y de la Historia, es claro que no tiene presencia en la historia enseñada hasta la década de los '80 con la restauración democrática. Esta mirada desde la versión oficial del discurso pedagógico de la disciplina, nada dice del discurso académico de la historia enseñada, ni de los discursos y las prácticas de los actores del campo, que seguramente han sido más ricas y múltiples que las prescriptas.

¹⁸ En ese tiempo la escena global, era el teatro de la política entre Estados, más tarde sobre ese mundo parcelado por los Estados soberanos se superpusieron dos bloques de poder y se promovió el principio de integración supraestatal. El fin de la política de bloques afectó el poder del Estado, las tres patas del trípode de soberanía (militar, económica y cultural) ha sufrido roturas irreparables. Se podría decir que la rotura de la pata económica es la que trae las consecuencias más ricas, pierde la capacidad de equilibrar las cuentas -entre el consumo y la productividad-. Los Estados son ejecutores de fuerzas sobre las que no ejercen ningún control. La nueva "porosidad" de las economías nacionales, los mercados globales, imponen sus leyes y preceptos. La globalización no es sino una extensión totalitaria de su lógica a todos los aspectos de la vida.

En la década del '80, vimos que en nuestra provincia y en la vecina provincia de Río Negro se produjeron reformas educativas: el caso del PEP neuquino y reformas curriculares el CBU y CSM rionegrinos donde el eje del cambio pasaba por la construcción de una *cultura política democrática* y en función de ello se propiciaba la *participación protagónica* de los sujetos sociales y educativos. En los fundamentos políticos y propósitos de la reforma neuquina, queda claro que la *educación* vuelve a pensarse en una *dimensión simbólica* articulada a la esfera de la *cultura* y en una *dimensión material*, en tanto propicia mejorar las condiciones de vida de toda la población articulada al desarrollo provincial.

Las recetas neoliberales presentadas como inevitables y de validez universal, tuvieron un efecto disciplinador sobre la sociedad argentina. La restitución al mercado de áreas centrales de la política estatal, se constituye en el principio instrumental básico para hacer más eficiente la economía. Este principio se extendió rápidamente a otras dimensiones de la vida alterando la lógica de las instituciones encargadas de las políticas sociales y creando nuevos modos de regulación social.

La disciplina escolar historia, en tiempos de la reforma educativa de la década de los '90, se modifica en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y para el Polimodal. En esa modificación hay puntos difíciles, como la relación entre la Historia y las Ciencias Sociales (Finocchio, 1999), lo cual generó profundas discusiones en la comunidad de historiadores y didactistas ya que el curriculum no prescribió claramente una organización por áreas, a diferencia de la reforma rionegrina en la que sí se prescribió y fundamentó didácticamente. La enseñanza de la historia y la formación de los valores es otro punto álgido de la reforma que se debatió en términos de ¿es una disciplina formativa o instructiva?

El lugar de lo local fue discutido en términos de oposición entre lo local, lo nacional o lo universal y no de articulación en el proceso socio histórico; y lo mismo podría decirse que sucedió con la inclusión de la historia reciente que se opuso a una historia más remota.

Esta lógica de pares opuestos de racionalidad técnica, invalida análisis e interpretaciones complejas como las que amerita el cambiante mundo del tercer milenio.

LA HISTORIA COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE FUTURO

Las representaciones acerca de la historia están informadas y formadas en el marco de la historia escolar, la académica, la de la vida cotidiana (Heller, 1985) y por los momentos socio históricos en las que las construimos, por ello decir historia/s es decir temporalidad/es.

A partir de los años '70 en el clima intelectual hay una conciencia cambiada del tiempo, con un nuevo valor aplicado a lo transitorio, elusivo, efímero, revela el anhelo de un presente inmaculado y estable (Foster y otros, 1992). Algunos denominan al hoy como la era del vacío, lo que importa es el presente el ahora mismo.

El cambio acelerado es lo que caracteriza a las sociedades de consumo, son *cambios múltiples, fragmentarios* y difíciles de entender, los sujetos se han desanclado de referentes culturales y sociales sólidos y lo que predomina es incierto y azaroso, son tiempos líquidos donde las formas no cuentan con el tiempo suficiente para solidificar y constituirse en referente para estrategias de largo plazo (Bauman, 2007). Pareciera que vivimos en el cambio continuo dominado por lo efímero.

La sociedad de la información y de los medios de comunicación de masas hacen un espectáculo de la realidad, siendo la televisión un verdadero protagonista de este espectáculo ferial, difundido y penetrante (Ferrarotti, 1990). Según Barbero (2004) los medios de comunicación están dedicados a fabricar presentes, en este sentido construyen un presente autista, esto significa que cree poder

bastarse a si mismo, situación que coloca al sujeto como *espectador* de las propias acciones, como si ellas fueran parte de un guión conocido e invariable (Virno, 2003).

Ahora bien, sabemos que la temporalidad es una construcción social y que los hombres, a lo largo de la historia han concebido el tiempo de diversas maneras, el sentido del tiempo, implica sentimiento o conciencia de duración, pero depende de los intereses y de las formas (Whitrow, 1990). Tiempo y conciencia de la temporalidad han preocupado a científicos, filósofos, religiosos de todas las épocas. Sin embargo, enfocaré aquí, tratando de circunscribir el problema, del tiempo en referencia a la historia.

La disciplina historia también se convulsiona, muchos trabajos que hacen referencia al tiempo histórico cuestionaron el modelo dominante del tiempo lineal del historicismo o a la reflexión sobre los tiempos de Braudel. Contra la inmovilidad de un *presente instantáneo y sin historia*, adquieren importancia las categorías planteadas por Koselleck: espacio de experiencia y horizonte de expectativa. Otras perspectivas complementarias son la historia de las mentalidades y también la historia cultural (Burke, 2006), ya que cada cultura concibe y representa el tiempo de una manera diferente.

No obstante el sentido común histórico se encuentra atrapado en una visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso. Sin embargo, todos sabemos que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia; de lo contrario, no entenderíamos por qué existen tantas diferencias entre el desarrollo económico de los países. Entonces, la historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta a repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad... categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aun continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas.

Por su parte, la historiografía crítica reivindica una nueva concepción de la temporalidad para una nueva interpretación de la historia, una que permita a la ciudadanía pensar futuros alternativos (Hobsbawm, 1998).

Pensar en clave histórica y trabajar la temporalidad posibilita construir contranarrativas a la temporalidad dominante y éstas no son más que otras cosmovisiones e imaginarios que reconocen: la riqueza de los múltiples espacios de experiencia, que los presentes tienen diferente longitud y que es permitido imaginar futuros posibles. Esta misma función simbólica, producto de la orientación de la acción, permite dar sentido a la acción individual y hace posible la construcción de sentidos compartidos, de significados culturales, de historicidad y de memoria (Rosa, 2004).

En el campo de la historia enseñada, la enseñanza del tiempo histórico social no tiene tradición y como problema de la enseñanza de la historia hay que construir un utillaje conceptual a fin de desnaturalizar la temporalidad.

Sin duda fue Piaget (1978) quien escribió la primera gran obra sobre la percepción del tiempo y la construcción de las nociones temporales en la infancia, pero esta teoría muchas veces se ha aplicado de manera mecánica a la enseñanza de la historia (Calvani, 1988), en algunos diseños y propuestas predomina su utilización como lema pedagógico (Camilloni, 1998).

Otras investigaciones reconocen la capacidad del alumnado para identificar o explicar los cambios (Lautier, 1997). Si el aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social. La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado, para poder formar en valores democráticos (Audigier,

2003). Los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los sucesos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia (Mattozzi, 1988). El pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos históricos personales o estructurales (Mattozzi, 2002). El tiempo histórico, por otro lado, necesita de la comprensión de los diversos conceptos que forman la temporalidad, por ejemplo las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, la comprensión del cambio y el significado del progreso (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban, 1999). Estos conceptos son de una gran amplitud significativa y se construyen desde su aplicación a realidades diversas. En tiempos de cambios, un núcleo conceptual importante es el cambio y la continuidad articulándose con el aprendizaje del futuro como educación democrática (Pagès y Santisteban, 2008).

Otra línea muy interesante y en crecimiento es la que se refiere a la conciencia histórica y a la memoria histórica o la memoria colectiva. Es un campo de investigación en el que los historiadores y didactistas de la historia se reencuentran (Laville, 2001). Se destacan los trabajos de Jörn Rüsen (1992, 2001), quien sostiene que la enseñanza de la historia es uno de los fenómenos que constituyen la conciencia histórica y le atribuye una función didáctica de orientación para la vida práctica.

También es sugestiva la investigación de Tutiaux Guillon (2003) referida a la conciencia histórica, territorial y cívica. Trabajos de investigación sobre la memoria, la historia oral y la razón histórica en la enseñanza de la historia se desarrollan en Brasil (Zamboni, 2007a; 2007b).

Frente a ello, apuesto entonces a pensar en clave histórica porque remite a la acción política, entendida como participación en el ámbito común, abierto y público de la polis, único lugar en el que se puede constituir el sujeto colectivo que aúne la fidelidad a la propia tradición con la imprescindible imaginación de reinventar continuamente la experiencia acumulada en forma de memoria y como depósito o reserva de sentido (Berger; Luckmann, 1997).

* * *

DIMENSIÓN IDEOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA Y LOS PROFESORES NEUQUINOS

La transmisión de contenidos de matriz histórica se liga a los inicios de la humanidad ya que desde siempre hay historias, todos los elementos de la tradición -genealogías, poemas, formulas rituales, mitos, proverbios-, y más tarde con los requisitos del conocimiento académico, son contenidos que tienen finalidades ligadas a la configuración de identidades que se acompañan de un pasado de oralidad y escritura inscripto en las tradiciones colectivas que lo explican y justifican.

En la configuración de identidad, el sentido del pasado (Hobsbawm, 1998) juega un lugar importante “el pasado es, por tanto una dimensión permanente de la conciencia humana, un componente obligado de las instituciones, valores y demás elementos constitutivos de la sociedad humana” (1998: 23). Para los historiadores y los profesores en historia, el problema es cómo analizar los sentidos del pasado en la sociedad y cómo describir sus cambios y transformaciones. Por otro lado, lo que se conoce como pasado, es un recorte elaborado a partir del infinito número de cosas que se recuerdan y se pueden recordar constituyendo el pasado social formalizado.

En las sociedades llamadas tradicionales el pasado fue modelo para el presente; cuando el cambio social se acelera, el pasado deja de ser el patrón sobre el que se traza el presente, para pasar a ser como máximo un modelo de referencia. Cuando se ha producido una transformación radical en el propio pasado, su misión ya no consiste en expresar la repetición de lo acaecido con anterioridad, sino marcar los cambios, las innovaciones.

Los diversos sentidos del pasado dan cuenta que hay variadas estrategias de atesoramiento del pasado y, también de los procesos de selección y estructuración de los recuerdos mediante filtros que impiden la permanencia de aquellas presencias incómodas, mientras se intensifica la importancia de otras.

Sentidos y estrategias se articulan en tres representaciones del pasado: la historia académica, la escolar y la cotidiana (Carretero, 2007), son tres historias, tres registros que presentan versiones muy distintas en su contenido y que pueden llegar incluso a la contradicción y al conflicto y es imposible prescindir de cualquiera de ellas para caracterizar a la otra. Constituyen dominios permeables que se interrelacionan en la academia, en la escuela y en la calle; y cada uno de ellos en mayor o en menor medida ha creado sus instituciones propias y selectivas, como las disciplinas, los rangos y los códigos especializados. La historia tiene un lugar central en la constitución imaginaria de las sociedades modernas y convive en la construcción del sujeto desde su acepción moderna como *ciudadano*, preparado para la vida pública desde la infancia e iniciado en la escuela.

Esas tres representaciones estructuran tres narraciones que interrelacionadas moldean diferentes dominios de la subjetividad y los enlazan progresivamente mostrando que la historia es una herramienta cultural organizadora de la experiencia temporal vital y de la construcción de identidades.

Los fenómenos de pertenencia para las relaciones entre los sujetos y los grupos que lo engloban y lo modelan, son altamente complejos y la reflexión sobre términos como la *pertenencia*, la *extranjería*, la *identidad*, el *imaginario*, los *símbolos*, tienen un amplio campo bibliográfico. La importancia

otorgada a cada sistema de pertenencia varía según los momentos y las situaciones; en este juego de modificación relativa radica el auténtico problema.

Al inicio de este capítulo sostenía que el enfoque reconstructivo somete a borradura los conceptos de identidad, ciudadanía y conciencia histórica. En los relatos de los profesores neuquinos los encontramos potente, fuertes y con múltiples sentidos o en términos de Baczkó (1999) de ideas-imágenes utópicas.

LAS FINALIDADES IDENTITARIAS

- La enseñanza de la historia tiene como finalidad la construcción de una *neuquenidad* moderna, su preocupación es cómo construirla y mantenerla sólida, estable y perdurable, es decir comprometida, es posible que tenga un dejo esencialista y naturalizador de unicidad o pertenencia cultural sin cambios

En algunos relatos de los entrevistados el tiempo espacio cumple una doble función, el mundo al que se llega está aislado de su tierra natal y por consiguiente del universo cultural y social; la ruptura topográfica marca un corte en el tiempo, lo que se deja atrás opera a la vez como modelo y distinción.

“...me parece que... los pueblos chicos son bien regionalistas, bien defensores de lo suyo con la colaboración de todo un pueblo... Acá en Neuquén yo creo que es distinto en el sentido de que es muy cosmopolita...esto te lleva a sentirte neuquino... Así que nos sentimos prácticamente neuquinos... Si pero era mas bien natural que programado. Vos tenés en el corazón algo que lo manifiestas y se lo dejás a los chicos.” (E. MC)

Marta reconoce algunas ideas- imágenes identitarias poderosas que operan como principios en la construcción de su imaginario colectivo, tales como: *ser fuerte, defensor de los suyo, un pueblo chico es más acogedor, la historia compartida*; ideas-imágenes que, por un lado contrastan con las del nuevo lugar y por el otro opera como modelo de unicidad para *sentirte naturalmente neuquino* y así se enseña.

En otros relatos la neuquenidad se constituye y organiza básicamente en la mismidad. La fuente de esa mismidad se articula al proyecto estatal de construcción de mitos de identidad -tal el caso de la nacionalidad- asentado en la regulación moral que apunta a una expresión unitaria y unificadora del ser neuquino, definido por algunos grupos sociales quienes estratégicamente crearon imágenes, versiones familiares y representaciones colectivas. Cuando el grupo pionero siente que el pago chico puede llegar a su fin, busca defenderse de lo nuevo, del cambio, del otro y es el juego de alteridad mismidad que se configura la neuquenidad.

Vicky, una profesora nacida en Neuquén argumenta:

“Ahora, el amor a la tierra, tengo una pasión porque yo estudié hice todo acá, entonces soy muy apegada entre comillas a esta tierra. Y la defendiendo, la defendí desde el aula y la defendiendo fuera del aula todavía... me duele mucho cuando uno escucha hablar mal de la provincia, una provincia generosa que le abrió las puertas, como la constitución provincial lo dice, a todos aquellos que realmente vinieron también a engrandecer, uno no puede quitar ese merito, vinieron a engrandecer esta tierra. Pero bueno, uno tampoco puede criticar todo, que todo es malo, yo siempre les digo “si no les gusta váyanse a otro lugar” porque esta tierra fue muy generosa para todo tipo de profesión.” (E. VCH)

La imagen-identitaria que construye Vicky constituye una argamasa entre *la tierra, el terruño y el amor, la pasión*, cuando siente que atacan su pertenencia, entiende que su misión es *defenderla*, y lo hace adentro y afuera del aula. En esa construcción imaginaria, juega un papel importante la historia y la enseñanza de la misma, *le enseñaron historia desde el amor a la tierra y así la enseñó*. Un lugar casi misional.

La conformación de identidades ha sido pensada en términos de imposición, de acción unilateral de un grupo sobre otro y de transacción, de una lucha, otorgándoles un carácter activo a los individuos en el proceso. En algunos testimonios se advierte que la historia escolar queda atrapada en los objetivos románticos, pese a que formalmente se los rechace por considerarlos atrasados. Homologado a lo nacional, se constituye lo provincial, en el caso neuquino, en tanto la nación precede a la provincia, en otros espacios en realidad la identidad es primero provincial o local y más tarde es nacional. Así, se comprueba el poder y la resistencia de los objetivos románticos.

- Otra de las perspectivas presente nos indica que la enseñanza de la historia posibilita la construcción de identificaciones que se constituyen en un proceso nunca terminado, condicional, contingente, estratégico o posicional. Y, desde esta configuración se trabaja la historia local.

Nelly, recordemos que llega a Neuquén a finales de los 70 -en tiempos de dictadura- y se inserta en la escuela en la década del 80 con el proceso democratizador:

“...si la enseñanza de la Historia tiene que ver con la constitución de esta idea de la actitud “provincionalizada”, creo que no ocurría, que había un discurso que venía del Estado y que no era absorbido... Y no tenía peso en la enseñanza; si con algunos compañeros... muchos de ellos eran “nyc”¹⁹, los famosos nyc, esos compañeros eran fuertes reproductores de esa idea de la patria chica.” (E. NG)

La mirada de Nelly es claramente no esencialista, reniega del mito de la identidad nacional y visualiza que algunos profesores se estaban *inventando un “neuquenismo”*.

Su perspectiva de la enseñanza de la historia es claramente política o más bien en algunos casos casi diría “contra política” del poder de turno. Apelar al sentimiento de identidad provincial, hemos visto que se constituye desde el Estado provincial y éste fue apropiado por el discurso y la cultura política del partido provincial MPN. Muchos profesores reniegan de esta perspectiva y su accionar es contra-histórico, entendido como oposición a una historia desde el poder.

De la misma época es el testimonio de Mario M. Recuerda que uno de los pilares de la reforma sostenía *Educación para todos* y en ese escenario se impulsa la enseñanza del conocimiento de *lo propio*, a partir de propuestas que giran en torno a Neuquén. La enseñanza de temáticas y/o problemáticas referidas a la historia local o regional, no tenía presencia en los diseños curriculares. Con la preponderancia de la historia nacional, los acontecimientos locales o regionales quedaban resignados a meras ilustraciones. El proyecto de la década de los ‘80, articuló la historia local, regional con la enseñanza de la realidad social y de la vida cotidiana.

“Era todo el contexto de eso de “Educación para todos”... era el contexto del ‘84, ‘85, ‘86. Veíamos que dentro de esos procesos que estábamos viviendo que había que modificar no tanto la parte procedimental sino la parte de las finalidades que buscábamos. Otro aspecto

¹⁹ Refiere a una tipología de los habitantes de la ciudad. (nyc) nacidos y criados.

*que trabajamos muy fuerte también fue **la construcción de un conocimiento propio sobre Neuquén.***” (E. MMa)

La relación entre la realidad, la ciencia y la educación cobra vigencia en este contexto complejo, frente al cual hay que replantearse los códigos para la comprensión de la realidad. Las tres conceptualizaciones emergen con fuerza luego de la larga dictadura. La realidad social se constituye en el objeto del conocimiento social enseñado y da cuenta de la participación de los sujetos al desplegar su actividad práctica con respecto a la naturaleza y a los otros sujetos, con los que persigue fines e intereses en el seno de las relaciones sociales (Kosik, 1976).

En el caso de la historia local, las investigaciones en el seno de la comunidad de historiadores universitarios logran un fuerte impulso a partir de esa década. Y con respecto a la educación, recordemos que se constituye uno de los pilares del proceso de democratización de la sociedad. Fue un tiempo que se buscó construir disciplinas escolares que recuperen la realidad a partir de la ciencia (Finocchio, 1993).

Y el relato de Mario M. da cuenta de ello, la enseñanza de problemáticas locales tenía como finalidad la comprensión de la realidad social.

*“Digamos que **tenía que ver con la comprensión de la realidad que era una de las cosas a que aspirábamos a lograr***” (E. MMa)

- La enseñanza de la historia como la conciencia moral de la sociedad, un proyecto didáctico basado en la formación a partir de un ideal moralizante

El testimonio de Kitty, es diáfano:

*“Cuando vos les estás enseñando historia le estás enseñando no **“la fecha y dónde pasó”**. **Le estás enseñando el accionar de los hombres.** Y como ellos a lo largo de todo lo que va de la historia en la humanidad, **hay enormes conquistas y cosas maravillosas pero también enormes errores y que es lo que yo más remarcaba, yo remarcaba mas los errores que lo otro...** Pero es como que el error no se concientiza como para decir **“hay, esto que mal que lo hicieron”**, no habría que hacerlo nunca más...**Estas delante de un grupo humano que necesita todo. Necesita no sólo conocimiento, necesita ejemplos, necesitan que le hagan ver lo que está bien y lo que está mal porque hay chicos que ni siquiera lo reciben en la casa*** (E. KR)

La idea- imagen identitaria de Kitty es claramente moralizante. La enseñanza de la historia como conciencia moral, la percibe en dos dimensiones, por una lado es la historia la que posibilita mirar lo que está bien y lo que está mal y; por el otro, el profesor encarna ese ejemplo de valores, que se aprenden de manera repetitiva, como imitación, él indica al alumno el camino del bien y del mal Remarcando los errores busca no repetirlos, la idea que sostiene la profesora es la de historia *magistra vitae*.

La moral con sus códigos tiene una función en la organización de la vida cotidiana de una sociedad y es sobre todo una actitud práctica que se expresa en acciones y decisiones. La internalización del código moral se hace a partir de la represión, o la cancelación espontánea. Kitty sostiene que hay que concienciar el error con la finalidad de formar a la generación joven en la capacidad de aplicar el código moral con sentido práctico como modo de ordenar la vida societal.

La moral es sobre todo una actitud práctica y así la entiende Kitty, el aula no es lugar para *filosofar demasiado sobre la existencia y sobre los valores*, es un espacio para elegir fines y valores.

- La enseñanza de la historia y la cultura universal

La enseñanza de la historia como base para la transmisión de la cultura universal, es una finalidad que tiene escasa preeminencia en las narraciones profesoras.

Son muy diferentes los relatos ofrecidos por las profesoras de la primera cohorte -Kitty y Martha- donde la función socializadora de la historia ligada a la identidad de la cultura universal, encuentra un papel importante en la historia antigua; confrontado al relato de las profesoras de la segunda y tercera cohorte -Patricia y Sandra- ligadas a la perspectiva de lo local/global.

La perspectiva de cultura universal en Kitty, es claramente moralizante y Martha la entiende articulada a la dimensión temporal del antes y el ahora para visualizar el cambio. En esa perspectiva entiende la dimensión cultural de los pueblos y la selecciona porque a los alumnos les interesa

*“Sí, sobre todo la edad antigua. **Los chicos estaban interesados.** No era el conflicto iraquí actual pero bien paralelo lo hacíamos, **lo que era antes y lo que es ahora.** Después cómo se fue dando la parte cultural, los arios, los semitas, porque hay todo un conglomerado de pueblos. No fue solamente la cartografía sino todo el contexto. Los nombre de los territorios, como cambio.”* (E. MC)

Si vos en una clase estas hablando de los Asirios, te dicen que en esas conquistas de los Asirios eran de terror;...avasallaban con todo y los tremendos sacrificios que les imponían a los vencidos, y que era como una cosa tan bestial. (E. KR)

Patricia en cambio, piensa la historia antigua como lugar de permanente dialogo entre pasado y presente. Finalidad de la enseñanza en la palabra profesoral que no siempre acompaña a la práctica.

“...resignificar ejes que realmente nos permitan hacer de la historia un permanente dialogo entre el pasado y el presente. Que se dice pero no se hace.” (E. PV)

La globalización reemplaza a la idea de universalización, recordemos que este último concepto del pensamiento moderno primitivo transmitía esperanza, intención y resolución de crear un orden *universal* que anunciaba la voluntad de mejorar y cambiar el mundo.

La globalización, ese proceso que nos sucede a todos con inéditos fenómenos culturales tiene lugar en el aula de historia.

Sandra comenta que le interesa partir de un proceso actual, el neoliberalismo, para luego abordar el liberalismo. Le importa la faceta teórica del problema y la propuesta de futuro en lo colectivo, esa estrategia de largo plazo y un referente cultural sólido, los alumnos no lo pudieron ver. La solidez de los tiempos líquidos (Bauman, 2007) y la perspectiva de la era del vacío (Foster y otros, 1992) configura la cultura adolescente con una visual oscura y sombría del futuro y el proyecto colectivo.

*“...yo empecé al revés. **Empecé por neoliberalismo y llegue al modelo liberal porque partimos de una teoría de las ciencias políticas de la teoría circular.** De esto de partir de lo teórico, íbamos a la práctica y para cambiar lo práctico hay que volver a lo teórico. Entonces, empecé por neoliberalismo y salté a un texto muy chiquito de Castoriadis donde hablaba de la posibilidad como salida del colectivismo. Volver, acciones colectivas, eso no lo pudieron ver. Somos todos dark dijo alguno”* (E. SC)

Ahora bien, en esa desarticulación de adscripciones colectivas, es factible buscar miradas analíticas del lugar del medio masivo de comunicación, la correa por excelencia de la globalización, para expresar la conmoción social y política en la gestación de lo colectivo.

“...esto les impactó. Esto de que la televisión los maneja y de que la publicidad los maneja. También, pensé que les iba a resultar muy nuevo todo esto.” (E. SC)

- La enseñanza de la historia y la formación de la identidad nacional y comunitaria

Tradicionalmente, la historia ha desempeñado un importante papel en la construcción de las identidades nacionales y comunitarias. Los relatos acerca del pasado son espejos en los que mirarse y han sido centrales en la consolidación de los Estados nacionales. Trazaron no sólo una genealogía, sino, sobre todo, una causalidad que ubicaba a los pueblos en un camino predeterminado hacia un futuro “merecido” sobre la base de la historia.

Basta pensar, por ejemplo, en el papel de la educación pública en la Argentina de fines de siglo XIX y principios del siguiente y ese es el tiempo de la formación de Héctor, quien sostiene una mirada de la enseñanza de la historia ligada al sentido tradicionalista del pasado, la historia es el pasado y este es modelo para el presente.

“Mire yo soy de la época tradicional digamos, del sistema antiguo y lo que yo quería era que aprendan Historia...A mí me gustó siempre mucho más la Historia Argentina...Sí, sí, y sí porque nuestra historia esta ligada a todo lo que es nuestro, a lo nacional, lo tradicional...” (E. HR)

Enseñar historia, para Héctor, consistió en una articulación entre *historia* y *lo nuestro*, define lo nuestro como nacional y lo tradicional. El deseo de este profesor es que los alumnos aprendan historia y el modo de lograrlo fue la memorización de hechos políticos enlazados en un tiempo lineal. Partir de la actualidad es dejar la historia de lado.

En oposición, pero con la misma finalidad en la formación de la identidad nacional, está el testimonio de Benedicto, quien comparte la perspectiva del nacionalismo popular del revisionismo histórico. Para este profesor, el objetivo que tenía era *ver las cosas* desde una perspectiva distinta a la tradición liberal y esa fue la máscara que justificó la cesantía en el cargo docente. No comparte la idea de enseñar desde perspectivas únicas y dogmáticas, entonces apela al debate para el aprendizaje de la argumentación de las ideas y posicionamientos.

“...por difundir en las cátedras el revisionismo histórico’, cosa que era relativa porque yo tampoco veía el revisionismo histórico, sino que hacía ver las cosas... Con otra cara respecto a la tradición Liberal, ¿no es cierto? Pero de ninguna manera, me parece hasta estúpido meterles a los chicos una postura ya así tremenda, ¿no es cierto?...De una sola perspectiva...” (E. BO)

Y el testimonio de Alfredo, alumno de Benedicto profundiza la afirmación. Enseñar historia no era incursionar en la política partidaria, sino en el mundo formativo de las ideas políticas, para y desde allí *tomar una posición* argumentada. La estrategia consistía en potenciar el debate a partir de figuras emblemáticas de la historia argentina: *Rosas, Sarmiento, Perón* o de procesos sociales *la discusión del proletariado y la lucha de clases* para no repetir una *historia desde muy arriba*” (E. AO)

Claro que Benedicto no fue el único profesor que compartió la figura del revisionismo histórico, Martha y Ema también lo hicieron aunque con énfasis diferente. Martha se formó en la época del

revisionismo y reconoce que los cambios traídos por esta perspectiva no han sido sustanciales. En cambio Ema, recordemos que la impronta familiar -padre y hermanos- es muy fuerte en su formación historiográfica, conoce el revisionismo a partir de bibliografía que le ofrecieron sus hermanos. Leer a los autores revisionistas *tenía sentido* y producía satisfacción.

*“Yo **estuve en la época del revisionismo histórico**, con algunos cambios pero no tan sustanciales como para notar, se notaba en los textos, en los años de estudios.”* (E. MC)

*“...además mis hermanos entraron dentro de la **escuela revisionista y comenzaron a recibir las revistas del centro de estudios históricos Juan Manuel de Rosas**. Y ahí escribían autores del revisionismo... Vos leías a un autor revisionista y tenía sentido. A uno lo satisfacía eso.”* (E. EA)

Un lugar muy importante en la formación de la conciencia nacional, la constituyen las efemérides patrias ya que en ellas se imbrican la identidad nacional con la subjetividad, en particular, a través de la emoción de las significaciones que acompañan el proceso de socialización y que tienen una fuerte tradición en la escuela.

Así, las efemérides son para Ema, posibilidades de conocimiento y valoración de quiénes somos y qué tenemos, cuestiones esenciales para los proyectos.

*“... yo creo que **lo que tenemos nosotros me parece que no lo valoramos**. Porque a mí, lo que me da mucha rabia, es que los argentinos no sepan las efemérides. Y yo digo ¿cómo vamos a salir adelante como país?”* (E. EA)

Mario H. recuerda que en la década de los ‘80 y en el marco del proceso de democratización, se buscó un *cambio de visión en los actos escolares* y para ello se constituyó una comisión gremial para producir materiales y en el marco de esa comisión se debatieron posiciones *más revisionista, más rosista*, mas cercanas al nacionalismo popular.

- La enseñanza de la historia y la comprensión de la realidad social

Queda claro, en estos testimonios que, la historia escolar no es una asignatura que transmite conocimientos neutrales y ahistóricos. Los múltiples sentidos de la enseñanza dan cuenta de la caducidad de un sentido único y frente a ello emerge lo local y lo global, el pasado y el futuro, la memoria y el proyecto; tensiones todas en el marco del aceleramiento e intensificación de la experiencia.

Y que en el caso concreto de la historia argentina, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo político²⁰ y en ellos es donde cobra operatividad la comunicación intergeneracional. La intensificación de la experiencia, la comunicación intergeneracional y la formación inicial le posibilita al profesor recién egresado *tener conciencia* que la función de la historia escolar es *orientar el presente, para ver y entender la realidad*. Finalidad que, en palabras de Mario H, pujaba con la perspectiva de una *narración sucesiva y cronológica de los hechos del pasado*.

Esta finalidad de la comprensión de la realidad, muchas veces ha sido más declarativa que practicada y así lo expresa Mario H. quien en su calidad de supervisor ha conocido propuestas y proyectos diferenciados.

20 A modo de ejemplo podemos recordar los procesos: contestatario en el marco de la vasta movilización política y social de las décadas del ‘60 y ‘70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001.

“Y entonces se podía dar esa ambivalencia y que creo que dio durante mucho tiempo y no sé si la supere como profesor de tener claro para qué enseñarla y por ahí caer en una enseñanza que no sé estaba de acuerdo con los objetivos que nos habíamos planteado. Es decir, el desarrollo de un tema y de meterse en un tema por el tema mismo, y de ver de qué forma podía servirle para ver y entender la realidad” (E. MH)

Otra consideración que marca este testimonio refiere a los diversos contextos socio políticos, que se constituyen en posibilitadores u obstáculos a la comprensión de la realidad. Así, en tiempos de democratización *se abrió la posibilidad de cambio y actitud muy innovadora en la ciencia de la historia*, accionada por profesores: recién egresados de diversas instituciones nacionales, militantes gremiales, que necesitaban responder a la cuestión de la globalización afirmando la cuestión nacional y latinoamericana.

Entonces, en el análisis que realiza Mario H., la disciplina escolar historia multiplica sus sentidos en la etapa de restauración democrática. Esta multiplicidad es vivenciada como anarquía.

“Es decir, con esta idea de democratizar la educación... adoptaran una actitud muy innovadora en la ciencia de la historia en el sentido de decir que “si la historia no nos sirve para ver qué nos está pasando como país o como continente” evidentemente no tiene sentido enseñarla. Por eso yo más que de caos hablo de anarquía en el sentido de que no todos adoptan esa actitud. Otros más tradicionales prefirieron sujetarse a lo que tenían.” (E. MH)

Patricia argumenta que uno de los problemas que existen en torno a esta finalidad se centra en la formación inicial de los profesores. Primero, los profesores tienen que aprender a mirar esa realidad social para luego recrear un laboratorio social. Narra que en el colegio, del cual es directora, van a comenzar a construir la historia del barrio y de la escuela, para tener una participación constructiva sobre la realidad

“Al chico hay que enseñarle a mirar una realidad social. Y el profesor también tiene que aprehender a mirar esa realidad social. Y esa realidad social encerrados en un aula o en un televisor viendo películas no alcanza. Es necesario empezar a hacer acciones metodológicas e instrumentos didácticos- pedagógicos nuevos donde el chico pueda y realmente salga a ver un verdadero laboratorio social” (E. PV)

Fernando sostiene que la tarea de la enseñanza de la historia consiste en proporcionar herramientas conceptuales para conformar modos de pensar histórico para situaciones actuales. La realidad es muy compleja y por lo tanto proporciona temas y problemas que resultan interesantes para los alumnos y el profesor. Identidad, protesta social, mundo del trabajo, derechos son ejemplos potentes para ubicar la realidad social

“...básicamente puede servir para ubicar un poco más la realidad con un poquito más de herramienta conceptuales,... creo que en términos de adquirir herramientas que por ahí son...o modos de pensar histórico para situaciones actuales...” (E. FA)

“... el tema de la identidad con esto que te decía, los inmigrantes bolivianos, chilenos, la conflictiva conformación del Estado Nacional teniendo en cuenta que tenés un ejemplo acá nomás al toque que son los Mapuches, que son un Estado Nación suponte eso. Después el tema de la protesta social, también es súper fértil para trabajarlo... hay muchos ejemplos, es tan conflictiva la realidad que te da mucho material para trabajarla...” (E. FA)

Cecilia apunta a la construcción de un pensamiento creativo y crítico y sabe que para lograrlo se necesita un trabajo continuo que posibilite la comunicación y la argumentación. Dice que, cuanto más experiencia tiene se vuelve *más tradicional*, ser tradicional es, enseñar. Todo es discutible pero, los profesores tienen que enseñar y los alumnos aprender. Enseñar y aprender herramientas conceptuales básicas para pensar, para entender, para opinar.

“A ver, todo es discutible. Pero para que el chico pueda dar el otro paso que es crear, ser crítico y todo lo que quieras, primero tiene que aprehender y tener herramientas básicas”.
(E. CG)

Las miradas y posicionamientos acerca de la realidad social son múltiples, y puede ser vista como conjunto de hechos, propiedades, relaciones y cosas es decir, como sumatoria de elementos y hechos simples; como totalidad concreta y dinámica que no puede ser petrificada en una abstracción (Kosik, 1976). Acceder cognitivamente a la realidad social puede pensarse en una relación práctico utilitaria; es decir, el sujeto puede manejarse en el mundo, pero no comprenderlo; o en una relación formativa que posibilita al sujeto explicar y comprender para proponer y proyectar. La realidad social no es diáfana y se construye en un juego de realidad y apariencia (Beltrán, 1992). Es interesante recordar que con el quiebre de los Grandes Relatos, el relato acerca de la totalidad entra en cuestionamiento y complejiza aún más la situación.

Estas miradas diferentes impiden conciliar con los colegas y se hace necesario acordar cuando hay coincidencias ideológicas, en palabras de Cecilia no quieren ser traicionadas. La perspectiva acerca de la realidad social de Argentina en los últimos ‘50 años y el trabajo de enseñanza sobre los procesos altamente conflictivos es gratificante para esta profesora ya que los alumnos se interesan

“armamos un programa para nosotras muy interesante, desde el origen del Estado moderno...con la crisis del 2001. Y aparte que ya arrancamos siempre con el 24 de marzo problematizando con la última dictadura militar, golpes de Estado en Argentina y América Latina.. Nos ha ido bien con esa propuesta de trabajo. Los chicos se enganchan...Nosotros resistimos en esto de tratar de planificar en forma conjunta. Por supuesto que no lo hacemos muy abierto porque sabemos qué pasa después. No cumplen los compañeros. Así que tratamos de conciliar con colegas que sabemos que hay coincidencias ideológicas y nos asegure que no nos vamos a traicionar digamos.” (E. EV)

La finalidad de la enseñanza de la historia ligada a la comprensión de la realidad social es potente en los discursos profesorales de la segunda y tercera cohorte, ya que el contexto de la décadas del ‘80, ‘90 y 2000 son posibilitadoras para la enseñanza.

La realidad social conflictiva es fuente inagotable de temas y problemas para la enseñanza de estos profesores. Registran la conflictividad que emerge cuando se proponen enseñarla, conflictividad con los colegas, con la formación inicial -en el plano disciplinar y en el didáctico-. Reconocen que esta finalidad es formativa y buscan la construcción de herramientas conceptuales a fin de enseñar acorde a una racionalidad de fines. Y se sienten gratificados con los aprendizajes de los alumnos.

- La enseñanza de la historia y la temporalidad. La historicidad y la conciencia histórica

Sabemos que, el sentido común histórico todavía está atrapado en una visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso, pero también la experiencia nos indica que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia.

Frente a ese sentido común, la historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta a repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad..., categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aun continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas. La historia conceptual ha acercado la comprensión de la temporalidad de la mano de la historia social con las categorías planteadas por Koselleck: espacio de experiencia y horizonte de expectativa, que permita a la ciudadanía pensar futuros alternativos (Hobsbawm, 1998).

En un mundo cada vez más deslocalizado se buscan referencias y coordenadas identitarias, la *generacional* puede ser potente para la enseñanza de la historia. Historiar la propia experiencia, es decir, hacer historia, construir historia en la que son protagonistas la red de los contemporáneos, es otro punto nodal para fundar conocimiento temporal. Referentes inmediatos para ello son, la *memoria colectiva* y la *conciencia histórica*, es decir, como se construyen y que efectos producen en la percepción del presente y en la construcción de imaginarios.

El relato de Lucía da cuenta de la interacción de las diversas experiencias generacionales en el aula de historia que posibilitan la construcción de la memoria colectiva como sentido de la enseñanza.

“En la clase de Historia podías vivenciar la Historia desde lo político y lo ideológico porque había relatos, de la vida cotidiana.” (E. LZ)

Las personas viven su experiencia bajo la forma de ideas, pensamientos, procedimientos y sentimientos que elaboran en las coordenadas de la cultura, en tanto normas, obligaciones y reciprocidades familiares, de parentesco, valores que constituyen conciencia afectiva y moral y que ha de ser interpretada como experiencia vivida y conocida.

“Hay como dos temas yo diría que no pueden estar ausentes. Que son la dictadura, y los ‘90. Porque seguimos pasando por la dictadura, por procesos y debates no cerrados, por heridas no cerradas. Y esto también tiene que ver con los criterios de cada docente, que a veces prefieren solamente dar la dictadura como algo descriptivo (E. PV)

El concepto de generación resulta muy interesante para dar cuenta de los testimonios de Marcela y Sandra. La generación testimonia el vínculo de filiación, pone de relieve un doble vínculo: carnal y social y como una formación histórica singular que ofrece la ocasión de poner en escena la historia de la memoria (Ricoeur, 2003). Contemporáneos, predecesores y sucesores tienen presencia en las aulas de historia y ofrecen interrogantes. Las respuesta frente a ellos no son unívocas. Algunos optan por historias enseñadas cristalizadas, sin compromiso.

“Y hay muchos docentes que no quisieran trabajar siglo XX ni de la dictadura en adelante. Porque no quieren comprometerse ideológicamente.” (E. SC)

Otros apuestan a construir miradas explicativas de la realidad vivenciada, éstas se entienden como herramientas heurísticas útiles para pensar alternativas históricas, futuros posibles. Muchos recaudos metodológicos, tienen las profesoras frente a estos temas, saben que no es un *contenido más*. Son procesos que nos conmocionan y nos exponen.

“Por eso creo que todos los temas de estos últimos veinte, treinta años depende de cómo lo hayan vivido la familia. Y les cuesta muchísimo contarlo. Eso de exponerse” (E. MG)

El relato de Fernando apunta claramente a la finalidad de conformar conciencia histórica. Enseñar desde el presente, está fundamentado en una postura historiográfica y en una mirada de la Historia

en el seno de las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, no hay contenidos rigurosamente establecidos.

“una postura historiográfica, el tema de pararse desde el presente para enseñar... lo significativo cambia de un momento a otro, ahora, quizás dar historia en la escuela parece que tiene sentido por la crisis de todo... identidad, moral, valores que hay, parece que tiene sentido” (E. FA)

Abordar la actualidad sin perspectiva analítica es *poco histórico*, por lo tanto reniega de miradas presentistas, sin conexión con el pasado y el futuro. Le interesa el enfoque de la historia inmediata porque allí, el presente es un punto de partida para situar la realidad que interesa abordar. *Hay presentes presionados por el contexto que se constituyen en una caja de herramientas interesante para trabajar en el aula y hay otros que son como una suerte de período de anestesia* (E. FA). Sabe que aunque el pasado no cambie, la historia debe escribirse de nuevo en cada generación para que el pasado siga siendo inteligible en un presente cambiante. Enseñar historia desde el presente, no es una novedad. Hacer historia, entonces es, historiar las generaciones vivas, escribir e interpretar nuestra propia historia (Aróstegui, 1998).

“trabajes los cacerolazos, las asambleas populares, las fabricas ocupadas o el sistema político actual, eso, que está entrelazado con sociología, con periodismo, con todo, pero es eso, el historiador trabajando en el tiempo que transcurre su vida.” (E. FA)

La conciencia de la historia es, ante todo, la conciencia del cambio y la alternativa. Analizar desde una perspectiva histórica las circunstancias y experiencias supone hacer referencias y razonamientos históricos que resultan pertinentes para comprender y actuar el hoy y el mañana.

“Y no significa que tengamos que ver todo un proceso...pero sí resignificar ejes que realmente nos permitan hacer de la historia un permanente dialogo entre el pasado y el presente. Que se dice pero no se hace.” (E. PV)

El tiempo de la experiencia, el tiempo subjetivo se constituye en conciencia histórica si se accede a espacios de reflexión sobre el futuro pasado y la intensidad el cambio Y en el proceso la construcción de historicidad el protagonismo del sujeto es central. Futuros posibles es la apuesta de Emilia para proyectar el por-venir que no tiene que ser angustiante como algunas vivencias de la crisis de 2001. En otros casos, en los que la vivencia no fue angustiante, conocer el proceso impacta, ven una parte de la realidad desconocida y aquí también recordemos que el futuro posible se construía en lo colectivo.

“Todo este tema de la crisis del 2001, les genera mucha angustia. Y hay que tratar de revertir esa angustia con cuestiones positivas.” (E. EV). ***“Me parece que lograron ver una parte de la realidad que ellos no la conocen y que no la tienen en cuenta.”*** (E. SC)

La temporalidad con toda su vigencia, también ofrece multiplicidad de historias enseñadas. Se sigue resguardando en la transmisión lineal, retorna con un trazo no problemático y también es ausencia.

“Están dando lo disciplinar pero se está volviendo, yo lo veo en historia, al no problema. No a la historia como problema.” (E. MG) ***“A la transmisión lineal”*** (E. SC)

- La enseñanza de la historia y las identidades políticas

Considerar la cuestión de la identidad desde una perspectiva no esencialista transforma la manera de concebir lo político; el futuro de la democracia depende entonces del reconocimiento de esta dimensión, ya que la política tiene que ver con la acción pública y la formación de identidades colectivas. Su objetivo es la creación de un “nosotros” en un contexto de diversidad y conflicto y, para lograrlo, hay que poder distinguirlo de un “ellos” de manera compatible con la democracia pluralista, cuando una identidad colectiva se elige a sí misma, el acto político se ha cumplido.

Las palabras de Lucía, dan cuenta del lugar de la enseñanza de la historia en la formación de la identidad política que conforma identidades colectivas. Lugar que, es muy controvertido y de disputas en el núcleo profesoral por los posicionamientos teóricos y prácticos diferentes.

*“estamos en la democracia vamos a salir de la cuestión solamente del contenido para meternos en lo ideológico, en lo político”, con mucha resistencia del resto. **A tal punto que una de las profesoras me quiso denunciar por izquierdista...**” (E. LZ)*

Lucía da cuenta del fuerte lugar que tiene la institución en las prácticas de la enseñanza. La organización y el proyecto de la escuela neuquina en la que desarrollaba su tarea eran muy resistentes al cambio puesto que se había adecuado muy bien a los requerimientos de la dictadura militar y estaba conectada con el ejército, de hecho muchos hijos de militares asistían a esa institución. En ese marco institucional recuerda que pensó: *estamos en democracia* y hay que acercar la dimensión social y política. Quería un cambio como el que vivenciaba en otras instituciones en el marco de proyectos participativos

*“Estaba esto fuerte, que debe ser por la institución. **La institución había respondido mucho a la época de la dictadura**” (E. LZ)*

La experiencia de accionar la enseñanza de la historia junto a las identidades políticas, se lleva a cabo en tiempos de restauración democrática lo cual posibilitó un encuentro horizontal para compartir vivencias ideológicas y políticas *puesto que algunos alumnos estuvieron en el exilio o son hijos de desaparecidos* (E. LZ)

En cambio Nelly, recuerda que en el inicio de la etapa democrática, no podía enseñar *la dictadura*, la angustia le impedía la palabra.

