

Enseñanza de la Historia y Socialización Política

Alicia Graciela Funes y Joan Pagès^o

RESUMEN

El artículo es parte de una investigación¹ desarrollada en la ciudad de Neuquén en el norte de la Patagonia Argentina y da cuenta de algunas notas distintivas del código disciplinar de la historia (Cuesta Fernández, 1997). Es un estudio de carácter cualitativo que busca recuperar las lógicas de los contextos y de los sujetos para indagar en las prácticas de la enseñanza de la historia y reconoce la modalidad en el estudio en casos (Stake, 1998). Indaga en el discurso de profesoras y profesores que enseñaron historia en la ciudad. Los datos se construyeron a partir de entrevistas en profundidad² y de relevar y analizar documentación educativa: documentos ministeriales, diseños curriculares, documentos escolares y documentos profesoraes. Se triangularon las categorías analíticas que emergen de las entrevistas con la documentación educativa producida por las autoridades educativas provinciales y/o nacionales y con la documentación elaborada por los profesores. Finalmente se trianguló la información producida en la totalidad del corpus a fin de encontrar permanencias y cambios en la evolución de la enseñanza de la historia neuquina (triangulación temporal).

^o Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona joan.pages@uab.es

¹ La investigación “Significaciones de la Enseñanza de la Historia” es la Tesis desarrollada en la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina y codirigida por el Dr. Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona

² El estudio tiene 21 entrevistas en profundidad. En este artículo se analizan 7 (siete) testimonios, cuatro mujeres y tres varones seleccionados a partir de dos criterios. 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.

PALABRAS CLAVES: enseñanza, historia, escuela, política

Summary

The article is part of an investigation conducted in the city of Neuquén in northern Patagonia, Argentina and accounts for some hallmarks of the disciplinary code of history (Fernandez Cuesta, 1997). It is a qualitative study which seeks to recover logical contexts and subjects to look into the practices of the teaching of history and recognizes the modality in the case study (Stake, 1998). It explores the discourse of teachers who taught history in the city. Data were built in depth interviews with teachers and professors of history, survey and analysis of educational documents: Ministerial documents, curricula, school records and documents professorial. Triangulation of data was based on the interviews, the analytical categories that emerged from interviews also were also triangulated with educational documents produced by local education authorities and/or national documentation prepared by the teachers. Finally the whole information produced in the corpus was crossed in order to find permanence and change in history teaching Neuquén

KEY WORDS: education, history, school, politics

UN LUGAR, Neuquén

Los años noventa son tiempos diferentes en la ciudad de Neuquén. 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.³ Neuquén, que había sido un lugar de *posibilidades y logros* en las décadas anteriores, muta a un escenario de *resistencias, conflictos y protestas*.

³ La privatización de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), asentada en el área Cutral Co - Plaza Huinca, provocó los primeros *piquetes y la pueblada* en 1996.

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 reclamo 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 las llevan adelante. En ellos, actúan diferentes conflictos que reaniman solidaridades, tradiciones, protagonismos e identidades.

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 docente por el protagonismo que tuvo desde la segunda mitad de los años '90.⁴ Es un sindicato radicalizado con una duradera oposición al gobierno particularmente violenta en la década 1997-2007, década que se abre y se 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.

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.

⁴ 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 traslado 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 entrevistados. Lo hacen 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 desvencijada pero tiene vida.

Y en esta vitalidad mucho tienen que ver los docentes, que se reconocen en su intelectualidad 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 propia enseñanza de la historia.

PROFESORES del tercer milenio

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 del estudio 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 encajan en la realidad de su tarea diaria y la dinamizan.

En la producción de significaciones subjetivas profesoras, interesa particularmente la orientación de que valores y normas los direccionan en las relaciones de poder. 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 resignificarlas 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 y al ser valorado por los profesores se constituye en enseñanza

“..A ver, todo es discutible y todo lo que vos quieras. 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.”⁵

La reflexión analítica se funda desde dos lugares, el historiográfico y el 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.

⁵ Entrevista a Cecilia

Reseñas

“...esto también 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”⁶

Las concepciones del mundo que sostiene una sociedad determinada, la “envoltura ideológica de la hegemonía cultural”, ocurren 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 educadores que enseñan historia pasa a ser central: los profesores se convierten en organizadores de sentidos.

Enseñar una historia de la actualidad se convierte 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.

