



Revista Escuela de Historia

ISSN: 1667-4162

histocatunsa@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Salta

Argentina

Funes, Alicia Graciela

La enseñanza de la historia reciente/presente

Revista Escuela de Historia, vol. 1, núm. 5, 2006, p. 0

Universidad Nacional de Salta

Salta, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63810504>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



REVISTA ESCUELA DE HISTORIA
Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta
Av. Bolivia 5150 (4400), Salta, República Argentina. TE: ++54(387) 425 5560 Fax 425 5458
ISSN 1669-9041
Es una publicación anual de la Escuela de Historia para contribuir a la divulgación del conocimiento histórico



REVISTA 5

Año 5, Vol. 1, N° 5, Año 2006

Artículo

La enseñanza de la historia reciente/presente

Funes, Alicia Graciela *

“Viejo hábito filosófico: me siento obligado a detenerme primero en los términos en que se plantea el asunto. Historia: por ésta entiendo no sólo la historia acabada, sino también la historia que se está produciendo y la que está por llevarse a cabo”.

Castoriadis, 1990

En los últimos tiempos, la enseñanza de la historia que se desarrolla en la escuela, ha comenzado a ocupar un espacio interesante en los diversos discursos sociales. Algunas preguntas: ¿por qué los jóvenes y niños saben tan poco de historia?, ¿qué enseñan maestros y profesores?, ¿es importante saber historia? ¿por qué, para qué?, 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 siempre se produce en otras disciplinas escolares.

Por otro lado, esta disciplina sigue creando problemas entre quienes la enseñan y entre quienes la aprenden. Los primeros, porque no consiguen generar aprendizajes acordes a sus expectativas; los segundos, porque no siempre visualizan algún valor en lo que aprenden.

ISSN 1669-9041

REVISTA ESCUELA de HISTORIA - UNSa - © 2005/2008 Todos los derechos reservados.
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista> histocat@unsa.edu.ar (14/FEB/08)

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, al igual que el resto de las personas, 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. Concepciones y acciones asociadas a ellas se modifican a través de un proceso más o menos conciente de reestructuración y construcción de significados, basado en la interacción y el contraste con otras ideas y experiencias de los sujetos.

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).

Ahora bien, la investigación en enseñanza de la historia y la consolidación de un discurso pedagógico académico ha proliferado de manera interesante desde la finalización de la última dictadura militar. El proceso de apertura democrática posibilitó conocer investigaciones y experiencias norte-americanas, europeas y latinoamericanas a la vez que se incrementó el desarrollo de la investigación didáctica en las universidades argentinas.

Los procesos de reformas educativas de las décadas del 80 y 90 y los estudios de postgrado han ampliado el ámbito de la investigación y de la producción bibliográfica sobre la historia enseñada en distintos niveles del sistema educativo. Así, por ejemplo, la revolución tranquila anunciada por Armento (1991), es hoy matizada por la revisión de las investigaciones realizadas y que llevan a considerar la necesidad de seguir investigando las prácticas y el papel del profesorado para que pueda convertirse en un instrumento al servicio de quienes quieran modificarla y transformarla (Pages, 1997). La mayoría de los autores coinciden en que ha habido un gran crecimiento y una gran dispersión de temas y de conceptos, de perspectivas de estudio y de tipología de investigaciones. De tal manera que en la actualidad sería necesaria una reflexión detenida de conjunto sobre la pertinencia conceptual y metodológica, y el peso de las aportaciones en la práctica educativa.

A sabiendas que sólo la investigación nos posibilitará saber qué *historias enseñadas* circulan y cuáles son las *historias que deseamos enseñar* presentamos las investigaciones desarrolladas y en desarrollo en la Universidad Nacional del Comahue 1.