*“**Yo no podía llegar a la dictadura. Cada vez que llegaba lloraba a principio a fin de clase**” (E. NG)*

Sin embargo, esto no impidió que trabajara en instituciones en las que desarrolló su labor apostando al cambio.

*“Fue muy difícil sacar de la cabeza de los compañeros docentes el miedo a lo que digo, qué enseño y cómo lo enseño. **Entonces, los que veníamos mas frescos de eso, hacíamos cosas que a lo mejor a los otros les hacía ruido o una especie de temor... Trabajé en ámbitos de prácticas democráticas**” (E. NG)*

En la convicción de apostar a la democratización de la institución y del aula a partir de la democratización del vínculo docente alumno y del contenido histórico enseñado, los testimonios de estas profesoras privilegian la pluralidad, los tonos divergentes en una puesta teórica que puede ser vista como una democratización de los saberes.

La mirada de Patricia da cuenta de las falencias de la formación docente inicial y de la socialización laboral para trabajar desde finalidades comprometidas. Cuando el proceso de enseñanza se centra en aquellos temas que apasionan por el involucramiento, los jóvenes participan y debaten y los profesores no siempre están preparados y/o dispuestos a llevar adelante esta modalidad.

Patricia, Sandra y Marcela acuerdan que hay docentes que buscan adoctrinar alumnos y la enseñanza de criticidad es sólo una mascarada. Estas profesoras, al igual que Fernando reniegan de perspectivas presentistas y apuestan por la enseñanza de la historia.

“Hay una gran incapacidad, no todos están en condiciones de estar en el aula y que sus alumnos comiencen a debatir. Entonces, hay temas que pueden resultar difíciles porque hay un posicionamiento ideológico y entonces yo prefiero esconder mi posicionamiento ideológico’ o en algunos otros casos se quiere imponer el posicionamiento ideológico del docente sobre el alumno. Y que también genera el efecto contrario en los alumnos. El rechazo absoluto.” (E. PV). ***“Y no les gusta en general que uno dé el tema desde su vivencia. Hay cierta disconformidad con que nos quedemos en...”*** (E. SC) ***“lo que se rescata en estos momentos es que se discute. No es lo que dice el profesor.”*** (E. MG)

En palabras de Hugo, la historia es fundamental en el compromiso social y político. Al apostar a la politización en el espacio público, las acciones, instituciones, opiniones, discusiones, objetivos pueden constituirse en políticas acorde al grado de participación de los ciudadanos. El concepto moderno de lo político en un plano teórico no excluye a nada ni a nadie y en el plano ético sostiene que no todo vale para vincular la política a la vida cotidiana de los ciudadanos.

“Para mí historia es fundamental y a eso vos le agregas algunos elementos como pueden ser cierta dosis de pasión en lo que vos estas diciendo. Es fundamental lo pasional. El compromiso social y de politización. Para mí la Historia está íntimamente asociada a las cuestiones políticas, los procesos políticos.” (E. HA)

La educación permite a los sujetos de la enseñanza y a los sujetos de aprendizaje articularse constructivamente con el conocimiento del sí mismo, de los otros sujetos sociales, de la sociedad en la cual viven o de la que aspiran construir y; en ese caso, la dimensión formativa de la enseñanza de la historia posibilita articular lo didáctico con su dimensión política; así, la profundización del concepto de crítica desde una perspectiva dialéctica permite una trabazón fuerte entre didáctica y política. Así lo entiende Hugo, quien se posiciona desde una perspectiva crítica situando al conocimiento en una posición alternativa. Alumnos y profesores tienen que desnaturalizarlo para construir contra hegemonía y entenderlo dinámico, en construcción y sin cierres herméticos.

“... uno, con determinada formación y algo de coherencia, lo rescata y lo politiza desde la historia...plantearla desde una perspectiva crítica...Construir contra hegemonía no es una tarea sencilla” (E. HA)

La finalidad formativa de la historia enseñada es para Hugo la construcción de alternativas contra hegemónicas, sobre todo en instituciones con alta exclusión social, donde lo histórico educativo se constituye en una posibilidad de proyección social, otros futuros pasados son posibles, hay que caminar en su búsqueda

“al laburar en escuelas periféricas y en el contacto directo con los padres, tutores, los responsables de los menores y a veces no tan chicos, se le sigue asignando a la educación un rol como fundamental para la proyección social” (E. HA)

Fernando en cambio focaliza la finalidad de la enseñanza en la construcción de la identidad cultural. Las culturas proporcionan horizontes de sentido a los seres humanos. En un mundo con diversidad cultural, existen puntos de vista diferenciados sobre el mundo que están preñados de nuevas cosmovisiones potenciales, nuevas “formas internas” de percibir el mundo, de construir visiones de comunidad y versiones de memoria histórica que dan forma narrativa a las posiciones que ocupan; recordando siempre que en el proceso de redefinición de identidades colectivas y en el establecimiento de nuevas fronteras políticas, es necesario comprender que las condiciones que rigen la constitución de toda identidad es la afirmación de una diferencia.

A Fernando le interesan los conflictos identitarios ya que posibilitan analizar la diversidad cultural en la vida cotidiana “... *priorizo enfocarlo por ejemplo desde el término de identidad.*” (E. FA)

- La enseñanza de la historia con una finalidad formativa en el plano cívico político, la construcción de prácticas democráticas, la utopía es más democracia

La enseñanza de la historia política tiene una larga historia y con la finalidad de socializar políticamente a las jóvenes generaciones retorna al centro de la escena luego de los procesos traumáticos del SXX. El objetivo de la política es la libertad y la libertad efectiva es autonomía; por ello, la política es una tarea que afecta a todos los miembros de la colectividad, presupone la igualdad de todos y trata de hacerla efectiva. Por ello, es necesario que una parte importante del trabajo de la sociedad y de sus instituciones, fundamentalmente la escuela, tengan como tarea la formación de mujeres y hombres democráticos que, educados de manera crítica valoricen a la democracia como movimiento de autoinstitución de la sociedad. La realización de este objetivo es imposible sin decisiones políticas sustantivas. La *democracia* como régimen es, por tanto y al mismo tiempo, el régimen que intenta realizar, tanto como resulta posible, la autonomía individual y colectiva, y el bien común tal como es concebido por la colectividad considerada.

Nelly, que pertenece a la generación de los ‘70, época en la que desarrolla una fuerte militancia política y debe exilarse de la escuela, comparte esta perspectiva. Reitero entonces algunos pasajes significativos e iluminadores de este punto.

“yo volvía con la democracia... significaba volver sin linterna. Y encontrarme con ese fenómeno como contención me daba un imaginario y de ahí más o menos se arma el contexto...Entonces había una idea de que íbamos a cambiar la educación. Y era la proyección de algunos ideales que uno había construido en la militancia.” (E. NG)

Proviene de un “tiempo caliente” en la producción de imaginarios sociales (Baczko, 1999), compartió el mito revolucionario y la conmoción de esa experiencia. La imagen identitaria con la que vuelve se verbaliza en *significaba volver sin linterna*, sin luz, sin ropaje, a oscuras...para *encontrarme con ese fenómeno como contención me daba un imaginario* y aquí se refiere al proceso de *democratización* de la década de los ‘80, que vivió como la *proyección de los ideales* -cambiar la educación y cambiar el mundo- *construidos en la militancia*. El trabajo docente colectivo era pluralista *era un lugar de encuentro diferente*. Al igual que el aula *Mi aula estaba genial*, el aula se constituye en otro lugar de contención para poder decir *nos sentíamos con derecho a decir cosas, como orgullosos de poder decirlo desde nuestro lugar*. El terreno de Nelly es el de una enseñanza de la historia política, ideológica y cívica, es el lugar de militante que practica la educación como acto político (Frigerio y Diker, 2004).

Esta perspectiva de identificación como contingente, en construcción, estratégica y posicional donde las fronteras de las utopías se muestran movedizas en el imaginario utópico se pueden analizar en los dichos de Ema, quien no es de la generación de Nelly.

“la finalidad era volver a prácticas democráticas... considero que nosotros de la democracia estamos muy lejos, que la democracia tiene que ser a lo mejor un punto de llegada” (E. EA)

En el horizonte utópico de Ema las *prácticas democráticas*, no son lineales, son construcciones perfectibles, avanzan y retroceden y se materializan a partir de deberes, derechos, libertades. La democracia es una construcción, no hay democracias plenas, una utopía. Eso fue lo que enseñó.

Mónica, quien entiende que la docencia es una tarea de servicio y vocacional, analiza la historia enseñada en particular y a la escuela media en general desde las falencias que la democracia no logra sanear. Centra el análisis en el marco de los valores democráticos que no son valorados positivamente siendo la indiferencia la situación más cotidiana. La construcción de identidades colectivas, es algo no logrado ya que priman intereses particulares por sobre los colectivos.

La educación puede servir de trampolín para pensar el futuro como del orden de las luchas políticas y de las contingencias, aceptando las diferencias. La escuela ya no es garantía de logros, como se pensó en la modernidad, pero para Mónica todavía es una *llavecita* que abre puertas.

“Si la Historia estaba al servicio de generar mayor compromiso, mayor responsabilidad con respecto a la defensa de los valores democráticos, dudo que lo haya logrado. Me parece que le daba un efecto contrario, que en algunos casos produjo no un efecto contrario sino peor, como una situación de indiferencia.” (E. MMo)

La democracia, espacio público compartido donde las diferencias son posibles, donde la igualdad es la formalidad necesaria para que la heterogeneidad emerja, trata de edificar la pertenencia sobre nuevas bases, donde y como vimos en páginas anteriores, la identidad se construye en múltiples contextos complejos, heterogéneos y multiformes del mundo de hoy con la pretensión de priorizar los vínculos más particulares, fraternales y solidarios.

Uno de los núcleos centrales de esta finalidad formativa se centra en el tratamiento de la ciudadanía. La concepción de ciudadanía que surge con la modernidad, íntimamente asociada al Estado, se encuentra en crisis desde lo político y desde la cuestión social.

Si, los derechos políticos y sociales de los ciudadanos permanecen condicionados por espacios que resultan cada vez más estrechos para su ejercicio efectivo, ameritan enseñarlos analíticamente y es lo que propone Emilia. La puesta en acto de la propuesta la llena de satisfacciones, más allá de los avatares de la vida cotidiana escolar

“Nosotros, uno de los ejes es la formación del concepto de ciudadanía. Y ‘¿que significa ser ciudadano en este contexto?’ Sujetos plenos de derechos, y a partir de ahí ver en este contexto y realidad socioeconómica y política, cultural, tan crítica, primero analicemos ¿por qué es tan crítica? Y en este contexto ¿Qué hacemos? Bueno, “muchachos, esto es lo que pasó, esto está pasando hoy, cómo proyectarnos al futuro” (E. EV)

“Yo este año he tenido un tercero que me fascino. Un espíritu crítico” (E. EV)

Otro núcleo importante del discurso profesoral se centra en el tratamiento de los Derechos Humanos (DDHH). La discusión política y ética surca esta cuestión desde hace tres décadas y en el espacio neuquino, como ya dijera, cobra especial relevancia en tanto ha sido definida como capital de los derechos humanos.

El tratamiento de esta problemática es ineludible y necesaria en la formación escolar y desde la década del '80 se trasluce en proyectos educativos, proyectos institucionales y/o áulicos, propuestas editoriales y lineamientos discursivos de la reforma educativa de 1994. También se incrementa la producción bibliográfica y la investigación sobre la temática, sea esta historiográfica, testimonial periodística, sociológica y didáctica. La escuela se involucra en la necesidad de fortalecer la memoria histórica en tanto interpreta que la democracia y la república lo requieren (Finocchio, 1999). Y así lo testimonia Hugo

*“...para trabajar el tema de los Derechos Humanos, la Memoria y la Vida... en primer lugar decimos que Neuquén es la capital de los Derechos Humanos. Y lo pregonamos, lo ponemos en alguna consigna, lo pegamos en algunos carteles, cada vez que uno hace referencia al 24 de marzo, el aniversario del golpe, y trabaja fuertemente desde las áreas sociales estos contenidos...pero también porque **hay una cultura de reacción ante la violación de los Derechos Humanos.**” (E. HA)*

Como ya enunciara, una orientación democrática de la educación significa que la sociedad desarrolle desde la escuela una propuesta que sitúe a todos los ciudadanos en la condición de ser gobernantes (Rigal, 1996) y de este modo la educación pública puede trascender los límites que impone el sistema neoliberal asumiendo la tarea pendiente de extender la ciudadanía a vastos sectores de la población, sumidos hoy en meros espectadores pasivos o excluidos.

*“la educación ha sido, es y debe ser un bien social, y desnudar y desmenuzar un poco qué se entiende por bien social. Planteado desde el principio más sencillo, **es un bien de todos y es un bien público.**” (E. HA)*

Mario M. nos recuerda que este tema se trabaja con ahínco en los tiempos de la democratización

“Y adentro de eso, también Neuquén tomó mucha importancia en esa época con el tema de los derechos humanos.” (E. MMa)

Patricia da cuenta de lo conflictivo de la temática que está cruzada, por supuesto, por posicionamientos ideológicos y que exhorta al conjunto de la sociedad y básicamente al poder provincial *“Neuquén es la capital de los DDHH. Eso es un eslogan pero no forma parte de un contenido curricular” (E. PV)*

Otro eje conflictivo surge de la conmemoración del 24 de Marzo, esta nueva efeméride escolar ofrece múltiples posicionamientos. El testimonio de Marcela se contrapone al de Hugo. Desde su experiencia sostiene que esta temática es privativa del Departamento de Ciencias Sociales, los profesores de las otras asignaturas no desean hablar de la dictadura con los alumnos.

Y lo decían así. Y aparte ‘no quiero hablar de eso con los alumnos.’ (E. MG)

En un tiempo de profundos cambios y de finalidades de la enseñanza múltiple se busca afanosamente el para qué de la escuela, si no es posible encontrar una respuesta completa, única y esencial, se piensa en nuevas agendas que sin desconocer lo económico, se aboque a lo cultural, desde el terreno de conformación de subjetividades, de identidades, terreno en el cual el neoliberalismo ha ganado su batalla principal, generando una cultura de la desesperanza, el individualismo y el del destino marcado.

*“Y poder apuntar en sentido de **optimismo, de superación, de expectativa.** Algo que en esta sociedad neoliberal está bastante roto. El ascenso social de los '70, de los '80 el neoliberalismo lo ha opacado bastante” (E. HA)*

- La enseñanza de la historia y las finalidades múltiples

La situación de incertidumbre y de exploración a la que enfrentamos con movimientos y desplazamientos en un mundo cambiante y lleno de tensiones, impacta en las finalidades de la historia enseñada.

El sentido unívoco de la escuela y la enseñanza de la historia pertenece al pasado y hoy, en la nueva coyuntura, cuando el destino y el mandato crujen dan paso al deseo, en una perspectiva más abierta y libre, generando nuevas responsabilidades y niveles de participación y creatividad difícilmente concebible en términos conscientes.

Las acciones mismas tienen condiciones simbólicas de posibilidad, aunque más no sea en las imágenes magnificadas de los objetivos a alcanzar, es imposible separar a los actos/palabras de los sujetos de las ideas imágenes que ellos se dan a sí mismos y a sus adversarios.

La perspectiva revolucionaria proviene de los postulados de los tiempos modernos, los tiempos de la revolución, disparan un ilimitado horizonte de expectativas que evidentemente es el correlato de esperanzas insatisfechas. La configuración de finalidades múltiples en la enseñanza de la historia, a partir de nuevas fuentes de sentido incide en el vocabulario pedagógico didáctico que aspira al perfeccionamiento de las instituciones y a la dignificación de la condición humana.

Estallan múltiples sentidos, se persiguen utopías diferentes y las vivencias de los profesores frente a esta situación es al menos ambivalente. Para Mario H. se constituye en una anarquía.

“Por eso yo más que de caos hablo de anarquía en el sentido de que no todos adoptan esa actitud. Otros más tradicionales prefirieron sujetarse a lo que tenían.” (E. MH)

Mario M. por otra parte reconoce que en algunas modalidades no hay finalidad para la escuela media y por ende tampoco para la historia enseñada.

“La sensación que tengo es que las escuelas están en crisis desde hace mucho tiempo. Y la crisis tiene distintos aspectos. Una de las crisis es, la crisis de no saber para qué estamos.” (E. MMA)

Patricia entiende que el trabajo profesoral colaborativo está sólo en los papeles, en la práctica, en el plano concreto, los espacios para definir finalidades, *los temas de fondo*, no existe. A ella esta situación no le molesta ya que le permite ser creativos e implementar proyectos alternativos a las decisiones y lineamientos del Consejo de Educación. Su experiencia, como directora de una escuela con altísima exclusión social le indica que una finalidad educativa es que los jóvenes encuentren en el colegio un lugar de contención y socialización.

*“...les encanta estar en el colegio. No son alumnos problemas, son sumamente colaborativos, son líderes positivos y **encuentran en el colegio un lugar para estar, convivir y socializar**”* (E. PV)

La disciplina académica no está ajena a la estampida de sentidos, viejos y nuevos combates por la historia la cruzan, se desplaza en la estructura y en una historia en migajas, la surcan los retornos, las terceras vías y son muchos los caminos que conducen al pasado y su misma multiplicidad es más bien un signo de un momento fecundo de conciencia de la inevitabilidad de la etapa reflexiva propia de la operación historiográfica, así como del carácter plural de la búsqueda de verdad en el profundo conflicto de las interpretaciones (Dosse, 2004).

El testimonio de Fernando da cuenta de esta convulsión de la intrahistoria. Y tiene claro los lugares en los que no quiere estar ni enseñar, no le interesan los espacios *clásicos*. Desde ese lugar nulo, apuesta a las zonas de fronteras entre las ciencias sociales para considerar otras posibilidades y otros puntos de vista.

*"... primero me parece que no hay corrientes historiográficas muy claras, ahora, entonces salí así formado sin adhesión a ninguna corriente salvo las más clásicas y ortodoxas que tampoco son muy claras ahora, eh y **básicamente es un modo bastante ecléctico como la mayoría de los historiadores ahora**, que no tienen una corriente fija sino que es como una mezcla interdisciplinaria, sociología histórica, un poco de antropología"* (E. FA)

Hugo comparte con Lucía y Nelly el reconocimiento de la dimensión ideológica y desde allí imagina prácticas similares a las suyas con posicionamientos ideológicos y políticos. Nelly sostiene que la formación histórica sensibiliza frente a los cambios políticos y sociales, aunque se pregunta si no estará estereotipando las finalidades de la enseñanza de la historia

*"Uno se imagina que hay personas que estamos haciendo lo mismo por una cuestión de formación, por posicionamientos políticos, por militancia, **pero básicamente vos sabes que el mundo de las sociales y sobre todo del sistema medio es como un "mosaico", en todo. Eso también es novedoso, en la medida en que vos indagas.**"* (E. HA) *"el grupo de las Sociales que estaban más en esta **discusión ideológica y política** hasta en consonancia con el gremio que el resto de la institución."* (E. LZ) *"**en general los profesores de sociales tienen la virtud de estar más próximos de los cambios sociales y políticos, con una mayor sensibilidad. A lo mejor estoy haciendo un estereotipo**"* (E. NG)

En el mundo moderno la identidad anunció simultáneamente la libertad de elección del individuo y su dependencia de una guía de educadores profesionales, una de sus caras era emancipadora, la otra coercitiva. Esos educadores profesionales construyeron una cultura de la identidad anclada en el pasado por medio de mitos disfrazados de historia.

La reconstrucción de los mitos políticos o sociales disfrazados de historia, es una tarea que algunos historiadores han comenzado hace tiempo, pero también sabemos de las limitaciones de la función de los historiadores como destructores de mitos, estos son impotentes frente a los que optan por creer los mitos históricos; estos se convirtieron en ideas imágenes utópicas, en especial aquellos mitos políticos modernos tales como el Estado Nación, el Progreso, la Revolución (Baczko, 1999). En una época en la que van desapareciendo otros medios de conservar el pasado, es importante que historiadores y profesores recuerden que la historia de la identidad no es suficiente (Hobsbawm, 1998).

Y es lo que he detallado en las tramas de las historias vivenciadas y enseñadas de los profesores neuquinos; las singularidades y especificidades me permitieron vislumbrar y analizar algunos rasgos comunes, compartidos en comunidades de convicción a través de las cuales se transmiten valores y reservas de sentido integrados y sustentados en las relaciones sociales, las experiencias de la vida y las posibilidades interpretativas. Intenté entonces bucear en el doble sentido de la historia; por un lado, en los diferentes momentos del presente histórico que determinan el significado de las instituciones y de las relaciones sociales; y por el otro, en la historia sedimentada que nos constituye como sujetos históricos. Es decir, la historia y la enseñanza de la misma aparece condensada en las formas culturales que dotan de sentido las acciones, una parcela de esa historia sedimentada y reescrita por estos profesores neuquinos es lo que he presentado.

Los profesores por su condición de sujetos pueden definirse a través de dos elementos la sujeción y la autonomía, aspectos evidentemente decisivos en la enseñanza de la historia que interpela y produce sujetos. Un auténtico proceso de construcción de sujetos autónomos se constituye como parte de un proyecto colectivo generando “creación de sentidos” para la vida de cada individuo, pero inscripto en el marco de una creación colectiva de significados. La identidad colectiva, el ‘nosotros’ de una sociedad autónoma es aquella en la que podemos reconocernos e interrogarnos en y por nuestras obras (Castoriadis, 1997)

LA HISTORIA ENSEÑADA: DIMENSIÓN PRÁCTICA

El universo empírico relevado ofrece una multiplicidad de indicios e imágenes para dar cuenta de la dimensión práctica de la enseñanza de la historia neuquina, último núcleo analítico de la **trama de las historias enseñadas**.

El presente capítulo que titulo: “*Pensar la vida en las aulas de historia*” es una reconstrucción de la vida en las aulas a partir del pensamiento y de los recuerdos de las vivencias de los profesores neuquinos.

Un abordaje de las prácticas, en este caso de las prácticas de la enseñanza de las historias neuquinas, las coloca en un primer plano en relación con las normas ya que participan en la configuración de la acción social.

Prácticas y normas se articulan a partir de las coerciones prescriptivas de las normas sobre las prácticas y también estas últimas son productoras de las primeras. Atendiendo a esta variable presentaré el capítulo en tres apartados que se corresponden con las tres etapas del estudio, esto es: *pensar la vida en las aulas de historia en 1957, en 1983 y en 1997*.

Un objetivo de este trabajo que he desarrollado en el marco de mi desempeño como profesora de la Universidad Nacional del Comahue, fue construir conocimiento sustantivo que aporte a la retroalimentación de la formación de profesores en Historia y a su enseñanza en el nivel secundario; es en este contexto que me interesó analizar y reflexionar por el significado presente/futuro de las *prácticas de la enseñanza de la historia*.

Como ya he planteado, el problema es altamente complejo y amerita la capacidad de percibir el juego entre los aspectos intelectual, moral y político de las estructuras del saber, teniendo pleno conocimiento de que siempre deambularemos entre límites inciertos (Wallerstein, 2004).

Las historias enseñadas neuquinas imbrican estas cuestiones que se materializan en las *prácticas escolares*, en tanto construcciones/creaciones/opciones que los profesores desarrollaron y desarrollan como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la enseñanza de la historia.

Materia Historia

Introducción; enseñanza - Ofendizaje

a) Presentación del tema en forma de pregunta.

b) Introducción temática en forma de pregunta temática (tiza y pizarra)

c) Introducción temática de la historia; Introducción (pizarra)

Introducción temática de la historia; Introducción temática de la historia (pizarra)

Introducción temática de la historia; Introducción temática de la historia

Introducción temática de la historia; Introducción temática de la historia

Introducción temática de la historia

Introducción temática de la historia

Introducción temática de la historia

Introducción temática de la historia

Introducción temática de la historia

Introducción temática de la historia

Introducción temática de la historia

PENSAR LA VIDA EN LAS AULAS DE HISTORIA

“...la vida en el aula resulta un asunto demasiado complejo para ser observado o considerado desde una sola perspectiva. En consecuencia y al tratar el significado que la vida escolar tiene para alumnos y profesores, no debemos dudar de emplear todas las formas de conocimiento que tenemos a nuestra disposición” PH. W. Jackson, 1998



Como hemos visto, cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras de ser profesor de historia, resulta inevitable reconocer la enseñanza en plural, emergiendo desde las utopías y desde las prácticas.

La sistematización de esta diversidad de experiencias pedagógicas, que emerge del corpus analizado, puede plasmarse en un mapa cuyos signos centrales son hacedores de: escuela, de enseñanzas de la historia, de historias locales; ya que las llamadas ‘fronteras’ entre la escuela y el aula de historia son porosas posibilitan un entramado de actores y escenarios que, en ocasiones, no permite diferenciar cuál es su ‘adentro’ y dónde comienza el ‘afuera’; con lo cual se replantean las maneras de entender la relación enseñanza-historia-comunidad, siendo estos escenarios simultáneamente afectados por la manera en que se realizan las prácticas pedagógicas, y entendiendo que las escuelas en nuestras sociedades cumplen un papel cultural amplio.

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo profesor, en un mismo centro escolar, nos muestra una enseñanza viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los ‘cambios’.

Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre éstos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer enseñanzas, de ser profesor de historia, dispersión, arco iris de experiencias que hablan por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para resistir la soledad y fragmentación, para romper, en general, con la insularidad a que se intenta someter las prácticas profesoriales.

Ensayan y asumen relaciones diferentes con el conocimiento histórico, con el contexto, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo. Espero entonces que en esta sistematización, con sus categorías, tipologías, esquemas y en general con la interpretación, puedan reconocerse sin mutilaciones en la potencia de ser profesores de historia. He aquí el nudo gordiano del problema de una investigación con un fuerte involucramiento con los sujetos que hacen la práctica.

Tal como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios *singulares*, bordeados y surcados por el contexto.

Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos. Las determinantes que cruzan y hacen compleja la práctica docente impactan en la tarea cotidiana, eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones (Edelstein, 2003).

La actividad docente puede identificarse en cualquier tiempo y lugar, las acciones que se despliegan cobran sentido específico, identificándolas como intrínsecas a dicha actividad. Más allá de los

individuos concretos que la desarrollan, se les puede reconocer por el significado que portan en la *repetitividad y recurrencia* de esas acciones. Son repetibles en tanto reproducen la misma acción y recurrentes en tanto reaparecen en los mismos sentidos, señalando el encuadre de un quehacer (Remedi, 1988).

Buscando las pistas de la historia enseñada en la ciudad de Neuquén y a fin de esbozar algunos itinerarios en las prácticas pedagógicas, interesa centrar la mirada en el valor educativo de la *experiencia* profesoral, en tanto permite deslizarse a la subjetividad que conecta con la vida social del sujeto que enseña.

He sistematizado estos itinerarios que a partir de una dimensión temporal en la que acontecimientos políticos como la provincialización en 1957, la democratización en 1983 y la profunda crisis societal de 1997, marcan clivaje en el marco de la historia socio cultural de la educación neuquina. En ella señalo algunas pistas descriptivas y normativas que posibilitan considerar las instituciones escolares y las prácticas de la enseñanza como una combinación de cambios graduales, adaptaciones o resistencias a los requerimientos diversos.

La práctica es lugar de *experiencias*, de relaciones con el mundo, de espacios en que se anudan: el sentido de la identidad, la permanencia temporal, el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman; el aula como espacio de autonomía. En esos lugares de experiencia el proceso comienza con el ejercicio de la *función docente* para la cual el profesor fue formado; dar clases, asumir la *autoridad pedagógica* (Bourdieu, 1977) que le confiere la institución para el ejercicio de la tarea docente.

Para organizar el proceso de enseñanza el profesor debe entonces fijar los límites, construir el cauce, “establecer las reglas de juego,” a fin de apropiarse también él del “sentido del juego” (Bourdieu, 1996). Entonces, la práctica docente es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-alumno, centrada en el *enseñar* y el *aprender*; es un trabajo fundamentalmente centrado en torno a los *criterios de la acción pedagógica* con los que se pondrá en *circulación* determinado *campo de conocimientos*, donde los objetivos y la lógica están orientados al proceso de construcción de una problemática pedagógica (Achilli, 2000).

La práctica docente es dinámica y el *cambio* no solo se realiza de manera individual sino que se hace de manera colegiada y colaborativa, en comunidades de aprendizaje profesional en una cultura de colaboración con una estructura que la sostiene en el tiempo y las expectativas. La colaboración se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos (Hargreaves, 2007).

Donde la enseñanza no configura un espacio neutro, asume la praxis pedagógica como una praxis política y puede constituirse en ámbito privilegiado de deliberación pública, de construcción de ciudadanía y de cambios sociales. En tal sentido, la institución educativa, es un espacio atravesado por tensiones y conflictos que caracterizan a la sociedad neuquina desde mediados del SXX, donde han existido posibilidades de abrir espacios genuinos de participación y de cambio junto a las tensiones y paradojas que marcan el impacto de las condiciones que regulan las prácticas desde las políticas educativas, desde el nivel organizacional y burocrático, desde el nivel de concreción curricular y en la multiplicidad y diversidad de escenarios de las prácticas y utopías vivenciadas por los profesores.

Volviendo nuevamente sobre la construcción del objeto teórico “las significaciones de la enseñanza de la historia” y reconociendo nuevamente la combinación de diversos conocimientos especializados -pedagógicos-didácticos, históricos, filosóficos, éticos, políticos-, a fin de delinear la

dimensión práctica de la trama de de las historias enseñadas, reconozco que ésta no aparece nítidamente recortada, más bien es despareja, con nudos, zonas ralas y otras densamente apretadas.

El corpus empírico constituido por las entrevistas en profundidad y por los materiales escolares ha ido develando desde sí situaciones y procesos que lo enmarcan y lo constituyen. Resulta así posible analizar las situaciones de la vida en las aulas neuquinas desde conceptualizaciones y categorías teóricas de carácter explicativo-comprensivo, ésta ha surgido del vínculo con el objeto desde un lugar de comprensión y de trama interpretativa.

La pertinencia de las conceptualizaciones seleccionadas aparece tanto como una necesidad teórica - la de aprehender la complejidad- como una necesidad empírica: dichas categorías se orientan a recuperar lo que el campo de estudio (los casos y sus protagonistas) expresa. Este criterio de pertinencia es lo que ha llevado a una selección conceptual, desde una mirada relacional.

Vale decir, durante todo el proceso he intentado acercarme a la complejidad insita en el propio objeto: esto es, a su proceso de constitución-transformación, a su red de relaciones; al reconocimiento de los sujetos protagónicos en su integralidad y como seres históricamente constituidos.

El tiempo en el que los profesores de historia neuquinos se constituyen en profesores es diferente, los de la primera cohorte lo hacen en una ciudad pequeña, en un mundo de significaciones sociales imaginarias modernas, cruzados por la antinomia de la expansión ilimitada y de la autonomía individual y colectiva. Los de la segunda cohorte lo hacen, en una ciudad en expansión y en un mundo que soñaba con más autonomía y los de la tercera cohorte accionan en una ciudad fragmentada y compleja y en un mundo de conformismo generalizado.

A partir de esta consideración temporal de la historia de la ciudad de Neuquén, he seleccionado, trabajado y pensado la vida en las aulas neuquinas. Es claro que en cada una de ellas se presentan diversos puntos nodales, que dan cuenta de los tres apartados que componen este capítulo de la **trama de las historias enseñadas**:

- Pensar la vida en las aulas de historia (1957-1983).
- Pensar la vida en las aulas de historia (1983-1997).
- Pensar la vida en las aulas de historia (1997-2007)

PENSAR LA VIDA EN LAS AULAS DE HISTORIA

(1957-1983)

“Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores” Jaques Hassoun, 1996

Como vimos en páginas anteriores la ciudad de Neuquén se convierte en la capital de la provincia en 1957, la transición de territorio nacional a provincia representó una época de organización y reorganización; aceptada con regocijo por algunos; y con indiferencia y temor frente al cambio por otros.

Era una ciudad pequeña, de escasa población comenzando a cimentar una identidad colectiva centrada en los pioneros; y en la cual, el proceso de provincialización acentuó la necesidad de construir una matriz identitaria y para ello apeló a la reconstrucción del pasado, conformando a una versión de *identidad neuquina* como instancia objetiva y esencialista confirmada por las autoridades estatales, identidad que se transformará en un núcleo ideológico fundante del proyecto político del partido provincial -Movimiento Popular Neuquino- que a partir de los años ‘60 interviene decisivamente la actuación política.

La ciudad contaba con algunas escuelas primarias y en la segunda mitad de la década del ‘40 comienza a funcionar una escuela de Comercio, Bachillerato y Magisterio, a la cual llegaron a trabajar los primeros profesores de historia, quienes encontraron en esta ciudad su lugar para construir familia y desarrollar la actividad laboral y comunitaria.

Recordemos que Kitty llegó a la ciudad siendo una niña en la década del ‘40. Estudió en la Universidad Nacional del Comahue, era una mujer adulta casada y con hijos, se recibió en la década del ‘70 y trabajó en diversas escuelas medias hasta la década de los ‘90.

Benedicto, estrenando su título de profesor de historia llegó en 1947, trabajó en escuelas medias y en la Universidad, se jubiló en los años ‘80.

Ema y Mario H. lo hicieron en 1967; Ema traía experiencia profesoral desarrollada en Buenos Aires, en cambio Mario H desplegó toda su trayectoria profesional en la provincia de Neuquén. Ambos se desempeñaron en instituciones de enseñanza media, terciaria y universitaria, en cargos docentes y directivos. Se jubilaron en la década de los ‘90.

Héctor, al igual que Benedicto y Mario inaugura su título profesoral en la ciudad, a la cual llega en la década del ‘50, se desenvolvió como profesor y directivo hasta los años ‘90 y Martha, cuñada de Héctor, llega a la ciudad con dos hijas pequeñas en 1972. Traía consigo experiencia docente laborada en su provincia natal.

También presentaré el testimonio de Alfredo, neuquino y alumno de Benedicto y Héctor. Con su título de abogado realizó una corta experiencia docente.

Recordemos que en las década del '60 y '70 la ciudad había comenzado un proceso de lento crecimiento a partir de del desarrollo de actividades ganaderas, petroleras e hidro-energéticas y de un plan de obra pública en la provincia que creció y se modernizó bajo esa dirección. Actividades económicas que atrajeron a gruesos contingentes de población migrante, dando origen a dos procesos importantes para el desarrollo de la provincia y de su capital: un alto crecimiento poblacional y un acelerado proceso de urbanización concentrado en la capital. La evolución demográfica marcaba un ritmo superior al resto del país.

En particular, la ciudad tuvo dos momentos en el proceso demográfico: hasta 1970 fue un crecimiento lento con una fuerte cohesión entre el hombre y el sistema ambiental dominante y rápido a partir de esa década, debido a la diversificación de la base del crecimiento económico constituyéndose en un polo de atracción de profesionales y técnicos calificados. En los complejos años '70 “se pone fin al pago chico”, emergen nuevas prácticas políticas y un movimiento sindical en expansión intentó participar de la cosa pública. El movimiento sindical regional crece y se complejiza, destacándose los sindicatos de los empleados públicos provinciales por su independencia y autonomía.

La ciudad ingresa en la escena nacional como una urbe con un alto grado de movilización política, protestas callejeras y conflictos sociales.¹ Estos conflictos se expresaron en las calles de la ciudad capital, que en pleno crecimiento urbanístico presentaba problemas de infraestructura, de convivencia vecinal y social.

En los numerosos conflictos desencadenados por los sectores subalternos en pos de obtener mejoras laborales y pautas de redistribución entre el capital y el trabajo se produce el re-alineamiento de los sindicatos, de los partidos políticos, de los colegios profesionales y de la Iglesia Católica, la cual alineada con el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo tuvo un lugar de mediador e impulsor de los reclamos sociales trabajando en comunión con sindicatos, barrios, centros de salud y asociaciones.

La feroz dictadura de 1976 tomó militarmente a pueblos y ciudades del país y también a los distintos niveles del aparato estatal y las organizaciones intermedias, especialmente las gremiales. Queda claro que la sociedad neuquina no escapó a esta situación.

Pero hay un dato que la singulariza ya que siendo una ciudad periférica, receptó en esos años una importante migración interprovincial que convergió particularmente por razones de índole económica pero también por cuestiones políticas, en la medida en que la provincia ofrecía una relativa protección para el exilio interno.

La sociedad neuquina adquirió durante los últimos años de la dictadura una importante dinámica política que conservó subterráneamente los lazos de solidaridad para colaborar en la protección de víctimas y familiares.

La ciudad y su población crecieron, entonces necesitó de nuevos servicios educativos, a esas nuevas instituciones siguieron llegando los profesores de historia, como el caso de Martha, ya mencionado.

¹ Las huelgas de los obreros del Chocón en 1969 y 1970, los conflictos por la nacionalización de la Universidad del Neuquén, las disputas por el control de la CGT regional y las reñidas elecciones de 1973, resultando electo Felipe Sapag- único gobernador del país que no pertenecía a las filas del peronismo- fueron los conflictos de mayor resonancia nacional.

Como se vera en las páginas siguientes múltiples aspectos de esas prácticas recordaron estos protagonistas de las aulas neuquinas, pero si tuviera que pensar en una argumentación que prime y aúne las posiciones históricas, educativas y didácticas diversas que circulan en estas narraciones me inclino por destacar la importancia que le asignan a la *transmisión oral* en la enseñanza de la historia, y para abocarme a dar cuenta de sus rasgos más nítidos, primero me detendré en algunas características generales de

LAS AULAS DE HISTORIA

En una ciudad pequeña y en un tiempo en el que la escuela media no era tan masiva, la población escolar era reducida, Benedicto recuerda que el primer curso en el que da clases

“...el curso era muy reducido, yo recuerdo que serían 7 u 8 alumnos a lo sumo, en 4º año del Normal, dábamos la clase en derredor de una mesa...De mañana, de mañana sí, creo de mañana.” (E. BO)

El aspecto y la presentación contribuían a formar la disciplina y al respeto:

“... toda mi vida fui de traje, corbata, bien presentable, bien prolijito. Eso ayuda, para mi ayuda a la disciplina, a la presentación, el trato.” (E. HR)

La evocación Alfredo da cuenta de la imagen social del profesor, y relaciona el respeto que el profesor despierta con el conocimiento y la capacidad, reconoce una autoridad, un referente en la figura profesoral.

“... nos impactaba más a nosotros porque era un tipo alto, morocho,... había un respeto de parte de él...Pero era otro respeto, y para el profesor que se lo ganaba... lo admiraba a nivel de la capacidad y del conocimiento.” (E. AO)

Otra característica de las clases de la década del ‘50 fue el fuerte ausentismo de los estudiantes. Muchos de ellos vivían en las localidades cercanas, la lejanía y las inclemencias del tiempo, obstaculizaban la presencia de los estudiantes. Situación que testimonia Alfredo, quien recuerda las alternativas que proponía el profesor cuando eran pocos en el aula. *“... cuando te encontrabas con un aula disminuida, él creía que dar clase no tenía mucho sentido para esa cantidad de alumnos, hacía dos grupos y organizaba un certamen.”* (E. AO)

Esta situación preocupaba a los profesores y así consta en el “Libro de Actas del Departamento de Historia, Educación Democrática e Instrucción Cívica y Geografía”, la correspondiente a la reunión profesoral del 7 de Octubre de 1974: “gran ausentismo por parte de los alumnos ” (Acta N° 16 Pág. 4).

La vida cotidiana escolar transcurría alejada de los centros de poder y de los acontecimientos políticos, situación que no impidió que la inestabilidad política que signo al historia del país durante estos años, impactaran en las aulas y en los profesores, tanto en el plano laboral como en el institucional. Recordemos los testimonios contrapuestos de Benedicto, Héctor y Martha respecto a la revolución de 1955, a la muerte de Eva Perón. Otro período que ofrece contradicciones es la dictadura de 1976.

“Y bueno, cuando cae Perón en el 55, ahí se nota realmente el cimbronazo... las cesantías masivas a los docentes que eran peronistas... a mí me echaron (E. BO)

“cada uno tenía sus ideas pero había que guardárselas. Recuerdo cuando murió Eva” (E. HR) ***“En aquél momento en la parte de la enseñanza, y yo te hablo de la época de Perón, había mucha política.”*** (E. MC)

Las diferentes percepciones sobre el contexto político también impactan en la enseñanza de la historia ya que, la imbricación entre historia política y enseñanza de la historia es de vieja data e indica que en la enseñanza de la historia juegan los procesos históricos concretos, las vivencias en esos procesos, las perspectivas e ideologías y también los sentimientos de los sujetos.

“porque cuando me hablan a mi de la persecución peronista, yo no recuerdo ningún profesor afiliado al partido peronista” (E. BO)

Yo empecé a trabajar en Entre Ríos en el año 55 donde hubo cambios políticos muy grandes...teníamos que tener mucho cuidado...había mucha más sensibilidad... Sobre todo para enseñar Historia Argentina.” (E. MC)

Cuando recuerdan el golpe militar de 1976 y su impronta en la institución escolar, algunos testimonios se contraponen y oscila desde un posicionamiento de desconocimiento sobre los aciagos acontecimientos hasta el reconocimiento de los cambios producidos en el seno de las instituciones educativas.

“y en el proceso todos quedamos sorprendidos porque se acuerda que todos ignorábamos lo que pasaba.” (E. HR)

Mario H. indica los cambios profundos que se imprimen desde el poder en esa etapa, pero siente que el *cambio no fue tan profundo*, ya que de alguna forma pudieron elaborar estrategias de resistencia para resguardar el trabajo colectivo, el trabajo departamental fue intenso y contenedor. Otra forma de luchar contra el poder, quizás inconsciente como lo manifiesta Mario H., fue producir material para evitar usar el elaborado por éste, quien mediante una estrategia represiva realizaba un balance fuertemente negativo del período político anterior a la dictadura calificándolo de “violento”, “subversivo”, “desbordado”, “demagógico”, “populista” etc. y coincidía en la necesidad de implementar un gran plan represivo para reordenar el país (Pineau, 2006); con esa finalidad produjo material didáctico para las instituciones educativas. Mario H. nos dice *“ese textos donde el gobierno central daba su interpretación gráfica y con textos de lo que fue la subversión. Un libro que quedó en un rincón y que no se usó nunca.”* (E. MH)

Remarquemos lo que ya dijera, los sujetos que enseñan historia se encuentran cruzados por prácticas sociales en los procesos históricos concretos, perspectivas ideológicas y teóricas, sensaciones y sentimientos, que se vislumbran en la:

TRANSMISIÓN ORAL Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Seleccionar la *transmisión oral* para analizar la práctica cotidiana de la enseñanza de la historia, en el primer período, posibilita historizar esta enseñanza para comprenderla, en tanto el docente opera en sus prácticas cotidianas con una racionalidad en dos planos: la normativa y la sustantiva, ésta es la que despliega en la práctica escolar concreta demarcada por la normativa (Barco, 1992), para los docentes neuquinos es sustantivo *transmitir, explicar, hablar, dar*.

Transmisión oral, metodología expositiva, explicación no son conceptualizaciones univocas en el seno de la enseñanza de la historia y tampoco lo son en el marco de las historias enseñadas

neuquinas, ya que en ellas se encuentran interrogantes como: ¿cuáles son las finalidades y los sentidos de la transmisión y/o explicación? ¿Hay diferentes transmisiones y explicaciones?

La exposición oral tiene larga data en la didáctica de la historia y se inscribe en los capítulos sobre *métodos, técnicas, procedimientos y estrategias de la enseñanza*.

A lo largo del tiempo ha tenido un tratamiento diferenciado que oscila entre: *el mejor arte del profesor*, hasta *el culpable de aburrir a los alumnos*; se articula a las finalidades, teleologías y también a la epistemología de la historia; es potente para aprendizajes morales y también para aprendizajes críticos.

Se la asocia a pedagogías tradicionales, enlazada con la ciencia positiva; pero también a la exposición de carácter comprensivo, interpretativo, significativo.

Como método narrativo o expositivo fue entendido como un arte y un don que utiliza además la comparación. Se trata que el -maestro- conozca el arte de contar de una manera animada, pintoresca, teniendo en cuenta los intereses dominantes de los alumnos, su capacidad de atención, el nivel de sus conocimientos generales y además su conocimiento de la lengua. Es una equivocación creer que contar sea cosa fácil, nada más difícil para quien no posee el “don” de adornar sus relatos con anécdotas, detalles biográficos y comparaciones sugestivas entre el pasado y el presente. Si el arte de contar es un privilegio excepcional de algunos, no se les puede exigir a todos. Frente a esta situación la mejor forma de enseñanza es la forma expositiva con preguntas hábiles y frecuentes (Verniers, 1962).

En la explicación oral, el educador ha de ofrecer “visión” y “comprensión” de los sucesos, la primera interesa a la esfera intelectual, la segunda a ésta y a la afectiva; ambas deben impulsar, en proceso de auto activación, la potencia volitiva (Etchelouz, 1965).