“...este año se termina de trabajar con la **actualidad de Argentina**...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.”⁷

“...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, la metodología

⁶ Entrevista a Fernando

⁷ Entrevista a Patricia

que nosotros utilizamos. Y que de eso, sin lugar a dudas, ha habido una recepción en la sociedad.”⁸

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 ajustadas a formas establecidas de las disciplinas.

En algunos relatos se manifiesta la búsqueda de construcción de contra hegemonía que se realiza en 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. Si estas generando mentes pensantes, críticas, o solamente estas cumpliendo para la institución o también estas cumpliendo para acreditar tu asignatura.”⁹

En otros la mirada esta centrada en la construcción de estrategias de resistencia vinculadas a la realidad social del alumnado, estrategias que se implementan desde el aula o desde la institución

⁸ Entrevista a Hugo

⁹ Entrevista a Hugo

“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.**”¹⁰

Las relaciones de poder y resistencia de los profesores en historia neuquinos se explican remarcando una vez más que la educación es fundamentalmente un asunto de carácter social, político y cultural y es en este ámbito complejo, en el que se sitúa el análisis de las experiencias profesoraes. La conexión *pedagogía, política e historia* tiene larga tradición en la enseñanza. Y los relatos profesoraes se inscriben en la significación de autonomía¹¹ individual y colectiva que corresponden a un proyecto democrático, emancipador, revolucionario.

¹⁰ Entrevista a Patricia

¹¹ 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 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.

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 de historia 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-moderna proporcionando una caracterización de la incapacidad para pensarse como algo positivo, o incluso como transición. 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, “aun frente a la crisis la escuela sigue teniendo una presencia ordenadora.”¹²

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

¹² Entrevista a Ariel

Reseñas

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.

Aquella escuela tributaria del proyecto de la Ilustración que sintetizó las ideas del progreso constante a través de la razón y de la ciencia; de la creencia en las potencialidades de desarrollo de un sujeto autónomo y libre; del universalismo, la emancipación y la liberación política y social; de la autonomía y la libertad; de la ampliación del espacio público a través de la ciudadanía; de la nivelación de los privilegios hereditarios, y de la movilidad social (Silva, 1996), está en transición.

En Argentina esa escuela se representó con la utopía de Sarmiento: la educación y la escuela, como instrumento civilizatorio de homogeneización cultural, de disciplinamiento; la escuela como continuación de la guerra pero por otros medios (Puiggrós, 1994). En síntesis, la confianza y el optimismo ilimitado en el poder de la educación para sostener un camino de progreso indefinido, está hoy cruzado por la metamorfosis de las dinámicas sociales, del mundo del trabajo y del mundo de la cultura particularmente signados por el mecanismo de la inclusión/exclusión social.

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.

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 de 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. 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 en la década del noventa 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 profesoriales.

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 -todas 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 de media 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.”¹³

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.

“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.”¹⁴

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.

“Están dando lo disciplinar pero se está volviendo, yo lo veo en historia, al no problema. **No a la historia como problema**”¹⁵
“A la transmisión lineal.”¹⁶

¹³ Entrevista a Patricia

¹⁴ Entrevista a Hugo

¹⁵ Entrevista a Marcela

¹⁶ Entrevista a Sandra

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 descriptiva” ¹⁷

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.

“El año pasado **tuvimos tres reglamentaciones diferentes** sobre cómo acreditar. La última en octubre que fue cuando terminamos de acreditar. Pero empezamos el año con una reglamentación en febrero que después se cambió en abril. Y en octubre salió la reglamentación nueva. Eso fue un caos. Entonces, vos optas por lo individual. Entonces imaginate, **cada uno hace lo que más o menos le parece**. Neuquén es un caos.” ¹⁸

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.

“En cada colegio, si bien hay a nivel provincial de acuerdo al plan de estudio una serie de contenidos mínimos, lo que no hay es un diseño curricular. Y al adolecer de un diseño curricular hace de **cada colegio un territorio aparte**.” ¹⁹

¹⁷ Entrevista a Patricia

¹⁸ Entrevista a Cecilia

¹⁹ Entrevista a Patricia

“Es decir **hay una fragmentación**. Con realidades aparte completamente distintas. Por lo tanto, hay una discusión que no está. Y hay varias cosas para discutir”²⁰