LA INVESTIGACIÓN

Por qué investigar la enseñanza de la Historia reciente/ presente

En nuestro país cuando los avances tecnológicos triunfan cruzados con la lógica fundamentalista de mercado, en lugar de significar una extensión del bienestar para la mayoría de la gente, asistimos impávidos a la construcción de nuevas desigualdades culturales y a la profundización de las ya existentes; a la instauración de enormes pozos de miseria y al avance del analfabetismo y la deserción escolar; al incremento de los repetidores y de los chicos de la calle... la mascarada de una sociedad que ya no puede esconder que la violencia se instaló en ella, que el salvajismo económico ha producido efectos tales en la cultura que amenazan dejar a la Argentina a la vera del camino.

Sociedades con democracias débiles como la nuestra están atravesadas por un conjunto de tensiones que se manifiestan en la complejidad de los desafíos a repensar ya que el problema no es tanto la discusión sobre las democracias mínimas como la superación de las realizaciones mínimas (Quiroga, 2001). La cuestión social –con sus nuevas configuraciones- emerge con mucha fuerza en la década de los 90, luego de los ajustes estructurales y de las políticas neoliberales aplicadas. El resultado de ellas: desempleo estructural, pobreza extrema, exclusión social, ponen en tensión *la igualdad política y la desigualdad social*.

Amplios sectores de la sociedad -titulares de derechos políticos y civiles- dadas sus condiciones de vida están apartados realmente de la trama de existencia colectiva; entonces resulta ilusorio pensar en ciudadanías completas y posiblemente estamos acostumbrados a convivir como ciudadanos parciales o nominales.

Si nos acercamos a la historia inmediata de la Argentina, el año 2002 nos enfrentó con el fondo de la crisis cuestionándolo todo: es decir las bases mismas del contrato social. Fue un nuevo clivaje que se adicionó al trauma social heredado de la dictadura militar en 1976 y a la hiperinflación de 1989, que produjo un estallido social y llevó al país a una situación quasi hobbesiana que erosionó cualquier referente de certidumbre respecto de la capacidad gubernamental para evitar el caos generalizado.

En diciembre de 2001, *caceroleros, ahorristas, asambleístas piqueteros*, fueron la expresión de distintos segmentos de la sociedad clamando en la calle por sus intereses afectados, accionaron superpuestos pero no unidos y se aglutinaron bajo la consigna dominante “*que se vayan todos*”. Algunos políticos e intelectuales, acompañando ese clamor, sostuvieron que el sistema político era corrupto y que debía reconstruirse desde sus bases para regenerar las instituciones y la política. Los resultados electorales de 2003 demostraron que las redes clientelares políticas instituidas permitieron que “*se quedaran casi todos*” ungidos por el voto ciudadano.

Vivimos en una sociedad en permanente *conflicto* que está muy lejos de ser una sociedad conciliada. La naturaleza de los antagonismos que atraviesa 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?, ¿qué lecturas hacemos de las crisis?, ¿qué 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 vivenciado 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 conti-nuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, novedades, primicias, discontinuidades en los acontecimientos vivenciados.

Nuestra apuesta es: quienes enseñamos historia tenemos la alternativa de bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes, que como todos los transcurtos se entraman 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. Es claro que la enseñanza del pasado reciente requiere, como cualquier otro período histórico, de la historia profesional con toda la espesura teórica y las herramientas del oficio para establecer verdades controversiales provisorias e históricamente condicionadas.

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.

Sabemos que la educación se liga al porvenir y que no hay educación sin referencia al pasado y que ese pasado siempre fue y es muy controvertido. Hubo y quizás todavía hay una tradición de divorcio entre lo que enseñamos y la realidad histórica y, por lo tanto, también la realidad presente. Des-conocer lo reciente puede ser un *síntoma* que nos revela la verdadera relación con el pasado -sin interesar que este sea lejano o reciente- o también podría ser un síntoma que

dé cuenta de cuál es el lugar de la historia en nuestra sociedad, pregunta que permite indagar aspectos que nos definen como comunidad. La propuesta entonces consiste en abordar teóricamente el síntoma, entendiendo *el pasado como un nuevo territorio de la política* (Cruz, 2001), y poner en juego algunas cuestiones que hacen al debate sobre la sociedad en nuestro país y desde allí reconocer la importancia de la enseñanza de la historia reciente/presente en la formación de las jóvenes generaciones.