En la exposición problemática,² el maestro plantea un problema que él mismo resuelve aplicando el modelo de pensamiento científico. Pero durante este proceso muestra la vía para su solución en sus auténticas contradicciones, aunque al mismo tiempo, accesibles a los alumnos y revelando la ilación que sigue el pensamiento hasta llegar a la solución.

Rafael Altamira (1977) sostiene que en la explicación para la comprensión, el profesor está obligado a explicar con claridad o a sustituir su significado por un vocablo comprensible a todos. No se debe minimizar la capacidad del profesor para enganchar la atención y entusiasmo del oyente (Altamira, 1977) y para Jean-Noël Luc (1981) la explicación opera muchas veces como historia revelada ya que mediante la explicación del maestro se ofrece un producto acabado. La historia no es enseñada, es revelada.

También ha sido común sostener que la exposición fue la técnica más criticada, porque se la asoció a las “lecciones magistrales”.³ El educador al iniciar su exposición recurre inmediatamente al cuerpo a cuerpo, y entonces la transmisión puede ser verbalista, intuitiva u operatoria (Gargiulo, 1990).

El paso de contenidos descriptivos a contenidos explicativos no siempre se visualizan en las primeras aulas de historia neuquinas. Es más común apelar a la repetición memorística de datos que explicar para comprender por que se producen determinados cambios o sucesos.

² Esta clasificación se encuentra en AAVV (1983) *Selección de lecturas de metodología de la enseñanza de la historia*. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.

³ Las metodologías dinámicas y/o activas de la historia no le asignan lugar a la explicación. Ver Bustinza, J.; Miretzky, M.; Rivas, G (1983) *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica* Buenos Aires. AZ editora.

En el texto *Las técnicas grupales en la enseñanza de las Ciencias Sociales* de Edgardo Ossanna dice: “El maestro o profesor debe ser un guía y no un instructor” (1977: 9).

Algunos historiadores consideran que el estudio de la historia es un estudio de causas, pero en las Ciencias Sociales y más concretamente en la Historia, suelen aceptarse otro tipo de explicaciones además de la causal, el panorama es muy complejo, sin embargo para poder pensar en la explicación en el aula de historia se pueden clasificar las explicaciones en dos grandes tipos: la causal y la intencional o teleológica. La primera mira hacia el pasado y suele adoptar una forma de relación condicional suficiente, aunque no siempre sea así y las segundas no remiten al pasado sino al futuro. En lugar de buscar los antecedentes de un suceso, se abocan a pensar el lo consecuente. Ambos tipos de explicación no resultan incompatibles y mucho menos excluyentes (Pozo, Carretero, 1989).

Finalmente, interesa también remarcar que la enseñanza que explora en la construcción del significado, su naturaleza y conformación y que se posiciona en un enfoque interpretativista del conocimiento, reconoce la capacidad narrativa según la cual la mente humana resulta generadora de historias cuya estructura, funciones, y sobre todo significados, es preciso analizar en profundidad en consideración a los contextos socioculturales.

La enseñanza centrada en la comprensión explicativa de las acciones presentes y pasadas de los hombres puede trazar un puente que vincule al mundo de la cultura y al mundo de la ciencia. J Bruner (1988) entiende cultura como *foro* para negociar y renegociar los significados y explicar la acción.

En la singularidad de cada una de las transmisiones de la historia enseñada neuquina se señala algún elemento dominante.

Así, encuentro que hay transmisiones enmarcadas en lo que Ronald Evans (1991) definió como un narrador de historias. Los narradores de historia hacen hincapié en detalles fascinantes sobre la gente y los acontecimientos y señalan que el conocimiento de otros tiempos, otras gentes y otros lugares, es el motivo más importante para el estudio de la historia. Los acontecimientos del pasado son únicos y el papel del profesor es exponer esa particularidad por medio de abundantes detalles, en fin, de una buena historia. La tipología del narrador de historias se enmarca en la filosofía idealista de la historia, se trata de *miradas comprensivistas*. Desde esta perspectiva la historia es una *extensión de la comprensión del otro* y puede quedar encerrada en una comprensión ingenua, en esta cohorte los profesores han tenido dificultad en introducir el momento crítico.

Benedicto quizás fue el que más se enmarca en la figura del *narrador de historias*. Los alumnos de Benedicto, Alfredo y Vicky -recordemos que es la profesora nacida en Neuquén, de la segunda cohorte que fue alumna de Benedicto- rememoran detalles de las exposiciones y al decir de sus estudiantes, Benedicto poseía el “don” de narrar, era el artista que atrapaba la atención de los oyentes.

“A... yo lo podía escuchar y al otro día iba a la clase y me acordaba de todo lo que había dicho...jamás compre un libro para Benedicto Yo tomaba apuntes de las clases, daba unas clases fantásticas, él abordaba un tema, lo exponía, era muy ameno, una capacidad para narrar.” (E. AO) “Él lo daba brillantemente...te daba unas clases magistrales.” (E. VCH)

Esta situación también se corrobora en el “Libro destinado a las constancias de visitas de inspección” en el que se lee: “el 2/9 de 1950, el inspector de enseñanza, presencié la clase de Historia de 1^{er} Año dictada por Benedicto. Tema: “La economía y la cultura en la época colonial”. Método Interrogativo expositivo. No se hace uso de ningún recurso didáctico: pizarra, mural, apuntes para los alumnos, mapas, etc. etc.” (Acta del 12 de agosto de 1950. Pág.6 y 7).

En la clase de 2^{do} Año, dictada por otro profesor se lee: 4/9 “Tema: Rosas y el asesinato de Quiroga. Método Expositivo. Recomiendo otros métodos más adecuados, mejor uso del mapa y empleo de la pizarra y otros recursos ilustrativos” (Acta del 12 de agosto de 1950. Pág. 7).

Las condiciones para la oratoria de Benedicto se pueden rastrear en “Libro de Actas del Departamento de Historia, Educación Democrática e Instrucción Cívica y Geografía”, en el que se lee que este profesor es el encargado de decir el discurso en los actos escolares (Acta N° 32. Pág.24).

La exposición profesoral que se desplegó en el aula de historia no *es univoca* y los profesores utilizaron diferentes tipos de exposiciones. En algunos casos fue utilizada para presentar el contenido a enseñar, en otros casos posibilitaba sintetizar la temáticas centrales con la apoyatura del cuadro sinóptico

*“...comenzaba con la **presentación del tema...**, y **terminaba con la evaluación**. En estos **dos extremos estaba la síntesis temática**”* (E. MC)

La exposición da cuenta del *poder de la palabra*. Se expone para enseñar expresión, argumentación, posicionamiento, es necesario que la palabra circule en el aula en tanto viabiliza la comunicación, la transmisión generacional *“abolimos la lección oral... No lo dejábamos hablar al alumno.”* (E. EA)

El testimonio de Ema marca que en los comienzos de su trabajo profesoral, la palabra circulaba y esto es muy necesario porque una de las materias más difíciles para enseñar es historia y sobre todo historia argentina

*“Y entonces empecé a trabajar así. Es decir, **el proceso nuestro de historia es bastante complejo.**”* (E. EA)

Si historiza sus prácticas de la enseñanza recuerda ser alumna de profesores que no explicaban y cuando se acuerda de su función de directora de un establecimiento, dice que una gran mayoría de profesores sólo reparte fotocopias, responsabiliza de estos cambios a los especialistas en Ciencias de la Educación.

La exposición profesoral, es para Ema una acción inherente a la tarea y frente a las dificultades y tensiones que surgen de explicar el proceso histórico, utiliza la metáfora de transpirar la camiseta y con ella da cuenta de la complejidad de la exposición.

*“Yo siempre les decía a mis alumnos: “ustedes no se pueden quejar”...o sea yo **traspire la camiseta acá con ustedes. De arriba para abajo, de abajo para arriba, se las doy de derecha a izquierda.** Yo tenía profesores que venían... y te decía “estudie de la página tal a la página tal.”* (E. EA)

La exposición profesoral comenzó a tener mala prensa, fue una moda que perjudicó a los alumnos de los primeros cursos, quienes necesitan la apoyatura profesoral.

*“... todos empezaron a dar las críticas de las clases expositivas...pero **una parte tiene porque ser expositiva. Y después hay que dejar hablar al alumno** con un interrogatorio, pero no, todo eso se perdió”* (E. EA)

Es claro que para Ema la exposición es un punto nodal en su tarea profesoral.

Te habrás dado cuenta que yo soy muy expositiva. Pero yo siempre explicaba, nunca pedía nada que yo no haya explicado” (E. EA)

Es muy crítica de la enseñanza que se imparte en la década de los ‘90, al final de su carrera docente, cuando ejerce el cargo de directora de un CPEMN, y centraliza la argumentación la crítica en la anulación de la palabra, primero dejaron de explicar los profesores y luego los alumnos.

“Los chicos no tienen léxico, no tienen vocabulario, no hablan... los profesores que tampoco hablan. Que reparten una fotocopia y le dicen al alumno “respondan esas preguntas.” (E. EA)

Otra perspectiva de la transmisión es la que se vislumbra en el testimonio de Kitty.

En este caso se trata de una transmisión narrativa, es como contar un cuento. Se cuenta para informar; el lugar del profesor es exponer una síntesis de los hechos narrados, seleccionar materiales que acompañen la narración para afirmar el conocimiento, que es de carácter repetitivo y memorístico. Si bien Kitty sostiene que transmitir es como contar un cuento, ella no es una narradora de historias, su versión de *la exposición es ofrecer un conocimiento sintético* elaborado por el profesor que el alumno tiene que escuchar.

“... hay que hacer la Historia, así de simple. Primero la escucho, la escucho a través del profesor. El profesor, si es un profesor que sabe trabajar, me va a elegir el texto para que afirme lo que dio en la clase. Eso es lo que tendrán que leer. Ya escucharon. Cuando van a leer ya saben de qué se trata. Eso afirma el conocimiento... es como contar un cuento” (E. KR)

La perspectiva de Héctor da cuenta que la transmisión oral es vertebradora de la enseñanza. *La clase de historia está centrada en el profesor que explica y evalúa.* Héctor rememora que sus explicaciones eran pausadas y parsimoniosas y que los alumnos registraban apuntes de la información que el profesor ofrecía, el relato deja vislumbrar que Héctor busca que lo escuchen.

“yo todas las clases tenía esa costumbre, ahora creo que no es así, de explicar el tema, hoy vamos a ver tal tema yo se los explicaba, lento, ellos tomaban apuntes y la mayoría me decía: ‘no si yo con sus apuntes me sobra’, inclusive los ponía en el compromiso de escuchar porque si no te andan divagando...si toman apuntes tienen sí o sí escuchan y al escuchar me decían: ‘no yo ya escuchándolo, ya... y tomando apuntes...porque al escucharlo ya aprendí una parte después luego a casa le pego una leída y ya aprendí el tema’. (E. HR)

En el plano historiográfico, en la historia que trasmite Héctor el conflicto no tiene cabida; la explicación causal a la que apela es la de una relación condicional con el pasado suficiente, casi diría mecánica.

“Claro, como antecedente de todo lo que vino después, es decir desde la actualidad, es decir a la Historia no la podemos dejar de lado... todo tiene su importancia y sus consecuencias posteriores. Eso es lo que uno trataba de explicarles.” (E. HR)

QUÉ SE TRANSMITE

Los temas que exponían los profesores neuquinos dan cuenta de una conexión causal, y sabemos que este es una de los problemas más serios en la enseñanza de la historia, en tanto esta es una disciplina escolar claramente relacional.

*“Vos sentís que no saben ni qué tema se esta tratando, ni porqué se esta tratando y **como está relacionado con lo anterior** que han visto y que es lo que tenemos que sacar de la escena. (E. EA)*

En temáticas de la historia política, la transmisión tiene un nivel persuasivo y retórico, en tanto parten de la convicción de que están transmitiendo la verdad ya que los elementos fácticos están suficientemente corroborados. La historia política argentina y los hombres más polémicos de la misma posibilitaron narraciones históricas que interpelaron al estudiantado a posicionarse frente a las acciones y a las ideas de esos sujetos históricos, en algunos casos se los interpelaba desde la empatía, en otros se alentaban las discusiones, miradas críticas, y también se apelo a construcciones de matriz nacionalista. La historia enseñada es mayoritariamente historia política con énfasis en la descripción de lo institucional.

*“Y que íbamos a tener que tomar posición, y **alentaba las discusiones en el curso. Por ejemplo, con Rosas, con Perón, con Sarmiento.**” (E. AO)*

*“A mí me gustó siempre mucho más la Historia Argentina... Política y social me gustaba... **la parte de los partidos políticos.**” (E. HR)*

Las teorías políticas del mundo capitalista también han tenido presencia en las aulas neuquinas, hablar a los alumnos de ellas, transmitir las ha sido una constante. En esa transmisión los alumnos tenían un papel sumamente pasivo, a pesar que las categorías centrales -deberes, derechos, libertad- de esas teorías políticas competen a los jóvenes.

*“...a veces pienso y digo “pobres criaturitas” lo que yo les hablaba, **de nacionalismo, de liberalismo, de socialismo, es decir, tocábamos tantos temas.**” (E.EA)*

La explicación que propone Marta es estructural, ya que intenta dar cuenta de un proceso en una serie mayor, la de la estructura. Conforman núcleos centrales en la estructura el tiempo y el espacio y es en ellos donde trabajaba el cambio y la permanencia y la relación presente-pasado de la sociedad. Cabe destacar también que cada sociedad se definía en una singularidad enmarcada en la estructura.

*“En la sinopsis presentaba el tema en el pizarrón y después el cuadro sinóptico. **Ubicaba ahí referencia de la época poniendo la cronología. Continuaba con la ubicación geográfica,** la actualización del país, para la ubicación regional, usaba una cartografía. La cartografía era antigua, pero también contemporánea Y después íbamos a los habitantes, es decir a la población, el origen racial, cómo llegaron a ese territorio, por penetración pacífica, bélica o si eran pueblos autóctonos. Después íbamos a la parte económica. Si era un pueblo agricultor, comerciante o industrial, entonces se deducía que eran pacíficos. Si eran tributarios ya el sistema era distinto porque eran pueblos sometidos y ahí ya estamos en el aspecto bélico. Después analizábamos la cultura, dentro de la cultura veíamos la lengua, el arte y la religión. Lo fundamental. Y finalmente, la relación con los pueblos adyacentes, es decir la transculturación. **Este era prácticamente el núcleo de la enseñanza.**” (E. MC)*

LOS MATERIALES DE LA TRANSMISIÓN

La explicación del profesor se complementa con diversos materiales de la enseñanza. Ema cuenta que construía sus materiales de la enseñanza, ya que no le interesaba ajustarse a un texto. En algunos casos eran manuscritos y en otros mecanografiados.

Yo terminé en los últimos años haciendo esquemas de contenidos. Y con esos esquemas trabajábamos de arriba abajo, de costado.” (E. EA)

En un documento profesoral cedido por Ema trata de un: “Esquema de Contenidos. Período 1810-1820” y otros “Período 1820-1830”. La información que ofrece el material es de corte política institucional, presentada con frases cortas numeradas⁴ y se sintetizan los principales hechos del período.

Esa síntesis ofrecía una base informativa que los alumnos al menos debían recordar, en la explicación se procedía a dar cuenta de las matrices comprensivas e interpretativas del proceso.

“Los esquemas de contenidos sobre esto que era una síntesis y yo después ampliaba esto. Los chicos al menos se tenían que acordar de esto que era corto, después si se acordaban de lo que yo había agregado ¿preguntaba porqué era así? ¿Porqué era de otra forma? pero ajustarlos a un texto no.” (E. EA)

Benedicto y Mario H. también construían sus materiales de enseñanza. La perspectiva de historia revisionista que sustentaban tanto Ema como Benedicto, no se desarrollaba en los textos escolares, situación que los embretaba a construir el texto informativo y retórico. Aunque Ema no desdeño totalmente los textos escolares, utilizando los de mayor circulación.

*“Miré, yo tenía la maldita costumbre lo que el curso era chico de **darle apuntes, yo hacía los apuntes a máquina...** Los elaboraba y ponía 4 (risas) en esa época no había computadoras... como ahora, 4 carbónicos, así que tenía el original y 4 carbónicos, eran 5 y aparte **las explicaciones, sí los gráficos y todo lo demás,** así que ahí nos arreglábamos sin texto.”* (E. BO)

Los textos escolares no eran muy comunes en las aulas de historia y no sólo porque los profesores los desechaban en tanto no coincidían con sus perspectivas historiográficas, sino que era un material oneroso para la economía familiar, por ello el texto de Ibáñez que Ema menciona era en más accesible.

“El texto más común era Ibáñez. Drago si, también. Si, después empezó el Santillana. Si. Porque ese se lo pasaban de uno al otro, si tenían hermanitos ya lo traían del hermanito, del primo, entonces siempre el que aparecía era Ibáñez, porque siempre estuvimos en crisis.” (E. EA)

Para Mario H. la producción del material de la enseñanza posibilitaba cambios en la misma y, recordemos que en la época de la dictadura militar, se producían los materiales para evitar utilizar los que provenían del gobierno.

*“No eran cambios de programas, eran puntuales. Y por allí a lo mejor la tendencia era un poco a **producir algunos documentos, producir algún material entre nosotros, por supuesto fichando, imprimiendo.** Producir algunas cosas e intercambiarlas, porque muchos trabajábamos en los dos colegios.”* (E. MH)

Los textos escolares más modernos ofrecen una mirada historiográfica más variada, un formato didáctico más atractivo y más acorde a aprendizajes constructivos, pero como ya dijera su circulación era restrictiva.

4 “Período 1810-1820” (Posee 14 ítems y es manuscrito) En Material Didáctico cedido por la Profesora

“Santillana, en la presentación que era más didáctica que el de Ibáñez, puede ser en algunos aspectos mas moderno, había una inclusión más de la parte económica y social.” (E. EA)

La bibliografía que utilizaba Ema indicaba su preferencia por la historia política en primer lugar, los procesos socioeconómicos se incluyen en épocas más tardías

“Tenía toda una bibliografía, justamente, de la historia social de la iglesia... de los italianos que ahora no me voy a acordar, pero buenísima era...Si, Argentina, Americana...Si, política, social, pero antes era más que nada política, toda la bibliografía era toda política, después comenzó a introducirse la historia social económica.” (E. EA)

Martha, además de los libros de texto, trabajo con material visual, audiovisual y con salidas de campo.

Su experiencia le demostró que los textos largos y detallistas no potenciaban los aprendizajes, por ello la exposición del profesor tendía a sintetizarlos, a marcar los puntos centrales de la descripción.

“Bueno, recuerdo que teñíamos Ibáñez, manejábamos Levene, un libro de Mitre que era muy bueno. Lo que pasa con estos libros es que eran muy detallistas, así que había que sintetizarlos” (E. MC)

Preocupada por una lectura comprensiva del material didáctico recuerda haber trabajado con la técnica del estudio dirigido.

“Después utilizamos en grupo el sistema que trabajaban con la idea del subrayado. Subrayar la idea principal y de ahí se iba a los detalles, a las anécdotas.” (E. MC)

El material audiovisual cumplía sólo una función ilustrativa durante la exposición del profesor.

En segundo año por ejemplo Luis XIV, como era Versalles, y utilizábamos no solamente láminas sino que algunas escuelas tenían proyectores y entonces pasábamos películas, documentales que eran muy entretenidos porque los chicos no solamente escuchaban sino que estaban viendo.” (E. MC)

“...pasar diapositivas de los viajes que habíamos hecho siempre las fotos eran para las diapositivas, para proyectarlas y acompañar a las clases” (E. KR)

Marta recuerda gratamente de las salidas de campo realizadas.

“Después hacíamos visitas por ejemplo al museo, al cine, eran como una salida que uno podía tener como experiencia, como una vez en tercer año que fuimos a ver Camila de la época de Rosas” (E. MC)

Kitty recuerda que la exposición del profesor se vehiculizaba con diversos materiales didácticos como: gráficos, cuadros comparativos, mapas y diapositivas. El libro de texto ocupa un lugar central, y por ello, los profesores tienen que seleccionarlos cuidadosamente, porque atestiguan su perspectiva histórica.

*“...me acuerdo que les **remarcaba mucho**, les hacía gráficos, con respecto a lo que es la Historia y el concepto en sí... trabajaba mucho con el pizarrón., con mucho gráfico. Y más o menos lo entendían, porque yo después hacía ejercicios con ellos.” (E. KR)*

Un material de aula muy importante para Kitty fue la carpeta que realizaba el alumno, esa centralidad no está pensada en términos de aprendizaje sino en el lugar que ocupa en la enseñanza, la carpeta del alumno organizaba y direccionaba su enseñanza.

*“exigía carpeta, y en la carpeta tenían un muy bueno, y hacían unas carpetas preciosas, y **de ahí para el año siguiente yo tenía todo preparado.** Aparecía una cosa nueva ya la metía ahí en ese material. **Siempre tenía esa costumbre de quedarme con alguna carpeta con la promesa de devolverla**” (E. KR)*

Héctor utilizó como material de aula los diarios de la zona por dos razones para abordar la actualidad y para la ejercitar la interpretación de textos. Reconoce que la lectura interpretativa ofrece dificultad, pero en su relato pareciera pensar en interpretaciones únicas, recordemos que la lectura del libro de texto no era muy valorada y la lectura de artículos periodísticos que circulaban en su aula buscaba un ejercicio netamente informativo y descontextualizado del conocimiento histórico.

*“Yo les sugería, y a veces medio les exigía, las lecturas de los diarios...después se hacían comentarios, entre todos comentarios sobre lo que se leyó **porque la interpretación de texto es otro de los problemas, escuchan, leen y les cuesta mucho expresarse o interpretar lo que leen.**” (E. HR)*

LA TRANSMISIÓN ORAL Y EL APRENDIZAJE

En líneas generales puedo afirmar que los profesores han organizado su enseñanza a partir de dos concepciones de aprendizaje. Algunos utilizaron la transmisión oral para aprendizajes memorísticos y otros una enseñanza por exposición para aprendizaje reconstructivo (Pozo, Asencio, Carretero, 1989).

La concepción de aprendizaje histórico que sustenta Kitty, es muy simple: consiste en escuchar, leer y afirmar el conocimiento, es decir reproducirlo, no elaborarlo. Si bien en su testimonio remarca la participación de los alumnos, ésta se limitaba a la lectura del texto o a mirar algún material ilustrativo.

*“A los chicos yo **los hacía participar mucho** sino yo me aburría y me quedaba con la garganta seca.” (E. KR)*

Le parece muy importante la lectura de material para aprender, para entender historia, no obstante la lectura a la que se refiere es sólo literal, sirve para estudiar repetitivamente. *“En la clase escuchamos, **hay que estudiar un texto y después evaluamos.**” (E. KR)*

Martha en cambio, propicia aprendizajes participativos centrados en la constitución relacional de la disciplina. Relaciones temporales y espaciales, tomando en cuenta los acontecimientos ya desarrollados. También hay relaciones entre los diversos ámbitos de la realidad social -económica, social- para finalmente trabajar la dimensión comparativa de la disciplina, comparación focalizada en la dimensión cultural.

Las formas en las que los favorece son trabajos grupales para lectura de materiales escritos, gráficos, cartográficos y una instancia de revisión para afirmar el conocimiento, instancia en la que los alumnos construyen una elaboración personal sobre el proceso estudiado, sosteniendo una

enseñanza por exposición en una perspectiva reconstructiva del aprendizaje histórico (Pozo, Asencio, Carretero, 1989).

*“Después íbamos a las partes de aprendizaje, es decir, **el trabajo participativo de los chicos. Relacionando** el pueblo que suficientemente habíamos conocido **con los ya estudiados**. Esto lo hacíamos en base a preguntas y respuestas, es decir, de forma oral. Después para **afirmar el conocimiento** íbamos a la revisión de **elaboración personal en forma comparativa con culturas ya conocida**. Y esto lo hacíamos generalmente en grupos abiertos y con libros abiertos o lo que ellos manejaran. Y finalmente la evaluación, que era oral o escrita. Y los trabajos prácticos podían ser individuales o grupales. **Así más o menos con esta metodología yo di las clases. Y el resultado fue bueno.**”* (E. MC)

La formación docente inicial en la época en la que estudió Ema, no se ocupaba del aprendizaje de los alumnos, en tanto sólo se pedía repetición, memoria y fue la práctica la que le hizo analizar la complejidad del aprendizaje histórico.

*“el problema más grande del que recién se recibe o el que recién empieza a trabajar, **pierde perspectiva con respecto a los alumnos, cree que los alumnos están a su mismo nivel.** ... **creo que una de las materias más difíciles de enseñar es la historia.**”* (E. EA)

La enseñanza que impartía Héctor se sostenía en un aprendizaje *memorístico*, así lo aprendió en su formación inicial y de esa forma enseñó durante toda su dilatada carrera.

La forma en la que comprobaba ese aprendizaje fue la lección oral

*“tal vez voy a ser un poco redundante... **todos los días tomaba lección**”* (E. HR)

La representación de la transmisión de Héctor, se encuentra ligada a la evaluación. Casi todo el relato de Héctor se vértebra sobre la evaluación. Es el momento escolar para que el alumno exponga. Es la instancia que especifica a los grupos de alumnos catalogándolos en mejores o peores.

*“**llamaba a un alumno y que otro alumno del aula le hiciera preguntas sobre el tema, entonces se formaba ahí un dialogo** o a veces un debate sobre determinados temas y eso les gustaba. ... (evaluaba) **para que sigan la materia**”* (E. HR)

La exposición del profesor ofrece información a los alumnos para que estos en instancias de evaluación la repitan. Manifiesta de forma contundente que sólo pregunta lo que explicó. La explicación del libro de texto es complementaria a la del profesor y no siempre necesaria.

*“yo **nunca tomé nada ni pregunté nada que no hubiere explicado y la mayoría de mis alumnos se manejaban con apuntes,**”* (E. HR)

La concepción de aprendizaje histórico es muy semejante a la explicitada por Kitty: escuchar y leer rápido para repetir, la memorización de la información posibilita seguir la materia que estaba conformada básicamente por acontecimientos políticos que se enlazaban en una secuencia temporal de corte lineal, éste es el núcleo duro de su concepción de historia y es lo que trataba de explicar.

*“que **expliquen porque ya lo charlamos en clase, porque ya lo consultamos entre todos, y lo mismo eran las pruebas escritas, las pruebas orales...**”* (E. HR)

Historia se aprende estudiando, es decir repitiendo lo que dijo el profesor.

“en Historia o estudias o no estudias, y después respetar la palabra del alumno por ejemplo en la época de Rosas que es discutible, cada uno tenía su opinión y hay que respetarla, esta bien si vos pensas así le decía yo.” (E. HR)

Y si en alguna ocasión surgían comentarios, argumentaciones y debates en el aula, los respetaba: *si vos pensas así, está bien*, y lo dice casi con un dejo de resignación, porque sabía que esa no era la cosa de fondo en la enseñanza de la historia.

“Sí, si a veces surgía discusión, se hacían debates sobre un tema y se hacía pero no era una cosa de fondo digamos, algo que al pasar era la opinión de uno, la opinión de otro.” (E. HR)

Para finalizar este apartado de pensar la vida en las aulas de historia entre 1957 y 1983, lo haré con un fragmento del testimonio de Héctor

“Nosotros nos juntábamos íbamos a la sala de profesores...Cada uno enseñaba como le parecía mejor, a ver si se adaptaba mas o menos al nivel del curso.” (E. HR)

Cada uno enseñaba como le parecía mejor y en la singularidad que caracteriza a las prácticas docentes, enseñaron desde finalidades diferentes, tal como vimos en el capítulo anterior; enseñaron contenidos mayoritariamente de la historia política pero con matices diferentes; la metodología que utilizaron fue la transmisión oral, pero las peculiaridades de cada exposición nos indico que apelaron a explicaciones causales, estructurales, descriptivas e intencionales; se valieron de diferentes materiales didácticos a los que usaron con sentidos diferentes; propiciaron aprendizajes de la historia memorísticos y reconstructivos.

Héctor, profesor con una dilatada historia en las aulas neuquinas, siente que cada uno enseñaba como mejor se adaptaba a las condiciones y determinaciones del oficio.

PENSAR LA VIDA EN LAS AULAS DE HISTORIA (1983-1997)

“La verdad cotidiana es siempre doxa, aunque se muestre constantemente verdadera, mientras que la verdad científica es episteme, aunque a la mañana siguiente sea sustituida por una verdad de nivel más elevado.” Ágnes Heller. 1987

Siendo 1983 una fecha clave en la historia de nuestro país, en tanto se produjo la recuperación de la democracia, la consigna nacional de “dictadura o democracia” se materializó también en Neuquén, la cual ya era conocida como la *capital de los derechos humanos*.

La crisis de la dictadura pone en evidencia que la sociedad regional había cambiado significativamente, en términos políticos, se revelaba con altos grados de participación. El escenario político se presentaba más heterogéneo, renovado en sus demandas, con nuevos actores sociales organizados en instituciones de la sociedad civil, movimientos vecinales, de derechos humanos, organizaciones sindicales, transformaciones en el empresariado local y un marcado nivel de movilización y participación ciudadana, fueron los signos más visibles. La transición democrática fomentó la promesa de unidad y armonía, la esperanza de construir un nuevo orden.

La década de 1980 fue la de mayor crecimiento demográfico de la provincia y de la ciudad, dando cuenta de una sociedad transformada internamente, muy dinámica, con presencia de activos contingentes de población joven y en buena parte calificados o profesionales. La transformación indicaba que respondía a un proceso de modernización simple y, que frente a un Estado agobiado por la crisis económica, los vaivenes inflacionarios y la consecuente depresión de los salarios, a la que hay que sumarle la inestabilidad institucional y las altas expectativas de una mejor distribución del ingreso, produjo la conflictividad social de los años ‘80.

En la ciudad capital, las políticas de “ajuste” desarticulan el modelo neuquino de salud y educación, lo que impulsó a los trabajadores del estado organizados en los fuertes sindicatos a una situación de enfrentamiento con el poder, que se profundiza en los años ‘90.

Años en los que, las políticas neo-liberales aplicadas -concentración de ingresos, recortes de los gastos públicos, flexibilización laboral y reforma del estado- con el aval de las urnas, se sintieron con mayor crudeza en aquellos lugares cuyas poblaciones dependían de las empresas estatales que, al privatizarse, devastaron a las poblaciones. La disolución del entramado social debido a la inestabilidad laboral y el cierre de las fuentes laborales tradicionales generaron el movimiento de desocupados y las puebladas de 1996- 1997.

En el plano educativo, recordemos que dos reformas se debaten, se aceptan e implementan o se resisten en el período estudiado. La primera que impulsada por el Proyecto Educativo Neuquino (PEP) en el marco de las políticas democráticas¹ y que, buscando la democratización de la educación, fue claramente acogida por la docencia neuquina. La segunda, la reforma educativa nacional surgida a instancias de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE),

¹ También adquiere importancia la reforma educativa producida en la vecina Provincia de Río Negro, que reformó el currículo de todos los niveles educativos, en la década de los ‘80. La movilidad profesoral entre las ciudades vecinas de Cipolletti (Río Negro) y Neuquén dan cuenta de las experiencias en ambas reformas educativas.

sancionada en 1993, fue fuertemente resistida por un amplio abanico de docentes, protesta que lideró el sindicato de Trabajadores de la Educación Neuquinos. Así en la *capital de los derechos humanos* a fines de los '90 se conoce una impensable materialización de violación de esos derechos básicos asociados a la multiplicación de la pobreza y exclusión.

Uno de los objetivos de este estudio fue indagar si la enseñanza de la historia en la ciudad de Neuquén, el período de 1983 a 1997, se constituyó en una asignatura que propició un “nosotros democrático”.

Y atendiendo a lo que las fuentes orales y documentales indican, he decidido analizar, sistematizar y presentar la información a partir de la relación entre la enseñanza de la historia y la construcción de la realidad social, en tanto es un núcleo analítico que me posibilitó *pensar la vida en las aulas de historia (1983-1997)*.

Fundar conocimiento y pensar como acto de apropiación de la realidad social, de la conciencia individual y colectiva, es el sentido de la acción pedagógica que buscan los profesores neuquinos.

Organizaré este apartado trabajando en primer lugar un escueto marco teórico sobre la construcción de la realidad; dando cuenta luego de las relaciones entre la realidad social y la enseñanza de la historia que se enuncian en las propuestas bibliográficas de las décadas del '80, '90 y 2000. Retomando también algunos textos inaugurales de la década de los '70; y finalmente presentar las experiencias y prácticas de los profesores neuquinos de la segunda cohorte.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

En la episteme de las Ciencias Sociales hay una situación ambigua, ya que en el intento de aprehender *lo social*, cada uno de los científicos sociales está en concurrencia no solamente con los otros científicos, sino también con los otros profesionales de la producción simbólica, políticos, periodistas, escritores y más ampliamente con todos los agentes sociales que, con fuerzas simbólicas y éxitos muy desiguales trabajan para imponer su visión del mundo (Bourdieu, 2000). Así, desde el exterior o desde el interior del campo científico de las Ciencias Sociales, se apela al sentido común y a la validación de opiniones que dificultan el reconocimiento del discurso científico; la cercanía con el universo social conforma un obstáculo epistemológico por excelencia (Bourdieu, 1986) imponiéndose la vigilancia epistemológica, puesto que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros campos científicos.

La autonomía de la ciencia social respecto a los poderes externos públicos o privados, está a mitad de camino entre dos polos: por un lado los campos científicos más puros -como el caso de las matemáticas- y por el otro los campos políticos, religiosos o periodísticos donde el juicio de los especialistas se encuentra sometido al poder de los profanos, quienes no están en condiciones de evaluar y menos de producir en el campo. Así, en el campo de las ciencias sociales, se enfrentan lo puro y lo comercial. (Bourdieu, 1999).

Por ello en este campo de conocimientos, las teorías y las categorías analíticas se constituyen en herramientas y apuestas para intentar explicar/ describir/comprender/interpretar la sociedad *como realidad objetiva*, ya que el mundo social está constituido por relaciones objetivas que tienen una realidad independiente de la conciencia y de la voluntad de los hombres y mujeres que viven en ellas; pero que también tiene una *realidad subjetiva*, ya que el mundo se constituye a partir de las relaciones simbólicas entre los sujetos que configuran imaginarios sociales e identidades.

Entonces, si uno acuerda que el *mundo social* es el resultado de la *relación dialéctica entre condiciones objetivas y simbólicas que se desarrollan históricamente*, conocer ese mundo social implica desnaturalizarlo y objetivarlo mediante el proceso de objetivar al sujeto de conocimiento para estar en condiciones de objetivar a los agentes sociales protagonistas del fenómeno que se quiere explicar/describir/comprender; ambos sujetos forman parte del mismo mundo social.

En el mundo social, necesitamos distinguir entre conocimiento e información, entre saber instrumental y saber científico. Peter Burke (2002) sostiene que el término información se refiere a todo aquello que se presenta relativamente “crudo”, específico y práctico; en cambio el término conocimiento sirve para designar aquello que ha sido “cocido”, procesado o sistematizado por el pensamiento. Es una distinción relativa ya que nuestros cerebros procesan todo lo que percibimos, pero es una clasificación que es útil atendiendo al lugar que ocupa hoy la información y por ende la opinión.

La opinión, la doxa, no puede ser separada de la acción práctica, ésta es exclusivamente su verdad, pero esta acción práctica no es *la praxis*. La episteme, por el contrario, es siempre un saber en relación, su actitud es teórica. Conocer un fenómeno en el plano de la episteme, significa conocer la conexión que lo liga a otros fenómenos, por ello las verdades de la ciencia poseen un doble sistema de referencia, por un lado deben ser válidas en la realidad y por otro, situarles dentro de un determinado sistema cognoscitivo. Así, poner en discusión el contenido del saber recibido, refutar y probar en la doxa remite a una situación, esas acciones en la episteme tienen sentido en un contexto completo (Heller; 1987).

En este marco interesa saber ¿qué es la realidad? En algunas perspectivas, es un complejo de hechos, de elementos muy simples, es un conjunto de todos los hechos y que la realidad en su concreción es incognoscible, puesto que es posible añadir a todo fenómeno nuevas facetas y aspectos.

En otros casos la realidad es comprendida como el conjunto de todos los hechos y todos los hechos por principio no pueden ser abarcados por el conocimiento humano. Pero en verdad la totalidad no significa todos los hechos, *totalidad* significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido cualquier hecho. La dialéctica de la totalidad concreta es una teoría de la realidad (Kosik, 1967).

La jerarquización de la realidad es posible sobre la base de la *complejidad* y de las formas de *movimiento* de la propia realidad; una mirada dialéctica de la realidad social reconoce la realidad concreta y en ella, cada fenómeno social es histórico, ocupando un lugar, a la vez que se interrelaciona con los otros fenómenos de la realidad en un proceso de concretización; por ello cada fenómeno sólo es comprensible en su contexto.

Entonces, la realidad social, ese entramado complejo de red de relaciones, no es transparente, tiene algunos aspectos manifiestos y otros ocultos. Así, las cosas no son lo que parecen, cuando se da tal diferencia entre la realidad y la apariencia, ambas son *reales* y forman parte de la realidad (Beltrán, 1992).

Para analizar la realidad social han surgido con fuerza una serie de teorías y prácticas de investigación cualitativas que declaran inspirarse en la fenomenología, y que retomando a Husserl y Schutz, adoptan las nociones de mundo y de vida cotidiana. Estas corrientes teóricas (socio-fenomenología, constructivismo) se asientan en el terreno empírico para estudiar las situaciones concretas y cotidianas en que se desenvuelve la cultura y la sociedad, con la intención de comprender el significado, el sentido y las consecuencias que tienen tales hechos en la vida humana (tanto colectiva como individual) y, al mismo tiempo, buscan elucidar los métodos que emplean los

actores sociales para construir las objetividades del mundo social. De esta manera, el programa inaugurado por Schutz rompe con la perspectiva objetivista, adquiriendo, a cambio, principal relevancia los “*colectivos sociales*”, el “*mundo socio-histórico*, y el mundo de la vida.”

Si nos detenemos en el análisis del mundo de la vida, podemos señalar que para los autores este es el ámbito privilegiado de la acción social, puesto que se constituye como horizonte de sentido a partir del cual los hombres significan el mundo y a los otros, y a su vez es el lugar a partir del cual recrean su vida.

En este sentido, el mundo de la vida es el acervo cultural, social, cuya cualidad es la de operar como contexto de nuestras acciones y como recurso para efectivizar las mismas. Desde esta perspectiva el concepto de mundo de la vida permite captar las oscilaciones que van de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico, de lo originario a lo cotidiano.

Metodológicamente rompe con la dualidad sujeto-objeto, con lo ideal/material, entendiendo que las estructuras sociales han de ser recreadas y deben ser constantemente relacionadas con el modo en que los actores arreglan sus asuntos en las circunstancias cotidianas. No reniegan de la idea de totalidad, la que es pensada y constituida como una totalidad abierta.

El enfoque no niega que el mundo de la vida es una realidad heterogénea y jerárquica, pero en todo caso no establece un patrón de determinación que pueda ser universal a todos los mundos sociales; la idea de mundo se opone a una concatenación de acciones, de funciones coherentes, estables y ordenadas.

Ya que, el mundo siempre ha estado ahí pre-dado a cualquier tipo de actividad humana, es el campo universal de toda praxis real y el campo de lo posible. Pero la instancia que nos permite captar las estructuras del mundo de la vida es la vida cotidiana, la cual es a su vez el nudo empírico de la vida social.

La vida cotidiana es el trasfondo del mundo de la vida, el ámbito de reproducción social, siendo este concepto el que nos permite vincular la dimensión social y la particular, al integrar el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares. El mundo de la vida cotidiana proporciona una vía de acceso a las estructuras del mundo de la vida que se convierte en objeto legítimo de la indagación científica.

Señalan Berger y Luckman (1991) que, la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del *aquí* y del *ahora*, pero no se agota en esas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes aquí y ahora, esto significa que las experiencias de la vida cotidiana tienen grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. La realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo para compartir con otros.

La vida cotidiana, no está fuera de la historia, sino en el centro del acaecer histórico: es la verdadera esencia de la sustancia social. Agnes Heller, la define como la vida de todo hombre, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo (1987 La vida cotidiana abarca todas las actividades del hombre: trabajo, familia, tiempo libre, su característica es la heterogeneidad y la jerarquía de actividades, posibilitada por las estructuras económicas y sociales prevalecientes en cada etapa. Sin duda, vivir la cotidianidad es parte de la esencia del ser humano, a través de la cual se reproduce como ser social; día tras día hombres y mujeres sostienen una multitud de interacciones con sujetos y objetos y de esta manera el sujeto construye de manera subjetiva significados de realidad, a través de su capacidad perceptiva y de los procesos de transmisión intencionada que despliegan los agentes sociales y los aparatos interinstitucionales de la sociedad.

Es decir, el hombre internaliza y estructura los saberes que pertenecen al mundo en el que está inmerso y que le permiten aprender a sufrir, disfrutar y trabajar; el hombre, así, participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad. En ella pone todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías (Heller, 1987).

Lechner, sitúa a la vida cotidiana en el cruce de dos relaciones, por un lado la relación entre procesos macro y micro sociales; y por otro, la relación entre las prácticas concretas y su objetivación en determinadas condiciones de vida; es desde este punto de vista que la vida cotidiana se ofrece como un lugar privilegiado para estudiar lo que el hombre hace con lo que han hecho con él (1987). Es también un lugar privilegiado para analizar las experiencias temporales (Virno, 2003).

REALIDAD SOCIAL Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En los tiempos actuales de cambios profundos en todos los aspectos sociales, el binomio enseñanza-sociedad no puede estar ajeno. Los cambios de fines de milenio impactan de manera diversa en las vidas cotidianas de los sujetos y de hecho tiene traducción y repercusiones -implícitas o explícitas- en la cotidianeidad del aula. Se ha repetido sin cesar y casi con consenso que la sociedad es la fuente de inspiración básica de un currículo de lo social. Desde siempre a las Ciencias Sociales y a la historia se les ha atribuido la misión de preparar a los ciudadanos para su inserción social en un sistema de valores que permitan la comprensión de los mecanismos que articulan el funcionamiento de la sociedad en que viven. (Herrero Suárez, 1999). Por consiguiente, frente a la transición societal de fin de milenio es significativo preguntarnos por los sentidos de la enseñanza de lo histórico social.

En la literatura didáctica es común desde hace tiempo intentar salvar la fractura entre la sociedad y la escuela ; para ello se propicia el ingreso de los conflictos a fin de no actuar a la zaga de los cambios sociales, culturales y científicos, y erigirse en al punta de lanza “del porvenir”. Enseñar para el futuro, ingresar al aula las notas distintivas de los tiempos que vivimos, traducir los postulados de las ciencias en conocimiento escolar, reconocer y partir de las capacidades cognitivo intelectuales de niños y jóvenes, son principios didácticos mayoritariamente aceptados.

Ocuparse del binomio sociedad-escuela, es común al conjunto de disciplinas escolares, pero la historia junto a las otras disciplinas sociales que tienen como objeto de estudio la realidad social presente y pasada, y la finalidad de preparar a los alumnos para enfrentar los problemas de hoy y de mañana, presenta una situación particular en tanto sociedad y aula definen los contenidos y las formas de abordarlos.

En la enseñanza de la historia, la construcción de opiniones y creencias respecto de cómo, dónde, cuándo, con quiénes, por qué y para qué han ocurrido u ocurren los procesos sociales, desempeñan un papel fundamental.

Entre los propósitos de la enseñanza de quienes propician una mirada crítica de lo educativo y de lo histórico social asignan importancia significativa al aprendizaje constructivo de los alumnos. Por ello, diseñan estrategias de enseñanza para que los alumnos construyan opiniones, las sostengan y, cuando corresponda, las modifiquen. No obstante esto no implica tarea sencilla y como afirma Camilloni el docente que plantea estrategias para que los alumnos construyan sobre la base de *la deliberación*, lo hace, pensando diferentes alternativas y perspectivas, adoptando una actitud abierta, escuchando otras opiniones, tratando de ponerlas a prueba y de no apresurarse en validarlas (1998).

La realidad social y la didáctica de las ciencias sociales, historia, cobró vigencia en la literatura de la disciplina escolar en la década de los '80, a posteriori de la recuperación de las instituciones democráticas en Argentina, cuando lentamente comienzan a recalar en los ámbitos educativos nacionales los aportes de las reformas educativas de otros países.

Propuestas didácticas sobre la realidad social, el aquí y el ahora, la vida cotidiana, se publican a partir de las nuevas inquietudes de una sociedad preocupada por acelerar el paso desde una democracia meramente formal hacia una democracia real que -arraigada en las múltiples dimensiones de la vida argentina-, trata de recuperar nuevos fines educativos.

Así, el interés por la reflexión teórica-epistemológica y político-social va adquiriendo lugar en la disciplina escolar. Las fuentes de esta nueva bibliografía se observan con claridad en el carácter de las propuestas que presentan: se acentúa la presencia de la psicología del desarrollo y en parte del cognitivismo; se profundiza la utilización de las pedagogías del medio (censurados durante la dictadura militar) que caracterizaron la reforma educativa en Francia durante la década anterior².

El aporte estructuralista, tiene presencia en el ámbito escolar a partir de una propuesta³ centrada en la antropología como articuladora de los estudios del medio, propuesta que circula para trabajar la historia local.