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**. Simplemente porque empezamos mucho mas tarde o porque otras escuelas no empezaron. O porque hubo conflictos a principios de año. El conflicto de los porteros, la tomas del Concejo, la toma de los colegios antes. Entonces, fue hacer lo que se puede...**Creo que nadie sabía qué hacer. El tema fue espantoso.**”²¹

“Porque muchas veces cuando uno no puede resolver un problema lo que pasa es ‘de eso no se habla.’”²²

La enseñanza está interferida por las condiciones materiales de una sociedad exclusora, por las regulaciones de las autoridades educativas provinciales que no propician ni potencian 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. Sin embargo, frente a todos los avatares la enseñanza está en

²⁰ Entrevista a Patricia

²¹ Entrevista a Cecilia

²² Entrevista a Patricia

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.”²³

Las escuelas neuquinas están superpobladas de estudiantes.

“... la **superpoblación va en contra de la calidad educativa.** Va en contra de tus posicionamientos, de tus exposiciones, de tu seguimiento, y de la individualización desde la que nunca terminas de individualizar a nadie. Entonces todo esto es un problema, que tiene múltiples aristas.”²⁴

Las condiciones materiales de los estudiantes en muchos casos se acercan a la pobreza extrema.

“Pero después en la cotidianeidad es muy difícil dar estos procesos sobre todo 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. En el caso donde yo soy directora tratamos de que esto no suceda así que hacemos todos los esfuerzos posibles.”²⁵

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 particu-

²³ Entrevista a Ariel

²⁴ Entrevista a Hugo

²⁵ Entrevista a Patricia

lar de los profesores en historia, los sujetos de este estudio, han pensado e implementado diversas estrategias para 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).

“Hay una discusión, hay gente que dice ‘yo enseño en todas las escuelas lo mismo’ y otros que decimos ‘no se puede hacer eso de dar lo mismo’. ¿Cómo hacés para enseñar en todas las escuelas lo mismo? si las características existentes de los estudiantes son absolutamente distintas **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.”²⁶

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 ‘raquítico’ en el sentido estricto de la palabra. Pero también **por un problema de política.**”²⁷

“El aula es como el uso y costumbre del profesor...La institución, entre crisis y todo, **sigue teniendo una presencia ordenadora.** Entonces, vos podés encontrar dos escuelas con dos realidades distintas aun cuando el perfil social de los alumnos sea el mismo.”²⁸

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 forma-

²⁶ Entrevista a Ariel

²⁷ Entrevista a Hugo

²⁸ Entrevista a Ariel

ción ético política, en el desconocimiento del proyecto y el futuro, los profesores de historia neuquinos dan cuenta de su adscripción a los *proyectos colectivos* pieza angular de la significación imaginaria de la autonomía. Algunos sienten que el trabajo docente es muy solitario en los tiempos actuales y sostienen que los espacios de participación son formales y se restringen a acuerdos de naturaleza administrativa.

“Es tan solitario el trabajo del docente.”²⁹ “Lo que se hace es compartir criterios de evaluación a principios de año, y después no aparecen nunca más. Se comparte en lo discursivo.”³⁰

Esta situación de individualismo y soledad profesoral genera posicionamientos incoherentes en las instituciones. Algunos profesores no están comprometidos con la tarea, situación que se vivencia desde hace algunos años.

“Entonces **es una incoherencia muy grande desde el cuerpo docente**. No se sostiene. Nadie asume compromisos ¿Qué se yo? Capaz que hay mucha gente que sí lo asume. Pero también es mucha la que no lo asume.”³¹

“Es tan solitario el trabajo del docente. Y una vez que te salió un trabajo práctico bien, lo querés compartir. Viste “miras que bárbaro lo que hiciste, y los chicos se engancharon.”³²

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

²⁹ Entrevista a Marcela

³⁰ Entrevista a Sandra

³¹ Entrevista a Marcela

³² Entrevista a Marcela

otras una absoluta dispersión en las materias. Pero eso es muy desigual, inclusive **puede cambiar muy rápido** en una escuela. **Es muy complejo. Es muy cambiante. Vos podés encontrarte con dos escuelas que están a cinco cuadras de distancia con dos realidades completamente distintas.**”³³

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**’ la ponemos al lado de un símbolo que es la bandera y cerraban así todos los días y vos te ibas con una cara como decir ‘esto se viene abajo.’”³⁴

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.