Qué y cómo investigamos

La primera investigación «Estudiantes y enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía» indagó sobre el mundo del estudiante adolescente, las características de las estrategias de estudio y la enseñanza de la Historia desde los acontecimientos recientes. Buscamos conocer cómo se construye el complejo proceso en el que los estudiantes y los docentes desarrollan estrategias para enseñar y aprender. Se desarrolló en escuelas secundarias públicas la ciudad de Neuquén durante el período 2002-2005.

En estos momentos estamos desarrollando el proyecto *Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia* en escuelas medias de la provincia de Río Negro 2 . Intentamos conocer la relación entre los contenidos y la forma de enseñanza en dos zonas de indagación: el Alto Valle (Cipolletti y Cinco Saltos) y la zona Andina (El Bolsón y Bariloche).

Son trabajos de modalidad fundamentalmente cualitativa que se complementan con el tratamiento cuantitativo de las informaciones, ya que permite el cruzamiento de los datos y la triangulación de las interpretaciones, de modo de detectar regularidades y diferencias específicas y se combinan las dimensiones tanto material (de qué manera se expresa la información indagada) como simbólica (cómo operan los significados).

Para captar la dinámica de los objetivos planteados, en relación a la enseñanza de la historia en la escuela media se indaga a partir de encuestas y de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes. El análisis de los datos aportados por las encuestas permite construir los ejes sobre los que versan las entrevistas individuales y colectivas. Estas, suponen la existencia de un propósito explícito que los entrevistados deben conocer. Es importante dar cuenta de la modalidad, finalidad y orientación de la investigación que se realiza. Por otro lado, se busca el sentido en la interacción verbal, a fin de producir un discurso comprensivo, enriquecedor y complementario de los datos cuantitativos. Permiten conocer manifestaciones de deseos y creencias y estudiar desde la expresión de la subjetividad los elementos significantes. La formulación de cuestiones ligadas a la enseñanza de la historia conlleva preguntas biográficas, experiencias, conocimientos, impresiones, opiniones, elementos significantes que necesitan de

la interpretación, a través de la selección, producción y estructuración de los datos discursivos con los que se trabaja. Sara Pain (2000) sostiene: "El método comprensivo trabaja sobre trazas significantes, para encontrar la razón de los hechos culturales a partir de la función que ellos cumplen en un contexto, mientras que la interpretación propiamente dicha es una tentativa de restituir sentido... de aquello que falta.

Nuestro interés está *centrado en los sujetos que enseñan historia*, que bucea, en el *conocimiento del conocimiento* para estudiar las concepciones epistemológicas de los profesores que enseñan historia reciente/presente. Se trata de comprender-explicar el conocimiento de los profesores en historia, sabiendo que este 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. El conocimiento profesional "de hecho" no siempre es el resultado de decisiones libres y concientes de los profesionales de la enseñanza, también es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, a la estructura del puesto de trabajo, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación inicial y permanente, y, en definitiva a los estereotipos sociales dominantes sobre la educación, sobre la escuela y sobre la enseñanza de la historia.

Son estudios instrumentales y colectivos de casos (Stake, 1998). Este autor sostiene que en este tipo de estudios, el primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. En segundo lugar hay que escoger casos que se puedan abordar con facilidad y donde las indagaciones sean bien recibidas. En un estudio colectivo de casos hay que atender a la representatividad pero, en una muestra pequeña como ésta, puede ser difícil defender la representatividad de la misma. El equilibrio y la variedad son importantes por las oportunidades de aprendizaje que generan.