En la década se produce la reimpresión del texto prohibido durante la dictadura militar de Bustanza, Miresky y Ribas,⁴ en el cual como su nombre lo indica favorece estrategias de enseñanza que sostienen una metodología dinámica con aprendizajes reconstructivos de la historia.

Bibliografía referida al aprendizaje de la historia y su relación con los modelos de enseñanza circulan también en la década. Las investigaciones de Mario Carretero, José Ignacio Pozo y Mikel Asencio son inaugurales en ese sentido⁵.

Comienzan a circular también revistas⁶ que dedican artículos y dossier referidos a la Enseñanza de la Historia.

Un aporte interesante, y que circuló entre los profesores neuquinos, fueron los dos volúmenes de la *Pequeña historia del trabajo* (ilustrada) escritos por Augusto Bianco y editados por Contrapunto en 1987, orientados al público en general, a los docentes y a los niños. Asimismo, se destaca la colección Entender y Participar editada a partir de 1986 por Libros del Quirquincho. Ambas obras se caracterizan por su preocupación frente a los hechos político-sociales de la historia reciente (mundial y argentina, respectivamente) y por el profundo interés por sostener una sociedad más justa y democrática, desde todo punto de vista y conteniendo a todos los sujetos.

Interesa destacar que las propuestas de la década del '80 no son inaugurales, sino que reconocen valiosos antecedentes como el trabajo de Susana Simian de Molinas, quien promueve el método retrospectivo para la enseñanza de la historia a finales de la década del '60 a partir de una fundamentación sostenida en las perspectivas de Marc Bloch y de Wassily Leontief, quienes acentúan la conveniencia de aplicar el enfoque retrospectivo a la investigación y elaboración histórica y por supuesto sus observaciones son valederas para el aprendizaje de la historia; conocer el presente como posibilidad y legitimidad es la propuesta de Simian de Molina (1970).

2 En particular las obras ya clásicas de sus iniciadores: Jean Noël Luc, *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981, Hubert Hannoun, *El niño conquista el medio. Las actividades exploradoras en la escuela primaria* Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

3 Ángel González Hernández, a través de su *Didáctica de las ciencias sociales* Barcelona, Ceac, 1980.

4 *La enseñanza de la historia, aportes para una metodología dinámica* AZ Editora, 1983.

5 Carretero, M; Pozo, J; Asencio M *La enseñanza de las Ciencias Sociales* Madrid Aprendizaje Visor. 1989. Gargiulo, R. *Didáctica operatoria de las ciencias sociales*, Buenos Aires. Ediciones Braga 1990.

6 Cuadernos Pedagógicos, Infancia y Aprendizaje (España), Revista Colombiana de Educación, Cuadernos de Educación (Venezuela), entre otros.

En la década del '70, en algunos países latinoamericanos se publican propuestas ligadas a la enseñanza del presente, de la actualidad. Para Rita Álvarez y Horacio Días (1978), profesores de la Licenciatura en Educación de Cuba, uno de los principios de la enseñanza de la historia es la relación entre el estudio de la historia con la contemporaneidad, a fin de comprender los problemas del mundo contemporáneo.

Luisa Pernalet (1977) sostiene que para enseñar historia hay que partir de la realidad *en y con* la cual trabajamos y se fundamenta en la obra de Paulo Freire, para pensar una didáctica popular de la historia venezolana.

En la década de los '90, la producción bibliográfica sigue creciendo y se destaca el interés por los fundamentos respecto a la historia, tanto en su condición de saber científico como de su práctica cotidiana. El texto de Jorge Saab y Cristina Casteluccio (1991), indica que el objetivo más relevante de la disciplina escolar es la formación de la conciencia histórica y apoyados en la producción de Agnes Heller articulan *conciencia histórica, vida cotidiana y presente histórico* como sustrato epistémico de la disciplina escolar.

Recordemos que, en páginas anteriores dimos cuenta de la importancia que tiene en la enseñanza de la historia la construcción de un pensamiento histórico capaz de: reflexionar respecto a los procesos del pasado, otorgar sentido al presente y proyectar para la vida y para la formación de la identidad de los sujetos. Por ello, la conciencia histórica es al mismo tiempo el ámbito y el objetivo del aprendizaje histórico.

Frente a la pregunta ¿qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales?, Silvia Finocchio (1993) vuelve a preguntar: enseñamos acerca de la realidad?; enseñamos disciplinas escolares?; enseñamos ciencias? Y propone construir disciplinas escolares que recuperen la *realidad* a través de la *ciencia*.

También en esta década y acorde a la tendencia mundial de mirar hacia atrás en búsqueda de respuestas frente a: procesos altamente excluyentes, sociedades fragmentadas; seres queridos ausentes por las grandes matanzas del siglo XX y del que comienza, han influido notablemente en la demanda de recordar. Frente a esta situación hay múltiples miradas acerca del pasado que participan en combates simbólicos, son las *luchas por la memoria*: distintos grupos sociales tienen lecturas y convicciones diferentes acerca de la historia, distintas memorias, que confrontan explícita o implícitamente en diferentes escenarios; habiendo, además, memorias que predominan sobre otras. Y hoy, se habla de *un deber de memoria*.

La enseñanza de la historia, se interesa por: temporalidades recientes, relación entre historia memoria y enseñanza, identidades colectivas, emergencias de nuevas ciudadanías. Interés que se sostiene mediante propuestas y proyectos de investigación y tesis de postgrado⁷, trabajos que desde diversas perspectivas y posicionamientos se refieren a la construcción social de la realidad.

REALIDAD SOCIAL Y REFORMAS CURRICULARES

En este marco de renovación y nuevos aires en la enseñanza de la historia, es importante destacar las propuestas de reformas curriculares provinciales en la década del '80, las cuales se inscribieron, como ya dijera en el capítulo tercero, en el marco de la democratización de la escuela, del conocimiento y del vínculo docente-alumno y también, porque no, del avance que produjeron por iniciativa propia ciertos sectores docentes al calor de sus preocupaciones sociales y educativas,

⁷ Enseñanza de la historia reciente (Funes y otros, 2002) (Franco y Levin, 2007); enseñanza de la historia del presente (Aguir y otros, 2001); enseñanza de ¿Historia presente, historia actual, historia reciente? (Tejerina y Ríos, 2004); presente y memoria de la historia (Cerdá, 2005) historias y memorias (Cerdá, 2006); enseñanza de la historia y luchas por la memoria (González, 2007); enseñanza de la historia del tiempo presente (Amézola, -2007); enseñanza de la historia reciente/presente (Funes y otros, 2006) (Jara, 2009).

recuperando aportes teóricos y prácticas educativas alternativas de las décadas anteriores, conociendo lo que se había producido en el ámbito internacional, pero fundamentalmente buscando otra legitimación de la educación y del conocimiento histórico social. Así, los nuevos diseños curriculares generados en la incipiente democracia implicaron necesariamente una ruptura pedagógica significativa en la rutina cotidiana del aula.

Recordemos así mismo, que en la provincia neuquina se implementó -por corto tiempo- el Plan Educativo Provincial que proponía una educación ligada al desarrollo y a la planificación entendiéndola como *“un fin en si misma, parte de un amplio sistema de interrelaciones económicas, sociales, políticas y culturales, cuando existe una manifiesta voluntad política de asignar a la educación una función protagónica en el desarrollo de la sociedad y esta voluntad cuenta con el apoyo de los docentes, es posible la obtención de logros verdaderamente significativos.”*⁸

Para ello era necesario articular la educación a la democracia:

*“Todo el sistema educativo deber responder coherentemente a las expectativas de toda la sociedad...se centra en la democracia no solo en el plano formal, sino que sea operativizado a través de un cambio significativo en el comportamiento de los diferentes agentes educativos.”*⁹

A la justicia social:

*“Para democratizar el servicio educativo hay que realizar la extensión de los servicios educativos a la totalidad de la población de la provincia...poniendo especial énfasis en aquellos sectores que han tenido menos posibilidad de acceso al sistema...se hará efectivo el derecho de igualdad de posibilidades de todos...sobre todo en los que han sido excluidos de una formación cultural mínima.”*¹⁰

Y a la participación real:

*“La participación no es sólo un derecho de todo ciudadano de hacer uso de los beneficios de la educación, sino también de asumir su organización, funcionamiento y la definición de la educación más adecuada para la comunidad local, provincial y nacional.”*¹¹

Este Plan Educativo Provincial no logro consolidarse en una reforma curricular.

En cambio en la vecina provincia de Río Negro, la reforma educativa de los ‘80 elaboró e implementó una reforma curricular en todos los niveles de enseñanza, la reforma del nivel medio fue la más transformadora, y así lo explicitan los documentos curriculares.

En los fundamentos del Área de Mundo Socio Cultural se pretende *“ayudar al alumno a comprender el mundo en que vive, para que les sirva de armas en sus luchas y de herramienta en la construcción de su futuro.”*¹² Fundamenta una historia que no olvide que las dimensiones constitutivas del tiempo histórico son el pasado, el presente y el futuro. La enseñanza del conocimiento socio histórico se focaliza en las categorías analíticas: realidad social, totalidad, Mundos de la Vida:

8 Documento Preliminar para la elaboración del PEP. Ministerio de Gobierno Educación y Justicia. Provincia de Neuquén Febrero de 1984. Art. 2.2 al 2.5.

9 Idem Art. 1.4.

10 Idem Art. 1.5

11 Idem Art. 1.6

12 Fundamentos del Área Mundo Sociocultural Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado de la Provincia de Río Negro.1986 (Pág. 144).

“Hoy la materia historia se nos presenta como totalidad dinámica, como MUNDOS DE VIDA que se resignifican continuamente por las acciones y fundamentalmente por las relaciones que entablan entre sí los hombres. Lo histórico se nos aparece así como un cristal de muchas aristas y es justamente en la interrelación dinámica de los análisis sectoriales de la sociedad donde encuentran su campo. La tarea de la historia, (...), consiste en totalizar, en reunir, lo político, lo cultural, lo económico, lo artístico, etc., (...) en la unidad que forman conjuntamente, como resultado de sus interacciones. (...)“Así, este concepto del mundo de la vida, al operar como articulador de la totalidad social permite superar viejas antinomias y unificar de nuevo lo que nunca debió separarse tan tajantemente, es decir, cómo el hombre produce y cómo el hombre piensa (...) “como dos caras de una misma moneda.”

De esta manera se enuncian, en los documentos curriculares de la Provincia de Río Negro los criterios y perspectivas epistemológicas que guiarán la reforma, en la que la historia se constituye en una disciplina analítica de las distintas formaciones socio-culturales en las que se evidencian las relaciones entre los hombres y de sus prácticas cotidianas. En este sentido se pretende romper con el viejo modelos de mirar a las sociedades sólo en el pasado y explicar su existencia a partir del desarrollo de sus fuerzas productivas. La perspectiva teórica que se adopta incluye los “Mundos de Vida” que se constituyen en el eje analítico de la historia enseñada.

En la década del ‘90 se promulga la Ley Federal de Educación y se define un nuevo mapa curricular en el que los contenidos de historia reconocen la relación con otras disciplinas sociales; que los temas y problemas sociohistóricos se explican en el continuum temporal; que se asigna un lugar para la enseñanza de la historia local y de la historia reciente.

Una dificultad que se evidencia en los documentos curriculares para ambos niveles, radica en la “necesidad” de articular en la enseñanza los aportes de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política, de tal manera que los estudiantes puedan dar cuenta de la Realidad Social desde diferentes dimensiones.

Por otro lado, y de manera contradictoria a los fundamentos y contenidos propuestos esta reforma educativa disminuye considerablemente la carga horaria en el dictado de la asignatura historia, comparada con el “sistema tradicional”. Preocupante en el sentido de que la función social asignada a la disciplina y el extenso listado de temas a “enseñar” se contradice con el escaso tiempo fijado curricularmente.

REALIDAD SOCIAL Y PROFESORES NEUQUINOS

“Es tan conflictiva la realidad que te da mucho material para trabajarla.”
(Entrevista a Fernando)

Comenzaré este apartado apuntando algunos datos contextuales de los profesores de la segunda cohorte.

Mario M. llega a la provincia en 1977. Traía experiencia profesoral en educación básica y en Neuquén trabaja en la escuela media, hasta principios de los 2000. Se desempeñó como profesor de historia y se jubiló como supervisor.

Nelly llega a la ciudad en época de la dictadura buscando exilio interno, tuvo que dejar la docencia en ese período ya que era altamente peligroso y se reinserta en educación en 1984. Se desempeñó como profesora del nivel medio, luego accedió a trabajar en el nivel terciario hasta su jubilación en los años 2000.

Vicky, la única profesora nacida en Neuquén, comienza trabajar en 1973 en escuelas medias, también dicta cátedras en el nivel terciario y ocupa cargos de dirección en el sistema educativo hasta su jubilación.

Mónica llega a la provincia en la década del '70. En tiempos de la dictadura debe retornar a su ciudad natal porque su vida y la de su pequeño hijo corrían peligro. Regresa a la ciudad en 1987 y se desempeña en el aula de historia hasta el 1999. En el año 2000 se integra a la Junta de Clasificación y Disciplina y más tarde es asesora de la Comisión de Educación de la Legislatura neuquina, por el partido gobernante. A mediados de los 2000 se jubila.

Lucía oriunda de San Juan llega a la ciudad en 1988 y trae experiencia docente en su provincia natal. Se desempeñó en el nivel medio y en el terciario hasta su jubilación a mediados de la presente década.

Y Emilia egresada del Instituto Joaquín V. González en 1982. En marzo de 1976, Emilia estaba cursando el último año del profesorado de historia, cuando debe exiliarse y lo hace en México, donde realiza algunos seminarios en la UNAM que marcan su formación. Vuelve al país y logra recibirse en ese año. Llega a la zona en la segunda mitad de los '80 a incorporarse como profesora en el momento de mayor riqueza de la reforma curricular rionegrina.

Como vemos en el epígrafe del apartado he seleccionado una frase de la entrevista de Fernando, profesor de la tercera cohorte, porque quiero remarcar que la inclusión de temáticas de la realidad social tiene presencia en los testimonios de las tres cohortes. Por supuesto que en el caso de la primera cohorte los testimonios son aislados, a diferencia de la segunda y tercera donde las argumentaciones son mucho más frecuentes.

La nota distintiva de los relatos profesoriales de la segunda etapa está dada por los proyectos de reforma curricular de la década de los '80, por las incipientes investigaciones educativas y la propuesta editorial que marcan a la realidad social como objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales, historia.

El momento socio histórico en el que se inscriben las propuestas y proyectos está signado por la vuelta a la democracia y con las expectativas e ilusiones que ello generaba

REALIDAD SOCIAL Y DEMOCRATIZACIÓN

Una *significación* potente de los sujetos de este estudio se articula a lo *colectivo*. Es una articulación que reconoce dos vertientes: por un lado, la historia en tanto patrimonio¹³ de toda la sociedad y; por el otro, la enseñanza -ese inasible, pero insoslayable objeto que es la enseñanza con el aditamento de “para que” o “entre que” sujetos concretos, presionados, históricos, sucede ese sorprendente hecho de *comunidad* que consiste en dar-recibir, ocultar saberes e inaugurar otra manera de otorgar sentido y compromisos (Saleme, 1997)-. Esa significación potente está cargada de *valor* y lo colectivo se constituye así en una configuración de *contenido axiológico* positivo y por ello los profesores buscaron afanosamente organizar y asumir comunidades cuyo objetivo sea la puesta en marcha de un proceso que *accione y proyecte experiencias de sujetos protagónicos*.

13 Dice Le Goff (1988) que hay una relación directa entre patrimonio e identidad, dado que ambas cuestiones tienen motivaciones históricas comunes; por una parte la necesidad de reconocer, de defender una herencia común y por la otra la de definir, mantener y afirmar un espacio también común tanto en el plano de la historia, como en el de las instituciones, las costumbres, las mentalidades, las prácticas culturales, políticas, cotidianas, un espacio que es definido por lazos identitarios.

Los valores no son automáticos, hay que asumirlos mediante un acto deliberado, es necesario que lo querido acuda en ayuda de lo dado para proponer una *acción práctica*, una apuesta que se materializa en la *participación*.

La participación, como todos los conceptos sociales, no tiene una única acepción, los *procesos participativos* tienen un carácter histórico, lo que significa que su contenido cambia en relación con los contextos sociohistóricos globales y particulares. Participar es tomar parte en las decisiones que afectan la vida cotidiana de los sujetos, es un derecho del ser humano que involucra la toma de decisiones, realizar acciones, crear cultura, transformar la realidad. La participación real no es una mera ilusión, es un largo y difícil proceso de aprendizaje que modifica modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación.

Las escuelas en contextos de cambio y de democracia necesitan ser *comunidades*, ser inclusivas, constituirse en lugares donde los profesores comprenden a sus alumnos y se relacionan con ellos de modo tal que todos accedan al conocimiento ya que el futuro como sociedad depende de lo que se llama “*inteligencia colectiva*”, la inteligencia de toda la comunidad. (Hargreaves, 2007). Las escuelas tienen que poder enseñar a todo tipo de alumnos, no sólo a unos pocos, y para eso hay que poder ser muy creativo y flexible.

“tuve suerte porque trabajé en dos escuelas donde se pudieron formar equipos interdisciplinarios maravillosos, las direcciones te acompañaban.” (E. NG)

El valor de *cambio* en tiempos de transición puede potenciar prácticas creativas, aún en contextos muy difíciles como los que relatan los profesores neuquinos, la apuesta sigue siendo la resistencia a prácticas individualistas, burocratizadas y estandarizadas.

El valor del cambio en la etapa de la *democratización*, ya lo vimos anteriormente, ha sido muy potente. En ese proceso de construcción de la ciudadanía democrática se entrelazó con las posibilidades de *participación genuina* de los involucrados a partir del desarrollo de la propia práctica. Vale decir que, no se trató de un estatus formal a priori, de una reforma diseñada en gabinete, sino de un proyecto de acción emancipadora y transformadora de los sujetos y de la realidad que los constituye.

Fue un tiempo poblado de emociones y sueños y quizás de materialización de algunos pequeños ideales construido colectivamente. Nelly recuerda el debate y los posicionamientos diferenciados que lograron producir un *aggiornamento* en contenidos y metodologías de la enseñanza, en tiempos de democratización la enseñanza de la historia se articulaba a la política. El trabajo colectivo en la institución potencio y alentó los cambios en la enseñanza.

“Entonces había una idea de que íbamos a cambiar la educación. Íbamos a establecer las redes de articulación que nunca se habían establecido, iba a caer la educación en un sueño comunitario que nunca se había logrado, y era la proyección de algunos ideales que uno había construido en la militancia... Era un lugar de encuentro diferente...No había obstáculos y todo lo novedoso era aceptado y recuperado en ese trabajo colectivo en la institución...” (E. NG)

Las emociones están relacionadas con el cambio y en los esperados tiempos de la democratización esas emociones son de entusiasmo, excitación y oportunidad para enseñar más y mejor, y de aprender con *otros* colegas. La enseñanza renovada de la historia no circulaba sólo en las aulas, sino que también los hacía en la institución a través de los actos escolares, en tanto *espacios de comunicación* y de circulación de contenidos históricos.

*“Cuando **nos presentábamos ante la comunidad educativa** de la institución lo hacíamos **a través de los actos escolares**. Estoy pensando en los actos escolares porque **eran los espacios de más comunicación**.” (E. LZ)*

Mario H.- profesor de la primera cohorte- también recuerda los tiempos de la democracia de 1983 y del Plan Educativo Provincial. Ese fue un proyecto de *aperturas y posibilidades*, de *autonomías*, de responder a *necesidades*. Ese nuevo proyecto necesitó de los colectivos profesoraes -aquellos que se consolidaron en el marco del Plan, los gremiales, los institucionales-.

*“Es decir, con esta **idea de democratizar la educación**, no sólo se **abrió la posibilidad de reformular** programas... a discutir las articulaciones con bastante autonomía” (E. MH)*

El recuerdo de Lucia da cuenta de una institución en la que la tarea *colegiada y participativa* no incluía a las autoridades de la institución, ni a los colegas de los otros departamentos, los profesores del Departamento de Ciencias Sociales y de Historia trabajaban aislados.

*“**estaban tan entusiasmadas por lo novedoso de lo metodológico**...las autoridades estaban ausentes, porque ni siquiera les interesaba lo metodológico o lo nuevo que venía.” (E. LZ)*

La articulación de la escuela con las otras instituciones de la sociedad civil y la conformación de la *comunidad educativa* potencio las estrategias de la enseñanza de la historia. Podría decir, que estos profesores sabían que la historia no sólo se enseña en las aulas y, que hay otros escenarios para aprender.

*Eran actividades curriculares. **A mí me parece que hay un vínculo de la escuela con lo social y lo político muy fuerte.**” (E. NG)*

En ese tiempo de transición entre dictadura y democracia algunos profesores tenían emociones de ansiedad y miedo, pero sobre todo de desconfianza. El terror vivenciado en la dictadura no fue fácil de desterrar.

La tarea *colegiada y participativa* pudo realizarse por la *libertad* con la que los profesores en historia encaraban su tarea y Nelly los recuerda como ámbitos de prácticas democráticas.

*“Fue muy difícil sacar de la cabeza de los compañeros docentes el miedo a lo que digo, qué enseño y cómo lo enseño. Entonces, los que veníamos mas frescos de eso, hacíamos cosas que a lo mejor a los otros les hacia ruido...pero en ningún lugar alguien me puso obstáculos **Trabajé en ámbitos de prácticas democráticas**. Nadie me dijo nada o no me di cuenta.” (E. NG)*

Mario reconoce que la cultura colaborativa y *colegiada* que circulo en la década del '80 se inscribió en un proyecto socio político y educativo, por ello la discusión comenzó por las *finalidades* de la enseñanza, quizás como todo proceso fundacional partió de las bases, de los *por qué* y *para qué*, de la escuela, de la enseñanza y de la enseñanza de la historia. Quizás la lucha emprendida era *despareja* y no se tenía el *poder* suficiente, más allá de la participación y movilización docente, para ganarle la batalla al sistema. Siente que se perdió la batalla antes de *transformar* la enseñanza dentro del aula.

*“el contexto del '84, '85, '86, veíamos que dentro de esos procesos que estábamos viviendo que había que modificar no tanto la parte procedimental sino la parte de las **finalidades** que buscábamos. Es decir, **abarcaba lo institucional, lo organizativo, los recursos, la integración de las escuelas, pero nos faltaba llegar a transformar la actividad en el aula**... valoro muchísimo la experiencia hubo gente muy comprometida.” (E. MMA)*

Es claro que no todo fue trabajo colectivo y colaborativo ni que la reforma del Plan Educativo Provincial fuera aceptada totalmente. Las pujas y las luchas en torno a concepciones educativas diferenciadas -las de la dictadura y las de la democratización- fueron virulentas y así lo recuerdan Lucía y Mario.

Lucía da cuenta de las pujas profesoriales en el seno de la institución más antigua y “prestigiosa” de la ciudad y nos muestra cómo los resabios de la dictadura perduran con fuerza hasta los años '90.

*“Entro en el '88 y en el San Martín era como que **todavía no cambió lo político desde la enseñanza de la Historia, era una continuidad** las autoridades estaban ausentes” (E. LZ)*

Mario en cambio da cuenta de las pujas y resistencias en el marco de las autoridades educativas.

*“creo que el PEP fue herido de muerte con la continuidad en el sistema. Como que **todo ese aire de renovación, de esperanza, de hacer un proyecto educativo compartido, colectivo, fue frustrado**. Digamos, todo un sector de burócratas que está dentro del sistema logró vencer” (E. MMA)*

REALIDAD SOCIAL Y ESCALAS TEMPORO ESPACIALES

La enseñanza de temáticas referidas a la realidad social permea las experiencias de los profesores de las tres cohortes, claro que en el caso de los de la primera etapa estas referencias son escasas y puntuales y están referidas al ingreso de algunos acontecimientos de actualidad en el aula.

Las palabras de Alfredo -recordemos que fue alumno de Benedicto- dan cuenta de cómo recuerda el derrocamiento de Juan Perón en 1955, acontecimiento que conoce a partir de la palabra de Benedicto en la clase de historia, parecería que las *temáticas de actualidad* tenían una cierta frecuencia en las clases de este profesor, a quien también le interesaba *hacer ver las cosas* (E. BO) de la trágica historia de la segunda mitad del Siglo XX en Argentina.

*“revolución del '55 con el derrocamiento de Perón. Y en junio creo que fue el bombardeo en plaza de mayo, no me acuerdo muy bien, y **él tenía que hablar de eso. Y entro a la clase y dijo, no creo que haya estado más de dos minutos, ‘tengo el deber de informarle que argentinos han bombardeado la plaza de mayo y han ocasionado muertes....**” (E. AO)*

Ema también ha enseñado temáticas de *actualidad* desde los inicios de su experiencia profesoral (ya lo veremos en el apartado de las estrategias de enseñanza) hasta los tiempos cercanos a su jubilación, principios de los '90.

Los acontecimientos de *actualidad* que trabaja Ema están fundamentados en el interés de los alumnos. Recordemos que Ema estuvo preocupada por la incomunicación docente-alumno y por la escasez de contenidos que circulaban en las aulas. Y que ambas cuestiones, incomunicación y vaciamiento de contenidos, intento revertirlas a partir de la *explicación de acontecimientos más actuales*, que son los que interesan a los alumnos y que a partir de esa motivación se posibilita la comunicación.

“Los chicos del CPEMN... te decían bueno ‘estamos un poco cansados de usted con historia argentina, porque no hablamos un poco de Cuba o porque no hablamos un poco de esto, de aquello’, bueno entonces hablamos. Como yo les hablaba, se enojaban y me decían ‘ah, usted es una enciclopedia’ (risas)” (E.EA)

Las temáticas de *actualidad* en muchos casos son trabajadas en la escala espacial de lo *local* y se lo hace desde diferentes perspectivas. En algunos casos ligados a la socialización política como en el caso de Emilia, quien relata cómo a partir de un concepto eje significativo como la *ciudadanía* se aborda una temática actual la Ley 2302, una ley que legisla sobre los derechos del niño y del joven y que el gobierno neoliberal de Jorge Sobich (2003-2007) intentó derogar produciendo una fuerte movilización desde los ámbitos de justicia, salud y educación para impedirlo.

“... lo abordamos desde el concepto de ciudadanía. Y los derechos de los niños y jóvenes con la Ley 2302. Es un contenido muy fuerte la Ley 2302... Y le damos mucha importancia a todo lo que es ciudadanía plena y sujetos plenos de derechos, democracia plena, democracia formal, por qué es importante la participación.” (E. EV)

Otra configuración analítica en la construcción de la realidad social *local*, se inscribe en la perspectiva de la Historia Social.

La enseñanza de la historia centrada en el Estado Nacional como objeto único y exclusivo, dio paso a la presencia de lo local, se buscó una menor extensión espacial y una mayor profundización analítica. El conocimiento de la realidad social, de la *totalidad*, restringe su objeto de análisis para posibilitar una completa comprensión de la temática abordada.

El espacio de lo local alude a un ajuste espacial de la observación y la práctica; a la necesidad de detectar la diversidad y la particularidad en un contexto mayor al que le da cierta coherencia fenomenológica. Así, lo local es una categoría flexible que puede hacer referencia a múltiples dimensiones espaciales y su importancia comprensiva radica en la investigación específica de la historia local (Scalona; Fernández, 2004).

Mario M. reconoce que en la década de los ‘80 no había un conocimiento sistematizado de lo local, entonces para abordarlo trabajaban en conjunto todos los profesores de Ciencias Sociales, para una mirada plural de la realidad local.

La articulación de escalas temporales y espaciales es una dificultad de las ciencias sociales en general y en el caso particular de la didáctica de las ciencias sociales, los enfoques didácticos relacionados con los estudios del medio o de lo local, con perspectivas geo-históricas, con enfoques centrados en problemas sociales relevantes, intentan subsanar esa dificultad. Relacionar el presente con el pasado y el futuro y lo local con lo regional, nacional y global, es un desafío para la didáctica específica y así lo manifiesta Mario.

“Digamos que tenía que ver con la comprensión de la realidad que era una de las cosas a que aspirábamos a lograr Esta experiencia de enseñar Neuquén abordado desde distintos puntos de vista por distintos profesores en un mismo tiempo, y evaluarlo en forma integrada por los distintos profesores, tardaba muchísimo.” (E. MMA)

Otra perspectiva del conocimiento de lo local es la que se trasuntan las palabras de Vicky. La aproximación a la enseñanza de la historia neuquina está muy lejos de fundamentarse en un conocimiento de la realidad social.

“...la Historia era necesaria para conocer nuestro pasado y entender muchos problemas de hoy... Y lo entendían y empezaban a amarla pero la amaban porque, esto es una de las claves que yo siempre les digo a los docentes, tenés que hablarles claro.” (E. VCH)

Para esta profesora enseñar lo local es despertar sentimientos y emociones entrelazadas a la historia. Recordemos que ella sostiene que la finalidad de la historia es la construcción de una identidad

moderna, su preocupación está en construirla y mantenerla sólida, estable, perdurable y comprometida, se trata de una pertenencia cultural sin cambios.

Lo interesante en la argumentación de Vicky es su convicción en el posicionamiento de generar un sentimiento sublime hacia el pasado. Un sentimiento que diferencia claramente entre la realidad actual que podemos experimentar de manera directa y la realidad del pasado, ya muerto (Toposki, 2004). La clave para generar sentimiento en el alumnado es una explicación clara. Esta claridad, que hace eje en lo comunicacional, es un aprendizaje en torno a lo lingüístico. Así, la interrelación del profesor y del alumno posibilita una comunicación que genere sensaciones y sentimientos.

*“Ahora, **el amor a la tierra**...porque, ¿cuál es la realidad?, el aula, eso es lo que te va a dejar la experiencia, el que tus alumnos te reconozcan, esta es la riqueza. (E. VCH)*

La docente indica el camino, potencia y afianza el sentimiento patriótico -ya sea el de la patria grande o el de la patria chica- a partir de la información y la expresión.

Recordemos la valoración altamente positiva que Vicky nos manifestara respecto de las clases magistrales de Benedicto, el narrador de historias; es posible que ella sintiera que al no ser tocada con la varita del “don” del narrador, tenía que fortalecer la expresión escrita y oral de los sujetos del aula, para generar el impacto emocional que su perspectiva de la historia ameritaba. Acordemos que la mirada de la historia de Vicky es la *magistra vitae*.

REALIDAD SOCIAL Y LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Los contenidos de la enseñanza ocuparon un lugar muy importante en la década de los ‘80. En contraposición a las propuestas de la dictadura que desvalorizaron los contenidos e incluso los prohibieron, las investigaciones y las propuestas innovadoras de la década otorgaron un espacio prominente a los contenidos como un modo de democratización del saber.

Pedagógicamente, fundamenta esta perspectiva la necesidad de distribuir conocimientos *validados socialmente*, perspectiva que reconoce la teoría de Paulo Freire, quien enseñó que los contenidos de la enseñanza resultan de la conexión entre el saber académico y los problemas del pueblo en su praxis cotidiana. La significatividad de los aprendizajes se conecta a la capacidad para dar respuestas a cuestiones de la vida real, potenciando el protagonismo y la participación del alumno. Los *temas o problemas relevantes* obedecen a planteamientos de matriz sociológica, aunque la dimensión psicológica no está ausente. La sociología del conocimiento y de la escuela, sustenta esta mirada de la cultura académica en tanto reconstrucción del conocimiento por los alumnos a partir de la experiencia vital (Rozada, 1997).

Los temas o problemas relevantes parten y se justifican en el contexto sociopolítico de la institución y el aula de historia y posibilitan escenarios de creatividad para la enseñanza y los aprendizajes.

*“Como que se empezó a pensar y modificar el discurso tradicional del profesor aislado de la realidad. **De intentar traer la realidad al aula.**” (E. MMA) “**el contacto con lo inmediato, con la gente, las comunidades, las realidades regionales o inmediatas**” (E. NG) “**Las temáticas por ejemplo eran el problema de la vivienda, el tema de la nacionalidad, el tema de las minorías. Y es una lastima que no se haya generalizado ese tipo de experiencias. Por lo menos en el sentido de poder compartirlos con otros colegas.**” (E. MMA)*

Los contenidos *validados socialmente* que reconocieron una racionalidad crítica buscaron explicaciones comprensivas e interpretativas de la historia y para ello se valieron de la enseñanza de

categorías analíticas y de teóricas que posibilitaran explicaciones comprensivas. La historia descriptiva del pasado ya no los atraía.

*“Empezamos a hacer planificaciones **cuyos contenidos pasaban por lo conceptual**, por trabajar las conceptualizaciones. La red y el propósito general de la clase y los ejes conceptuales apuntan a defender algunas posturas ideológicas que estaban muy vinculadas con todo esto que **era la conservación de la Democracia, a su consolidación y su eje en lo democrático.**”* (E. NG)

También sabemos que la enseñanza de temas y problemas relevantes no siempre logra conexión entre pasado y futuro y en más de una oportunidad se reduce a la circulación de temáticas propios de la doxa y sin apertura hacia la episteme. Y a ello se refiere Mario H.-profesor de la primera etapa, pero con una rica experiencia en esta década-.

*“Es decir, **el desarrollo de un tema** y de meterse en un tema por el tema mismo, y de ver de qué forma podía servirle **para ver y entender la realidad.** Yo creo que ese es un tema que en muchos lugares no se resolvió.”* (E. MH)

La relación entre la *historia y las ciencias sociales* reconoce la impronta de la escuela francesa de los Annales, en lo que refiere a analizar *la historia como problema*. El conocimiento de los problemas claves de la realidad social, se sitúa en el contexto y en la *complejidad*; el conocimiento del mundo, en tanto mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo (Morin, 2001). El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente, hay que ubicarlos en contexto para que adquieran sentido y las unidades complejas como la realidad social son multidimensionales y se necesita *articular* los saberes (Morin, 1998) y romper con la cultura disciplinaria que parcela, desune y compartimenta los saberes dificultando la contextualización. Ahora bien, es necesario pensar en una articulación de saberes ligada a la polidisciplinariedad, es decir a la asociación de disciplinas alrededor de un proyecto o de un objeto que les es común, y que están en interacción para concebir el objeto o el proyecto.

*“La relación de una concepción superando el marco disciplinar. Tratando de **integrar las distintas materias del área.**”* (E. MMA)

En algunas instancias la fundamentación de esta articulación de saberes está centrada en los aprendizajes significativos, ahora bien centrarse solamente en los aprendizajes ofrece dificultades y puede evaporar contenidos y en otras instancias hay experiencias muy logradas.

“Y con un criterio muy importante de selección de contenidos centrado en los chicos...El riesgo de esos programas, si no se los maneja bien, es que desaparezcan las fronteras entre las disciplinas.” (E. MMA)

Para Mario, la configuración del conocimiento histórico escolar, es uno de los núcleos centrales de la escuela media y cuando refiere a la crisis de la escuela en la década de los '90, indica que es una crisis de contenidos.

“Bueno, creo que otras de las crisis del sistema que se refleja en las escuelas desde hace bastante tiempo es una crisis de organización de contenidos.” (E. MMA)

Por supuesto que pensar la enseñanza de la historia alrededor de temas y o problemas relevantes, no fue accionado por todos los docentes, los resabios de enseñanza de matriz tradicional siguieron teniendo presencia en las aulas.

“si la historia no nos sirve para ver qué nos está pasando como país o como continente evidentemente no tiene sentido enseñarla... Otros más tradicionales prefirieron sujetarse a lo que tenían.” (E. MH)

Un contenido muy importante en esta etapa fue el de los *derechos humanos*, este ha sido dispositivo muy presente en las aulas de historia neuquinas de la segunda y tercera etapa. En los primeros tiempos, la mirada se centro en que el derecho es heredero de la injusticia. Los derechos humanos tal como fueron adoptados por la comunidad internacional, son herederos directos de las atrocidades cometidas inmediatamente antes (Siede, 2007), por ello se enseña la violación de los derechos humanos, ejercida por la dictadura.

En la etapa democratizadora de los ‘80, enseñar la violación de los derechos humanos producida por la violenta dictadura significaba un ¡Nunca Más!

“los alumnos que están en acción, trabajando en los derechos humanos, en las políticas sociales, y esto tiene que ver porque las mayorías de los alumnos son hijos de gentes que estuvieron afuera en la época de la Dictadura.” (E. LZ) *“Si. A lo mejor sin la profundidad que le deberíamos haber dado. Pero sí se buscó muchísimo dimensionar el impacto que tuvo la dictadura en la sociedad argentina en ese momento.”* (E. MMa)

Por supuesto que enseñar acerca de la violación de los derechos humanos fue un campo de lucha en el seno de algunas instituciones. Algunos como Lucía, Mario M., Nelly y Emilia ocuparon ese lugar pedagógico, luego de la culminación del aberrante régimen de facto, para un construir un andamiaje de memorias vinculadas a la *reafirmación* de los derechos humanos.

Experiencias que algunos pudieron compartir en las instituciones y otros debieron confrontar como en el caso de Lucía y de Emilia. Lucía confronta con los colegas y Emilia lo hace con los padres. Lucía da cuenta de la *lucha* entablada en esos primeros tiempos democráticos en la institución educativa más antigua de la ciudad, recordemos que era una escuela media nacional y por ello no participó de la propuesta educativa democratizadora que se desarrollo a nivel provincial.

Las luchas por la construcción de un pasado cercano (Grosso, 2001) reflejan las desiguales interpretaciones del mismo tornándose un hecho evidente en términos de las distintas posturas ideológicas. Lucía en esa disputa en el campo pedagógico, *luchó* para potenciar la *formación política*.

“se incorporaron conmigo en eso de decir “estamos en la Democracia vamos a salir de la cuestión solamente del contenido para meternos en lo ideológico, en lo político”, con mucha resistencia del resto.” (E. LZ)

Enseñar esta temática de la historia reciente, ofrece conflictos por las diferentes miradas y posicionamientos que tienen los padres, quienes también disputan en el campo de la comunidad educativa sus perspectivas *ideológicas políticas*. Emilia relata esta experiencia de confrontación.

“Y los padres decían sí, ‘porque acá hay profesores que están incentivando a nuestros hijos a que participen en política, y eso no puede ser porque yo no voy a permitir que les llenen la cabeza’. Y bueno como uno se siente tocado y no hace falta que lo nombren dije ‘bueno señor, vamos a discutir esto’. Son contenidos que tienen que ver con la realidad.” (E. EV)

La temática de los derechos humanos no es privativa de la década de los ‘80, ni del análisis entre dos polos: dictadura versus democracia; ya que en la década de los ‘90 y en el marco de gobiernos elegidos democráticamente, se implementaron políticas neoliberales violatorias de los derechos

humanos de muchos neuquinos; los niveles de pobreza extrema, de indigencia y de exclusión, son prueba de ello.¹⁴ El tema tiene, como muchos otros, sus luces y sombras y entre las últimas podemos mencionar que tienen más de *slogan* que de *práctica pedagógica*; que la enseñanza es *minoritaria* y en algunas ocasiones *redundante* sin poder abarcar niveles de profundización y complejización.

También, es claro que los profesores de historia de esta etapa, saben cosas diferentes y se posicionan desde diferentes perspectivas teóricas frente a la historia y su enseñanza y que, en las aulas se encuentran con estudiantes y sus familias que, también, van tratando de vivir en la intemperie de nuevos contextos desconocidos y frente a ellos muchas veces se apelan a viejos lugares de la certeza, tal como lo plantea el testimonio de Mario M. con respecto a la enseñanza de una historia factual, o como sostiene Mónica quien sigue valorando a la enseñanza como vocación de servicio, posicionamientos muy discutidos hoy, en el plano histórico y en el educativo.

“...lo que también me asombra, y que yo pensaba que era una cosa superada, es que trabajen tanto con lo factual y no tanto con lo conceptual” (E. MMa)

“...creo que el mejor profesor de Historia va a ser el que sepa mucho y el que tenga una profunda vocación que tiene que ver con el servicio” (E. MMo)

La modificación en los contenidos, conllevó una modificación en las formas de la enseñanza, modifico el trabajo docente y los profesores ocuparon espacios ligados a la creatividad, la innovación, es decir a su posición como intelectuales que trabajan colectivamente, y así lo relata Nelly quien sostiene que la relación entre la historia, la política y la ideología es muy estrecha.

“tiene una trayectoria, sobre todo en aquellos primeros tiempos, bastante progresista no sé si en el sentido ideológico pero sí en el agiornamiento de contenidos y metodologías... En estos lugares, se discutían los contenidos pedagógicos” (E. NG)

El lugar de intelectualidad del profesor, donde ellos se reconocen, indica posicionamientos respecto a la historia y a la enseñanza con racionalidad crítica y con una metodología que opta por lo colectivo y en los primeros tiempos de la etapa algunas veces tuvo el sabor de lo extraño.

“Algunos de nosotros nos sentíamos con derecho a decir cosas, como orgullosos de poder decirlo desde nuestro lugar. Era insólito eso.” (E. NG)

REALIDAD SOCIAL Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Pensar los contenidos de la enseñanza de la historia desde un lugar crítico y ensamblado a la realidad social modificó también las estrategias de la enseñanza propiciando aprendizajes reconstructivos de la historia.

Ema, quien recordemos llega a Neuquén en 1967 con experiencia docente en Buenos Aires, da cuenta que el trabajo de construcción de la realidad social en el aula de historia, reconoce dos dimensiones estrechamente vinculadas: *el contenido y la forma de la enseñanza*.

El recuerdo de Ema, relata una de sus primeras experiencias profesoras, en la década del ‘50, de la cual tiene una evocación altamente gratificante ya que pudo articular el contenido de la enseñanza - historia de la cultura- con formas de abordar la cultura que posibilitaron una experiencia vivencial a los alumnos. La perspectiva de Ema se liga a una didáctica que propicia el *conocimiento del medio*.

14 Volveré sobre ello en el próximo capítulo.

*“...teníamos historia de la cultura...**visitábamos museos, exposiciones, al cabildo, a un archivo...** es decir, una linda experiencia.” (E. EA)*

Decía anteriormente que no todos los profesores enseñaban desde y a partir de la realidad social y prueba de ello son los relatos de Vicky y Mónica, quienes no obstante implementaron diversas estrategias de enseñanza.

En el caso de Vicky relata que en las primeras clases sentaba las premisas de un conocimiento histórico que relacionara el presente y el pasado para suscitar el juego de las emociones y la memoria de imágenes relativas a cosas, hechos y personas del pasado. Esos objetos del conocimiento histórico, que en términos de Vicky se definen como lo práctico, es lo que le preocupa que se enseñe.

“Siempre seguí la Historia a través de lo práctico, a través de la cotidianeidad.” (E. VCH)

La relación entre la historia y la lengua -oral y escrita- cruza el testimonio de la profesora, relación que le indica que así se enseña bien, en tanto posibilita la expresión de la sensación y el sentimiento que debe despertar una enseñanza de la historia. Las estrategias de enseñanza de las que da cuenta son ilustrativas y no generan aprendizajes significativos o reestructurativos que posibiliten que el alumno pueda entender.

*“A mí me preocupaba que se enseñara bien la Historia en el aula. Porque no saben nada los chicos de la Historia, se dedican solo a estudiar matemáticas y no. **Sea un juego** en el primer ciclo, **sea más erudita** en los ciclos superiores **pero enseñarla bien**. Esa era mi preocupación. **Para mí el contenido es importante pero es importante cómo lo voy a dar yo, cómo lo da el profesor en el aula.** Porque la Historia y la enseñanza tienen que estar ligadas con la lengua escrita y oral, tiene que estar ligada con esta expresión.” (E. VCH)*

Y Mónica, quien sigue sosteniendo una enseñanza de la historia centrada en la frondosidad del contenido y sabemos que esto atenta contra los aprendizajes significativos. Es muy enfática cuando argumenta por el *no al cambio*. No quiere cambiar la enseñanza de la historia, no quiere dejar de dar, de *enseñar* mucho, recordemos que esta profesora entiende la docencia como una profesión de servicio apuesta a la continuidad de una enseñanza con tinte tradicional, más allá de las consecuencias de la misma.

*“Bueno, yo venía trabajando con una metodología de enseñanza que me había dado **resultados**. En cuanto a las reuniones que hacíamos respecto a la metodología de la enseñanza **no había cambios sustanciales**.” (E. MMo)*

Las nuevas perspectivas y métodos que han caracterizado a la disciplina Historia, en los últimos años, han abierto un camino de reconocimiento a la pluralidad de enfoques para un mejor intento de abarcar la complejidad del pasado. Ese pasado complejo, adquiere una doble complejidad cuando se constituye en un objeto de enseñanza desplegado para los jóvenes y frente a ello también hay formas de enseñanza heterogéneas, tal el caso de la entrevista en el marco de la *historia oral* o del *relato de vida*, o la del *taller* como estrategia de enseñanza sostenida en el marco de la producción grupal de aprender a historiar.

*“Y me acuerdo que en Cívica **invite a una descendiente mapuche**.” (E. LZ)*

*“...cuando trasladamos el museo Gregorio Álvarez presente un proyecto para que los chicos vieran cómo se trabajaba desde lo museológico **La escuela me acompañó en el proyecto junto al director del museo.**” (E. NG)*

Otra cuestión interesante para marcar es la relación de la escuela con la comunidad. Es importante que la escuela comunique lo que hace, que de cuenta lo que en ella se aprende y enseña y también que sea un espacio público abierto a la comunidad, que reciba en su seno a otros profesores y especialistas.