“No porque la ventaja entre comillas de esto es que vos tenés una **autonomía** que te la permite inclusive el marco legal ¿entendes? Entonces, vos podés justificar mucho de lo que vos hacés dentro de ese lugar, si sos medianamente sólido.”³⁵

“Para mi 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**

³³ Entrevista a Ariel

³⁴ Entrevista a Fernando

³⁵ Entrevista a Fernando

social y de politización. Para mí la Historia está íntimamente asociada a las cuestiones políticas, los procesos políticos”³⁶

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.

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 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. 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...*

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 valo-

³⁶ Entrevista a Hugo

res 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 progresista. 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. Pero vos le tenés que dar las herramientas, que pueda leer un texto, entender lo que dice.”³⁷

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).

³⁷ Entrevista a Cecilia

Reseñas

Hace falta 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. Es necesario trabajar la memoria pública y sus dispositivos institucionales para procesar el pasado de modo que permita pensar-nos y proyectar-nos como sociedad, tirar adelante nuestro compromiso pedagógico

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 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 lo 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 yo diría que no pueden estar ausentes. Que son la dictadura.”³⁸

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 los últimos años ha habido una interesante producción en el campo historiográfico sobre la *historia presente/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.”³⁹

³⁸ Entrevista a Patricia

³⁹ Entrevista a Fernando

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/presente*. 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).

Los testimonios sostienen 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 yo diría 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.”⁴⁰

Las diferentes perspectivas y criterios para trabajar la temática se relacionan con el profundo grado de subjetividad y con las memorias profesoras, muchas veces los profesores no están preparados para interactuar dialógicamente con las generaciones jóvenes.

⁴⁰ Entrevista a Patricia

“Entonces enseñamos la dictadura pero no damos Los Montoneros. Damos el golpe del ‘76 pero no damos cuando Perón nos hecho de la plaza. Y esto también tiene que ver con los criterios de cada docente, que a veces prefieren solamente dar la dictadura como algo descriptivo y profundizan a lo mejor un poco más en el ‘90. Y a lo mejor, yo 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.”⁴¹

Las problemáticas del convulsionado siglo XX *comprometen ideológicamente* y no todos están dispuestos a hacerlo.

“Si. Y hay muchos docentes que no quisieran trabajar siglo XX ni de la Dictadura en adelante. Porque no quieren comprometerse ideológicamente. No les gusta.”⁴²

En esta parcela de historia, el concepto de generación entra en el campo histórico como *la de red de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores* e, inversamente, como la idea de sucesión de generaciones. El de generación es uno de los conceptos que además de testimoniar el vínculo de filiación, pone de relieve un doble vínculo: carnal y social. Ricoeur (2003) perfila otra dimensión, la más importante en clave pedagógica, ya que más allá del concepto biológico y del lazo de parentesco es entendida por Nora como una formación histórica singular que ofrece la ocasión de poner en escena la historia de la memoria, para construir concepciones de realidad como herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que ofrece el presente que vivimos.

⁴¹ Entrevista a Patricia

⁴² Entrevista a Sandra

Reseñas

Los testimonios acentúan la perspectiva *vivencial* del acontecimiento *dictadura* en tanto articula esa red de contemporáneos, predecesores y sucesores y 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*.

“Por eso creo que todos **los temas de estos últimos veinte, treinta años depende de cómo lo hayan vivido la familia.** Porque inclusive cuando tomas el tema en historia, en cívica, 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.”⁴³

Cuando se analiza lo que sucede en algunas instituciones educativas, se ve 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.

“Mira, hay pequeñas cosas que a mí me han llamado la atención. Como siempre en el departamento de sociales el acto que toca es

⁴³ Entrevista a Sandra

el 24 de marzo. Qué hacemos? Trajimos el año pasado 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.’”⁴⁴

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, porque hay una cultura de reacción ante la violación de los Derechos Humanos.”⁴⁵

La temática de los derechos humanos preocupa a los profesores neuquinos y está muy presente en las aulas. 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.

Hay propuestas centradas 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).

“... cuando volvamos a las aulas por lo menos una semana completa para trabajar el tema de los **Derechos Humanos, la Me-**

⁴⁴ Entrevista a Sandra

⁴⁵ Entrevista a Hugo

moria y la Vida. Ya se planifica que no vamos a llegar a dar todos los contenidos establecidos para este año.”⁴⁶

“para atribuir algún tipo de mérito al sistema educativo y al tema de los Derechos Humanos, 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 se trabaja fuertemente desde las áreas sociales estos contenidos.”⁴⁷

Los profesores también relatan que en el discurso del partido gobernante se enfatiza la alocución sobre los derechos humanos.