Algunos resultados

La construcción del objeto teórico "*la enseñanza de la historia reciente*" requirió -en términos de ejercicios prácticos de investigación, reflexión teórica e interpretación- en principio de dos dominios disciplinarios: por un lado la enseñanza y por otro la historia ³, pero cuando hablamos de historia reciente, se hace necesario trabajar en una intersección de disciplinas. Intersección o ámbito de confluencias entre marcos teóricos y criterios metodológicos provenientes de disciplinas diversas, que le da sentido al proceso de *construcción del objeto de estudio*, que en este caso también se constituye también en *objeto de enseñanza*.

Indagar en la historia reciente hizo necesario abordar historiográficamente ⁴ esa porción de historia que ofrece un interesante debate no

sólo en el seno de los historiadores, sino también fue necesario combinar conocimientos especializados -sociológicos, antropológicos, políticos, filosóficos, éticos- en un campo híbrido que resulta de recuperar las zonas marginales y fronterizas de varias disciplinas. La “presentificación” de la historia se manifiesta también en el ámbito de las ciencias sociales provocando una migración de sociólogos, científicos políticos, economistas –especialistas del presente- hacia la historia que 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, presentización que implica un factor de cambio cultural.

Así, en el proceso de construcción del objeto teórico, hemos recorrido un camino de lectura sintomática, reconociendo sus riesgos, pero también sabiendo la imposibilidad de realizar lecturas exhaustivas en tantos dominios de conocimiento.

Procedimos al registro, la selección y el ordenamiento en algunos núcleos analíticos, tales como: la reconceptualización de la temporalidad como ingrediente fundamental de la historización; el sentido del acontecimiento como constructor de lo histórico; las complejas relaciones entre memoria e historia. En ellos se establecen relaciones entre diversos dominios. Así las construcciones de temporalidad están ligadas a la filosofía de la historia; del acontecimiento se entroncan con la política dando cabida a una nueva historia política; las relaciones de historia y memoria remiten a articulaciones con la antropología y psicología -en tanto constitutivas de identidad-; a la sociología -buscando recoger las relaciones transversales del período-.

Por otro lado, sabemos que en esta parcela de historia se “juegan” diferentes conflictos que ponen en cuestión los “sentidos del pasado” (Hobsbawm, 1998). Por lo tanto, su enseñanza permite el análisis de consideraciones éticas, políticas y sociales que son problemáticas y se constituye como un lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente.

Los textos escolares 5 y los documentos curriculares 6, como así también publicaciones del discurso pedagógico académico 7, sostienen la necesidad de trabajar ese período de la historia Argentina. En el campo historiográfico numerosas investigaciones 8 comienzan a desbrozarlo. También hay un boom editorial de publicaciones de corte periodístico y testimoniales que dan cuenta de la necesidad de conocer y comprender qué sucedió. El análisis del período se entronca con el fenómeno mundial de explosión de la memoria 9 e inevitable es el debate sobre la responsabilidad de la sociedad por los hechos ocurridos en el pasado y el rol del Estado de incorporar la historia reciente; por ello en la reconceptualización del sentido atribuido a la “transmisión”, el sistema educativo, el ámbito cultural y el aparato judicial pueden ser algunos espacios para llevar adelante una estrategia de incorporación de ese pasado.

La investigación se desarrolló en la ciudad de Neuquén, en un contexto particular y singular **10**, donde la tensión expresada entre los niveles de “no prescripción” sobre lo curricular y de “recontextualización áulica”, se plantea como una de las claves referentes para su mejor comprensión. La correspondencia entre los desplazamientos teóricos y las experiencias escolares concretas nunca es automática. El contexto educativo neuquino lo pone en evidencia si tenemos en cuenta “las miradas” que de sus propias prácticas hacen los actores que la constituyen.

Si atendemos a la palabra de los *estudiantes* **11** la historia reciente resulta atractiva. Las relaciones con la actualidad y el presente, la diversidad de las fuentes históricas, la presencia de los mass media, optimizan la explicación/comprendensiva en el aula de historia potenciando los aprendizajes.