*“Estoy pensando en los actos escolares porque **eran los espacios de más comunicación.**” (E. LZ)*

Escuchar inquietudes, demandas, preguntas y testimonios de los alumnos posibilita el debate de un pasado abierto en constante interpelación.

Para analizar el tema se lo situó en clave temporal, pasado, presente y futuro, se lo historió.

*“**En la clase de Historia podías vivenciar la Historia desde lo político y lo ideológico porque había relatos, de la vida cotidiana.**” (E. LZ) “**Por ejemplo por las cosas que nos pasan. Como las encuestas que les mandamos sobre el golpe militar, si les afectó, de qué manera, cómo vivieron el tema el golpe**” (E. EV)*

Enseñar a historiar es la premisa de Mario y sus compañeros y para ello utilizaron en el aula una serie de procedimientos de la disciplina historia: como determinar un problema de la realidad, buscar hipótesis, elaborar conclusiones.

*“Eso me pareció maravilloso... **Maravilloso el enfoque y el procedimiento.** Porque hacer que los chicos investiguen, que trabajen como un equipo de investigación, lean, elaboren conclusiones y sean capaces de expresarlas y exponerlas, es bueno. Era trabajo de todo el año.” (E. MMa)*

Las salidas de campo, los trabajos en terreno también son capitalizados como experiencias altamente positivas.

*“**Yo salía con los pibes, salíamos a conocer las instituciones, los museos que es un trabajo que he sostenido ya que los chicos no conocen su espacio inmediato, invitaba mucho a las colectividades**” (E. NG) “**tuvimos un plan de salida interdisciplinaria en Geografía, Historia, Cívica que fue maravilloso porque eran salidas de campo... es lindo trabajar las crónicas, me gustó muchísimo**” (E. MMo)*

Un lugar particular para historiar lo ocupan las fuentes históricas. Los textos escolares de las últimas décadas son reconocidos por los profesores por las fuentes.

*“son libros de textos elaborados para que el chico estudie en la casa. No para ser trabajados en el aula. Lo que si **rescato es que tienen una excelente selección de fuentes.**” (E. EV)*

Las estrategias de enseñanza también se constituyen en un puente para ofrecer el conocimiento histórico a grupos absolutamente carenciados como los que recibe Emilia a finales de los ‘90. Fue una experiencia muy significativa para ella, a la que define metafóricamente como cruzada. Siente que se acercó a los alumnos y por ende al conocimiento a partir de material audiovisual.

*“El ochenta por ciento repitentes, con sobre edad, serias **dificultades de comprensión** Y fue una cruzada. Tratar de llegar a ellos, de qué manera. Ya teníamos momentos de*

desesperación. Y empezamos a llevarle los videos de CQC ‘algo habrán hecho’ y impresionante como empezaron a engancharse desde el lenguaje, algo mas llano, y los fuimos ganando. Nunca me voy a olvidar de estos chicos.” (E. EV)

REALIDAD SOCIAL Y DOCUMENTOS PROFESORALES

El registro de la cultura empírica de las instituciones educativas, es el exponente visible de los objetos huellas y de las representaciones que los replican o acompañan en las que ha quedado registrada la tradición pedagógica. Estos objetos huellas, materialidad de la cultura escolar, ofrecen pistas para comprender el *código disciplinar de la historia*, en la ciudad de Neuquén en la segunda parte del Siglo XX.

De los *textos visibles de la historia* escolar, me interesaron, como corpus analítico, los programas, las planificaciones y las Actas de las reuniones del Departamento de Ciencias Sociales de la primera escuela secundaria de la ciudad, escuela en la que enseñaron muchos de los profesores entrevistados.

Los historiadores de la educación, que indagan en la cultura escolar de la escuela, expresan una orientación historiográfica que va mucho más lejos del mundo de las ideas, para situarse en el mundo de los sujetos, discursos y prácticas que interactúan en el seno de los establecimientos educativos, produciendo un desplazamiento antropológico hacia las prácticas culturales de los centros educativos (Cuesta, R; Mateos, J., 2002) y en este desplazamiento cobran importancia los objetos huellas.

Respecto a ellos, Agustín Escolano (2007) dice, que cuentan cosas relevantes de nuestro pasado común formativo y que constituyen fuentes con las que se construye la historia de la escuela, o de una disciplina escolar, como el caso que nos convoca, gobernada por prácticas empíricas en las que intervienen materialidades.

Estos objetos huellas, a la luz de la hermenéutica buscan interpretar los textos en contextos y discursos; siendo entonces que por esta vía los objetos de la escuela, en este caso, los *materiales de la enseñanza* contruidos por los profesores, se ofrecen como fuentes de conocimiento, en los procesos de elucidación del sentido y los patrones pedagógicos que subyacen en la cultura de la cual son portadores.

En los primeros años de la década del ‘70, una nueva asignatura escolar Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA),¹⁵ se constituye en escenario de las prácticas docentes. El contexto de esta asignatura escolar, lo podemos situar en la década que va de 1966 a 1976, tiempo de revolución y utopías, entre golpe y golpe.¹⁶

La pedagogía crítica marcó uno de los patrones pedagógico de este tiempo, ya que entendió a la educación como práctica social y para ello se hacía necesario revolucionar la pedagogía para que se ponga al servicio de una educación revolucionaria y liberadora (García, 1975).

15 He decidido dar cuenta de ERSA en este apartado y no en el anterior al que correspondería temporalmente en tanto he priorizado la realidad social como objeto a enseñar. Por otro lado, los profesores de la primera cohorte no dieron cuenta en las entrevistas acerca de sus experiencias en la asignatura. En este caso el corpus analítico esta solo en la documentación relevada.

16 Beatles, hippies, rock, psicoanálisis y demás “modas de la nueva ola” afectaron y alarmaron a los más conspicuos guardianes de las tradiciones. Fidel, Cuba y el “Che”, fueron las señales que pusieron en alerta a los defensores del statu- quo, a la vez que alimentaron el compromiso y las voluntades de la generación joven en pos de una transformación profunda de las estructuras sociales. La acción renovadora de algunos sectores de la iglesia, inmersa en un profundo proceso de renovación desde el Concilio Vaticano II, la opción por los pobres sostenida por el Movimiento de Sacerdotes para el tercer mundo fue una enzima poderosa. Los jóvenes entre 15 y 25 años se ligaban y comprometían en diferentes grados en los múltiples y variados grupos empeñados en acciones políticas y sociales.

Los principios básicos de este patrón son:

- La educación se da en el marco de un condicionamiento social e histórico específico.
- La educación en Argentina responde a una estructura capitalista dependiente. Reproduce y agudiza las contradicciones de la sociedad.
- La educación abre la puerta al conocimiento y éste a la práctica social que es la que posibilita la conciencia.
- Una propuesta dialéctica de toda educación, es la posibilidad revolucionaria del conocimiento que rompe la acomodación y la dependencia, que permite la reciprocidad entre las personas y la elaboración crítica de la realidad.
- Es necesaria la revolución en la pedagogía como parte del proceso revolucionario liberador argentino.

Los contenidos constituyen el eje central de la disciplina enseñada (Chervel, 1990) y en este sentido el abordaje de la Realidad Social Argentina se constituye en el objeto a enseñar, las disciplinas escolares son inseparables de las finalidades educativas y ERSA propicia una reflexión sobre problemáticas históricas, económica, sociales y culturales de la Argentina para proyectar acciones transformadoras de esa realidad, y así lo plantean quienes proponen los objetivos y contenidos de la asignatura.

La disciplina escolar ERSA constituye una fuerte ruptura frente a prácticas de la enseñanza sostenidas sólo en una lógica disciplinar y es claro que ofrece algunas dificultades en su abordaje. Esta situación se manifiesta en “Libro de Actas del Departamento de Historia, Educación Democrática e Instrucción Cívica y Geografía.”

Las más notorias se refieren al material de trabajo, la escasa colaboración de los organismos oficiales para proporcionar datos impide cumplir con algunas unidades didácticas. También se consigna la falta de interés de los alumnos y la escasez de clases por alteración del calendario escolar (Acta N° 16 del 7 de Octubre de 1974).

Atendiendo a estas dificultades, “los profesores en historia presentaron como inquietud solicitar cursos de Actualización y Capacitación docente referidos a nuevos métodos de enseñanza, dinámica de grupos, etc.” (Acta N° 17 del 10 de Abril de 1975).

“Los profesores en geografía sugieren establecer un nexo entre el Colegio Secundario y la Universidad Nacional del Comahue para perfeccionamiento en la materia” (Acta N° 17 del 10 de Abril de 1975).

“Y proponen también que cada profesor exija en su área el máximo rendimiento de sus alumnos a fin de lograr los objetivos propuestos” (Acta N° 17 del 10 de Abril de 1975).

Esta asignatura escolar, que en sus inicios marcara una fuerte ruptura respecto a contenidos y finalidades tradicionales, a posteriori del 24 de Marzo de 1976, mantiene su misma denominación pero cambia significativamente el patrón pedagógico. Los objetivos y contenidos de la enseñanza consignados en el Acta N° 24, así lo especifican.

En esta segunda ruptura la comprensión del presente se sustenta en los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino. Eran los tiempos de la teoría de la Seguridad Nacional y para ésta, una pedagogía posibilitadora de la elaboración crítica de la realidad era “subversiva”.

Finalizada la dictadura militar en la década del ‘80, los contenidos de la realidad social de la vida cotidiana cobraron una alta valoración en las escuelas medias provinciales, en el marco del Plan

Educativo Provincial; y ya vimos que en las escuelas medias nacionales esta reforma no tuvo presencia más allá de las prácticas pedagógicas de algunos profesores, quienes trabajaban al mismo tiempo en escuelas de la provincia, y o en escuelas rionegrinas.

En la década del '90, las escuelas de enseñanza media quedan bajo la jurisdicción provincial, y en ese tiempo se producen cambios sustantivos en lo que refiere a la realidad social como objeto de estudio del Departamento de Ciencias Sociales del Instituto de Formación Docente (IFD) N° 12.¹⁷

En la Fundamentación del Departamento de Ciencias Sociales se especifica:

“Anhelamos una escuela donde se promueva la democracia política y educacional, con participación de la comunidad educativa y otros sectores sociales, que contribuya a formar una conciencia colectiva democrática; porque estamos convencidos de que así bregaremos por un ciudadano socialmente activo, con reflexión teórica y compromiso en la práctica, con actitudes solidarias y éticas” (Planificación Departamental. Departamento de Ciencias Sociales. IFD. 1995).

Los objetivos institucionales establecían:

1. “Mejorar la calidad de la educación, tendiendo a la construcción de aprendizajes significativos y valorando la función social del conocimiento.”
2. “Mejorar la comunicación, democratizando los distintos espacios de la escuela.”
3. “Promover la reflexión en la comunidad educativa, respecto de los riesgos que corre la Escuela Pública.”
4. “Mejorar la práctica docente mediante el perfeccionamiento permanente.”
5. “Orientar y apoyar a los alumnos en sus problemáticas adolescentes.”

(Planificación Departamental. Departamento de Ciencias Sociales. IFD. 1995)

El eje de trabajo del Departamento era:

“El espacio social, transformado por la interacción permanente, conflictiva y compleja de sus actores” (Planificación Departamental. Departamento de Ciencias Sociales. IFD. 1995).

En este tiempo el patrón pedagógico se asienta en:

- La democratización de la escuela una institución importante de la sociedad civil.
- La escuela un lugar para desarrollar prácticas reflexivas, solidarias, pluralistas
- Valoración de la función social del conocimiento.
- Ciudadanos comprometidos requieren de la socialización política, por lo tanto la enseñanza de la historia que se revaloriza es la de la historia política.
- Se “espacializa” la teoría social. La noción de totalidad en geografía articula la dimensión histórico temporal, reconociendo la complejidad y conflictividad de la realidad (Santos, 1997).
- Pasados, futuros; sucesión, coexistencias constituyen la argamasa para fortalecer el trabajo teórico de aprehensión conceptual de la vivencia y la conciencia histórica.

En este marco las Planificaciones¹⁸ de aula se proponen:

Intencionalidades de la enseñanza:

- “Interpretar la configuración espacial de Argentina, en las relaciones temporales del pasado-presente.”
- “Comprometerse con la Realidad Social para ser agente dinámico en la misma.”

(Planificación 1995. 4to B IFD N° 12)

- “Interpretar nuevas formas de abordaje de la realidad social como objetivo de estudio de las Ciencias Sociales.”

¹⁷ Nueva denominación de la Escuela de Comercio y su Bachillerato Anexo General San Martín.

¹⁸ Interesa remarcar que las Planificaciones analizadas son en su gran mayoría de autoría colectiva.

- “Tomar conciencia de las distintas posturas para la construcción del conocimiento de los alumnos desde las disciplinas de las Ciencias Sociales.”

(Acta de las Jornadas de Perfeccionamiento. Julio 1994)

Los contenidos de la enseñanza están organizados en Unidades Didácticas y se especifican los conceptos y núcleos de conceptos seleccionados, aunque no se presentan problemáticas para abordar los contenidos, ni se parte del presente y/o de la realidad social.

Finalmente, interesa remarcar que la enseñanza de la realidad social en sus múltiples facetas y posicionamientos, o más precisamente como dice el título de este apartado: A los profesores en historia les interesa la realidad como una continua construcción social, porque se constituye en una clave pedagógica central para apostar a que el conocimiento histórico sea una aventura y una oportunidad para todas y todos al estar invitados a participar de él, a construirlo y a conocer sus desafíos.

PENSAR LA VIDA EN LAS AULAS DE HISTORIA (1997- 2007)

El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es posible efectuar, inicialmente ese inventario. Antonio Gramsci

1997-2007 ha sido una década particularmente violenta para el magisterio neuquino, abre y cierra con dos asesinatos, en manos de la policía neuquina en el marco de acciones de *protesta* del sindicato docente: el de Teresa Rodríguez y el de Carlos Fuentealba.

Vimos en el capítulo tercero que los años noventa se caracterizaron por ser tiempos diferentes. El proceso de desterritorialización y fragmentación social se consolidó por la implementación de reformas de claro corte neoliberal, profundizando el proceso de desestatización de la economía nacional que ya comenzara a plantearse con la última dictadura militar.¹ De aquel lugar de *posibilidades y logros* en las décadas anteriores se muta a un escenario de *resistencias, conflictos y protestas*.

Las políticas neoliberales configuraron una economía de enclave, la gobernabilidad se tradujo en una combinación de clientelismo, asistencia focalizada, represión de la protesta, tergiversación de la lectura de los estallidos y los reclamos que renueva la resistencia una y otra vez como expresión del relamo colectivo.

Las luchas, tienen en el caso neuquino características que las singularizan y que van configurando marcos culturales y simbólicos que dotan de sentido a la acción colectiva y a los grupos que lo llevan adelante. En ellos, actúan diferentes conflictos que reaniman solidaridades, tradiciones, protagonismos e identidades.

En la idea que la sociedad neuquina es caracterizada por su alto grado de conflictividad, por la combatividad de sus organizaciones sociales y de los derechos humanos, tiene un lugar destacado el sindicato docente por el protagonismo que tuvo desde la segunda mitad de los años '90.² Sindicato radicalizado con una duradera oposición con el gobierno y que confrontó duramente en estos tiempos, han sido constantes en la impugnación al partido-estado, éste, por su parte, siempre ha respondido que las acciones sindicales albergan motivos estrictamente políticos.

La ciudad convertida en la urbe más grande de la Patagonia se ha transformado internamente, presentando una *realidad de contrastes*: un sector de la población, joven y calificada que accede a altos niveles de consumo. La otra cara de esta realidad, son los amplios sectores populares que sufren las políticas de ajuste del gobierno, que no logró una redistribución del ingreso ni una diversificación económica que apueste a un desarrollo sostenido en el tiempo.

1 La privatización de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), asentada en el área Cutral Co - Plaza Huincul, provocó los primeros *piquetes* y *la pueblada* en 1996.

2 Las luchas no fueron sólo salariales y en defensa del puesto de trabajo, los convocaban las banderas políticas de: defensa de la educación pública y el rechazo a la Ley Federal de Educación, el eje del reclamo se trasladó del *ajuste a la calidad* de la educación.

En esa ciudad que conoce en esta década altísimos niveles de exclusión y pobreza extrema, trabajan los profesores de la tercera cohorte y también algunos de la segunda.

Patricia llega a la zona junto a su familia siendo pequeña, termina la escuela media en tiempos de la democratización. Se recibe de profesora de historia en la Universidad Nacional del Comahue, en la cual desarrolló una trayectoria importante como dirigente estudiantil. Se ha desempeñado en escuelas de Cipolletti y Neuquén y ha sido auxiliar de docencia en la Universidad Nacional del Comahue. Es directora de un establecimiento ubicado en el Oeste neuquino - zona con condiciones materiales más desfavorecida de la ciudad-, en la que se desempeñaba Carlos Fuentealba.

Sandra nació en la ciudad de Bahía Blanca y se recibió en la universidad Nacional del Sur. Ha vivido en varias provincias patagónicas y en ellas ha trabajado en los niveles medios, terciarios y universitarios. Llegó a Neuquén en la década del '90.

Hugo se recibió en la Universidad Nacional del Comahue en 1996. Ha sido dirigente estudiantil y ahora es dirigente del sindicato ATEN. Ha sido profesor en escuelas de Cipolletti y de Neuquén; en una escuela de esta ciudad fue compañero de Carlos Fuentealba.

Marcela oriunda del interior de la provincia, también es egresada de la Universidad Nacional del Comahue. Se ha desempeñado en varios establecimientos educativos de la ciudad y en las zonas aledañas también.

Fernando, nació en Tucumán, realizó sus estudios universitarios en la Universidad Nacional de Córdoba y se recibió en la Universidad Nacional del Comahue. Ha trabajado en diversas escuelas medias de Cipolletti y Neuquén. Ha trabajado también en la Universidad, en la que investigó la trayectoria de FASINPAT (Fábrica Sin Patrones).

Ariel egresó de la Universidad Nacional del Comahue. Ha trabajado en varias escuelas medias de la provincia y de la ciudad y en un instituto terciario de la Provincia de Río Negro que forma profesores de historia. Trabaja en la Universidad en el Área Teórica. Es militante gremial y autor de un texto que relata al complejo proceso de la protesta docente de 1997.

Cecilia también egresa de la Universidad Nacional del Comahue, ha trabajado en escuelas medias de Cipolletti y de Neuquén. Participa en un proyecto de Investigación de la Universidad y tiene una importante trayectoria en el sindicato docente.

Estos profesores trabajan en una ciudad fragmentada, escindida y en un tiempo de conformismo generalizado y de marcado individualismo. En este contexto de exclusión societal configurado por las políticas de gobernantes elegidos por el voto popular, los profesores en historia junto al resto de la docencia resisten y confrontan con esas políticas y logran mantener en pie a la escuela media, a pesar del vendaval neoliberal. Está claro que la institución educativa se encuentra desarticulada y desvinculada pero tiene vida.

Y en esta vitalidad mucho tienen que ver los docentes.

Organizaré este apartado a partir del reconocimiento de la intelectualidad de los profesores entrevistados, ya que es desde ella que pueden confrontar, resistir y crear proyectos y situaciones de enseñanza en una escuela signada por el conflicto y la fragmentación. Pero y a pesar de ese contexto, los profesores dan cuenta de experiencias de enseñanza de la historia atendiendo a la socialización política de los jóvenes neuquinos y al cambio en la escuela y en la enseñanza de la historia.

LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES

Frente a los diferentes signos de los tiempos, los profesores neuquinos de la tercera cohorte y algunos de la segunda, se reconocen con estatura intelectual ya que tanto la relación con el conocimiento, como la relación con el objeto mismo de conocimiento, en este caso la historia, está signada por el quehacer de su profesión, es decir por el objeto específico de la enseñanza. Dice María Saleme (1997) que el docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; si profundiza el conocimiento de un objeto a enseñar; se aventura en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada, para ofrecer a otros la misma posibilidad, vale decir, el re-descubrimiento de la realidad, del sentido de las cosas, la relación profunda entre los saberes heredados de distintas culturas; la posibilidad de entrar a un siglo con una propuesta desde otra forma de conocer, desde nuevas estrategias de conocimiento.

El corpus empírico indica que estos profesores, en el quehacer y la búsqueda constante de enseñar historia, lo hacen desde los relatos del poder y resistencia en tanto corolario de una crisis estructural de un mundo altamente competitivo en el que se manejan dos lógicas del conocimiento: el de la explicación que da seguridades, y la de lo posible que abre interrogantes, ya que lo posible, lo incierto, lo turbulento encaja en la realidad de su tarea diaria y la dinamiza.

En la producción de significaciones subjetivas profesoras, interesa particularmente la orientación de que valores y normas los direccionan en las relaciones de poder y para analizarlos, me detendré en el papel de los *intelectuales*, en tanto ellos se reconocen en ese lugar.

Cecilia sostiene que más allá del conformismo generalizado de los tiempos que corren, su apuesta por el cambio esta en lo educativo.

“más allá de la opción que hay y que general hay una explicación macro en la que uno esta imposibilitado de hacer nada y no vamos a resolver la cuestión social, trato de pensarlo siempre en términos específicamente educativos.” (E. CG)

Este ámbito posibilita la formación de sujetos creativos, críticos y en comunicación con otros sujetos y, para que ello se materialice hay que ofrecer a los alumnos herramientas básicas de comprensión e interpretación del mundo actual

*“...sino no tenés posibilidades de comunicarte con nadie. Hay herramientas que tenés que aprehenderlas... para que el chico pueda dar el otro paso que es **crear, ser crítico**, primero tiene que aprender y tener herramientas básicas.”* (E. CG)

La concepción de mundo y el logro de la unidad cultural y social se presentan como un planteamiento de la práctica pedagógica, según la cual las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores. Esa práctica, algunos profesores la vivencian como una posibilidad de articular la propia práctica docente con el conjunto de las prácticas sociales para re-significarlas y reconstruir el lugar y la importancia de la práctica pedagógica, dando lugar así, a la generación de la novedad y el cambio.

La capacidad de reflexión analítica se relaciona con las significaciones sociales centrales de una sociedad, es decir con la capacidad instituyente de las mismas como señala Castoriadis (1983); esa actividad del pensamiento sobre el propio papel en la producción y reproducción de las prácticas y discursos sin desconectarlos del todo social, es un tipo de pensamiento crítico que se toma a sí mismo como objeto reflexivo. Entonces, la responsabilidad del intelectual, en nuestro caso de los profesores en historia, en la perpetuación o reconstrucción de significaciones sociales que

constituyen subjetividades acordes con un determinado estado de cosas para su sostenimiento en el contexto social, histórico y político.

La reflexión analítica se funda desde dos lugares para Fernando, el primero es historiográfico y el segundo didáctico. Desmontar en el aula, el dinámico y conflictivo presente indica que la enseñanza de la historia posibilita conformar significaciones ligadas a la dimensión moral, ética e identitaria.

*“...también es una postura historiográfica, el tema de **pararse desde el presente** para enseñar o para dar una definición de historia o situarte en el campo de las ciencias sociales... Ahora, lo significativo cambia de un momento a otro, sí, por ejemplo ahora quizás dar historia en la escuela parece que tiene sentido por la crisis de todo: **identidad, moral, valores** que hay, parece que tiene sentido, pero es justamente como un presente que exige ese tipo de contexto que te obliga a ponerte en ese lugar” (E. FA)*

La definición y el papel del intelectual han cambiado en los últimos tiempos. Dice Antonio Gramsci (1981) todos los hombres son intelectuales, en tanto participan de una concepción de mundo, de una conducta moral y contribuyen a sostenerlas o a modificarlas, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar,³ por ello la caracterización de diferentes actividades como intelectuales -cultura, ciencia, educación- no debe buscarse en lo intrínseco de la actividad misma, sino en el sistema de relaciones en las cuales las actividades se insertan. La función de intelectual está en la capacidad organizativa en algún ámbito social y juegan un papel protagónico en la construcción de discursos articulados en diversos espacios de la vida cotidiana.

Las concepciones del mundo que sostiene una sociedad determinada, la “envoltura ideológica de la hegemonía cultural”, ocurre a través de la creación y sostenimiento del *sentido común*, es decir como lo pensado por otros y aceptado acríticamente, refiere al pensamiento fragmentario que impide ver la articulación de las prácticas sociales a la propia práctica. Estas concepciones del mundo no están explicitadas en el discurso sino que están implícitas y naturalizadas y son parte constitutiva del pensamiento y la acción espontáneos. El papel de los intelectuales entonces, pasa a ser central, en tanto ocupen lugares claves, como en el caso de la educación, o más precisamente de la enseñanza de la historia, como organizadores de sentidos.

Patricia relata la experiencia de enseñar una historia de la actualidad en tanto se constituye en un espacio analítico de la realidad vivencial y es desde esta perspectiva que se disputa la hegemonía cultural y se lucha contra las formas del poder.

*“... trabajar con la **actualidad de argentina** en el primer trimestre... se trabaja con movimientos sociales, origen del movimiento piquetero y con historia oral para que los alumnos puedan **reconceptualizar su propia realidad** porque muchos de ellos han nacido y han sido criados en hogares de desocupados.” (E. PV)*

El papel del intelectual consiste en *luchar contra las formas del poder* en el orden del saber y la verdad, de la conciencia, del discurso, la teoría no traduciría una práctica, no la aplicaría; se mostraría como una práctica local y regionalizada, no totalizadora (Donda, 2003). En la década de los ‘80, Foucault aportó una importante complejización a la cuestión de las relaciones de poder y de los procesos implicados en éstas. Señala, en contraposición con el pensamiento más extendido, que el poder no es sólo una instancia represiva sino fundamentalmente productiva, resulta obvio que los mecanismos de sujeción no pueden ser estudiados fuera de sus relaciones con los mecanismos de explotación y dominación. *No hay poder sin resistencia*. La resistencia, no se configura anterior al poder, es coextensiva y rigurosamente contemporánea al poder. Tampoco es la imagen invertida del

3 Gramsci considera “intelectuales” a los técnicos, profesionales, juristas, científicos, filósofos y otros profesionales que reúnan una cierta capacidad técnica y dirigente, cuya ligazón con al clase social implique una función de organización significativa de la sociedad en general, en toda su complejidad (Neuhaus, 2002).

poder. Es móvil, productiva e inventiva como el poder, para poder resistir es preciso que como aquel se organice, coagule, sedimente (Foucault, 1983).

Para Hugo en las acciones de resistencia al poder-que define como el estado represor- los profesores en historia tienen un lugar central en la protesta, el reclamo y la lucha.

“Y esta realidad parece que a veces se transforma en un patrimonio casi exclusivo de quienes damos historia, cívica. Me refiero a esta cuestión de que el Estado es casi por esencia un Estado represor: la protesta social, el reclamo, la lucha, a la metodología que nosotros utilizamos. Y que de eso, sin lugar a dudas, ha habido una recepción en la sociedad.” (E. HA)

La resistencia se materializa en las luchas y el objetivo de éstas son los efectos del poder en sí. Son luchas contra el privilegio del conocimiento, se cuestiona cómo el conocimiento circula y funciona en el régimen del saber. En las instituciones educativas hay un entramado de capacidad - comunicación- y poder, la actividad que se desarrolla en ellas pone en marcha una serie de capacidades técnicas, de juego de las comunicaciones y de relaciones de poder ajustados a formas establecidas de las disciplinas.

El relato de Hugo se vertebra en la constante exploración de construcción de contra hegemonía, búsqueda que realiza en los diversos ámbitos de la actuación profesoral, sea esta áulica, institucional, gremial, de educación no formal y siempre con el objetivo de enseñar a pensar críticamente.

“Construir contra hegemonía no es una tarea sencilla. Si el ámbito educativo es entre comillas un ámbito propicio para eso, hay muchas cosas por hacerse antes. Donde el gremio tendría que tener un lugar importante, donde los docentes tendrían que tener un lugar por fuera de la institución donde poder juntarse. Vos terminas dimensionando si eso construye o no contra hegemonía desde un punto de vista ideológico” (E. HA)

Patricia, desde su cargo de directora de una escuela periférica busca también construir estrategias de resistencia vinculadas a la realidad social del alumnado.

“no hacer la cuestión de la dirección de escritorio sino también de hacernos de tareas pedagógicas y participar de tareas pedagógicas en aula porque el contacto con el aula para nosotros es vital para poder entender las cosas que pasan. Y las cosas que son necesarias cambiar. Y uno no lo desvincula de esa realidad del tipo de alumno.” (E. PV)

Las relaciones de poder y resistencia que constituyen a los profesores en historia neuquinos se explican remarcando una vez más que la educación es fundamentalmente asunto de carácter social, político y cultural y es en este ámbito complejo, en el que se sitúa el análisis de las experiencias profesorales.

La conexión *pedagogía, política e historia* tiene larga tradición en la enseñanza. Y los relatos profesorales se inscriben en la significación de autonomía⁴ individual y colectiva que corresponden al proyecto democrático, emancipador, revolucionario.

4 Esta categoría es definida por Castoriadis (1990: 82 a 102) como la actividad lúcida de toda sociedad democrática que, por el hecho mismo de serlo, se halla en estado de deliberación y de reflexión permanente con relación a sí misma y a sus significaciones imaginarias sociales que la fundan y la sostienen. Como proceso, que es siempre social - individual, surge cuando la pregunta reflexiva llega a su máxima profundidad; cuando se pone en cuestión y aparece la posibilidad de alteración de las leyes del ser social y de sus fundamentos, en una sociedad particular. Sin embargo, aclara Castoriadis, la autonomía no consiste en quedar fascinado por la interrogación misma sino que es *hacer e instituir*; es el *actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social* (1990:84). Por lo tanto, esta autonomía es la fuerza efectiva de modificar el comportamiento del individuo. Se vincularía, desde este lugar, al concepto de praxis, porque la autonomía no es el comportamiento en sí sino la reflexión que se manifiesta en un actuar. Este sentido profundo de la categoría autonomía lleva a Castoriadis a sostener que la misma es siempre un proyecto y que lo que advertimos son manifestaciones *en germen* de la misma. Esto es así porque la dialéctica entre las fuerzas del cambio y las que representan lo instituido se enmarcan en complejas relaciones de poder, cuyas manifestaciones se observan en el plano

El eje del relato de Fernando se centra en la historia y la política, en tanto es un lugar político partir del tiempo en el que transcurre la vida del profesor, tiempo complejo para enseñar, en tanto los acontecimientos que en él se desarrollan son impactantes y ameritan una mirada investigativa para poder ser enseñados.

*“que hagas una investigación, trabajes los cacerolazos, las asambleas populares, las fabricas ocupadas o el sistema político actual eso que está entrelazado con sociología, con periodismo, con todo, pero es eso, **el historiador trabajando en el tiempo que transcurre su vida.**” (E. FA)*

Enseñar y aprender historias puede constituirse en una herramienta en la construcción de futuro, en proyectos colectivos generando “creación de sentidos” para la vida de cada individuo, pero inscripto en el marco de una creación colectiva de significados.

Desde la práctica educativa es posible reconstruir y volver a apostar por un proyecto colectivo sustentado sobre la reflexión y sobre la transmisión de valores que potencien la construcción de la autonomía y de la convivencia democrática. Por lo tanto una sociedad democrática debe apelar constantemente a la actividad lúcida y a la opinión ilustrada de todos los ciudadanos (Castoriadis, 1990). Este es el sentido de la educación para estos profesores neuquinos que construyen y accionan relatos de resistencia.

ESCUELAS NEUQUINAS DEL TERCER MILENIO

El mundo está *fragmentado* y sin embargo no se cae a pedazos, en la época del conformismo generalizado (Castoriadis, 1990) la mentalidad de nuestra época o es demasiado rápida o demasiado letárgica; cambia demasiado o no lo suficiente; da lugar a la confusión y al equívoco; se la define como pos-industrial, pos-moderno proporcionando una caracterización de la incapacidad para pensarse como algo positivo, o incluso como transición; afirma que su sentido es la falta de sentido y su estilo la falta de estilo.

La escuela neuquina se encuentra fragmentada, las historias enseñadas que circulan en ella también y sin embargo no se caen a pedazos, Ariel dice que *aun frente a la crisis la escuela sigue teniendo una presencia ordenadora.*”

El debate político pedagógico para pensar otra agenda para la escuela, reconoce varios entrecruzamientos que adquieren presencia y se delimitan al responder a la sencilla e histórica pregunta ¿para qué sirve la escuela? Una pregunta obvia, dice Adriana Puiggrós (1994) quien, ante esta pregunta indica que cabrían al menos cuatro respuestas: la primera negar la profundidad de las fracturas y regresar a la vieja escuela, la segunda ver algunas fracturas y tratar de repararlas parcialmente negando los problemas y exaltando el espontaneísmo en la escuela, la tercera es afirmar que la escuela ha caducado, y la cuarta, que la autora sostiene como actitud posible, sería usar el método de la crítica histórico-conceptual, para avanzar hacia nuevas creaciones.

También, y ya lo decíamos anteriormente, este es un tiempo atravesado por la ruptura de *certezas* que eran estructurales y estructurantes de la tarea profesoral, de los *sentidos* de la escuela, de la enseñanza y de la enseñanza de la historia.

estructural y en el plano de los vínculos cotidianos. Las relaciones de poder se presentifican en todo vínculo, como juego permanente de fuerzas opuestas, lo cual sugiere que toda intención (de dominación o de autonomía, de conservación o de alteración) se ve siempre relativizada o contrarrestada en la práctica por la otra.

La ciencia, conocimiento verdadero y fuente de progreso, se articulaba a la escuela, “el templo del saber”, en la que se moldeaban *identidades nacionales* que confrontaban con *identidades particulares*, contra las cuales luchaba para imponer el disciplinamiento que necesitaba la nacionalidad en gestación. Sea para civilizar a los bárbaros, para asimilar a los extranjeros o para normalizar a los diferentes, y lo hizo de la mano de la enseñanza de la historia y la política. La ciencia hoy, en cambio, está cruzada por lo *incierto*, lo *azaroso*, lo *imprevisible* y lo *complejo*; la escuela, aquel espacio privilegiado para la transmisión de la cultura ve cuestionado su poder simbólico y su fiabilidad (Silva, 1996, Giddens, 1994), la explosión de *identidades múltiples*, de nuevos contextos de socialización y nuevas agencias culturales y la historia y su enseñanza desmembradas en *migajas* (Dosse, 1998) dan cuenta de una situación que impacta particularmente en la institución escolar, en el imaginario docente y en la historia enseñada.

En ese contexto global, en nuestro país se implementó una reforma educativa nacional que fue resistida en el plano provincial, resistencia que no impidió la *fragmentación* y *vulnerabilidad social* que atraviesa a la institución de enseñanza media, a la deslegitimación pedagógica de los enseñantes y de ello dan cuenta los relatos profesoraes.

En este panorama de ruptura de certezas, es posible que estemos frente a un proceso de *transición*, que se estén gestando nuevas formas escolares y nuevas historias enseñadas entre los muros, que exigen ampliar perspectivas, confrontar ideas, recuperar saberes y tradiciones, habilitar otras voces para dar paso a otras historias en el espacio público.

En la deliberación sobre el sentido de la escuela, sobre las formas pertinentes de la educación escolar y sobre el lugar de la enseñanza de la historia que presentan considerables rasgos de desacople con la época, los profesores se preguntan: ¿Cómo sostener la tarea de enseñanza sin el respaldo de un Estado?, o ¿Cómo intercambiar con los funcionarios de turno si no se respeta su trayectoria?; ¿Cómo entender las crecientes tensiones entre la escuela y los grupos familiares?; ¿Cómo comprender las culturas juveniles para acercar la enseñanza de la historia al mundo del adolescente? ¿Cómo sostener aquel imaginario docente articulado al mundo de la cultura con un empleo docente precarizado que a su vez ocupa un lugar muy importante en la estrategia familiar frente a la inestabilidad económica?

*“La situación es que hoy un profesor que **trabaja con horas en colegios distintos**...está trabajando en tres turnos distintos. Entonces esto hace que no todos los docentes puedan participar de las reuniones de área cuando se los convoca y **todo el estrés que provoca y genera en la cotidianeidad** y que hace muy difícil establecer los espacios de encuentro y de diálogo.”* (E. PV)

Pero frente a esta situación los profesores saben muchas cosas y saben que encuentran su rumbo en el proceso mismo de transformarse, porque allí esta el sentido potente de la historia y de su enseñanza.

*“me doy cuenta de que, retomando algunos planteos marxistas-culturalistas, Thompson, permanentemente **vas haciendo alguna experiencia, la vas revisando, la vas trabajando, la vas puliendo**, analizando desde tu práctica misma.”* (E. HA)

En la trama profundamente compleja de enseñar historias, la formación inicial también los deja desguarnecidos, no sólo por los nuevos requerimientos del lugar del docente sino también por la complejidad propia de una enseñanza de la historia que en el plano de la historia deseada invita al *diálogo presente, pasado, futuro*; a la *problematización* de la enseñanza; a la *construcción* del *conocimiento*. Entonces frente a este desamparo se busca el abrigo en la tradición o en lo conocido como la enseñanza de una historia factual, a la transmisión lineal de los hechos.

*“A la transmisión lineal.” (E. SC) “Están dando lo disciplinar pero se está volviendo, al no problema. **No a la historia como problema**” (E. MG)*

La complejidad de los conocimientos sociohistóricos, se suma a la complejidad de la enseñanza de los mismos y muchas veces esta situación es difícil de resolver, por ello algunos profesores deciden enseñar historias descriptivas.

*“Entonces, **como es muy complejo directamente no lo enseñamos**. Es más fácil enseñar la historia” (E. PV)*

La situación particular y específica de los mecanismos de regulación que implementa la autoridad educativa provincial acentúa el proceso de fragmentación que por momentos se torna caótico en lo administrativo y en lo didáctico.

Cecilia grafica la situación a partir de la reglamentación de modalidades de evaluación.

*“El año pasado **tuvimos tres reglamentaciones diferentes** sobre cómo acreditar. La última en octubre que fue cuando terminamos de acreditar. Entonces imaginate, **cada uno hace lo que más o menos le parece**. Neuquén es un caos.” (E. CG)*

La inexistencia de un diseño curricular provincial, la imposibilidad de acuerdos mínimos y la necesidad de establecer un diálogo y acercamiento a los estudiantes que habitan en aulas superpobladas, hacen que los profesores neuquinos transiten diferentes caminos, algunos muy discutibles y resistidos por ellos mismos.

*“...lo que no hay es un diseño curricular. Y al adolecer de un diseño curricular **cada colegio un territorio aparte** Es decir **hay una fragmentación**.” (E. PV)*

La crisis societal y los mecanismos de la globalización que se encuentran yuxtapuestos, el proceso de desterritorialización y fragmentación social consolidado durante las reformas de claro corte neoliberal golpean las instituciones escolares y deslizan un trabajo de enseñar colegiado; hay que responder a situaciones más urgentes en tanto son realidades vitales en algunos casos y en otros las instituciones están atravesadas por múltiples acciones de protesta de los diferentes actores de la comunidad educativa que impiden el desarrollo de la actividad en las instituciones, en las que muchas veces no se sabe qué hacer, por dónde empezar

*“**este año ha sido particularmente caótico**...empezamos mucho más tarde, hubo conflictos a principios de año. El conflicto de los porteros, la toma del Concejo, Entonces, fue hacer lo que se puede. **Creo que nadie sabía qué hacer. El tema fue espantoso**.” (E. CG) “Porque muchas veces cuando uno no puede resolver un problema lo que pasa es ‘de eso no se habla.’” (E. PV)*

La enseñanza que circula en ellas está interferida por las condiciones materiales de una sociedad excluyente, por las regulaciones de las autoridades educativas provinciales que no propician ni potencias enseñanzas y aprendizajes; por grupos profesoriales heterogéneos en formación académica, en experiencias laborales, en militancias sociales y gremiales, en posicionamientos historiográficos, pedagógicos y didácticos, con compromisos diferenciados, pero y frente a todos los avatares está en pie, tiene vida y un grupo importante de profesores en historia tiene la mirada en el proyecto y sabe que hay muchos futuros posibles para los jóvenes y para ellos mismos.

“Hay escuelas en que el peso de lo social es muy fuerte y hay escuelas en las que no. La escuela pública tiene un discurso igualitario que lo reproduce en las desigualdades sociales. Entonces vos tenés escuelas con perfiles de clases. Son todas escuelas públicas.” (E. AP)

Las escuelas neuquinas están superpobladas de estudiantes.

*“Mi respuesta sencilla a este problema es que la **superpoblación va en contra de la calidad educativa**. Entonces todo esto es un problema, que tiene múltiples aristas.” (E. HA)*

Las condiciones materiales de los estudiantes en muchos casos se acercan a la pobreza extrema.

*“hay instituciones que además **están atravesadas por crisis** y en lo cotidiano se trabaja sobre otros problemas y es como que lo pedagógico y lo didáctico van quedando de lado. En el caso donde yo soy directora tratamos de que esto no suceda así que hacemos todos los esfuerzos posibles.” (E. PV)*

Las escuelas funcionan como matrices de traducción de las políticas públicas, a las que tamizan por su historia institucional y por los hábitos incorporados en procesos de negociación, hemos visto que en el caso particular de los profesores en historia, los sujetos de este estudio, han pensado e implementado diversas estrategias, en tanto comportamientos que buscan mantener y mejorar espacios en los diferentes escenarios del campo educativo, desarrollando el principio real de la estrategia que es el sentido práctico (Bourdieu, 1990).

*“¿Cómo hacés para enseñar en todas las escuelas lo mismo? si las características existentes de los estudiantes son absolutamente distintas. Entonces fue una discusión muy compleja porque si enseñar lo mismo es enseñar más o es enseñar menos, que puede ser o que no puede ser. **Hay todo un montón de cosas que andan ahí en juego que en algunas escuelas se discute**. Que a veces se discute medio informalmente en la sala de profesores. A veces cobra carácter institucional. **Y a veces no se discute**. Mejor ni hablemos.” (E. AP)*

Ahora bien, en estos nuevos modos, en estas nuevas formas escolares, se reconoce el lugar de la escuela, de la enseñanza y de la enseñanza de la historia.

*“Porque parece un sistema educativo ‘raqúitico’ en el sentido estricto de la palabra. Pero también **por un problema de política**.” (E. HA) “El aula es como el uso y costumbre del profesor. La institución, entre crisis y todo, **sigue teniendo una presencia ordenadora**.” (E. AP)*

En un escenario fragmentado, en el que se despliegan discursos y prácticas de competitividad y eficiencia que producen rupturas en el imaginario docente, en la valoración de una enseñanza para la formación ético política, en el desconocimiento del proyecto y el futuro, los profesores en historia neuquinos de las tres cohortes dan cuenta de su adscripción a los *proyectos colectivos* pieza angular de la significación imaginaria de la autonomía.

Marcela siente que el trabajo docente es muy solitario en los tiempos actuales y junto a Sandra sostienen que los espacios de participación son formales y se restringen a acuerdos de naturaleza administrativa.

*“Es tan solitario el trabajo del docente.” (E. MG) “Lo que se hace es **compartir criterios a principios de año**, y después no aparecen nunca más. Se comparte en lo discursivo.” (E. SC)*

Esta situación de individualismo y soledad profesoral genera posicionamientos incoherentes en las instituciones, Marcela atribuye la situación a que algunos profesores no están comprometidos con la tarea, situación que se vivencia desde hace algunos años.

“es una incoherencia muy grande desde el cuerpo docente. No se sostiene. Nadie asume compromisos, es lo que veo. ¿Qué se yo? Capaz que hay mucha gente que sí lo asume. Pero también es mucha la que no lo asume.” (E. MG)

Recuerda con mucha nostalgia que en otras épocas compartía con los colegas.

“Que eso era lo que hacíamos nosotras. Yo me acuerdo de haber preparado clases con mi compañera. A ver, tenemos este programa, juntémonos para armar las clases y ver trabajos prácticos, y planificábamos dos o tres meses.” (E. MG)

Es claro que las escuelas públicas neuquinas son muy heterogéneas y dinámicas, son instituciones enclavadas en una sociedad dual, de profundos contrastes en las condiciones materiales, sociales y simbólicas.

“Por eso hay mucha diversidad. Hay escuelas donde hay mucha unidad. Mucha interacción colectiva, mucho consenso. Y en otras una absoluta dispersión. Pero eso es muy desigual, inclusive puede cambiar muy rápido. Es muy complejo. Es muy cambiante.” (E. AP)

Muchas veces la sensación es la de estar en medio de la borrasca y sentir que todo se desmorona.

“los directivos para combatir la violencia lo que hacían era poner al lado del mástil de la bandera las sillas rotas, o sea ponían así y a vos te quedaba un cuadro patético y a los alumnos no sé, no me imagino, pero bastante parecido porque era como decir bueno ‘acá está la destrucción’ y vos te ibas con una cara como decir ‘esto se viene abajo.’” (E. FA)

Pero, en medio de esta situación es posible encontrar márgenes de autonomía para construir una utopía colectiva cuya finalidad es la autonomía. La construcción de lo colectivo es un lugar de resistencia en tiempos de conformismo.

“la ventaja entre comillas de esto es que vos tenes una autonomía (E.FA) “Historia es fundamental y a eso vos le agregas algunos elementos como pueden ser cierta dosis de pasión en lo que vos estás diciendo. Es fundamental lo pasional. El compromiso social y de politización. Para mí la Historia está íntimamente asociada a las cuestiones políticas, los procesos políticos. Por lo menos defendiendo esta idea de que el conocimiento no es algo acabado, que se puede reformular, modificar.” (E. HA)

La construcción de lo colectivo no se cierra en el interior de la escuela. El trabajo mancomunado de diferentes instituciones de la sociedad civil, es importante en los sectores periféricos de la ciudad y es probable que ese sea un aprendizaje capitalizado a partir de las experiencias de los años ‘80.