“...tiene que ver con el poder, **‘los derechos humanos son para todos, todos tenemos derechos humanos’**. Es decir, es como que así como Neuquén es la capital de los derechos humanos también esta el concepto de que Neuquén ‘protege a los mandras’.”⁴⁸

Y que la enseñanza de los mismos en algunos casos es más un slogan que una realidad.

“Neuquén es la capital de los DDHH pero en muy pocos colegios se trabaja sobre la figura de Jaime de Nevaes ni se trabaja en porqué Neuquén es la capital de los DDHH. Eso es un slogan pero no forma parte de un contenido curricular explicitado en muchos programas para adultos y adolescentes.”⁴⁹

La cultura de la protesta que se configura en Neuquén se reconoce en la trayectoria de defensa de los derechos humanos como un antecedente

⁴⁶ Entrevista a Lorena

⁴⁷ Entrevista a Hugo

⁴⁸ Entrevista a Patricia

⁴⁹ Entrevista a Patricia

muy intenso (Petruccelli, 2005) También se registra que este posicionamiento es minoritario en el conjunto de la sociedad y que los jóvenes, en su gran mayoría, no se interesan por lo político.

“Creo que no es totalmente mitológico de que **hay una cultura de la protesta y que hay una presencia de los derechos humanos fuerte**. Si uno asume que es una minoría dentro de la sociedad pero una minoría numerosa. Ahí ya entramos en otro tipo de problemas. Es muy posible que se esté trabajando mucho con el tema de los derechos humanos. Porque como se están formando las generaciones que se están formando ahora, la impresión es que los sectores menos movilizados y que menos importancia le dan a lo político en general son las generaciones más jóvenes.”⁵⁰

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 sostienen cuando manifiestan que también hay enseñanzas de la historia con pretensión de neutralidad y otras que 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 posicio-

⁵⁰ Entrevista a Ariel

namiento 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.”⁵¹

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 para el año que viene. En los dos turnos, que son dos realidades absolutamente distintas. Por un lado los adultos y por otro los jóvenes.”⁵²

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. Nosotros tenemos alumnos adultos.** Y algunos son punteros del partido 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...”⁵³

Los testimonios profesoraes dan cuenta en sus memorias ciudadanas y pedagógicas, del lugar de observadores participantes del proceso so-

⁵¹ Entrevista a Patricia

⁵² Entrevista a Patricia

⁵³ Entrevista a Patricia

ciohistórico 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. El análisis del período se entronca con el fenómeno mundial de explosión de la memoria 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.

Si podemos construir la relación entre el pasado y el presente como campos de fuerza, de energías en conflicto, ya no son válidas ni la rendición masiva ante el pasado “tal como en realidad fue”, ni la imposición indiscriminada de construcciones presentes a un pasado moldeable y vulnerable. El pasado no está *allí* para ser descubierto, ni está *aquí* para ser inventado. Es el resultado de una negociación entre ambas posiciones que exige intervención para destruir en mil pedazos el saber recibido y para reconfigurar de manera llamativa y novedosa los escombros resultantes (Jay, 2003).

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Madrid.
- (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2: *El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1990): *El mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla S.A. Madrid.

Reseñas

- CUESTA BUSTILLO, J (2007) “Memorias comparadas de la dictadura, en las transiciones y democracias de Argentina y Chile”. En: *VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. UNSalta.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar. la Historia*. Pomares Corredor. Barcelona.
- 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.
- FUNES, A. (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.
- GIDDENS, A (1994): *Consecuencias de la modernidad*. Alianza. Madrid.
- 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.
- JAY, M. (2003) *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Paidós. Buenos Aires.
- PAGÉS, J. (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.
- PETRUCCELLI, A. (2005) *Docentes y Piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Central Có*. El Cielo por Asalto. Buenos Aires.
- RICOEUR, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido* Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.

- ROCKWELL, E.; MERCADO, R 1986. *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de Educación. DIE. México.
- ROZADA MARTINEZ, J. (1997): *Formarse como profesor*. Akal. Madrid.
- SALEME, M. (1997) *Decires*. Navaja Editor. Córdoba.
- 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.
- SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Morata, Madrid.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial: Universidad de Antioquia.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. Barcelona.