Los *profesores* enseñan la historia de “manera diferente”. La enseñanza de lo reciente se mueve desde una *subordinación a lo concreto* que puede llevar a tantos empobrecimientos y mutilaciones, hasta un juego *complejo de interacciones* que hace imposible el recurso a explicaciones simplistas para comprender la multiplicidad y riqueza de los contenidos escolares en el aula de historia.

En algunas ocasiones esta parcela de historia se recontextualiza sobre otros contenidos. Sólo se parte de *lo reciente* -como contenido motivador- pero en realidad el acento está puesto en procesos más antiguos. En otras instancias es *un contenido efeméride*. Queda claro que en ambas situaciones no se reconocen experiencias de abordaje como contenido específico y concreto como los que se evidencia para otros períodos de la historia.

En otras experiencias se proyecta y enseña como *contra lugares y contra historia* **12** y se tejen construcciones definiendo espacios de interacción con otros pasados.

Es una historia potencial para pensar la compleja construcción de temporalidad y desde esta perspectiva el abanico se despliega entre:

- *relación presente/pasado*

Una de las profesoras entrevistadas sostiene “...por ahí sí, creo que cuando pasan hechos importantes en la historia argentina, entonces hago la comparación y sirve para la comprensión de la historia”. (EP1)

- *actualidad/realidad*

Un profesor dice “*sí, en cívica o en historia, no importa donde pero hay que enseñar historia reciente, yo creo que por ahí nos quedamos tanto en el pasado y*

el pasado reciente es fundamental, más que nada porque ellos también lo viven; es una cuestión de la vivencia ¿no? una historia que a pesar de que ellos por ahí tienen 15 años la viven; lo sucedido con De la Rúa por ejemplo no hace mucho y ellos lo vivieron, o el tema de que los padres no tienen trabajo, o el porqué los padres no tienen trabajo". (E.P.5)

- emergencia del presente

Una docente: "...y bueno, a ver lo que hay que hacer es partir de la vida cotidiana del joven, por ejemplo, ahora que yo les tengo que explicar el tema de la ideología, la dominación ideológica, que son cosas tan abstractas, los chicos lo entiende más". (E.P.7)

- coyunturización de lo reciente/ futuro/ pasado

Un testimonio: "La metodología, trabajar con el presente te exige estar buscando siempre de la realidad cotidiana que no haya pasado más de una semana para a partir de ahí poner el punto de partida. (E. P.4)

Estas categorías temporales posibilitan desde una simple exemplificación hasta analogías, comparaciones y explicaciones comprensivas de acontecimientos y procesos.

La fuerte presencia del *presente y de la actualidad* suele ofrecer dificultades para construir argumentaciones en términos históricos; otras veces la fortaleza de la *opinión* debilita la episteme ya que se parte y se llega a la opinión. En otras ocasiones el sondeo de los datos de la actualidad opera como búsqueda de las *ideas previas* quedando sólo en la antesala del aprendizaje de lo reciente. Uno de los entrevistados afirma:

"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! descansás todo el año. (E P 5)

El acceso a la información teórica también es diverso: hay quienes sostienen que es una dificultad y entonces se aborda desde lo periodístico y la moda editorial:

"... para el área hay muchísimo material en revistas. Por ejemplo, *Le Monde Diplomatique* es un texto que no te digo que lo bajás textual, pero sí podés bajar cosas cambiándolas, de la revista *Noticias*, para la actualidad, *TXT*, vos primero las mirás; bueno Neuquén para Neuquén que tiene artículos de la vida cotidiana".