“...ahora estamos trabajando con un organismo no gubernamental de Hipódromo⁵ que trabaja con jóvenes que no todos están insertos en el sistema escolar” (E. PV)

⁵ Refiere a un Barrio del sector Oeste de la ciudad.

LA HISTORIA ENSEÑADA Y LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

El relato profesoral constituye dos paisajes simultáneos, el exterior de la acción y el interior del pensamiento y la intención. El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar pensamientos, sentimientos e intenciones.

Cuando los profesores de la tercera cohorte relatan acerca de lo político se refieren a sus experiencias *ciudadanas*; a los sentidos de *lo político* -entendido como el vasto y difuso campo de ideas y representaciones respecto al orden colectivo y al poder- y de *la política* -en tanto juego institucionalizado entre actores políticos-; a los sentimientos, deseos e intenciones de sujetos *comprometidos* con la historia, la educación y la enseñanza.

Enseñanza, historia y política es un trío educativo con una larga tradición, ellas han estado presentes en las diversas finalidades educativas sean estas: *formativas* o *instruccionales* con propuestas de socialización política de *ciudadanos patriotas*, *ciudadanos nominales*, *ciudadanos democráticos*, *ciudadanos*...

Decía en páginas anteriores que la temática de la *ciudadanía* es, sin duda, de una enorme complejidad y numerosos debates han surgido en torno a diversas perspectivas y enfoques que se han producido en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en los últimos tiempos. La pregunta que nos interesa sería ¿qué valores dan sustento a la ciudadanía en la educación histórica? Entendiendo claramente, que la sociedad neuquina no es monolítica ni uniforme y la definición de los valores públicos cobra relieve en una sociedad plural.

Para unos, la ciudadanía supone el aprendizaje de una cultura común, es decir la adaptación a las normas sociales dominantes, la socialización. Para otros, lo importante para una buena ciudadanía es el conocimiento disciplinar en sí mismo, considerado no como un medio sino como un fin. También hay quienes sostienen que la ciudadanía se alcanza cuando los conocimientos sociales se consideran un medio para la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, es decir son una herramienta para la participación y la transformación social. Los dos primeros enfoques se consideran cercanos a las posturas políticas conservadoras, mientras que el tercer se identifica con la tradición educativa crítica. Esta clasificación no es, en absoluto, una clasificación cerrada. Al contrario, dentro de cada enfoque conviven posiciones diferentes y aún contradictorias entre sí. Por ejemplo, dentro del enfoque centrado en las disciplinas, coexisten partidarios de una enseñanza basada en la simple transmisión cultural de una realidad social homogénea, y partidarios de una enseñanza basada en el desarrollo del pensamiento crítico y en una sociedad plural y diversa. En ambos casos, comparten sin embargo, su interés para conseguir sus fines a través del conocimiento disciplinar (Pagès, 2001).

Sabemos que existen contenidos de enseñanza que favorecen objetivos de *emancipación* y pueden ser considerados como *potencialmente críticos*, a modo de ejemplo podemos mencionar, el análisis de conflictos políticos o la comprensión de la estructura social y las redes de dominio que configuran formas de vida. También existen otros contenidos que se constituyen en herramientas a los fines de autonomía y codeterminación y resultan imprescindibles para ello, tales como, el comprender lo que se lee, saber expresar por escrito y oralmente, saber argumentar; este tipo de contenidos pueden ser críticos o no, según la orientación que se les proporcione.

*“El contenido por sí no te hace ser crítico...Por eso yo **insisto tanto con esto de ser crítico. No se enseña.** Vos tenés que darle las herramientas. Y el chico que logre ser crítico lo va a ser por un montón de circunstancias.”* (E. CG)

Algunas perspectivas de la didáctica de la historia crítica sostienen que para empezar la didáctica de la crítica no puede separarse de una *problematización del presente* pensando proyectos que focalicen el estudio de problemas sociales relevantes del mundo actual, sabiendo que los problemas

sociales relevantes convertidos en contenido escolar no garantizan por sí mismos el sentido que requiere el buen aprendizaje (Rozada 1999).

Las investigaciones en la historia enseñada nos indican que en la mayoría de los países del mundo, en los tiempos que corren, la concepción dominante es la posición conservadora. Este es el problema real de la enseñanza de las ciencias sociales y la que cuestiona el futuro de tales enseñanzas, porque esta concepción ni cree en la democracia como forma de vida, ni cree en el valor que las ciencias sociales pueden tener para formar en los jóvenes una profunda conciencia democrática.

Este es el reto del presente y hay que afrontarlo con una clara visión de futuro.

Si las escuelas pudiesen convertirse en foros democráticos, la enseñanza de la historia ocuparía un lugar importante en la formación democrática. Apostando por una *democracia de la diferencia* frente a la democracia homogeneizadora; por un alumnado, que pueda utilizar los conocimientos históricos para interpretar y participar en su mundo como ciudadano crítico, con opinión propia, y con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos cambios. Y que uno de estos cambios será, sin duda, el de la existencia de una realidad cada vez más diversa y plural ante la cual no hay historias ni humanidades comunes sino problemas comunes de hombres y mujeres, en definitiva, diversidad cultural de ayer, hoy y mañana. (Pagès, 2001).

Apelar al polo subjetivo de la experiencia social, donde habitan imágenes y emociones singulares de cada sujeto, a la memoria que registra las huellas de la subjetividad y que dará cuenta también de las memorias compartidas. Trabajar la memoria pública y sus dispositivos institucionales para procesar el pasado de modo que permita pensar-nos y proyectar-nos como sociedad, es el compromiso pedagógico.

Si la educación política supone ofrecer al ciudadano herramientas para leer su presente inscripto en un proceso histórico, ésta es una tarea que puede hacerse desde diferentes grados de conciencia y honestidad y puede tener propósitos emancipatorios o de sometimiento.

El estudio sobre la enseñanza de la historia en la ciudad de Neuquén que he realizado se inscribe en un tiempo reciente, un tiempo que dejó huellas en los cuerpos y que despertó *compromisos pedagógicos de la memoria* (Siede, 2007). Preguntas sobre ¿Qué nos ha pasado? y ¿qué podemos hacer? son imprescindibles en toda educación histórico política que en pos de educar al ciudadano necesita establecer relaciones entre el presente, el pasado y el futuro.

En la enseñanza de la historia argentina reciente hay un tema que no puede estar ausente y es la *dictadura militar* instaurada en 1976, en tanto constituye un hito fundante de cualquier *pedagogía histórico política*. El proceso vivido entre 1976 y 1983 tuvo peculiaridades que los diferencian de cualquier otro en la historia argentina. Cerró una etapa -la del protagonismo de las Fuerzas armadas y la visión guerrera de la política- pero también abrió otra, la de una sociedad fragmentada y fuertemente penetrada por el neoliberalismo global. El período posterior a 1983 reconoce rupturas y continuidades respecto a los años de la dictadura, lo nuevo y lo viejo se superponen.

“Hay temas que no pueden estar ausentes. Que son la dictadura.” (E.PV)

La historia argentina ha tenido violencia abundante y variada pero la dictadura generó un plus antes impensado, un cambio cualitativo radical y las memorias profesoras dan cuenta de ello, cuando remiten a sus emociones y mecanismos subjetivos de autoprotección de quien vivió la época y hoy la recuerda, cuando relatan la pugna permanente entre las múltiples voces de la memoria pública: voces “oficiales”, “de resistencia”, “de encubrimiento y de olvido” que se escucharon y escuchan en

las instituciones educativas; batallas que representan disputas en el terreno pedagógico político por el lugar del presente, el pasado y el futuro.

En el campo historiográfico en los últimos años ha habido una interesante producción sobre la *historia reciente* que no sólo emergió desde la academia de los historiadores, sino también desde el discurso político, la elaboración periodística y por ende está presente en la opinión pública. Los temas problemas que se abordan en esta parcela de historia, que al decir de Josefina Cuesta (2007) ya está consolidada, anclan en el espacio y en la historización de experiencia de lo coetáneo. El historiador se interroga entonces sobre las diversas modalidades de producción y percepción del acontecimiento a partir de su trama textual. En esta renovación historiográfica y memorativa los historiadores asumen el trabajo de duelo de un pasado en sí y hacen su aporte al esfuerzo reflexivo e interpretativo sobre el presente (Dosse, 2005).

*“que hagas una investigación, trabajes los cacerolazos, las asambleas populares, las fabricas ocupadas o el sistema político actual eso que está entrelazado con **sociología, con periodismo**, con todo, pero es eso, el historiador trabajando en el tiempo que transcurre su vida.”* (E. FA)

Si entendemos que una de las *claves pedagógicas* de nuestro devenir, está en la formación política de las nuevas generaciones, atañe a la historia enseñada bucear en vivencias y experiencias y en nuestro país interesa construir explicaciones para las historias *recientes* de la Argentina. En ese devenir, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo político: contestatario en el caso de la vasta movilización política y social de las décadas del ‘60 y ‘70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001 (Funes, 2008).

El testimonio de Patricia sostiene que en la historia enseñada neuquina, los contenidos referidos a los procesos actuales no siempre circulan en las aulas, pero que la enseñanza de la *dictadura* está presente. La mirada sobre el traumático acontecimiento es muy diversa. El abanico se despliega desde un contenido *descriptivo* que se presenta como algo dado; un contenido que posibilita *adoctrinamiento* en tanto clausura el debate; un contenido *encapsulado* temporalmente *sin pasado ni futuro*; un contenido *abierto, presente* que todavía vivenciamos; un contenido *formativo* en tanto posibilita la producción y percepción del acontecimiento en su trama textual y tiene una alta potencialidad para la *crítica*.

*“**Hay temas que no pueden estar ausentes.** Que son... la dictadura... que se toman y se dan como un proceso más y también hay ahí por parte del docente la imposición de una idea y no el debate. Porque seguimos pasando por la dictadura, por procesos y debates no cerrados, por heridas no cerradas.”* (E. PV)

Las diferentes perspectivas y criterios para trabajar la temática se relacionan con un profundo grado de subjetividad y con las memorias profesoras. A criterio de Patricia los profesores no están preparados para interactuar dialógicamente con las generaciones jóvenes.

“Entonces enseñamos la dictadura pero no damos Los Montoneros. Y esto también tiene que ver con los criterios de cada docente, que a veces prefieren solamente dar la dictadura como algo descriptivo a lo mejor, vuelvo a insistir, tiene que ver con cosas que el propio docente no tiene cerradas y que tampoco está preparado para llevar adelante un debate donde el alumno piense distinto de lo que a lo mejor él piensa. Eso al profesor mucho no le gusta, lo dice en teoría como nunca falta en una planificación en sociales “hacer un alumno crítico” y lo que menos se hace es un alumno crítico. Es una gran mentira. Es como una chapa de presentación. En ninguna planificación puede faltar esa frase.” (E. PV)

Sandra sostiene que las temáticas del convulsionado Siglo XX *comprometen ideológicamente* y no todos están dispuestos a hacerlo.

“hay muchos docentes que no quisieran trabajar siglo XX ni de la Dictadura en adelante. Porque no quieren comprometerse ideológicamente.” (E. SC)

El testimonio de Sandra acentúa la perspectiva *vivencial* del acontecimiento *dictadura* en tanto articula relaciones generacionales, asigna un lugar preponderante a los *relatos familiares* y estos son tan diversos como los profesoriales y van desde el *desconocimiento* total y la *indiferencia* hasta el *dolor* de la víctimas que legítimamente buscan autoprotegerse; desde la *militancia* por el nunca más hasta el *encubrimiento* y el *olvido*.

“todos los temas de estos últimos veinte, treinta años depende de cómo lo hayan vivido la familia. Porque inclusive cuando tomas el tema del Golpe de Estado, de la Dictadura y de los desaparecidos. Lo que encontrás es como lo vivió la familia. Te vas a encontrar aquellos chicos que son total y absolutamente indiferentes o que te van a mirar descubriendo la realidad o descubriendo lo que vos les estas planteando. O aquellos chicos que el abuelo estuvo preso o que desapareció un tío. Lo viven y lo cuentan con dolor. Con el dolor de ellos y de toda la familia. Si, el dolor de la impunidad. Y tienen cierta bronca con aquello que les pasó por al lado. Y les cuesta muchísimo contarlo. Eso de exponerse. De lo que la familia sufrió, les cuesta muchísimo.” (E. SC)

Cuando Sandra analiza lo que sucede en algunas instituciones educativas, da cuenta que en ocasiones el cuerpo profesoral se *desresponsabiliza* de la formación política de los alumnos, a partir de *silenciar* los hechos ocurridos en el pasado; parecería que esa tarea es sólo de los profesores de historia y educación cívica y no de la comunidad educativa en tanto espacio público donde se construye y produce memoria, espacio donde se visualizan los usos del pasado, los usos del olvido y las batallas por el pasado.

*“Como siempre en el departamento de sociales el acto que toca es el 24 de marzo. Trajimos material donde fuimos buscando sobre cómo la **censura** no sólo era de la prensa o de determinadas cosas. Sino que hasta los contenidos de ciencias exactas. Yo me quede asombradísima. Y **se negaban a trabajarlo los profesores**. Los de ciencias exactas se negaban a trabajarlo. Y el argumento fue ‘yo no soy profesora de historia entonces no puedo decir lo que pasaba en esa época’. Y lo decían así. Y aparte ‘no quiero hablar de eso con los alumnos.’”* (E. SC)

En otras experiencias toda la institución trabaja este tema porque se ha configurado una cultura política de reacción frente a la violación del derecho humano. Es claro que esta situación se da en aquellas instituciones receptoras de alumnos excluidos.

*“Y por ahí compartiendo con compañeros de otras áreas. Hemos roto esa cuestión entre sociales y ciencias duras... también hay una **cultura de reacción ante la violación de los Derechos Humanos**”* (E. HA)

La temática de los derechos humanos, ya vimos que, preocupa a los profesores neuquinos y está muy presente en las aulas neuquinas. Las propuestas de enseñanza y la fundamentación de las mismas es múltiple, están las fundamentadas en discursos diferentes: el político del estado, el periodístico, el político contra hegemónico, el memorialista, entre otros. Una propuesta didáctica centrada en al enseñanza de los *derechos humanos* como materia ineludible y necesaria para la

formación cívica y como concepto organizador en un marco de interpretación más amplia sobre la historia política reciente en nuestro país (Salto, 2008).

*“trabajar el tema de los **Derechos Humanos, la Memoria y la Vida**”* (E. LH)

Patricia reconoce que en el discurso del partido gobernante, también se enfatiza la alocución sobre los derechos humanos y que la enseñanza de los mismos *en algunos casos es más slogan que realidad.* (E. PV).

En cambio, en el análisis de Ariel la cultura de la protesta que se configura en Neuquén reconoce en la trayectoria de defensa de los derechos humanos un antecedente muy intenso. Ariel también reconoce que este posicionamiento en minoritario en el conjunto de la sociedad y que los jóvenes, en su gran mayoría, no se interesan por lo político.

*“**hay una cultura de la protesta y que hay una presencia de los derechos humanos fuerte...** como se están formando las generaciones que se están formando ahora, la impresión es que los sectores menos movilizadas y que menos importancia le dan a lo político en general son las generaciones más jóvenes.”* (E. AP)

Construir conocimiento relevante para la práctica educativa, identificar aquellos elementos susceptibles de organizarse en función de una transformación en determinada dirección, da cuenta que en la situación educativa la posibilidad de plantear una alternativa no es un problema técnico, sino fundamentalmente una tarea social, que se da en el interior del profesorado, sujeta a determinaciones complejas de orden ideológico y político y como tal es una tarea que requiere de mayor conocimiento de la realidad social (Rockwell; Mercado, 1986).

Las experiencias, los conocimientos y los posicionamientos teórico metodológicos de los profesores neuquinos son variados, y así los sostiene Patricia, quien desde su práctica en el cargo directivo sostiene que hay enseñanzas de la historia con pretensión de neutralidad y otras intentan imponer la posición profesoral.

*“Hay una gran incapacidad, no todos están en condiciones de estar en el aula y que sus alumnos comiencen a debatir. Entonces, **hay temas que pueden resultar difíciles porque hay un posicionamiento ideológico ‘y entonces yo prefiero esconder mi posicionamiento ideológico’** o en algunos otros casos se quiere imponer el posicionamiento ideológico del docente sobre el alumno. Y que también genera el efecto contrario en los alumnos. El rechazo absoluto.”* (E. PV)

Frente a esa diversidad se hace necesario el dialogo y el trabajo conjunto.

*“Este es un año donde vamos a trabajar para dar la **discusión ideológica y teórica** de lo que son las ciencias sociales y entonces trabajar para un cambio curricular”* (E. PV)

La escuela imbricada en el entorno social, dirige contenidos escolares en contextos específicos y la vida diaria escolar se desarrolla como continente de procesos en los que se confrontan, se negocian o se disputan intereses sociales diversos presentes en el propio ámbito local. Las experiencias docentes neuquinas documentan la constante promoción de procesos alternativos de enseñanza del conocimiento histórico.

*“**Llevamos adelante el tema de la reforma de la constitución provincial.** Se trabajó durante tres meses y luego se hizo un debate con los candidatos de cada partido y sin prejuicio dicen*

bueno 'yo respeto a este profesor porque él me enseñó'. Cosas que, para mí, en el crecimiento personal de ese alumno son hoy significativas..." (E. PV)

Los testimonios profesoriales dan cuenta en sus memorias ciudadanas y pedagógicas, del lugar de observadores participantes del proceso sociohistórico y pedagógico neuquino y saben que en la realidad social se juegan diferentes conflictos y saben que poner en cuestión la enseñanza de los *sentidos del pasado*, permite el análisis de consideraciones políticas o sociales problemáticas y se convierte en un lugar conflictivo y de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente, por ello en la reconceptualización del sentido atribuido a la *transmisión*, el sistema educativo, el ámbito cultural y el aparato judicial pueden ser espacios para llevar adelante una estrategia de incorporación de ese pasado.

LA HISTORIA ENSEÑADA Y LOS CONTENIDOS DE LA REALIDAD

Los contenidos históricos que seleccionan los profesores de la tercera cohorte, se sitúan en un espacio de frontera en el que la enseñanza y la historia se cruzan. En la intrahistoria tienen fuerte presencia las propuestas metodológicas de la *Nueva historia Política. La Historia del Presente y la Memoria* y se constituyen en un nuevo combate en el ámbito de la enseñanza (Aguilar; Cerdá, 2008).

El pasado inmediato de nuestro país reconoce dos procesos altamente onflictivos y excluyentes: una inestabilidad política recurrente y empobrecimiento social y económico; frente a ellos se buscan claves interpretativas en el marco de la historia política en tiempo presente.

Temas como: los modelos de estado, la democracia, la construcción de la ciudadanía, los derechos humanos, la memoria y la vida circulan en las clases de historia de los profesores de la tercera cohorte, que buscan una historia más *pensada*, más *comprometida*, más *reivindicativa* y más interdisciplinar (Barros, 1999).

Enseñar historia argentina ofrece dificultades muy variadas, como dificultades en la formación académica y de posicionamientos teóricos en el ámbito historiográfico y didáctico y por ello genera muchas discusiones.

"Precisamente cuando uno tiene que discutir, y llegamos al caso de la historia argentina, es todo un tema. La mayoría de las veces se resignan contenidos por una cuestión de facilismo, por una cuestión de inseguridad, de falta de preparación..." (E. PV)

Más allá de las dificultades, algunos profesores entienden que la enseñanza de historia argentina es el núcleo duro de la educación histórica y sin ella no se pueden enseñar otras temáticas.

"No puedo dar los modelos de Estado si no saben historia argentina. Así que termino dando historia. De 1880 hasta donde puedo llegar." (E. SC)

Otra dificultad en la enseñanza de la historia argentina es la extensión y complejidad del proceso, por ello abordar temáticas de actualidad no es muy frecuente.

"En el caso de la historia argentina muy pocas veces alcanzan los alumnos a ver los procesos actuales, la historia reciente del país. Se llega solamente a los noventa, se puede llegar a ver algo de las privatizaciones de Menem, pero se quedan con Menem." (E. PV)

En otras experiencias la centralidad de la propuesta es la enseñanza de la historia presente/reciente, al abordar esa problemática la crisis del 2001 cobra importancia. La experiencia de Emilia da cuenta que en las temáticas conflictivas es muy importante trabajar de manera colaborativa con otros colegas.

“armamos un programa para nosotras muy interesante, desde el origen del Estado moderno, enganchamos con modelos de Estado, y acentuamos mucho las diferencias entre modelo de Estado de Bienestar y modelo de Estado Neoliberal. Y ahí enganchamos con la crisis del 2001.” (E. EV)

La experiencia escolar varía en su contenido, no sólo a lo largo del desarrollo histórico sino también a lo ancho de las múltiples escuelas que conforman la realidad escolar. Ahora bien, en todas ellas hay un contenido *formativo* de esas experiencias vitales.

Vimos en páginas anteriores las diversas finalidades formativas de la enseñanza de la historia y que dentro de ellas ocupa un lugar central, el deseo profesoral de que la disciplina posibilite la construcción del *pensamiento crítico*, finalidad de la enseñanza repetida y escrita hasta el cansancio pero muy difícil de enseñar.

Esta es la preocupación de Cecilia y Fernando, en un contexto en el que las soluciones a los problemas educativos están direccionadas por el pensamiento conservador que se ha constituido en hegemónico. Ellos, como muchos otros profesores con intuiciones críticas de carácter social y pedagógico, muchas veces no encuentran maneras de plasmarlas en el marco de condiciones pedagógicas actuales. Así, la superación estratégica de estos obstáculos pasa a ser un objetivo esencial para dar a conocer experiencias reales de pedagogía crítica (Apple, 2002).

“El contenido por sí no te hace ser crítico. Por eso yo insisto tanto con esto de ser crítico. No se enseña.” (E. CG)

Fernando apuesta a restituir la palabra en el aula y trabaja para que los alumnos opinen, argumenten, relacionen y sostiene que la historia inmediata con la diversidad de fuentes

que ofrece es una interesante alternativa para que los alumnos participen *de y en* la historia. Aunque reconoce que hay instituciones donde es imposible trabajar de esta manera ya que carecen de las condiciones mínimas para hacerlo.

*“No sé, eso te exige trabajar solamente con lo oral, no sé si se dice así, pero plantear un problema, discutirlo, **hacerlos que hablen, que opinen**, eso. O hacer contraponer visiones también es una tarea pero que si te sale ¡Ho! descansas todo el año.”* (E. FA)

Si aspiramos a que la educación contribuya a la emancipación, es necesario criticar la racionalidad instrumental instalada en el discurso hegemónico para apostar a una acción orientada al entendimiento racional y a fines transformadores a través del análisis e interpretación de los datos que se extrae de la realidad y de la negociación dialógica entre los miembros de la comunidad educativa para alcanzar su comprensión (López Facal, 2004).

Un alerta epistemológico interesante surge cuando se enseñan temáticas y problemáticas de la realidad social cotidiana y es el lugar asignado a la opinión como problema epistemológico y didáctico (Funes y otros, 2004).

En la enseñanza de contenidos socio históricos hay lugar para opinar, esta representación de los profesores es muy interesante, en tanto se busca propiciar la participación y argumentación de los jóvenes, que reclaman de los profesores tratamiento epistemológico de los temas de actualidad.

Decía anteriormente que, desde el exterior o desde el interior del campo científico de las Ciencias Sociales, se apela al *sentido común* y a la validación de *opiniones* que dificultan el reconocimiento del discurso científico; la cercanía con el universo social conforma un obstáculo epistemológico por excelencia (Bourdieu, 1986) y se impone la vigilancia epistemológica ya que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros campos científicos.

Si volvemos entonces a la relación entre la opinión y el conocimiento hay que destacar que estamos frente a lógicas completamente opuestas. La opinión, en los tiempos presentes, muchas veces está construida por los mass medias⁶ y la fuerza de las ideas que propugnan depende de la fuerza de los grupos que las aceptan como verdaderas, entonces queda claro que las ideas fuerzas de la opinión no buscan ser verdaderas o probables, sino adecuadas para recibir aprobación. En cambio en el campo científico la fuerza de la argumentación depende de las proposiciones y procedimientos a las reglas de coherencia lógica y compatibilidad con los hechos.

Es sabido, que ninguna ciencia se limita a reflejar pasivamente el mundo exterior y la *neutralidad valorativa* es imposible, no podemos imaginar ningún conocimiento social desinteresado. Al respecto según Alicia Camilloni (1995) la ciencia es un saber público, no es individual y, si bien los valores no pueden estar sujetos a verificación, el desarrollo teórico que los sustenta sí puede, y debe, ser validado. Porque los que están en juego no son los valores individuales sino que se trata de valores socialmente relevantes. Y esta relevancia puede, y en efecto debe ser, demostrada. Conocimiento y valor, lejos de oponerse o de reducirse el uno al otro, se constituyen conjuntamente. El juicio de valor y la decisión son también el fruto de procesos cognoscitivos y no sólo nuevas respuestas emocionales e irracionales.

Esta perspectiva implica que el trabajo con la opinión en la historia enseñada es pertinente e implica un avance respecto de las propuestas tradicionales ya que el conocimiento incluye opiniones y creencias; no tenerlas implica una carencia básica, que lleva a la indiferencia frente a la realidad natural y social. El espacio de la enseñanza de la historia, es planteado como lugar privilegiado para la opinión. En este sentido la opinión aparece valorada *positivamente*, desde el punto vista de la participación de alumnos y profesores.

*“Creo que los chicos aprenden en esta escuela mucho **más de la vivencia que de lo que uno le lleva desde estos temas actuales**. Y no les gusta en general que uno dé el tema desde su vivencia. Hay cierta disconformidad con que nos quedemos en la vivencia.”* (E. SC) *“Y yo creo que lo que **se rescata** en estos momentos es **que se discute**. No es lo que dice el profesor”* (E. SC) *“Si, y están abiertos a que los compañeros **pueden opinar diferente y se armen debates** interesantísimos en el aula.”* (E. MG)

Otro nodo que organiza el contenido es la *temporalidad*, en muchas propuestas se visualiza un interjuego diacrónico y sincrónico que pone énfasis en los cambios y continuidades posibilitando establecer una relación dialéctica entre pasado y presente. Enfoque que constituye un buen aprendizaje de los cambios y de las duraciones que se dan en el seno de diferentes sociedades y acompañado de un trabajo destinado a la progresiva construcción de un mapa temporal basado en la cronología y en un modelo de periodización (Pagés, 1998).

Partir del *tiempo presente* convoca a una historia, que nos involucra a todos, nos posibilita un diálogo permanente con el pasado, abre ventanas a los complejos mundos cambiantes y dinámicos

⁶ El lugar de los mass media en una sociedad de comunicación de masas o como suele denominársela *sociedad red*, es importante en la conformación de la agenda pública y en la construcción de fuentes de la historia del presente, ahora bien, qué lugar ocupa la información que nos brindan en la construcción metodológica, es un problema eminentemente didáctico que hay que analizar.

que nos preceden y con criterio y tolerancia nos provee herramientas para la construcción de proyectos sociales y colectivos, de futuro.

*"la historia, si me pedís una definición, es eso, no es los hechos tal cual fueron sino un lugar legitimado de explicación sobre algo, nada más que eso, y tiene digamos por especificidad el **pasado** pero también el **presente**..."* (E. FA)

El presente dialoga con el pasado con una interpretación sin límites respecto de lo sucedido y luego de las vivencias traumáticas del Siglo XX, se apuesta a una convivencia democrática y pluralista en la que cada grupo tiene derecho a desarrollar su *identidad* distintiva, ese pluralismo democrático puebla de múltiples sentidos a la historia y a la enseñanza de la misma.

*"ahora quizás dar historia en la escuela parece que tiene sentido por la crisis de todo: **identidad, moral, valores** que hay, entonces dentro de lo que podés dar lo máximo que puedas aproximarle al presente."* (E. FA)

La *complejidad* del presente, con las características presentadas en páginas anteriores, indica que el aula de historia puede ser un espacio óptimo para *desnaturalizar lugares comunes*. La presencia omnipresente del presente, valga la redundancia, da cuenta del carácter naturalizador del mismo, y si naturalizamos el presente, también lo hacemos con el pasado y para que se produzca el dialogo se hace necesaria la traducción, en tanto estamos frente a un objeto extraño.

*"**el presente es como mi punto de partida**, desde ahí arranco yo para trabajar la historia...es como el dilema que yo te planteo de decir tenés como una realidad inmediata laboral, social, etc., entonces a partir de que te sitúas en ese tipo de realidad y que tenés que tratar de que sea una realidad próxima al alumno tenés que elaborar digamos una manera de enseñar historia."* (E. FA)

Los tiempos recientes en Argentina, ofrecen una cartografía dramática a lo largo y ancho del país y en esas formas nuevas de beligerancia emergen *nuevos sujetos sociales y políticos*, nuevos repertorios de confrontación y colocación de la demanda, nuevos ritos y símbolos que emergen en el espacio de la protesta configurando identidades y fenómenos inéditos en el país (Ertola, 2008). Este complejo proceso como lo reconoce Fernando, tiene presencia en las aulas de los profesores neuquinos, mas allá de las dificultades para las construcciones metodológicas.

"... el tema de la protesta social, también es súper fértil para trabajarlo y los pibes se enganchan mucho... podés trabajar mucho la problemática del trabajo, el desempleo y ligarlo con la protesta, hay muchos ejemplos." (E. FA)

Partir del presente, de la realidad, de la actualidad es la propuesta de Sandra, quien se fundamenta en una teoría de la ciencia política, con la finalidad de trabajar la práctica ciudadana en el marco del modelo de estado. Diseña la propuesta de enseñanza a partir de la articulación teoría y práctica política, con la finalidad de enseñar la potencialidad de las acciones colectivas.

*"Empecé por neoliberalismo y llegue al modelo liberal porque **partimos de una teoría de las ciencias políticas** de la teoría circular"* (E. SC)

La enseñanza de contenidos de la realidad social de la vida cotidiana es valorada positivamente por los alumnos, quienes ya vimos, no desean recibir enseñanzas configuradas desde la mera opinión docente, buscan comprender procesos que vivencian y ello es factible desde la articulación de saberes disciplinarios, esto es desde la episteme y para ello es central la enseñanza de categorías analíticas que posibiliten explicar/comprender la realidad social.

“Bueno, también hay una cosa muy importante que es que los alumnos tienen una demanda muy fuerte de presente” (E. FA)

Las aulas de historia neuquinas son un mosaico, quizás como la disciplina en los tiempos que corren, la enseñanza ofrece un espectro múltiple de sentidos, finalidades y práctica.

HISTORIA ENSEÑADA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Estas prácticas docentes se desarrollan en escuelas imbricadas en el proceso histórico y en el ámbito social inmediato y en ellas se diseñan y accionan proyectos alternativos a las tendencias dominantes impuestas por el Estado. Ese es el caso de la experiencia relatada por Patricia, directora de una escuela del oeste neuquino.

La propuesta de Patricia se centra en la construcción de un *verdadero laboratorio social*, que no es sólo una estructura física -de la que esta escuela carece- o un conjunto de materiales, sino una organización de las prácticas con una clara intencionalidad: *formar el pensamiento crítico y creativo* y hacer más presente la *cultura democrática* en las aulas (Gavaldá; Santisteban, 2002). Para Ivo Matozzi (2006) la *didattica laboratoriale* es aquella que se desarrolla en un ambiente en el cual el docente y los alumnos interactúan en una fase del proceso de construcción del conocimiento y de las competencias históricas.

*“Al chico hay que enseñarle a mirar una realidad social. Y el profesor también tiene que **aprehender a mirar esa realidad social**. Y esa realidad social encerrados en un aula o en un televisor viendo películas no alcanza. Es necesario empezar a hacer acciones metodológicas e instrumentos didácticos- pedagógicos nuevos donde el chico pueda y realmente vea un verdadero **laboratorio social**. Esto a través de la historia esta con historia oral. Bueno, tenemos que fortalecer eso.” (E. PV)*

Patricia busca en ese laboratorio social que los jóvenes puedan historiar.

*“Tenemos que recrear en función de una realidad **vamos a empezar ahora a construir la historia del barrio y la historia del colegio**” (E. PV)*

La modalidad de trabajo elegida para que los alumnos puedan recrear la historia, es el aula taller y en tanto posibilita aprendizajes y producciones grupales. Ahora para llevar adelante un proceso de enseñanza de estas características es necesario un trabajo profesoral colaborativo.

*“El **chico puede aprender historia también en la calle**, no necesita estar solamente encerrado en un aula o leyendo un libro. Esto de trabajar con la modalidad de **taller** implica que el chico vaya viendo como se hace la historia. O sea, somos meros espectadores o podemos ser protagonistas de la historia. Pero esto que dice Fontana ¿se puede llevar al plano de lo concreto? Si, se puede, y ¿lleva mucho más trabajo? Si lleva mucho más trabajo. ¿Lo puede hacer uno solo? No, tenemos que hacerlo en conjunto. Pero hacerlo en serio.” (E. PV)*

Metodológicamente la práctica de la historia presente responde a las mismas exigencias (búsqueda, crítica y comparación de fuentes) que la de los periodos anteriores. Pero al recurrir a nuevas fuentes se practica, probablemente de forma más sistemática, la pluridisciplinariedad. Esta situación también se presenta en la enseñanza de la historia que renueva sus estrategias y diversifica las fuentes de la información sean estas orales, escritas, audiovisuales.

*“he tenido un tercero que me fascino. Un espíritu crítico. Además hicimos **actividades interdisciplinarias** entre plástica, cívica e historia, y terminamos tomando como eje el modelo neoliberal, y los chicos terminaron haciendo un mural... fueron las Madres⁷ y les gusto ver el mural. Pero bueno, se puede. Los costos son muy grandes.” (E. EV)*

*“vamos a hacer en el colegio una muestra de arte en ciencia y tecnología que va a tener además del objetivo de que los chicos muestren su producción... Y además para que ellos tengan una reconceptualización de lo que es nuestro espacio, una resignificación de lo que es la Cuenca Quince. Y de alguna manera demostrar cómo en el colegio se trabaja **primero ínter disciplinariamente**, y que más de una vez más de dos asignaturas trabajan y planifican en conjunto. Y hacen un trabajo concreto en conjunto. Y lo que también estamos buscando sobre todo es una resignificación de las ciencias sociales.” (E. PV)*

Los medios masivos de comunicación también tienen presencia en las aulas.

*“Entonces tienen otras herramientas. **Ven el noticiero, saben lo que pasa, es un ámbito para trabajar diferente a otros.** Los chicos saben lo que pasa.” (E. CG) “Eso me exige estar siempre con **recortes de diarios o notas periodísticas** por ejemplo, bueno yo a parte leo mucho el diario, tampoco busco una metodología que no esté a mi alcance.” (E. FA)*

Los materiales de la enseñanza disponibles tampoco satisfacen a los profesores, por ello arman su propio material, confeccionan cuadernillos, en algunos casos esto tampoco soluciona el problema porque los alumnos no tienen recursos para las fotocopias y muchas bibliotecas escolares carecen de material.

*“Porque qué tenemos, **¿qué tipo de material teórico tenemos?** De libros de texto de historia. Pero tienen un nivel de conceptualización muy elevado para los chicos... hacemos selecciones de fuentes periodísticas. De la época. Entonces, **Armamos cuadernillos** con esas selecciones. Testimonios. Porque sino es muy crudo para los chicos. Cuesta mucho.” (E. EV) “**las bibliotecas de los colegios no, olvédalo, no hay nada.** Después, me parece que ya no es como antes que uno decía bueno traigan de la casa lo que tengan algún librito de algún hermano, no, no tienen, no tienen.” (E. FA)*

Pero también en algunas aulas los textos se diversifican.

“El año pasado lo di con este libro, pero este año yo incorpore bibliografía nueva. Les costo horrores. Leyeron Lipodésy, algunos apuntes sobre medios de comunicación, la bases de Alberdi, leímos Hobsbawm.” (E. SC)

La perspectiva historiográfica cobra sentido si se articula con una perspectiva metodológica que aborde la complejidad del proceso.

*“una mezcla entre algunos aspectos teóricos y algunos aspectos metodológicos como la cuestión de **la historia oral** que en realidad es una metodología para hacer historia y no una corriente histórica. La metodología, trabajar con el presente te exige estar buscando siempre de la realidad cotidiana.” (E. FA)*

Finalmente podemos decir que las estrategias y los materiales de la enseñanza son muy variados y suelen estar a disposición de profesores y alumnos, aunque hay escuelas muy carenciadas y en las

⁷ Se refiere a las Madres de Plaza de Mayo. Filial Neuquén.

que los alumnos tienen serias dificultades para acceder a los materiales, siendo esa condición material una limitación para la enseñanza.

*“para trabajar **historia inmediata** tenés videos y artículos y recortes, podes hacer entrevistar y todo eso, pero eso esta como segmentado digamos, hay instituciones que laburan muy bien, porque tienen recursos, y tienen docentes también piolas. Pero también está el caso, por ejemplo, el colegio donde yo enseñé que no tienen video, no tienen libros, no tienen fotocopadoras, entonces lo material te limita en todo, en todo: volvemos a caer en lo mismo.”* (E. FA)

LOS RELATOS PROFESORALES Y EL “CAMBIO”

Las acciones y experiencias profesoraless han dado lugar a cambios, y estos se convierten en objetos distintivos en el recuerdo y en el relato. Los profesores, en tanto sujetos, entran entre sí en determinadas relaciones -poder, subordinación, dominación-, es decir en una suma de *prácticas pedagógicas* ordenadas y estructuradas racionalmente.

Ahora bien, interesada en la *significación* de la experiencia profesoral y buscando un sentido para el *nosotros* se trata de un lugar cargado de valor y subjetividad y buscando perspectivas de análisis conceptual de aquellas cuestiones obvias, como el *cambio* ya que los esfuerzos críticos parten por deconstruir lo obvio.

Es sabido que la educación de la temporalidad compete en principio y fundamentalmente a la historia enseñada y que en la historia, sea ella, la experiencia vital de cada uno de nosotros o la disciplina profesionalizada está inextricablemente ligada a la temporalidad. El tiempo de la historia, escribía Mar Bloch, realidad concreta y viva abandonada a su impulso irreversible, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad (1996).

La historia como cambio y continuidad quizás sea el concepto más importante del estudio de la historia, el cambio social marca la interpretación, explicación y la intencionalidad de los argumentos. Las valoraciones del cambio so diversas y así lo hacen saber los profesores neuquinos

- Son tiempos de cambio y diversidad.

Cuando Patricia analiza la situación en la década actual, menciona como el signo más característico a la *diversidad*, hay multiplicidad de posicionamientos, experiencias, prácticas y sentidos de la enseñanza en general y de la enseñanza de la historia en particular. Enseñar sin marcos referenciales no la incomoda; es más, percibe esas condiciones como un contexto de *libertad* que posibilita *cambios creativos para diferenciarse de lo tradicional*.

*“Entonces no nos preocupa demasiado. Y nos permite precisamente ser más creativos e ir **pensando en cosas que nos diferencien de la enseñanza tradicional**, que es lo que uno siempre quiere hacer de un colegio.”* (E. PV)

Reconoce que no puede valorar a las autoridades educativas, no las registra con experiencias en el campo educativo ni en el campo político y por lo tanto no pueden constituirse como referentes para los docentes.

“no nos molesta además en este contexto de lo que es el CPE no es un contexto donde se permite tener el respeto a la persona que tiene en frente. Por su trayectoria académica y en la educación” (E. PV)

Los cambios percibidos por los profesores en este aspecto son *múltiples y complejos*.

En algunos relatos están articulados a la *crisis* y al *deterioro* de la sociedad, del sistema educativo en general y del sistema educativo neuquino en particular. Permea este relato la sensación de que *antes se enseñaba más*. “*ya no les podía dar lo mismo que daba cuando empecé a trabajar.*” (E. CG)

Frente a esta situación Cecilia siente que los profesores han accionado *prácticas sociales de resistencia*, pero que en el plano de la *práctica pedagógica* no han analizado *alternativas* a la situación.

“Nosotros somos incapaces de proponer algo que fuera una alternativa. Yo no quiero partir de lo mismo que te dice que es mejor volver para atrás. Yo no estoy diciendo eso. Yo siento que no hemos construido una alternativa dentro del sistema educativo los docentes. No hemos sido capaces. Nos hemos pasado resistiendo que tiene que ver con lo social” (E. CG)

- Son tiempos de pérdidas.

Sabemos que la década del ‘90, y este inicio del tercer milenio, son tiempos de pérdida para nuestro país. Algunas de las emociones de los profesores neuquinos dan cuenta de ello. Vivimos en sociedades con un bajo nivel de confianza, no se cree en las intenciones de los gobernantes, se desconfía y no se reconoce la autoridad intelectual de los funcionarios educativos, por consiguiente cuando el cambio se impone hay muchas emociones que acompañan la desconfianza, el miedo, la ansiedad.

Frente a esta situación algunos educadores doblan la apuesta y resisten en todos los planos, en el laboral a través de la lucha sindical, en el académico, buscando instancias de capacitación y formación, en el aula apostando a una enseñanza de la historia con herramientas pedagógicas innovadoras, como por ejemplo el trabajo en áreas. Esta organización curricular impulsa al trabajo colaborativo del docente.

“...lo que nunca pudo el gobierno hacer si bien impuso una modificación de tipo administrativa nunca pudo cambiar la cabeza del docente. ¿Qué implicaba esto de ‘la cabeza’?. Se insertó muy fuerte un trabajo de área. La articulación, la discusión de los ejes, de esto de plantear un sistema de enseñanza con un tipo de herramientas pedagógicas innovadoras. Era el innovar permanentemente. Era el repensar la práctica permanentemente todos los años.” (E. PV)

Patricia, da cuenta de las preguntas centrales que hoy se investigan en la didáctica de la historia, y si bien reconoce que no todos los profesores pueden dar esta discusión, no baja los brazos e impulsa discusiones teóricas sobre los fundamentos pedagógico, didácticos e históricos y acciona *proyectos* de enseñanza de la realidad socio histórica y geográfica, de *participación* en la red de instituciones de la sociedad civil del sector, de implementación de *talleres* para trabajar temas como la concientización social, el trabajo -entre otros-.

“Cuestión que está más allá porque antes de discutir contenidos hay que discutir temas de fondo. ¿Qué es la historia? ¿Para qué la historia? ¿Hacia donde vamos? ¿Cuál es el sentido de la educación cívica? ¿Qué geografía enseñamos? ¿Para qué va a servir? ¿Qué sentido tiene? ¿Hacia quién esta dirigida? bueno a ver, vamos a trabajar con temas, vamos a trabajar con unidades, con problemas, con ejes”. ‘¿Vamos a trabajar la historia desde el pasado o se puede trabajar desde lo reciente con diálogo con el pasado?’ (E. PV)

*“de cuestiones nodales que vemos que no se dan en las materias, y que tienen que ver con esta **cuestión del trabajo social**, de la concientización social y de la organización, ayudamos a ellos a hacer su propia organización, y lo trabajamos en contra turno en estos talleres.” (E. PV)*

Pese a las condiciones laborales, se trata de sostener el trabajo docente colegiado y colaborativo que se materializa en los proyectos de enseñanza, es decir en las planificaciones, en ellas se acuerdan posicionamientos teóricos, selección de contenidos y metodologías, estrategias y materiales de la enseñanza. Cecilia reconoce que estas instancias se llevan adelante cuando el grupo profesoral se conoce y acuerda, es un trabajo colaborativo de grupos profesorales en el que la institución esta ausente.

“Era un equipo que se había formado lindo... Pero está librado a lo que vas a acordar con tus compañeros, o sea una cuestión personal en definitiva.” (E. CG)

- Hay cambios en la cultura adolescente.

Nos encontramos frente a un nuevo proceso civilizatorio, de cambios profundos en los climas culturales, los cambios en la cultura adolescente no son homogéneos, ya que los grados de autoestima y proyección, así como las dificultades y logros que los adolescentes presentan deben contextualizarse en la historia del sujeto, quien se reactualiza en la vida escolar.

En líneas generales podemos decir que las características de los adolescentes del tercer milenio, están imbuidas de una perspectiva temporal de *presentismo*, los paradigmas culturales y el lenguaje verbal, escrito y audiovisual que manejan los jóvenes muchas veces es incomprendido por la escuela, esa institución de la modernidad, y así lo entiende Mónica.

“Hoy la escuela no responde a los chicos Los paradigmas culturales del hoy, todo lo que pasa en el mundo del adolescente está lejos la escuela de ser la respuesta, hay que rever la institución.” (E. MMo)

Cecilia también da cuenta que hay cambios en la cultura de los jóvenes.

*“he notado un cambio con los chicos. Pero no sé si tiene que ver con esto o con un deterioro en términos generales. Yo creo que el deterioro del sistema educativo viene en todos los niveles. Probablemente el cambio tenga que ver con esta crisis. No me he puesto a analizarlo en esos términos. Si **han cambiado mucho los chicos**.” (E. CG)*

Las condiciones materiales de la vida de los adolescentes también interfieren en la enseñanza. La sobre-edad y la repitencia, la carencia de condiciones mínimas de subsistencia que les posibilite acceder a los materiales didácticos, a los libros, también son una recurrencia en las aulas neuquinas.