(E P 1) En otros casos se trabaja con una diversidad de metodologías, lenguajes, enfoques y materiales:

"Para trabajar historia inmediata hay videos, artículos, entrevistas, podés hacer entrevistar..., hay instituciones que trabajan muy bien, porque tienen recursos y bueno, y tienen docentes también piolas". (E P 2)

Otro docente argumenta:

"Algunos recursos que superen la tradicional tiza y el pizarrón como la posibilidad de ver un noticiero, de discutir en el aula un programa de radio, de leer la noticia en una revista o en un periódico. La idea de no competir con los medios de comunicación sino utilizar los medios de comunicación como recursos de aprendizaje, las cuales el alumno está interesado, las cuales les interesa y cuales pueden servir para una lectura crítica de lo real creo que en ese sentido tendría que planearse la dicotomía entre escuela y medio y pensar como los medios se pueden incorporar a la escuela para pensar en un aprendizaje más dinámico y que capte los intereses de los chicos. Tanto los videos como la televisión pueden ser un buen recurso siempre y cuando se entienda que es un medio para lograr un fin, que el alumno vea y que el alumno a partir de ver puede interpretar, comparar, conceptualizar. Quién dice que por ahí puede ser una puerta para repensar estos viejos problemas que todavía no tienen solución". (EP8)

La relación *enseñanza, memoria e historia*, presupone antes que nada un compromiso y constituye "otro lugar" de construcción de *identidades*; también las finalidades o los sentidos de la enseñanza de la historia reciente se articula con la *política de la identidad*. Un docente analiza:

"La historia específicamente y más la reciente, les otorga a los alumnos identidad y ubicación, identidad de reconocer qué somos como pueblo. Yo les digo: miren, ustedes están reconociendo a lo largo de la historia qué es la Argentina, tuvo 30.000 desaparecidos, tiene el 70 % de desocupados o subocupados y la gente la sigue remando". (E P 2).

Otro arguye:

"La historia le sirve al adolescente porque toma identidad, y toma identidad y comienza a reconocer desde dónde forma parte. Pero depende mucho de cómo se la enseñas". (E P 6)

Un tercero resume:

"A los adolescentes les sirve la historia, pero es cuestión de la actitud de ellos, que ellos tomen conciencia. Debe servir para el futuro, sirve para el futuro,

aunque ellos te digan que no, que estudiar historia es estudiar el pasado, pero en realidad sirve más que nada para el futuro, para comprender el futuro". (E P 8)

Ahora que la historia se ha autonomizado como saber con respecto a los mitos nacionales, la investigación histórica está en condiciones de actuar contra las cristalizaciones de la memoria individual y colectiva y abrirlas a la interrogación.

Historiar la memoria pública, construir y comunicar el pasado reciente es un compromiso para algunos docentes neuquinos y para este equipo de cátedra e investigación.

* Profesora Titular Regular e investigadora del Área Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

1 En el período 2002/2005 presentamos el Proyecto de Investigación *Estudiantes y Enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía*, el grupo de trabajo que se ocupó de la Historia investigó sobre la enseñanza de la historia reciente. En el 2006/2008 estamos desarrollando el Proyecto *Lo reciente/presente en la enseñanza de la Historia*.

2 La Universidad Nacional del Comahue es una universidad regional que tiene sedes en las provincias de Neuquén y Río Negro y sus egresados se incorporan laboralmente en ambas jurisdicciones, razón por la cuál nos interesa conocer ambas realidades educativas.

3 Ver -entre otros- Cuesta Fernandez (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* Barcelona Pomares.; Altamira, R (1977) *La enseñanza de la historia*. Madrid Akal; TRAVÉ GONZALEZ,G. (1998) *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* Universidad de Huelva; AAVV *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Diada Editora. AUPDCS. España; PRATS, J. "La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades" en Rev *Educación en Ciencias Sociales* Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Vol I 2001; Arrondo, C; Bembo, S (comp.) (2001) *La formación docente en el Profesorado de Historia* Rosario. Homo Sapiens; Benejan, P; Pagés, J. (1998) *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona ICE Horsori; Maestro Gonzalez, P. "Historiografía, didáctica y enseñanza del historia" en Rev *Clio y Asociados. La historia enseñada*. Universidad Nacional del Litoral N° 2 1997; Funes, A. (comp.) (2001) *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas* Neuquén. Manuscritos FACE UNCo.

4 Algunos historiadores definen a la Segunda Guerra Mundial como hito fundador de nuestro presente Cuesta, J. (1993); para Aguirre Rojas (2000) a partir de la revolución cultura del segundo lustro de los años 60, el presente va a manifestarse con fuerza en la historiografía, rompiendo con la rígida división presente –pasado, instalando de pleno derecho en múltiples formas a la *actualidad* dentro de los objetos y temas pertinentes a la investigación histórica. Aróstegui, J ; Buchrucker, C; Saborido, J (2001), indican que los años 90 del S. XX, constituyen en definitiva una historia del presente, porque es la historia de las gentes vivas en el mundo actual.

5 Ver textos escolares de las editoriales Santillana, Aique -entre otros-. "Algunos personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras creemos que recordar es bueno; que hay

cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria". En Montes, G (1996) *El golpe y los chicos*. Buenos Aires. Gramon Colihue.

6 Nos referimos a los Contenidos Básicos Comunes para la EGB y el Polimodal.

7 Ver- entre otros- DUSSEL; FINOCCHIO; GOJMAN: (1997) Haciendo memoria en el país del nunca más. Bs As Eudeba.; GODOY, C (2000) Historia. ¿aprendizaje plural o gritos de silencio? Rosario Laborde ; DOBAÑO FERNÁNDEZ y otros (2000) Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Buenos Aires.Aique.; RETA, M; PESCADER, C (2002) " Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares del nivel medio" en *Revista Clio y Asociados*. Universidad Nacional del Litoral; RAGGIO, S (2004) "Hacer memoria y escribir la historia en el aula" en en *Revista Clio y Asociados*. Universidad Nacional del Litoral; TEJERINA, M; RIOS; M (2004) "¿ Historia presente, historia actual, historia reciente? Un desafío para la enseñanza" en *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia. APEHUN. Universitas*; KAUFMANN, C (2005) "La dictadura como desafío temático en las aulas" *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia. APEHUN. Universitas*

8 Ver resúmenes de ponencias de las diversas Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia y de los Congresos de Historia Oral.

9 Los estudios sobre la memoria colectiva como materia misma de la historia, es trabajado por sociólogos, etnólogos, filósofos, sicólogos. En la década de los 70 la tercera generación de Annales, se ocupa de la relación historia-memoria; el descubrimiento y recopilación de memorias individuales y de grupos, estimuladas por la expansión de las fuentes orales, enfrenta a los historiadores con el problema de las relaciones entre las distintas formas de elaboración de la memoria. En CUESTA BUSTILLO (1998) *Memoria e Historia*. Madrid. Marcial Pons.

10 La reforma educativa de los 90 no se implementó en la provincia de Neuquén, la resistencia del gremio docente ATEN generó la no aplicación de la Ley Federal de Educación. Esta situación generó un proceso signado por marchas y contramarchas entre las diferentes propuestas de aplicación de las reformas curriculares nacionales y proyectos provinciales elaborados por las autoridades provinciales y la resistencia docente. La puja – aceptación/ aplicación/ suspensión/ da cuenta de un escenario de conflictos permanentes.

11 Recogidas mediante encuestas y entrevistas grupales. Para ver un análisis de las mismas ver FUNES, A (2003) "Historia y Estudiantes" en CDR X *Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba; FUNES, A (2004) "Estudiantes y la historia enseñada" en *Revista Actas Pedagógicas*. Facultad de Ciencias de la educación Universidad Nacional del Comahue.; JARA, M; FUNES; A (2004) "Estrategias y habilidades de aprendizaje en Historia"; BLANCO, L ; FUNES, A (2004) "Estudiantes y actualidad"; SALTO, V; FUNES, A (2004). "La explicación en el aula de Historia" ; Muñoz, M ; FUNES, A (2004)"El uso de las fuentes históricas en el aula" en CDR IV *Jornadas de Encuentro interdisciplinario. Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba*. Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

12 Dice Marc Ferro (2003) que la contrahistoria está hecha en primer lugar por los silencios de aquellos que no tienen historiadores para escribir su historia.