*“me parece que esta mas **marcada una brecha entre el docente**, que bien o mal tiene una formación, algún tipo de herramienta, y **el alumno** que está llegando cada vez con más, no se si llamarlo así, déficit de todo en el sentido? (E. FA)*

Fernando siente que hay una brecha enorme entre el profesor y los alumnos, que muchas veces se intensifica por las acciones de corte corporativa de ambos sujetos de la enseñanza, en algunas instancias vive esa relación como una lucha.

*“A veces pueden estar muy motivados, les puede interesar mucho hablar sobre el presente, y pararse y criticar, les gusta mucho, se pueden enganchar mucho con alguna propuesta mía, y a veces nada, y a veces nada. Es como **corporativo**, ellos saben que tienen el centro de estudiantes ¡ah!, están como activados políticamente, como movilizados.”* (E. FA)

El aprendizaje de la historia es otra preocupación que los convoca. Reconocen dificultades para interesar a los estudiantes en las temáticas históricas, y para desarrollar el pensamiento histórico. Hay dificultades con la construcción de conceptualizaciones, con la relación suceso/proceso, con la temporalidad, en fin con la complejidad propia de la disciplina.

“lo más complicado es la atención, son súper dispersos pero en extremo, dos minutos de atención y pum!, todo el tiempo tenés que estar tratando de engancharlos, eso es también una exigencia.” (E. FA)

Hugo manifiesta que le interesa la enseñanza en los primeros años de la escuela secundaria porque siente allí se conforma la base para un aprendizaje constructivo de la historia.

“Yo prefiero hacer, como sería, la formación inicial, que es la más difícil pero la más interesante, voy por ahí. Yo entiendo que trabajando muy bien y tratando de armar esquemas referenciales de lo que tienen que ver con las disciplinas. Digo, en la parte conceptual, en el marco conceptual Claro, que es a mí entender desde dónde más hay que trabajar. Que es esta famosa dicotomía concreto-concepto.” (E. HA)

Emilia, preocupada por la proyección a futuro, diseña propuestas de enseñanza en las que el futuro tiene presencia en el aula, en tanto sabe que el presente angustia a los adolescentes.

*“Todo este tema de la **crisis del 2001, las consecuencias, les genera mucha angustia**. Y hay que tratar de revertir esa angustia con cuestiones positivas como decir ¿pero qué podemos hacer para resolverla a ver?, propuestas superadoras.”* (E. EV)

Los profesores también dan cuenta de otro cambio en los jóvenes, se trata de un *cambio militante*, algunos adolescentes se comprometen con la realidad que los circunda y desean acceder al conocimiento para explicar/comprender-la. El compromiso también se materializa en el hacer y en la *participación*.

Ahora bien, si indagamos acerca del lugar que ocupa la enseñanza de la Historia en el compromiso y participación estudiantil las argumentaciones son diferentes. Sandra y Ariel sostienen que los profesores de ciencias sociales tienen un lugar de intervención, que los alumnos los convocan, les consultan.

*“Y la **formación de los jóvenes me parece que está cambiando**. De estos últimos dos o tres años lo he visto en las escuelas en estos militantes de centros de estudiantes...hay un compromiso muy grande de los que se hacen cargo del centro de estudiantes. Hay un compromiso intelectual muy grande. Esto de ‘yo necesito saber para poder discursar, discutir’. Y te piden bibliografía y que los ayuden y buscan distintos espacios.”* (E. SC)

*“Habría que ver qué tan importante es ahí porque cuando **hay una movida estudiantil** siempre el profe de historia está como el referente. Hay una duda del ‘como hacemos? bueno vamos a hablar con fulano o con fulana.’”* (E. AP)

Emilia en cambio sostiene que la enseñanza de la Historia y de la Educación Cívica no incide en la socialización política de los jóvenes porque la enseñanza que se imparte es mayoritariamente aproblemática y descomprometida.

*“Los hay pero no puedo decir que gracias a la enseñanza de la historia y la cívica **tenemos jóvenes más participativos**. Y que generan toda esta movida estudiantil. No. Somos casos aislados los que problematizamos la historia y la cívica. Lamentablemente y te lo digo con todo el dolor, no.” (E. EV)*

* * *

FUTUROS POSIBLES PARA COMPARTIR EL COMPROMISO CON LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esta problemática. Que lo advierta de los peligros de su tiempo para que consciente de ellos gane la fuerza y el coraje de luchar. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro. Que lo disponga a constantes revisiones. A análisis crítico de sus “descubrimientos.” A una cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión. Que lo identifique con métodos y procesos científicos.” Paulo Freire, 1972

FUTUROS DEL PASADO

En este trabajo me propuse construir una mirada sobre la *historia enseñada* en la ciudad de Neuquén, intenté alejarme de aquellas perspectivas que se preocupan por prescribir lo que debe hacerse en las aulas ignorando las historias y trayectorias de los que cotidianamente transitan por ellas. Por el contrario, me preocupó reconstruir *las tramas de las historias enseñadas neuquinas*, a partir del relato y de la documentación de profesores que enseñaron historia inscribiéndolas en la metamorfosis de los procesos históricos que conllevan las dinámicas sociales, culturales, educativas y de la enseñanza.

Esta reconstrucción de la historia enseñada neuquina tiene un “aire de época.” No podía ser de otro modo, ya que se inscribe en las incertidumbres y en el contexto político de las estructuras del saber; y tiene como objetivo principal construir conocimiento sustantivo que aporte a la retroalimentación de la formación de profesores en Historia y a su enseñanza en el nivel secundario.

Busqué focalizar el análisis en la disciplina escolar, intentando unificar los múltiples fragmentos discursivos del *código disciplinar de la historia*.

Las tramas de las historias enseñadas, en el período que va desde 1957 hasta 2007, se inscribe en las coordenadas referidas al estudio de la historia y de la enseñanza de la historia, en el escenario de la ciudad de *Neuquén*, que desde sus inicios se configuró socialmente con características singulares que lo proveen de identidad propia y en este espacio específico busque, analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia que construyeron y construyen los profesores de historia en la ciudad.

La investigación me permitió reconocer que historia y su enseñanza son actividades vitales, porque todo sujeto para habitar el mundo, necesita tener una idea más o menos precisa de quién es él y de su lugar en el mundo, es decir de la búsqueda de su *identidad*. En el estudio que he realizado indagué la *construcción de identidades*, en tanto conciencia y conocimiento de sí y, construidas en las historias enseñadas



La historia que me interesa tiene una doble dimensión, engloba la narración y la acción narrada. La narración constituye la mediación indispensable para hacer obra histórica y ligar así el espacio de experiencia con el horizonte de expectativa. En la historia, la antropología y la sociología encontramos la doble hermenéutica; es decir, el doble proceso de traducción e interpretación. La complejidad del objeto, su dimensión teórica y práctica; la articulación con el proceso socio histórico concreto; lo dicho y lo no dicho, lo percibido y lo no percibido, hace imposible el despliegue de causas simples y de la linealidad. Y ésta es una consideración de peso para narrar las historias enseñadas neuquinas.

Importan las narrativas de los profesores de historia, en su identidad profesoral y en la dimensión teórica y práctica de las historias enseñadas, la construcción de las mismas se centró en la narración comprensiva para que adquiriera valor de explicación. La conceptualización de *trama histórica*, que no distingue entre narración, comprensión y explicación; posibilita un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua a la comprensión experta a través de la explicación. Así, la narración en el sentido operativo de la palabra es la acción que abre el relato al mundo.

En esta búsqueda de una *historia* de la enseñanza de la historia neuquina entre 1957 y 2007 me he deslizado en dos sectores: uno ideológico, referido a los sistemas de pensamiento y desarrollado en el capítulo de las *utopías de la enseñanza de la historia*; el otro, sociológico, referido a las *prácticas y experiencias de enseñanza de la historia*. Ambos -las prácticas y las ideologías- se articulan en un caso particular.

La problematización, de las prácticas de la enseñanza de la historia en Neuquén, retenida en cada oportunidad como objeto de análisis, encuentra su fundamento en el régimen específico de las prácticas destacando la *experiencia* de los sujetos enseñantes, que se genera en la vida material y las maneras en que cada generación viviente “elabora” la experiencia, desafía toda predicción y escapa a toda definición estrecha de determinación.

Los profesores de historia han vivido su experiencia de enseñantes bajo la forma de ideas, pensamientos, procedimientos y sentimientos que elaboraron en las coordenadas de la cultura, en tanto normas, obligaciones y reciprocidades que fueron interpretadas como experiencia vivida y conocida.

La experiencia también puede ser vista en conexión con las formas de la *temporalidad* -es decir las tres dimensiones de tiempo por las que se rige la perspectiva histórica- éstas indican y producen conexión interna entre el pasado y el futuro.

También la experiencia se articula a la *historicidad*, es decir la manera en la cual cada organización cultural se relaciona con el pasado, cualidad inseparable de toda realidad social y dimensión constitutiva de lo humano en tanto asunción consciente de la temporalidad y de la *conciencia histórica*. Se trata de un hecho subjetivo (autorreflexión); pero también de una elaboración intelectual (operación de conocimiento historiográfico).

El conocimiento histórico en los tiempos presentes, da cuenta de una historiografía pluralista con multiplicidad de interpretaciones y con el riesgo de fragmentación de objetos y de métodos. Hay una suerte de interhistoria, que colabora interdisciplinariamente con otras ciencias sociales y entraña una mayor preocupación de los historiadores, de todos los campos, por la metodología histórica, por la historiografía, por la teoría de la historia; en definitiva, por el acervo común de la disciplina. Estamos frente a una eclosión de temáticas, de caminos cruzados y de diversidad de interpretaciones del pasado; con un deslizamiento del discurso hacia modos narrativos descriptivos y con un desplazamiento hacia enfoques centrados en la individuación del sujeto histórico, situación

que muestra una historia interesada por las temáticas políticas y culturales y es en este marco historiográfico que se inscribe esta investigación.

El estudio que he realizado se concretiza en el escenario de la ciudad de Neuquén, y en ella busqué analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia que construyeron los profesores de historia en la ciudad, buscando marcas y huellas para interpretar las continuidades y discontinuidades de la historia enseñada.

Tres cuestiones se entran en esta indagación *el lugar*: la ciudad de Neuquén, *los sujetos*: enseñantes y; *la historia*: enseñada. La singularidad y especificidad del objeto, se encuentra inscripto en las coordenadas de la historia reciente por el recorte temporal y la dimensión epistemológica y metodológica.

La dimensión temporal del estudio 1957-2007, indica que estamos frente a una historia reciente. Ésta se encuentra permeada por un régimen de historicidad con preeminencia de un presente *instantáneo y sin historia* y contra él se batalla en la enseñanza.

Esta historia más contemporánea, se distingue por la *coetaneidad* de la época o de la generación que la vive y narra, cuya característica es la simultaneidad entre historia vivida y la historia contada, los sujetos que hacen la historia son los mismos que la traducen en historiografía y/o en enseñanza, siendo sujetos *observadores participantes* del proceso en estudio.

Un núcleo central en esta parcela de historia, es la construcción del *acontecimiento* en su dimensión epistemológica y ontológica. Los profesores de historia enseñaron en los tiempos de la militancia política y social de las décadas del '60 y '70; en los traumáticos de la nefasta dictadura de 1976; en los de la erosión social con la hiperinflación de 1989; en los de la profunda exclusión en la crisis del 1997; acontecimientos que fijan fronteras en esta historia.

Otro núcleo significativo lo constituyen las *memorias e identidades*, en tanto procesos subjetivos anclados en experiencias y marcas simbólicas y materiales sujetas a procesos individuales y vinculares, basadas en el acto de transmisión y reinterpretación que requiere de otros y a otros para recordar. La experiencia se expresa en relatos y es el conjunto de ellos el que nos acerca a otra época y a los sentidos que los sujetos asignan a los hechos vividos.

En el plano de la didáctica de la historia, he dado cuenta de manera sucinta el crecimiento de la investigación en la mayoría de países, en los que existe una gran diversidad de investigadores, temáticas y perspectivas de estudio. No obstante el desarrollo de las indagaciones, todavía estamos frente a una investigación poco estructurada para una construcción epistemológica que, por otra parte, es del todo necesaria para esta área de conocimiento. El debate es intenso y, cada vez más, se centra en los aspectos fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en las aulas, pero la repercusión que las investigaciones tienen en la práctica, es todavía escasa. Por estas dos razones, el debate que hemos de tener en un futuro ha de hacer referencia a la pertinencia conceptual-metodológica y a las finalidades de la investigación en didáctica de la historia.

La indagación sobre la historia enseñada en Neuquén se inscribe en el estudio de las disciplinas escolares y en ella impacta la peculiaridad de una contradicción entre los objetivos disciplinares y los objetivos sociales e identitarios. Justamente, en relación a estos desequilibrios, es indispensable recuperar el vínculo con el conocimiento, entendido como herramienta fundamental de análisis de la realidad. El conjunto de saberes que, desde enfoques críticos, democráticos y humanistas, aportan a la historia, constituyen un insoslayable instrumento para el desarrollo de los sujetos sociales en sus diversas dimensiones, así como para la potenciación de la posibilidad de cambio social que beneficie a las mayorías y minorías marginales en cada sociedad.

Otro núcleo significativo es la relación entre el conocimiento histórico y la enseñanza de la historia en las aulas. La multitud de decisiones de un profesor de historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción de historia que se tenga, sea esta implícita o explícita. La posición historiográfica de cada profesor se decide de forma aleatoria, por intuiciones, por posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos o cuestiones puntuales en relación con el tipo de formación inicial, pero no siempre por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre *historiografía y enseñanza*.

Las investigaciones sobre las concepciones que tienen los profesores sobre la historia, exploran sobre el significado de la historia, construyendo tipologías que articulan los objetivos y significados de la historia en el plano epistemológico y pedagógico, las convicciones que tienen los docentes de cómo se construye y valida el conocimiento, son importantes para definir la enseñanza.

Las *finalidades de la enseñanza*, cobran fuerza en este análisis, en tanto se considera que la enseñanza de la historia es necesaria para la contribución a una cultura compartida y para la reflexión y la acción social y política. En el contexto político actual, el sentido de la historia escolar está debilitado o suprimido y por ello las finalidades cívicas y culturales de la enseñanza de la historia cobran vigencia para la conciencia histórica, la conciencia cívica y la conciencia territorial; instancias de inclusión y pertenencia.

Las finalidades de la historia escolar se pueden agrupar en finalidades patrimoniales y cívicas, intelectuales y críticas y, en finalidades prácticas para la vida cotidiana.

La educación de la ciudadanía, como campo teórico y práctico en el que se traducen acuerdos y desacuerdos, concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones, la forma de pensar los conflictos y la forma de resolverlos, las concepciones de educación, familia, escuela y de las otras instituciones, reconocen una pluralidad que adopta diversas formas y es pensada como identidad cultural.

La diversificación en las formas de pertenencia, está cruzadas especialmente por lo que se ha dado en llamar la crisis de la esfera política que cuestiona antiguos imaginarios y sumerge en identidades que se definen de manera pluriescalar, situación que afecta directamente a las disciplinas escolares. El carácter ambivalente de las posibles identidades, necesita de una actitud autocrítica, especialmente en lo que atañe a la historia, en cuanto que su enseñanza ha formado parte tradicionalmente de la configuración identitaria. En ellas, suelen estar incluidos y entremezclados elementos cognitivos, imaginarios y emocionales.

La utilización operativa de la categoría de *conciencia histórica* en el campo de las investigaciones empíricas en didáctica de la Historia importa a la ciencia histórica y la dinámica temporal para fortalecer el trabajo teórico de aprehensión conceptual de la vivencia histórica.

Finalmente, el último núcleo analítico refiere a la articulación de *la enseñanza de la historia y la socialización política*. Relación de larga data, en tanto la formación del ciudadano ha sido un núcleo que esta didáctica especial, ha tenido muy presente y hoy vuelve al centro de las preocupaciones. Es una temática de complejidad y numerosos debates han surgido en torno a diversas perspectivas y enfoques, producidos en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en la historia en los últimos tiempos.

La formación del ciudadano se entronca con la defensa del sistema democrático y por ello está presente en los lineamientos discursivos de la reforma educativa de 1994, en la producción bibliográfica y en investigación de la historia enseñada encontramos que la escuela se involucra en

la *necesidad de fortalecer la memoria histórica* en tanto se interpreta que la democracia y la república lo requieren.

Por otro lado, muchos problemas que aquejan a la práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia y en este caso la preocupación por los derechos de los *ciudadanos*, en su doble dimensión -la política y la comunitaria- ocupan un lugar central.

Ahora bien, sabemos que la democracia no es una meta a la cual hemos de llegar, sino un camino que tenemos que recorrer siempre, una conquista ético-política de cada día, que sólo a través de una autocrítica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión y en tiempos de incertidumbre y riesgos, el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado y la formación de la ciudadanía posibilita: una amalgama con la *conciencia histórica* y la *identidad*; construir miradas lúcidas y con sentido crítico respecto al mundo en que vivimos, responder a las preguntas del mañana; brindar oportunidades para ocuparse de uno mismo y de los otros son tópicos que la escuela y la enseñanza de la historia accionada por los profesores neuquinos tienen presentes en el sentido político del acto de educar.

La educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la participación ciudadana es, ante todo, cuestión de derechos y convicciones ético-políticas, de saberes, de valores y donde cada uno de estos criterios educativos se combina en la relación *enseñanza y realidad social*, mezcla química que posibilita la recuperación de la memoria didáctica y pedagógica que obliga a repensar en una transición histórica inédita como la actual, en las significaciones de la historia enseñada.

Algunos núcleos de las tendencias pedagógicas emergentes de la décadas de 1960/70 y también de los años de la recuperación democrática, pusieron en el centro del debate: la articulación escuela y sociedad; la innovación de métodos y contenidos a la vez -pensar en la forma y el contenido-; la compleja relación práctica y teoría -las finalidades y las prácticas de la enseñanza-; el protagonismo y compromiso profesoral quienes vivieron su época como profesores y ciudadanos comprometidos con valores de un mundo más justo e igualitario.

Innovadores que sabían que se enfrentaban a una enseñanza tradicional, tanto en las formas de aprender como en el saber transmitido, quizás hoy, las coordenadas son más complejas y multidimensionales, pero la herencia recibida es de valor para repensar la historia enseñada.

HERENCIAS Y EXPERIENCIAS DE HISTORIA ENSEÑADA

Al pensar el problema de investigación sobre *las historias enseñadas neuquinas*, recurrí a núcleos conceptuales ordenadores.

El primero indica que la enseñanza de la historia tiene potencialidad en la construcción de “nosotros” inclusivos, es decir que existe una estrecha relación entre enseñanza, historia e identidad.

El segundo refiere a la perspectiva de los sujetos que enseñan historia. En ellas hay un núcleo de tradiciones interpretativas cuya preocupación aparece orientada hacia “el mundo del sujeto”.

Y el tercero marca que en una perspectiva crítica del hecho educativo, la acción de enseñar historia es siempre un acto intencional en el que se conjugan y entran: las dimensiones socio históricas concretas y las institucionales; la formación docente y las experiencias laborales; las definiciones sobre la historia y sobre la enseñanza; la relación entre la historia y la política; las finalidades e intencionalidades; los conflictos y las reformas -entre otras-.

Esos tres núcleos fueron necesarios para orientar y abrir el trabajo de indagación, que emergió principalmente a partir de los siguientes interrogantes:

- ✓ ¿qué lugar ocupó la enseñanza de la historia en la construcción del “nosotros provincial inclusivo”? ¿Apeló al discurso federalista hegemónico a partir de la provincialización en 1957?
- ✓ ¿Se constituyó en una asignatura que propició un “nosotros democrático” a partir de 1983?
- ✓ ¿Qué lugar ocupan los “conflictos, resistencias y protestas” en la enseñanza de la asignatura en la actualidad? ¿Esta disciplina “prepara” para la vida política- social?

La interrelación constante con la teoría en un camino de ida y vuelta entre material empírico -entrevistas en profundidad a profesores de historia y documentación educativa- y teoría me proporcionó los elementos para la explicación comprensiva de las *tramas de las historias enseñadas neuquinas*.

El trabajo que he realizado, estudio cualitativo de casos, es una investigación de carácter muy personal, pero sometida a normas y fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación. En este carácter muy personal de la investigación, me interesa remarcar que soy profesora de historia, que la ciudad de Neuquén se constituyó en “mi lugar en el mundo”, aquí realizo un trabajo muy enriquecedor: enseño a enseñar historia, a maestros y profesores en la Universidad Nacional del Comahue.

Esta indagación reconoce la perspectiva de la epistemología del sujeto conocido que habilita a reconocer diferencias específicas de sujetos, contextos y situaciones particulares pero poniendo en pie de igualdad a los sujetos -cognoscente y conocido- en su capacidad de conocer. Epistemología potente para la reflexión que demanda la *involucración* del investigador en el proceso y la relación de *alteridad* entre sujeto cognoscente -profesor de historia- que enseña a enseñar historia en la ciudad de Neuquén y sujetos conocidos -profesores de historia en la ciudad de Neuquén-. Con muchos de los profesores entrevistados he tenido relaciones de colegas, hemos compartido instancias de capacitación, una de ellas fue mi profesora, otro fue supervisor de la escuela media en la que me desempeñaba como profesora de historia y algunos han sido mis alumnos en didáctica de la historia.

Reconocer este “estar involucrado”, me orientó en una vigilancia permanente en el proceso de trabajo y también me desafió continuamente, con el propósito de apropiarme del significado más profundo, de su real trama de significación.

Al inicio de esta tarea sabía que las posibilidades de conclusiones y síntesis eran escasas por la complejidad y características metodológicas del trabajo. Al finalizar el mismo estoy en condiciones de pensar en nuevos interrogantes que enriquecen el campo de la formación docente en historia.

El objeto investigado requirió integrar los análisis contextuales de la ciudad de Neuquén en los tres períodos determinados -1957-1983; 1983-1997; 1997-2007- con los textuales -la historia y la historia enseñada-, con ello no sólo se pretende producir conocimiento integrado sino, al mismo tiempo, integrar informaciones que, por lo general, permanecen fragmentarias y dispersas.

Como ya he planteado, el problema de la historia enseñada es complejo y amerita la capacidad de percibir el juego entre los aspectos intelectual, moral y político de las estructuras del saber. Las historias enseñadas neuquinas imbrican estas cuestiones que se materializan en las *prácticas escolares*, en tanto construcciones/creaciones/opciones que los profesores desarrollaron como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la enseñanza de la historia.

Hemos visto que, cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras de ser profesor de historia, resulta inevitable reconocer la enseñanza en plural, emergiendo desde las utopías y desde las prácticas.

La sistematización de esta diversidad de experiencias pedagógicas, que emerge del corpus analizado, puede plasmarse en un mapa cuyos signos centrales son que estos profesores hacedores de: escuela, enseñanzas de la historia e historias locales; ya que las llamadas ‘fronteras’ entre la escuela y el aula de historia son porosas posibilitan un entramado de actores y escenarios; con lo cual se replantean las maneras de entender la relación enseñanza-historia-comunidad.

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo profesor, en un mismo centro escolar, nos muestra una enseñanza viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los ‘cambios’.

Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre estos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer enseñanzas, de ser profesor en historia, dispersión, arco iris de experiencias que hablan por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para resistir la soledad y fragmentación, para romper, en general, con la insularidad a que se intenta someter las prácticas profesoriales.

Ensayan y asumen relaciones diferentes con el conocimiento histórico, con el contexto, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo.

Tal como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios *singulares*, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos. Las determinantes que cruzan y hacen compleja la práctica docente impactan en la tarea cotidiana, eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones.

He buscado las pistas de la historia enseñada en la ciudad de Neuquén a fin de esbozar algunos itinerarios en las prácticas pedagógicas, centrando la mirada en el valor educativo de la *experiencia* profesoral, en tanto permite deslizarse a la subjetividad que conecta con la vida social del sujeto que enseña.

He sistematizado estos itinerarios que a partir de una dimensión temporal en la que acontecimientos políticos como la provincialización en 1957, la democratización en 1983 y la profunda crisis societal de 1997, marcan clivaje en el marco de la historia socio cultural de la educación neuquina y sobre la gramática escolar en la que los modos de organizar la escuela para enseñar se modifica. Los intentos de reformas y de cambios sufren diferentes derroteros, algunos se constituyen en el centro de la práctica docente, como en el caso de las reformas democratizadoras de la década de los '80, en tanto otros quedan en la periferia o dan existencia a formas híbridas de enseñanza, como con la reforma educativa de la década de los '90, a la cual Neuquén resistió y no aceptó y que no obstante ello dio paso a cambios importantes.

Esta gramática escolar que a partir de algunas pistas descriptivas y normativas posibilita considerar las instituciones escolares y las prácticas de la enseñanza como una combinación de cambios graduales, adaptaciones o resistencias y en otras instancias la modificación de los códigos es tan inusitada que la primera respuesta es la perplejidad y sólo más tarde es posible acercarse a una reflexión comprensiva. Esto es lo que visualicé acerca de la vida cotidiana de las instituciones escolares,

sobre todo lo que sucedió y sucede en las escuelas a partir 1997, pero quiero dejar asentado que me interesó y le he dado prioridad a los sujetos, profesores de historia, a los análisis cualitativos y a la comprensión para abordar los significados culturales de la realidad y de la vida cotidiana del aula y a partir de ellos he buscado algunas notas distintivas del código disciplinar de la historia enseñada neuquina en tiempos recientes.

La práctica es lugar de *experiencias*, de relaciones con el mundo, de espacios en que se anudan: el sentido de la identidad, la permanencia temporal, el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman; el aula como espacio de autonomía. En el lugar se incluye la posibilidad de recorrer los múltiples senderos de aprendizajes y experiencias que se acumulan y redefinen en el tiempo, acerca de lo posible, lo pensable, lo valioso, lo permitido. Son lugares y experiencias de ruptura y/o continuidad, de pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, de posibilidades enriquecedoras, de múltiples sentidos y de utopías diferentes.

La práctica docente es dinámica y el *cambio* no se realiza de manera individual sino de manera colegiada y colaborativa, en comunidades de aprendizaje profesional en una cultura de colaboración que se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos.

Sabemos que las prácticas docentes se desarrollan en una realidad compleja, en un singular conjunto de relaciones y de acciones institucionalizadas históricamente; que son espacios sociales, políticos y culturales en los que se articulan tradiciones históricas, variaciones regionales, rasgos culturales, decisiones políticas, administrativas, pedagógicas e interpretaciones particulares.

Donde la enseñanza no configura un espacio neutro, asume la praxis pedagógica como una praxis política y puede constituirse en ámbito privilegiado de deliberación pública, de construcción de ciudadanía y de cambios sociales. En tal sentido, la institución educativa, es un espacio atravesado por tensiones y conflictos que caracterizan a la sociedad neuquina desde mediados del SXX, donde han existido posibilidades de abrir espacios genuinos de participación y de cambio junto a las tensiones y paradojas que marcan el impacto de las condiciones que regulan las prácticas desde las políticas educativas, desde el nivel organizacional y burocrático, desde el nivel de concreción curricular y en la multiplicidad y diversidad de escenarios de las prácticas y utopías vivenciadas por los profesores.

El tiempo en el que los profesores de historia neuquinos se constituyen en profesores es diferente, los de la primera cohorte lo hacen en una ciudad pequeña, en un mundo de significaciones sociales imaginarias modernas, cruzados por la antinomia de la expansión ilimitada y de la autonomía individual y colectiva. Los de la segunda cohorte lo hacen, en una ciudad en expansión y en un mundo que soñaba con más autonomía y los de la tercera cohorte accionan en una ciudad fragmentada y compleja y en un mundo de conformismo generalizado.

A partir de esta consideración temporal de la historia de la ciudad de Neuquén, he seleccionado, trabajado y pensado la vida en las aulas neuquinas (1957-1983) (1983-1997) y (1997-207).

En la deliberación sobre el sentido de la escuela, sobre las formas pertinentes de la educación escolar y sobre el lugar de la enseñanza de la historia que presentan considerables rasgos de desacople con la época, los profesores se preguntan: ¿Cómo sostener la tarea de enseñanza sin el respaldo de un Estado?, o ¿Cómo intercambiar con los funcionarios de turno si no se respeta su trayectoria?; ¿Cómo entender las crecientes tensiones entre la escuela y los grupos familiares?; ¿Cómo comprender las culturas juveniles para acercar la enseñanza de la historia al mundo del adolescente?; ¿Cómo sostener aquel imaginario docente articulado al mundo de la cultura con un empleo docente precarizado que a su vez ocupa un lugar muy importante en la estrategia familiar frente a la inestabilidad económica?

Pero frente a esta situación los profesores saben muchas cosas y saben que encuentran su rumbo en el proceso mismo de transformarse, porque allí está el sentido potente de la historia y de su enseñanza.

Los testimonios profesoraes dan cuenta en sus memorias ciudadanas y pedagógicas, del lugar de observadores participantes del proceso sociohistórico y pedagógico neuquino y saben que en la realidad social se juegan diferentes conflictos y que poner en cuestión la enseñanza de los *sentidos del pasado*, permite el análisis de consideraciones políticas o sociales problemáticas y se convierte en un lugar conflictivo y de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente.

En el presente, al igual que en el pasado las *finalidades de la enseñanza* de la historia han sido múltiples y, si bien en los tiempos actuales, la utopía ya no está de moda, en nuestras sociedades por más desencantadas que estén, no dejan de producir sus propios futuros, en los que lo político es un terreno propicio para las representaciones imaginarias. Y en estas representaciones los conceptos de identidad, conciencia histórica y ciudadanía constituyen una tríada que me permitió explorar las experiencias y utopías de los profesores en historia.

Las finalidades de la enseñanza de la historia, entendidas como presupuesto filosófico que direccionan la enseñanza tienen una faceta formativa explícita, ya que la cuestión de fondo es pensar ¿para qué y por qué enseñar historia?

Esta cuestión de fondo no encuentra respuesta fácil porque no hay un único modelo explicativo e interpretativo aceptado por las comunidades científicas, ya sea de la historia o de la educación; ni por los propósitos socio políticos de la escuela y la enseñanza, puesto que en este tema conviven teoría y concepciones diferentes e incluso opuestas. Las finalidades de la enseñanza, dependen en gran medida, de las perspectivas teóricas y de las tradiciones en la didáctica de las ciencias sociales, historia.

Las decisiones de la enseñanza, como las decisiones sobre las cuestiones sociales, comprenden cuestiones morales, interrogantes sobre los propósitos sociales de la enseñanza e interrogantes referidos a los valores, la empatía y el significado existencial para estudiantes y docentes. Una práctica de la epistemología o un enfoque del saber acerca de las prácticas debe abarcar una racionalidad de fines que indique ¿qué espera la sociedad de las escuelas? y ¿de la enseñanza de la historia?

Es claro que las finalidades formativas se ligan siempre a los valores dominantes de una sociedad particular. Ahora bien, la escuela y la enseñanza de la historia tiene que ¿socializar o contrasocializar? Entendiendo socializar como la transmisión de los valores hegemónicos, y contra socialización entendida como la educación en valores alternativos.

Otro punto para pensar las finalidades de la enseñanza de la historia se centra en la formación ciudadana y la ciudadanía democrática y siendo esta un lugar por alcanzar el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado.

A lo largo de la historia educativa en nuestro país, la historia enseñada ha tenido y tiene heterogéneos sentidos y finalidades legitimando diferentes concepciones de lo socio histórico, de lo ético y de lo pedagógico y la historia ha sido la base para la educación moral, para la identidad nacional, para la transmisión de la cultura, como herramienta en la construcción de futuro. Todas ellas se encuentran presentes, con diverso grado en las historias enseñadas neuquinas que reconocen diferentes finalidades identitarias.

El sentido unívoco de la escuela y la enseñanza de la historia pertenece al pasado y hoy, en la nueva coyuntura, cuando el destino y el mandato crujen dan paso al deseo, en una perspectiva más abierta y libre, generando nuevas responsabilidades y niveles de participación y creatividad difícilmente concebible en términos conscientes.

Las acciones mismas tienen condiciones simbólicas de posibilidad, aunque más no sea en las imágenes magnificadas de los objetivos a alcanzar, es imposible separar a los actos/palabras de los sujetos de las ideas imágenes que ellos se dan a sí mismos y a sus adversarios.

Y es lo que he detallado en las tramas de las historias vivenciadas y enseñadas de los profesores neuquinos; las singularidades y especificidades me permitieron vislumbrar y analizar algunos rasgos comunes, compartidos en comunidades de convicción a través de las cuales se transmiten valores y reservas de sentido integrados y sustentados en las relaciones sociales, las experiencias de la vida y las posibilidades interpretativas. Intenté entonces bucear en el doble sentido de la historia; por un lado, en los diferentes momentos del presente histórico que determinan el significado de las instituciones y de las relaciones sociales; y por el otro, en la historia sedimentada que nos constituye como sujetos históricos. Es decir, la historia y la enseñanza de la misma aparece condensada en las formas culturales que dotan de sentido las acciones, una parcela de esa historia sedimentada y reescrita por estos profesores neuquinos es lo que he presentado como herencia y experiencia.

PARA COMPARTIR EL COMPROMISO CON LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA

En el año 2009, mientras escribía el trabajo que presento tuve un grupo de estudiantes en la cátedra de Didáctica Especial de la Historia muy jovencitos, con muchas lecturas y con muchas ansias de saber, leer y participar, es decir con un fuerte compromiso con la historia; la enseñanza de la historia los movilizó y los dispuso para apropiarse de una educación que como dice Paulo Freire, en el epígrafe, les posibilite para la discusión valiente de su problemática.

Por otro lado, el objetivo del trabajo emprendido como profesora de la Universidad Nacional del Comahue fue: construir conocimiento sustantivo que aporte a la retroalimentación de la formación de profesores en historia y a su enseñanza en el nivel secundario en el marco de la ineludible vinculación investigación – docencia.

En tercer lugar, sabía por vivencia y experiencia que la escuela pública del nivel medio en Neuquén resistió en pie el temporal producido por la implementación de las políticas neoliberales, pero en la vivencia cotidiana en este mundo fragmentado y del conformismo generalizado, sentí el impacto del asesinato de Carlos Fuentealba, producido cuando ya había terminado de recoger las entrevistas. Este acontecimiento feroz y de muerte se entrama en el marco de unos relatos profesoriales que me sorprendían continuamente, más allá de conocer la escuela media neuquina, cuando daban cuenta de lo que sucede en las escuelas públicas de la ciudad, sean éstas del centro o de la periferia, receptoras de alumnos de clase media o empobrecidos o directamente excluidos.

La sorpresa del relato, se convirtió en una ligera desazón durante el proceso de sistematización de la información, ya que no importaba la adscripción teórica, historiográfica, pedagógica o política de la profesora o profesor entrevistado, todos daban cuenta del desmoronamiento de la escuela media y de los esfuerzos de algunos colectivos profesoriales por sostenerla en pie. A la par del proceso de sistematización se produce la reflexión, que posibilita mirar al futuro y en un futuro cercano las alumnas y alumnos de Didáctica de la Historia, con todas sus ganas y sus garras estarán insertos en las escuelas de la ciudad.

Escuelas que como ya vimos están fragmentadas, quebradas y que necesitan otra agenda si desean responder a: ¿para que sirve la escuela? Para pensar este interrogante propongo utilizar el método de la crítica histórico conceptual, a fin de que los profesores que se inicien adviertan los peligros de este tiempo y ganen fuerzas y coraje para luchar por otra escuela.

Algunos autores sostienen que los sistemas educativos de nuestro mundo quizás estén usando formas sutiles de desescolarización, contra las que hay que luchar también sutilmente, esto es sabiendo como sabemos históricamente, que los procesos de escolarización obligatoria en la era del capitalismo no han sido ni son garantía de emancipación social ni intelectual de las clases subalternas. Precisamente el “pensar históricamente” ayuda a defender estratégicamente una escuela pública justamente para imaginar su superación en tanto forma jerárquica y disciplinaria de distribución del conocimiento.

Entonces, preguntar qué puedo hacer, genera una cadena de interrogantes desde el sencillo ¿por qué? al conflictivo ¿para qué? se forma el docente. Situar el problema significa pensar en la historicidad y en la ubicación espacial del proceso de formación docente.

La *educación* se convierte así en un punto fundamental, y es necesario definir nuevamente el quehacer de la educación, sobre todo en el *campo específico del enseñar historia*, tanto en los diseños de las prácticas como a la investigación de sus problemas.

En referencia al diseño de las prácticas iniciales de los profesores de historia y en articulación con la investigación, me interesa pensar en un *espacio de formación docente* continúa que coloque a los profesores noveles y a los experimentados en diálogo constante unos con otros y que los disponga a constantes revisiones, a análisis críticos, en fin, que los identifique con el proceso de construcción de conocimientos para que se constituyan en docentes que dominen las estrategias de conocimiento, que estén preparados para hacerse preguntas, para interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente.

Ese espacio de formación lo imagino como una red, en tanto la imagen que evoca da cuenta de una forma de organización donde se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales y, su actividad y existencia depende de la iniciativa de cada una de sus partes y no de una instancia central única.

Los profesores, organizados en redes comparten experiencias, saberes, preguntas, búsquedas, pero también ponen en marcha proyectos de enseñanza, de sistematización, escritura, innovación, investigación, se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos individual y colectivamente. De esta manera se configuran comunidades de saber pedagógico.

El trabajo académico en red constituye una importante estrategia organizativa que permite, en todos los niveles educativos y aun en los ámbitos de la educación no formal, potenciar la adquisición de conocimientos mediante formas horizontales y menos rígidas de los tiempos y espacios en que tienen lugar los procesos formativos. Las redes constituyen medios para tener acceso a nuevas opciones de formación docente a fin de potenciar el saber y saber hacer de los profesores.

Si, las escuelas logran constituirse en comunidades educativas y trabajan para la inclusión, el trabajo se realizara de manera *colegiada y colaborativa*, en el marco de una cultura de colaboración que se concentra en cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje a partir de la evidencia e información como base de sus decisiones y no sólo intuición, no sólo experiencia.

Algunos núcleos conceptuales para pensar la vida en las aulas de historia en el espacio de formación docente inicial, es restaurar y hacer más vivo el lugar de la *transmisión*, del linaje y de la herencia

en el sentido más amplio del término Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar a otro a incorporarse en una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia. Es una tarea compleja, ambigua, que no se resuelve en formas cerradas y universales, sino que nos vuelve a plantear cuestionamientos e inquietudes una y mil veces.

La cuestión de la transmisión cobra presencia cuando un grupo o una civilización han estado sometidos a conmociones más o menos profundas, como las vivenciadas en el Siglo XX y, se trata de una preocupación que no surge en cualquier momento de la Historia. Se parte de una profunda perturbación interior en la que la sociedad debe encontrar razones para reanudar sus lazos con el pasado, clarificar el presente a través de una historia a fin de proporcionar nuevas raíces al porvenir. La transmisión de una cultura, una creencia, una filiación, una historia, durante mucho tiempo pareció funcionar por sí misma. Parecía algo natural, espontáneo, una generación reproducía las creencias, el modo de vida, el dialecto o la lengua de las que la habían precedido integrando lentamente las nuevas adquisiciones. Esta visión idílica está sin embargo contradicha por los hechos y en cada uno de nosotros palpita la necesidad de transmitir íntegramente a nuestros descendientes aquellos que hemos recibido.

Depositarios y sus transmisores de las historias enseñadas, somos sus *pasadores*. Pero lo que hemos heredado es constantemente modificado de acuerdo a las vicisitudes de nuestra vida, de nuestros exilios, de nuestros deseos.

Lo que le resulta apasionante en la aventura de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente al nuestro y, sin embargo es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitimos.

Una transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad, la transmisión es ofrecimiento de algunos elementos que cada uno de los miembros de una descendencia recibe y, que recompondrá a su manera y que será sin ninguna duda sometido a su vez a nuevas modificaciones.

La prueba que la travesía de ese pase ha sido lograda se encuentra en ese mínimo desplazamiento: eso es lo que se llama subjetivar -individualizar- una herencia a fin de poder reconocerla como propia.

Entrar en contacto con lo nuevo que se presenta, ser profesora o profesor en historia, busca reconocer allí una parte de familiaridad. Es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que a priori me resultarían desconocidas. No existe lo inaugural, y las prácticas de la enseñanza nunca lo son, todo acto fundador supone la existencia de la transmisión -aunque sea evanescente- en el orden de la subjetividad humana.

Pero cuanto más la transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple trasposición del pasado y mas podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular, eterno retorno, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta en donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente.

En síntesis, transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden un *saber-vivir*, término que debemos tomar en su acepción más fuerte. No en el sentido de un intento desesperado de crear una identidad-calco entre los predecesores y los descendientes sino al modo de un discurso que sería procesado de aquello que se ofrece como herencia.

Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar. Las palabras a lo mejor son siempre las mismas, pero existe un

estilo que le es particular al grupo de profesores de historia, que permitirá que cada uno retome por su cuenta, las *experiencias* y *herencias* de los que enseñaron en épocas de pioneros, de democratización y de crisis societal, ellos están dispuestos a ser pasadores de sus memorias pedagógicas, a dar y recibir en esta quimera de enseñar más historias.

Y en esta reconstrucción de las historias enseñadas y en aras de cumplir con el objetivo de construir conocimiento sustantivo que aporte a la formación de profesores en Historia y a su enseñanza en el nivel secundario, los resultados de mi investigación señalan la importancia que tiene la ubicación de la tarea del profesorado de historia en los contextos políticos en los que ejerce su enseñanza. Las experiencias y vivencias de profesores y profesoras de las tres cohortes pueden ayudar a los estudiantes de profesor de historia actuales a comprender la naturaleza política e ideológica de su tarea.

El contexto político se constituye en un texto de las historias enseñadas, y la dimensión política e ideológica del acto de educar se materializa en las finalidades de la enseñanza y en las prácticas de la historia, que como hemos visto son heterogéneas.

Ofrecer el corpus analítico -fragmentos de entrevistas y documentos educativos- como así también el encuentro cara a cara con los profesores de las tres cohortes, posibilitara a estudiantes y/o profesores noveles, analizar los cambios y las permanencias en las finalidades formativas de la historia enseñada.

Construir los contenidos para la enseñanza de la historia, es un desafío para los estudiantes de didáctica de la historia y, articular esos contenidos con las formas de enseñanza, es un escollo duro en la etapa de la formación. En este caso también los relatos profesoriales y la sistematización analítica que he realizado de ellos pueden constituirse en material para analizar que los contenidos y las formas de la enseñanza de la historia no tienen resoluciones únicas, ni simples.

Por otro lado, y atendiendo a los desarrollos de la investigación en didáctica de la historia, este estudio aporta información relevante sobre cómo se configura la disciplina escolar historia en contextos como los de la provincialización de Neuquén.

Y como sabemos que cada momento de la historia es una confluencia de vías que conducen a varios futuros, estar en la encrucijada es el modo de vivir de la sociedad humana. Lo que parece retrospectivamente como un desarrollo inevitable, se inició en su momento como el comienzo de un camino entre los muchos que se extendían por delante.

El futuro difiere del pasado precisamente en que deja un amplio espacio para la elección y la acción humana. Sin elección no hay futuro: incluso cuando lo que se elige es no elegir. Sin acción tampoco hay futuro, aun cuando la acción siga las pautas habituales y no admita la posibilidad de ser diferente de lo que es. Por ello el futuro es siempre “no todavía”, incierto y de final abierto.

Reflexionar sobre la elección y la acción de ser profesores de historia, es un esfuerzo por quebrar la clausura en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos, venga de nuestra historia personal o de la institución histórico social que nos formó.

La figura del intelectual crítico, es la de un profesional que participa activamente en el esfuerzo por develar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como “natural”, por conseguir captar y mostrar los procesos por los que la práctica de la enseñanza queda atrapada en pretensiones, relaciones y experiencias de dudoso valor educativo. Todo esto supone, normalmente, un proceso de oposición o de resistencia a gran parte de los discursos, las relaciones y las formas de organización del sistema escolar. Posicionarse en prácticas que propicien valores

emancipatorios, desafiar los contenidos instituidos, reconocer el sentido político de la enseñanza es parte de la construcción de estos docentes.

La docencia es, se quiera o no, una parte cardinal del proceso de conocer la historia, salvo que se niegue su carácter social, reduciendo el saber histórico a la pura erudición. La enseñanza de la historia, y sus comunidades de aprendizaje, es una actividad creativa y difícil que condiciona, y retroalimenta, la fase investigadora del proceso de reconstrucción del pasado.

* * *

BIBLIOGRAFÍA

- AA VV (1982) *Historia ¿para qué? Siglo XXI*. Buenos Aires.
- AA VV (1985) *El proceso educativo según Pablo Freire y Enrique Pichon Riviere*. Ediciones Cinco. San Pablo.
- AAVV (1983) *Selección de lecturas de metodología de la enseñanza de la historia*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- AAVV (1989) *Usos del olvido*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- AAVV (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- AAVV (2004) *Cómo se cuenta la historia*. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires.
- AAVV (2007) *Un conflicto social en el Neuquén de la Confianza*. Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue). Neuquén.
- AAVV (1998) *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales* Universidad de Lleida. AUPDCS.
- AAVV 1999. *Un currículum de Ciencias Sociales para el S XXI. Qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja. AUPDCS.
- ACHILLI, E. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural* Homo Sapiens Rosario
- (2000) *Investigación y formación docente*. Laborde Editor. Rosario.
- ACOSTA SILVA, A. (1999) "La dimensión cultural de la política. Una conversación con Norbert Lechner". En: *Revista Nexos*. www.politica.com.ar
- ADAMOVSKEY, E. (ed.) (2001) *Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica*. Cielo por Asalto. Buenos Aires.
- AGUIAR, L.; CERDÁ, C. (2007) "Usos sociales de la historia escolar: del problema del progreso al problema de la nación, tensiones en la etapa constituyente". En: *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 5. APEHUN Universitat. Córdoba.
- (2003) "El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. Universitat APEHUN. Córdoba.
- CERDÁ, C. (2008) "¿Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza" en Jara, M. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas* EDUCO. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- (2007) "Centralismo, elitismo, nacionalismo: tensión en la etapa constituyente de la disciplina escolar historia (1863/1905)". En: *XI Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Tucumán.
- (2007) "Entre Retornos y Reformas: La Historia en las aulas". En: *VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. Universidad Nacional de Salta.
- AGUIRRE ROJAS (2000) *Pensamiento historiográfico e historiografía en el Siglo XX*. Prohistoria. Rosario.
- AISEMBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comp.) (1998) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Paidós. Buenos Aires.
- AISEMBERG, B. (2007) "La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la "identidad nacional" e intentos de ruptura". En: *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 5. APEHUN. Universitat. Córdoba.
- AIZICZON, F. (2005) "Neuquén como campo de protesta". En: Favaro, O. (coord.) *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*. La Colmena. Buenos Aires.
- ALVAREZ, R.; DÍAZ, H. (1978) *Metodología de la enseñanza de la historia I*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- ANKERSMITH, F. (2004) "Historiografía y postmodernismo". En: *Historia Social* N° 50. Valencia. España.
- ANSALDI, W. (2005) "Una cabeza sin memoria es como una fortaleza sin guarnición. La memoria y el olvido como cuestión política". En: *Revista de Historia* N° 10. Universidad Nacional del Comahue. Educo. Neuquén.
- 1997. "Temas claves que se plantea la Historia". En: *Revista Novedades Educativas* N° 50. Buenos Aires.
- APPLE, M. (1995): "La política del saber oficial ¿Tiene sentido un currículo nacional?". En: AAVV *Volver a pensar la educación*. Vol. I Política, educación y sociedad. Morata. Madrid.
- ARFUCH, L. (2007) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (comp.) (2002) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- (2008) *Crítica cultural entre política y poética*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- ARMAS CASTRO, X. (2001) "Didáctica da historia e formación de profesores". En: ARRONDO, C; BEMBOS, S. (comp.) (2001) *La formación docente en el Profesorado de Historia* Rosario. Homo Sapiens.
- ARMENTO, B. (2000) "El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales". En: PAGES, J; ESTEPA, J; TRAVE, G "Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales". Universidad de Huelva. AUPDCS España.
- ARÓSTEGUI, J (1997) "Tiempo contemporáneo y tiempo presente una reconsideración necesaria". En: DÍAZ BARRADO, M. "Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología". ICE Universidad de Extremadura. Salamanca.
- (2002) "Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia)". En: *Sociohistórica* 9/10 Cuadernos del CISH. UNLP.
- (1989) "Pasado y presente Historia y dialéctica temporal". En: Rodríguez Frutos (edit.) *Enseñar Historia Nuevas Propuestas*. Laia. Barcelona.

- , (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica. Barcelona.
- ARRONDO, C; BEMBOS, S. (comp.) (2001) *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Homo Sapiens. Rosario.
- ASTARITA, C (2005) "La agenda de los historiadores". En: Revista *Razón y Revolución* N° 14. Centro de estudio e Investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- AUDIGIER, F. (1999) *La educación de la ciudadanía*. INRP. París.
- (2002) "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- AUGÈ, M. (1993) *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa. Barcelona. España.
- AUREL, J. (2005) *La escritura de la memoria*. Publicación de la Universidad de Valencia. Valencia.
- ÁVILA, R, LÓPEZ, R, FERNÁNDEZ, E. (comp.) (2007) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. AUPDCS. Bilbao.
- AYMARD, M. (2005) "Historia y memoria. Construcción, reconstrucción, reconstrucción". En: *Diógenes* Revista electrónica. Universidad Nacional de Córdoba. www.diogenes.unc.edu.ar
- BACZKO, B. (1999) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- BALMAND, P. "Le renouveau de l'histoire politique". En: Boude, Guy; Martin, Herve *Les écoles Historiques*. Editions du Seuil. Paris.
- BANDIERI, S. (2005) *Historia de la Patagonia*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires
- BANDIERI, S. y otros: (1993) *Historia de Neuquén*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- BARCO, S. (1997) *Análisis de la situación de la Educación Primaria en las Provincias de Río Negro y Neuquén, desde 1978 hasta 1992*. FACE. UNCo.
- BARCO, S. (1992) "Racionalidad, cotidianeidad y didáctica". En: *Cuadernos Universitarios*. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue.
- (2001) "Prologo". En: Funes (coord.) *Maestros entre reformas ¿Recurso discursivo o discurso democratizador*. Manuscritos UNCo- FACE. Neuquén.
- BARROS, C. (1995) "El paradigma común de los historiadores del SXX". En: *Rev. Estudios Sociales* N°10.
- (2002) "El retorno de la historia". En: Barros, C. (ed.) *Historia a Debate*. Tomo. 1 Santiago de Compostela.
- BARTH, J. L; SHERMIS, S.S. (1990) "Una Definición de los estudios sociales: Análisis de tres planteamientos". En: *Boletín de Didáctica Ciencias Sociales* 2.
- BAUMAN, Z. (2003) *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- (2006) *La globalización Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- (2007) *Libertad* Losada. Buenos Aires
- (1996) "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad". En, HALL, STUART; du GAY PAUL (comp.) *Cuestiones de identidad cultural* Amorrortu editores. Buenos Aires.
- BEL, R. (2000) "La creación de las escuelas normales en el Territorio Neuquino (1947-1951)" En: TEOBALDO, M. (Directora) *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia Neuquén 1884-1957*. Arca Sur Editorial. Rosario.
- BELTRÁN, M. (1992) "La realidad social como realidad y apariencia". En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 19. Madrid. Julio-Setiembre.
- BENEJAN, P.; PAGES, J. (1998) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE. Horsori. Barcelona.
- BERGER P.; LUCKMANN T. (1991) *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- BERNARDI, P. (comp.) (2006) *Insegnare Storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. UTET Università. Italia.
- BHABHA, HOMI (1996) "El entre-medio de la cultura". En: HALL, STUART; du GAY PAUL (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- BIRULES, F. (1996) "Del sujeto a la subjetividad". En CRUZ, M. (comp) *Tiempo de subjetividad*. Paidós. Barcelona.
- BLANCO GARCIA, N. (1995) "El sentido del conocimiento escolar". En: AAVV *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*. Morata. Madrid.
- BLANCO, G; GENTILE, B; QUINTAR, J (1998) *Neuquén 40 años de vida institucional* CEHR FAH. UNCo COPADE. Neuquén.
- BLANCO, J.; GUREVICH, R. (2002) "Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones y territorios". En: ALDEROQUI, S.; PENCHANSKY, P. *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Paidós. Buenos Aires.
- BLANCO, L.; JARA, M.; MUÑOZ, M. (2006) "Mundos de vida en el Tiempo. La historia reciente presente en el CBU rionegrino". En: *Revista de la Escuela de Historia* N° 5. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta. Salta.
- BOLIVAR BOTIA, A. 1993. "Culturas profesionales en la enseñanza". En: *Cuadernos de Pedagogía* N° 219. Barcelona.
- BONAFÉ, J. (2004) "Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica". En: *Revista Con-Ciencia Social* N° 8. Diada editora. España.
- BONDI, L. "Ubicar las políticas de la identidad". En: *Revista Debate Feminista* Año VII, Vol.14.

- BORJA, J.; CASTELLS, M. (2000) *Local y global. La gestión de las ciudades en al era de la información*. Taurus. México.
- BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Madrid.
- (1997) *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión. Bs. As.
- (1999) *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Buenos Aires.
- (2000) *Miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (2003) "Doxa y vida cotidiana. Una entrevista". En: ZIZEK, S. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1994) "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas". En: AISENBERG y ALDEROQUI (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Paidós. Buenos Aires.
- BRAUDEL, F. (1970) *La historia y las ciencias sociales*. Alianza. Madrid.
- BRUNER, J. (1991) *Actos de significado*. Alianza. Madrid.
- (1998) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- BUCHRUCKER, C.; SABORIDO, J. (2001) *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Crítica. Barcelona.
- BURKE, P. (2002) *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Paidós. Barcelona.
- BUSTINZA, J.; MIRETZKY, M.; RIVAS, G (1983) *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*. AZ editora. Buenos Aires.
- CALAF MASACHS, R (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales: didáctica de la historia* Oikos-tau. Barcelona.
- CAMILLONI, A. (1995) "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales". En: AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.
- (1998) "Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales". En: AISENBERG y ALDEROQUI (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Paidós. Buenos Aires.
- CAMILLONI, A; COLS, E.; BASABE, L; FEENEY, S. (2007) *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.
- CANDAU, J. (1998) *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol. Buenos Aires.
- CARNOVALE, V.; LORENZ, F; PITTALUGA, R. (2006) "Memoria y política en al situación de entrevista. En torno de la constitución de un archivo oral sobre el Terrorismo de Estado en Argentina". En: CARNOVALE, V.; LORENZ, F; PITTALUGA, R *Historia, memoria y fuentes orales*. CeDinCi Editores. Ediciones Memoria Abierta. Buenos Aires.
- CARRETERO M. y Otros (1996) *Construir y enseñar ciencias sociales*. Aique. Buenos Aires.
- POZO, J.; ASENSIO, M. (1989) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- (1998) "El espejo de Clío". En: *Revista. Aula hoy* .Año 4. N° 12 Setiembre. Buenos Aires.
- VOOS, F. (2004) *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós Buenos Aires.
- CARRETERO, M, ROSA, A; GONZALEZ, M. (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1990): *El mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.
- (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2: *El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores. Buenos Aires.
- (1997) *El avance de la insignificancia*. Eudeba. Buenos Aires.
- (1996) "La democracia como procedimiento y como régimen". En: *Iniciativa socialista* N° 38.
- CERDA, C. (2007) "Los usos sociales de la Historia. Aportes para repensarla construcción de memorias en el espacio escolar". En: *VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. Universidad Nacional de Salta. Salta.
- (2007) "Una comunidad con historia: La Nación ¿Una historia sin comunidad nacional? Aportes para la reflexión acerca de los usos sociales de la historia escolar". En: *XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán.
- (2006) "De historias y memorias..., hacia una relación dialógica entre el contenido y al forma". Trabajo Final de la Carrera *Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales* Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.
- CHARTIER, R. "La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas". En: OLABARRI, F; CASPITELGUI, F. *La nueva historia cultural. La influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. España.
- (1993) "Narración y verdad". En: *El País* jueves 29 de Julio.
- (1996) "Escribir las prácticas". *Foucault, de Certeau, Marin*. Manantial. Buenos Aires.
- (1997) "Las representaciones de lo escrito". En: *Revista Estudios Sociales* N° 13. Santa Fé.
- CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares, reflexiones sobre un campo de investigación". En: *Revista de Educación* N° 295.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla S.A. Madrid.
- COLLINGWOOD, I. (1980) *Idea de la historia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- COPADE (1997) "Proyecto Neuquén 2020". Documento preliminar. Neuquén.
- CRUZ, M. (2001) "El pasado como territorio de la política". En: CARROZZI, S; RITVO, J (comp.) *El desasosiego. Filosofía, Historia y política en diálogo*. Homo Sapiens. Rosario.
-(2003) (comp) *Tiempo de subjetividad*. Paidós. Barcelona.

- (1999) “La despolitización de la política”. En: www.politica.com.ar
- CUESTA BUSTILLO, J (1998) “Historia del presente y periodismo”. En: DÍAZ BARRADO, M. *Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología*. ICE Universidad de Extremadura. Salamanca.
- (1998) *Memoria e Historia*. Marcial Pons. Madrid.
- (1993) “Historia del presente: conceptos y cualidades”. En: Claves de razón práctica N° 31.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares Corredor. Barcelona.
- CUESTA, R.; MATEOS, J. (2002) “Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de A. Viñao”. En: *Revista Con-ciencia Social* N° 6. Diada editora. Sevilla.
- DAVINI, M. C. (1995): “La formación docente. Un programa de investigaciones”. En: *Rev. IIICE. FFYL-UBA*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- (1996) “Conflictos en la demarcación de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales” en AAVV *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- FUNES, G. y otros (1998) “La Reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén”. *Proyecto de Investigación* Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue.
- FUNES, G. y otros. (2001) “De estudiantes a maestros, aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales en contextos de Reforma educativa” *Proyecto de Investigación* Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue.
- DE AMÉZOLA, G. (1997) “La historia y las historias: los discursos y las palabras; la narración y los cuentos”. En: *Versiones 7-8*, Publicación del programa “La UBA y los profesores”.
- (1999) “Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente”. En: *Entrepasados* 17. Buenos Aires.
- (2008) *Esquizohistoria. La historia que se enseña en al escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- DE CERTEAU, M. (1993) *La escritura de la historia*. Universidad iberoamericana. Departamento de Historia.
- (1994) *La cultura en plural*. Nueva Visión. Buenos Aires
- DE LAS HERAS, A. (1998) “Principios de la Historia del Tiempo Presente”. En: Díaz BARRADO, M. *Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología*. CE Universidad de Extremadura. Salamanca. I
- DE ÍPOLA, E. (2001) *Metáforas de la política*. Homo Sapiens. Rosario
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (1994) *Manual de investigación cualitativa*. Sage Publications. California.
- DETENNE, M. (2001) *Comparar lo incomparable. Alegato a favor de una ciencia histórica comparada*. Península/HCS. Barcelona.
- DEVOTO, F.; PRADO, G.; STORTINI, J.; PAGANO, N. (1999) *Estudios de historiografía argentina (II)*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- DIARTE, P. (1999) “Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico”. En: *Revista Iber* N° 22. Grao. Barcelona.
- DOBAÑO; FERNÁNDEZ, P; LEWKOWICZ, M; RODRIGUEZ, M; ROMÁN, V. (2000): *Enseñar Historia Argentina Contemporánea*. Aique. Buenos Aires.
- DOGAN, M.; PAHRE, R. (1993) *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, Gribalbo, México
- DOSSE, F (1998) *La historia en migajas. De “Annales” a la nueva historia* Edicions Alfons el Magnanim.
- (2003) *La historia. Conceptos y escrituras*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2001) “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”. En: GUELERMAN, S (Comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.
- DUSSEL, I.; PEREYRA, A. (2006) “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina”. En: CARRETERO, M; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. (comps) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- (2003) “Práctica y residencias: memorias, experiencias, horizontes”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 33. OEI
- EISNER, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* Paidós. Educador. Barcelona.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación – acción en educación*. Morata. Madrid.
- ERTOLA, F. (2008) “Protesta y nuevos movimientos sociales en la Patagonia de los ‘90”. En: JARA, M. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas* EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- ESCOLANO BENITO, A. (ed.) (2007) *La cultura material de la escuela*. Gráficas Barahona. Salamanca.
- (2008) “La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela”. En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 18. NEES- UNCPBA. Tandil. Argentina.
- ESTEPA, J; FRIERA, F; PINEIRO, R. (eds) (2001) *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. KRK AUPDCS. Oviedo.

- ESTEPA, J, DE LA CALLE, M, SÁNCHEZ, M. (2002) *Nuevos horizontes en al formación del profesorado de Ciencias Sociales* Palencia. ESLA AUPDCS
- ETCHELOUZ, Y. (1965) *La enseñanza de la historia en la escuela primaria*. Santa Fe. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Documentación e Información Educativa.
- EVANS, R. (1991) "Concepciones del maestros sobre la Historia". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 3 y 4. AUPDCS
- FAVARO, O. (ed.) (1999) *Neuquén la construcción de un orden estatal*. CEHEPYC. UNCo. Neuquén
- Vaccarisi, M. (2005) "Poder político y políticas sociales en Neuquén". En: *Revista de Historia* N° 10. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- FAVARO, O. (coord) (2005) *Sujetos Sociales y Política Historiografía reciente de la Norpatagonia Argentina*. CEHEPYC. La Colmena. Buenos Aires.
- FEBRE, L. (1974) *Combates por la historia*. Ariel. Madrid.
- FERRAROTTI, F. (1990) *La historia y lo cotidiano*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- FERRO, M. (2003) *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX*. México. Siglo XXI
- FINOCCHIO, S. (coord) (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel Educación. Buenos Aires.
- (2005) "La ciudadanía en los cuadernos de clase". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- (1995) "¿Qué nos aporta la Didáctica de las Ciencias Sociales?". Mimeo.
- (1999) "Cambios en al enseñanza de la historia: la transformación argentina". En: *Revista Iber* N° 22.
- FOLLARI, R. (1994) *Práctica educativa y rol docente*. Aique. Buenos Aires.
- (2000) *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens. Rosario
- (2002) *Teorías débiles (para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*. Homo Sapiens. Rosario.
- FONTANA, J. (1982) *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica. Barcelona
- (1992) *La historia después del fin de la historia*. Crítica. Barcelona
- FOSTER, H y otros (1985) *La posmodernidad*. Kairos. Barcelona..
- FOUCAULT, M. (1983) "El sujeto y el poder". En: DREYFUS, H; RABINOW, P. *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Chicago University Press.
- FRANCO, M; LEVIN, F. (2007) "La historia reciente en la escuela". En: *Revista Novedades Educativas* N° 202. Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1972) *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva. Uruguay.
- (1974) *Concientización* Ediciones búsqueda. Buenos Aires
- FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comps.) 2005. *Educar: ese acto político*. Editorial del estante. Buenos Aires.
- FUENTES, C. (2004) "Concepciones de los alumnos sobre la historia". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- FUNES, A. (comp.) (2004) *La historia dice presente en el aula*. EDUCO. Neuquén.
- (2001) (comp.) *Ciencias Sociales entre debates y propuestas*. Manuscritos. FACE UNCo Neuquén.
- (2001) (comp.) *Maestros entre reformas. ¿Recurso discursivo o discurso democratizador?* Manuscritos. FACE UNCo. Neuquén.
- (2001) "Historia, docentes e instituciones: un diálogo difícil en contextos de Reforma Educativa" *Tesis de Maestría en Didáctica* UBA sede Comahue. Directora Dra M DAVINI.
- (2002) "Las significaciones de la enseñanza de Ciencias Sociales". En: ESTEPA, J; CARRACEDO, M; AGUSTI, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales AUPDCCSS*. Palencia España
- (2003) "Patrimonio, identidad y memoria en la enseñanza de la historia reciente" en BALLESTEROS, E. y otros *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Castilla la Mancha AUPDCS.
- (2003) "Significaciones de la historia enseñada". En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. Universitas APEHUN.
- (2004) (coord.) *Ciencias Sociales, el gran desafío*. Educo Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- (2004) "El oficio de enseñar a enseñar historia". En: *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 2. Córdoba APEHUN. Universitas
- (2006) "La enseñanza de la historia reciente/presente". En: *Revista de la Escuela de Historia* N° 5. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta. Salta.
- (2008) "La historia reciente/presente en clave pedagógica". En: JARA, M (comp) (2008) *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue Neuquén.
- AGUIAR, L. (2001) "La historia como disciplina escolar. Procesos globales y especificidades regionales". En: ESTEPA, J; FRIERA, F; PINEIRO, R. (eds). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo. KRK AUPDCS.
- MORENO, T.; GINGINS, M. "Ilusiones y mitos: el lugar del amestro de sociales". En: ESTEPA, J; CARRACEDO, M; AGUSTI, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales AUPDCCSS*. Palencia España

- SALTO, V. 2004. "La explicación en el aula de historia". En: CD IV *Jornadas de Encuentro Interdisciplinario "Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba"* Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- GINGINS, M. E. (2002) "La enseñanza de la historia y la reforma educativa en Neuquén". IV Jornadas de APEHUN.
- FURLAN, A. (1999): "Disciplina, convivencia y discursos pedagógicos" en *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de Córdoba. Navaja Editor
- GADAMER, H. G. (2000) *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos. Madrid.
- GALLART, M. (1993) "La integración de métodos y la metodología cualitativa". En: FORNI, F; GALLART, M; VASILACHIS, I *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- GAMA TORRES, S. "La conciencia histórica y el método histórico en "verdad y método" de Gadamer" en Fundación Incertidumbre 2006. Bogotá Colombia www.fundacionincertidumbre.org
- GARAY, L. (1996) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En: BUTELMAN, I. (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre sus teorías y prácticas en educación* Paidós. Buenos Aires.
- GARCÍA ALLEGRONE, V. "La construcción de la identidad colectiva en los procesos de recuperación de fábricas y empresas en Argentina. Un estudio de caso". En: *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Volumen 4 y número 15, Buenos Aires, Abril-Junio 2006, <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>.
- GARCÍA, G. (1975) *La educación como práctica social*. Editorial Axis. Buenos Aires.
- GARCIA, N. (2006) "De la naturaleza y del origen de la 'neuquinidad'. La institucionalización del pasado. Neuquén 1953-1976". En: *Revista Historia Regional* N° 24. Villa Constitución. Buenos Aires.
- GIDDENS, A (1994): *Consecuencias de la modernidad*. Alianza. Madrid.
- GINZBURG, C (1989) *Mitos, emblemas indicios*. Gedisa. Barcelona
- (1999) "Distancia y perspectiva. Dos metáforas". En: *Revista Entrepasados* N° 16 Buenos Aires.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967) *El descubrimiento de la teoría de base*. New Cork. Aldine Publisher.
- GODOY, C. (comp) (2002) *Historiografía y memoria colectiva*. Miño y Davila. Buenos Aires.
- (1999) *Historia ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?* Laborde Editor. Rosario.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- GÓMEZ JARA, F.; PÉREZ, N. (1997) *El diseño de la investigación social*. Fontamara ediciones. México.
- GÓMEZ, E. (2007) "La educación para la ciudadanía y los programas de didáctica de las Ciencias Sociales". En: AVILA RUIZ, R; LOPEZ ATXURRA, R; FERNANDEZ DE LARREA, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao AUDPCS
- GONZÁLEZ AMORENA, M. P.; ENRÍQUEZ VÁSQUEZ, R. (2003) "Conciencia histórica y cultura material: aproximación desde la enseñanza de la historia". En: BALLESTEROS ARRANZ, E; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, C; MOLINA RUIZ, A; MORENO BENITO, P. *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca. España.
- GONZALEZ CASANOVA, P. (Cord.) (1999) *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos* Siglo XXI. México.
- GOODSON, I (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona Pomares Corredor
- GRAMSCI A. (1985) *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Premia Editora.
- GROPPO, B. (2001) "El regreso del pasado reprimido". En: *Revista Puentes*. La Plata
- GROSSBERG, L. (1996) "Identidad y estudios culturales ¿no hay nada más que eso? HALL, STUART; du GAY PAUL (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- GUBER, R. (1994) "Hacia una antropología de la producción de la historia". En: *Entrepasados* N° 6.
- GUELERMAN, S. (comp.) (2001) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Norma. Buenos Aires.
- GUIMERA, C. "El pensamiento del profesor". En: *Cuadernos de Pedagogía* N 213.
- HALL, S.; du GAY P. (1996) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (1998) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata. Barcelona.
- HASSOUN, J. (1994) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones La Flor. Buenos Aires.
- HELLER, A. (1991) *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* Península. Barcelona.
- (1986) *Teoría de la Historia*. Fontamara. México
- (1987) *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona.
- (1985) *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Enlace, Grijalbo, México.
- (2003) "Memoria cultural, identidad y sociedad civil". En: *In ñdaga* - 5-17.
- HENRIQUEZ, R; PAGES, J. (2004) "La investigación en didáctica de la historia". En: *Educación XXI* N° 7. Facultad de Educación Universidad Nacional a Distancia. UNED
- HOBSBAWM, E. "La política de la identidad y la izquierda". En: *Revista Debate Feminista* Año VII, Vol.14
- (1997) *Historia del siglo XX*. Crítica. Barcelona.

- (1998) *Sobre la Historia*. Crítica. Barcelona.
- (2000) “*Entrevista sobre el Siglo XXI*” Crítica. Barcelona.
- HORA, R (2001) “Dos décadas de historiografía argentina”. En: Revista *Punto de Vista* N° 69.
- HUARTE, G. (2004) “Génesis de la nacionalidad y organización del Estado Nacional Argentino ¿Marginación o nuevas representaciones para estas categorías en los manuales de historia para el Nivel Polimodal?”. En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia* Universitas N° 2 APEHUN. Universitas. Córdoba.
- (2007) “La construcción de representaciones, identidades y pertenencias a través de la enseñanza de la historia. Una aproximación al problema”. En: *CDR VII Congreso Argentino Chileno de estudios históricos e integración cultural*. Editorial de la Universidad Nacional de Salta. Salta.
- HUSBANS, C. (2007) “Educación para la ciudadanía en una Europa diversificada: tensiones y dificultades sobre la educación para la ciudadanía entornos urbanos y transculturales”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- IUORNO, G (2004) *Un siglo. Neuquén Ciudad Imaginada...Ciudad Real* Municipalidad de Neuquén. Universidad Nacional del Comahue
- JACKSON, PH. W. (1998) *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. Madrid.
- JARA, M. (comp) (2008) *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue Neuquén.
- BLANCO, L. (2006) “El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro. Entre Reformas y Contrarreformas.” *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 4. APEHUN. Universitas. Córdoba.
- JARA, M.; BLANCO, L.; MUÑOZ, M. (2006) “Mundos de vida en el tiempo. La Historia reciente/presente en el CBU Rionegrino”. En: *Revista 5. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad nacional de Salta. Salta*.
- JELIN, E. (1999) “Las luchas por la memoria. Lugares y fechas en la dictadura y transición”. En: *Rev. Voces recuperadas*. Instituto de la ciudad de Buenos Aires.
- (2001) “La política de la memoria”. En: *Revista Puentes* La Plata.
- KAUFMAN, S. (2001) “Los niveles de la memoria: reconstrucciones del pasado dictatorial argentino. En: *Rev. Entrepasados*. Buenos Aires.
- (2002) *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. Madrid.
- JELIN, E. (2000) “Memorias en conflicto”. En: *Revista Puentes*, año 1, N° 1.
- JULIA, S. (1993) “¿La historia en crisis?”. En: *El País* jueves 29 de Julio.
- KAUFMANN, C. (2008) *El fuego, el agua y la historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- KLIMOVSKY, G; HIDALGO, C. (1998) *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. A. Z editora. Buenos Aires.
- KORNBLIT, A. (2004) “Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas”. En: KORNBLIT, A (coord.) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales .Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- KOSSELLECK, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- KOSSIC, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo. México.
- LABRUNE, N. (1988) *Buscados. Represores del Alto Valle y Neuquén*. CEAL APDH Neuquén. Buenos Aires
- LANZA, H; FINOCCHIO, S. (1993) *Curriculum presente ciencia ausente. La enseñanza de la historia en Argentina de hoy*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- LE GOFF, J. (1991) *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso* Paidós. Barcelona
- (1997) “Los retornos en la historiografía francesa actual”. En: *Revista Prohistoria* año I, N° 1.
- LEVI. P. (1989) *Los hundidos y los salvados*. Muchnik Editores. Barcelona.
- LOPEZ ATZURRA, R; CABA, M. (2001) “Las identidades en los libros de texto del conocimiento del medio”. En: ESTEPA, J; FRIERA, F; PINEIRO, R. (eds). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo. KRK AUPDCS.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000): “Pensar históricamente: una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia”. En: *Revista Iber* N° 24.
- LORENZ, F. (2004) “La memoria de los historiadores”. En: *Lucha armada en Argentina* Año 1, N° 1. Buenos Aires.
- (2007) *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Capital Intelectual. Buenos Aires.
- NOEL LUC, J. (1981) *La enseñanza de la historia a través del medio*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- LUCINI, M.; FERREIRA OLIVEIRA, S.; MIRANDA, S. (2007) “Na esteira da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen”. En: Zamboni, Ernesta (organizadora) *Dispersões sobre o Ensino de História. Memória, história oral e razão histórica*. Editora Mariadocais. Itajáí Brasil.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997): “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia”. En: *Rev. Clio y Asociados*. Santa Fe. Argentina.
- (2001) “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. En: ARRONDO, C; BEMBOS, S. (comp.) (2001) *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Homo Sapiens. Rosario.
- MANEM, M (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ed. Idea Books.

- MASES, E; GENTILE, B, RAFART, G. (2004) *Neuquén 100 años de historia*. GEHISO. UNCo Municipalidad de Neuquén. Diario Río negro.
- MATOZZI, I. (2000) "La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva". En: AAVV *Un currículo de las Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Diada editora. Universidad de la Rioja.
- (2007) "La transposición didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. De la historia de los historiadores a la historia para la escuela". En: AVILA RUIZ, R; LOPEZ ATXURRA, R; FERNANDEZ DE LARREA, E *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao. AUDPCS.
- (2006) "La mente laboratoriale". En: BERNARDI, P. (comp.) *Insegnare Storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Italia UTET Università
- MC EWAN, H; EGAN, K. (Comps) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- MC LAREN, P. (1984): "Hacia una pedagogía crítica en la formación de la identidad posmoderna" *Cuadernos UNER*. Facultad de Ciencias de la Educación.
- MOMBELLO, L. (2000) "Neuquén es memoria y memoria es Neuquén". En: *Revista de Historia*. UNCO. Neuquén N° 9.
- MORENO, T. (2002) "La ciudadanía entre reformas o la ciudadanía reformada". *Tesis de Maestría en Didáctica UBA sede COMAHUE*. Inédita.
- (2005) "¿Por qué enseñar ciudadanía? Una mirada desde los docentes". En: *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 3. APEHUN. Universitas. Córdoba
- MORIN, E. (1990) *Pensar Europa*. Gedisa, Madrid.
- (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Madrid.
- (1998) *Articular los saberes*. Ediciones Universidad de Salvador. Buenos Aires.
- MOUFFE, CH. "Por una política de la identidad nómada". En: *Revista Debate Feminista* Año VII, Vol.14.
- MUDROVIC, M. (2003) "Algunas consideraciones epistemológicas para una historia del presente". En: *Hispania Nova Revista de Historia Contemporánea*. Editores Julio Aróstegui y Ángel Martines Velasco,
- MUÑOZ, M.; SALTO, V. (2005) "El proceso de Reforma Educativa en al Provincia de Neuquén: un breve estado de la situación". En: *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 4. APEHUN. Universitas. Córdoba.
- NOIRIEL, G. (1997) *Sobre la crisis de la Historia*. Cátedra. Madrid.
- NORA, P. (1998) "La aventura de los lugares de la memoria". En: Cuesta Bustillo, J. *Memoria e Historia*, Ed. Marcial Pons, Madrid.
- OSSANNA, E. (1977) *Las técnicas grupales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Nivel Secundario*. Cuadernos Pedagógicos. Kapelusz. Buenos Aires.
- PACHECO MÉNDEZ, T. (2000) *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*. Pensamiento Universitario 89. Universidad nacional Autónoma de México.
- PAGÈS BLANCH, J. (1998) "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales" en AAVV *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* Diada Editores AUPDCS
- (1999) "Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente". En: *Rev. Novedades Educativas* N. 100. Buenos Aires.
- J; ESTEPA, J; TRAVÉ, G. (eds). (2000) *Modelos, contenidos y experiencias en al formación del profesorado en Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. Publicaciones.
- (2001) "¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. En ESTANY, A.; IZQUIERDO, M.; SELLÉS, M. A. (ed.): *Éndoxa. Ciencia y Educación*. Series filosóficas 14. UNED. Facultad de Filosofía.
- (2003) "Ciudadanía y enseñanza de la historia". En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia* Universitas APEHUN. Córdoba.
- (2004) "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores". En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. Universitas APEHUN. Córdoba.
- (2005) "Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia" En *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia* N° 44. Gráo. Barcelona.
- (2007) "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". En: AVILA RUIZ, R; LOPEZ ATXURRA, R; FERNANDEZ DE LARREA, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. AUDPCS. Bilbao.
- SANTISTEBAN, A (2007) "Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes". En: *CDR VII Congreso Argentino Chileno de estudios históricos e integración cultural* Editorial de la Universidad Nacional de Salta. Salta.
- OLLER, M. (2007) "Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Y SANTISTEBAN, A. (2008) "Cambios y continuidades: aprender la Temporalidad Histórica". En: Jara, Miguel (comp) *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. EDUCO. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

- (2009) "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia* Universitas APEHUN. Córdoba.
- PALERMO, V. (1988) *Neuquén, la creación de una sociedad*. Centro Editor de América Latina Buenos Aires.
- PALTI, E. (2002) *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- PAYNE, M. (comp) (2002) *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Paidós. Buenos Aires.
- PEREZ GOMEZ, A.; BARQUIN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*. Akal, Madrid.
- PEREZ SAGORIN (2004) "Historia referente y narración: reflexiones sobre el postmodernismo hoy". En: *Historia Social* N° 50. Valencia España.
- PETRUCCELLI, A. (2005) *Docentes y Piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có*. El Cielo por Asalto. Buenos Aires.
- PLUCKROSE, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata. Madrid.
- PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; MARTÍN DEL POZO, R.: (1997) "Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos". En: *Rev. Enseñanza de las Ciencias*. V 15/ N° 2 de Junio 1997.
- PRATS, J. (1998): "La investigación didáctica en Ciencias Sociales". En: AAVV: *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Diada Editora. AUPDCS
- (2001) "La enseñanza de la historia y el debate de las Humanidades". En: *Revista Educación en Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires.
- PUIGRÓS, A. (1985) *Imperialismo y Educación en América Latina*. Nueva Imagen. México.
- QUINTAR, J. (2005) *¿Nunca mas. La historia y la memoria desafían a la educación*. Educo. Neuquén
- QUIROGA, H. (1997): "El ciudadano y la pregunta por el estado democrático". En: *Rev. Estudios Sociales*. No 14. Buenos Aires.
- RANCIÉRE, J. (2003) *El maestro ignorante*. Editorial Laertes. Barcelona.
- REGALADO, L. (2007) *Clío y Mnemósine. Estudios sobre la historia, memoria y pasado reciente*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial. Lima.
- REMEDÍ, E. (1997) "Detrás del murmullo. Vida política y académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977". Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- REMOND, R. (dir.) (1996). *Pour une histoire politique*. Editions du Seuil. Paris.
- REVEL, J. (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Manantial. Buenos Aires.
- (1996) "Historia y Ciencias Sociales: una confrontación inestable. En: *Rev. Estudios Sociales* N° 10. Santa Fé. Argentina
- (1996) "Microanálisis y construcción de lo social". En: *Entrepasados* N° 10. Buenos Aires.
- RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores. México.
- (2001) *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica. México.
- (1999) *Sobre la traducción* Buenos Aires Paidós
- (2004) *La memoria, la historia, el olvido* Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.
- RIEKENBERG, M. (Comp) (1990): *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Alianza FLACSO. Buenos Aires.
- RIGAL, L (1995) "Reinventar la escuela. Una perspectiva desde la Educación Popular". *Documento de Trabajo* CIPES
- ROCKWELL, E.; MERCADO, R 1986. *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de Educación. DIE. México.
- ROMANO, R (1999) "Sobre algunos grandes temas historiográficos". En: *Revista Estudios Sociales* N° 16. Santa Fé.
- ROMERO, C. (2007) "Entrevista a Andy Hargreaves: El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad". En: *Propuesta Educativa* N° 27 FLACSO. Buenos Aires.
- ROMERO, L (coord) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- (2002) "La historia y el presente". En: *Rev. Novedades Educativas* N° 125. Buenos Aires.
- (2003) *La crisis argentina*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- (1996): *Volver a la historia*. Aique. Buenos Aires.
- ROSA RIVERO, A (2004) "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía". En: CARRETERO, M; VOSS, J (Comp.) *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu. Madrid.
- ROSSI, P. (2003) *El pasado, la memoria, el olvido*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- ROZADA MARTINEZ, J. (1997): *Formarse como profesor*. Akal. Madrid.
- RÜSEN, J. (1992) "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". En: *Propuesta Educativa Latinoamericana de Ciencias Sociales* FLACSO. Año 4 N° 7. Buenos Aires.

- (2001) "What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence". Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver.
- SAAB, J. (1993). "Algunas consideraciones respecto de los contenidos en la enseñanza de la historia". En: *Entrepasados*, Año III, N° 4-5.
- SAAB, J.; CASTELLUCCIO, C. (1991) *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Troquel. Buenos Aires.
- SACRISTAN, G. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Barcelona.
- SAID, E. (2005) "Cultura, identidad e historia". En: SCHRODER, G; BREUNINGER, H *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- SALEME, M. (1997) *Decires*. Navaja Editor. Córdoba.
- SALTALAMACCHIA, H. (1992) *La historia de vida. Reflexiones a partir de una investigación*. Ediciones CIJUP.
- SALTO, V. (2008) "Por qué y para qué enseñar los derechos humanos en Argentina". En: JARA, M. (comp) *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. Educo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- SÁNCHEZ PRIETO, S. (1995) *¿Y qué es la historia?* Siglo XXI. Madrid.
- SANTISTEBAN, A. (2006) "Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate". En: *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*. N° 4. APEHUN. Universitat. Córdoba.
- SANTOS, M. (1997) *Técnica Espaço Tempo. Globalizacao e meio técnico-científico informacional*. Editora Hucitec. Sao Paulo.
- SAZBÓN, J. (1996) "Historia y experiencia". En: *Entrepasados Revista de Historia*. Año V N° 10. Buenos Aires.
- SCALONA, E.; FERNÁNDEZ, S. (2004) "La historia regional en el polimodal: balance y perspectivas". En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia* N° 2. Universitat APEHUN. Córdoba.
- SCENNA, M. (1976) *Los que escribieron nuestra historia*. Ediciones La Bastilla. Buenos Aires.
- SCHNEIER MADANES, G. (2002) "Las formas de la ciudad a la hora de la globalización". En: ALDEROQUI, S.; PENCHANSKY, P. *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Paidós. Buenos Aires.
- SCHUJMAN, G., SIEDE, I. (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique. Buenos Aires.
- SCHWARZSTEIN, D. (2001) *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- SERNA, J.; PONS, A (2002) "En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis". En: *Prehistoria* Año VI N° 6. Rosario.
- SEVERINO, A. (1995) "La escuela en la construcción de la ciudadanía: nuevas concepciones y nuevas alternativas." Ponencia presentada en el *Congreso sobre Construcción de la Ciudadanía*, Sao Paulo.
- SHAVER, J (2001) "La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales". En: ARRONDO, C; BEMBOS, S. (comp.) *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Homo Sapiens. Rosario.
- SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- SIMIAN, S. (1970) *El método retrospectivo de la enseñanza de la historia* Estrada Editores. Buenos Aires.
- SIMONOFF, A. (1997) "El uso del Siglo XX en los manuales de secundario". En: *Revista Clio y Asociados* Universidad del Litoral.
- SIRVENT, M. T. (1994) *Educación de adultos: Investigación y participación*. El Quirquincho. Buenos Aires.
- SOULET, J. F. (1994) "La historia inmediata en Europa Occidental" www.pensamientocritico.cl
- SOUTO, M. (1998): "La clase escolar. Tipologías de clases en la enseñanza media". En: *Rev. IICE* Año VII N 13. Facultad de Filosofía y Letras UBA- Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- SOUTO, X.; LLÁSER, V.; ROIG, A. (2004) "La escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales". En: *Revista Con-Ciencia Social* N° 8. Diada editora. España.
- SPIEGEL, G (1993) "Huellas de significado". En: *El País* jueves 29 de Julio.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial: Universidad de Antioquia.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1991): *Elementos Básicos de la Investigación Cualitativa. Generando Teoría a partir de los Datos Procedimientos y Técnicas*. Sage Publicationss, The International Publishers, Newbury Park London. New Delhi.
- TAMARIT, J. (1997) *Escuela crítica y formación docente*. Miño y Davila. Buenos Aires.
- TARANDA, D; MASES, E.; BONIFACIO, J. (2007) *La protesta social en Neuquén, viejas y nuevas formas*. Educo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Paidós. Barcelona.
- TEDESCO, C; BRASLAVSKY, C, CARCIOFI, R.(1983) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO. Buenos Aires.
- TEJERINA, M. E.; RÍOS, M. E. 2004. "¿Historia presente, historia actual, historia reciente?. Un desafío para la enseñanza". En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. Córdoba Universitat APEHUN. Córdoba.
- THOMPSON, E. P. (1981) *Miseria de la teoría*. Crítica. Barcelona

- TILLY, C. (1995) "La democracia es un lago". En *Sociedad* Nº 7.
- TODOROV, T. (1993) *Las morales de la historia*. Paidós. Barcelona.
- (1999) *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*. Paidós. Barcelona.
- TOPOLSKI, J. (2004) "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia". En: CARRETERO, M. Y VOSS, J. *Aprender y pensar historia*. Amorrortu. Madrid.
- (1973) *Metodología de la historia*. Cátedra. Madrid.
- TORRES FUEMRO, C. (comp.) (1983) *Selección de lecturas de Metodica de la Enseñanza de la Historia*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- TREPAT, C.; COMES, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. ICE Grao. Barcelona.
- TRILLA BERNET, J. (1995) "Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas". En: *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 7. Organización de Estados Iberoamericanos.
- TUTIAUX- GUILLON, N. (2003) "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivos de esta etapa". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- (2006) "La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de ciencias sociales en las aulas. El caso francés". En: GOMEZ RODRIGUEZ, E.; NUÑEZ GALIANO, M *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*. Málaga. AUPDCS.
- UTRIA, R. (1965) *Desarrollo nacional, participación popular y desarrollo de la comunidad en América Latina*. CREFAL. México.
- VAPNARSKY, C. (1983) *Pueblos del norte de la Patagonia 1779-1957*. Editorial de la Patagonia. Fuerte General Roca.
- (1981) Crecimiento y redistribución de la población en el norte de la Patagonia. Revelaciones del censo de 1980. Centro de Estudios regionales y Urbanos. Buenos Aires.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.
- (2000) "Del sujeto cognoscente al sujeto conocido: una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y la pobreza". En: AAVV *Pobres, pobreza y exclusión social*. CEIL. CONICET. Buenos Aires.
- VERNIERS, L. (1962) *Metodología de la historia*. Losada. Buenos Aires.
- VILAR, P. (2004) *Pensar históricamente*. Crítica. Barcelona.
- VIÑAO, A. (2008) "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación* Nº 18. NEES- UNCPBA. Tandil. Argentina
- VIRNO, P. (2003) *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*. Paidós. Buenos Aires.
- VOOS, J; CIARROCCHI, J.; CARRETERO, M. (2004) "La causalidad histórica: acerca de la comprensión "intuitiva" de los conceptos de suficiencia y necesidad". En: CARRETERO, M; VOOS, F. (2004) *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu. Buenos Aires.
- WALLERSTEIN; I. (2004) *Las incertidumbres del saber*. Gedisa. Barcelona.
- WALTER, R. (1997) *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata. Madrid.
- WHITROW, G. L. (1990) *El tiempo en la Historia*. Crítica. Barcelona.
- WILLIAMS, R. (1961) *The long Revolution*. Penguin. Londres.
- (2000) *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- WITTROCK, M (1989) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós. Barcelona.
- (1990) *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.
- ZAMBONI, E. (2007) "Reflexiones sobre la Educación/Historia en el liminar del SXXI. Estudio del caso brasileño". En: CDR VII Congreso Argentino Chileno de estudios históricos e integración cultural. Editorial de la Universidad Nacional de Salta. Salta.
- ZAMBONI, E. (org.) (2007) *Disgessões sobre o Ensino de História. Memoria, historia oral e razão histórica*. Editora Mariadocais. Itajáí Brasil
- ZARAGOZA, G (1989) "La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente". En: CARRETERO, M.; POZO, J.; ASECIO, M. (1989) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- ZEMON DAVIS, N (1998) "¿Quién es el dueño de la historia. La profesión del historiador". En: *Revista Entrepasados* Nº 14. Buenos Aires.
- ZIZEK, S. (2004) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

FUENTES CONSULTADAS

- Documentos Institucionales y Profesorales. Materiales de Enseñanza. Planificaciones. Fichas de Cátedra. Proyectos Departamentales.
- Ministerio de Educación Gobierno y Justicia. Consejo Provincial de Educación. Plan Educativo Provincial. 1984.
- Ministerio de Educación Gobierno y Justicia Consejo Provincial de Educación, Neuquén. Decreto 1181, (Octubre 2002) "Prioridades de Enseñanza".
- Circulares de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior

Entrevistas en profundidad.

Libro de Actas del Departamento de Historia, Educación Democrática e Instrucción Cívica y Geografía. 1974. Escuela Secundaria General San Martín.

Libro de Visitas de Inspección a la Escuela Secundaria General San Martín. 1946 (Primera Institución Enseñanza Media de la ciudad).

Materiales de Enseñanza. Planificaciones. Fichas de Cátedra. Proyectos Departamentales.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Contenidos Básico Comunes para la Educación general Básica y para el Polimodal.1994.

Ministerio de Gobierno de la provincia de Río Negro. Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado y del Ciclo Superior Modalizado 1986.

Ministerio de Gobierno Educación y Justicia. Consejo Provincial de Educación. Plan Educativo Neuquino. 1997.