

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS FINALIDADES IDENTITARIAS

FUNES, ALICIA GRACIELA

Profesora Titular e Investigadora de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia de la Universidad Nacional del Comahue.
República Argentina
agfunes@neunet.com.ar

Resumen. El artículo presenta una parcela de una investigación¹ desarrollada en la ciudad de Neuquén, en el norte de la Patagonia Argentina, y busca reconstruir las historias enseñadas a partir de la palabra profesoral sistematizada en tres cohortes: los que enseñaron en la etapa de la provincialización (1957), los que lo hicieron en la época de la democratización (1983) y quienes lo hicieron en tiempos de la crisis societal (1997). De esa reconstrucción me interesan las finalidades identitarias de la enseñanza de la historia.

Palabras Clave. Finalidades, identidad, enseñanza, historia.

Summary. This article present a part of a research developed in Neuquén's city, North of Patagonia, Argentina. It aims to reconstruct taught histories from the systematized teaching word in three cuts, those taught in: The province period beginning in 1957, Democratization stage in 1983 and social crisis days in 1997. From the obtained results I will focus on history teaching identification goals.

Key words. Purposes, identity, teach, history.

LA INVESTIGACIÓN

La investigación educativa realizada intenta dar cuenta de las características del código disciplinar de la historia (Cuesta Fernández, 1997). Es un estudio de carácter cualitativo (Goetz y LeCompte, 1988; Cohen y Manion, 1990; Gómez Jara y Pérez, 1997; Strauss y Corbin, 2002, etc.) que busca recuperar las lógicas de los contextos y de los sujetos para indagar las significaciones que estos atribuyen a las diferentes situaciones y reconoce la modalidad cualitativa organizada en el estudio en casos (Stake, 1998). Organicé el estudio en tres casos que delimité a partir de tres cohortes. Cada cohorte fue definida tomando como epicentro un acontecimiento significativo de la historia política de la ciudad de Neuquén.

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

Los datos los construí a partir de entrevistas en profundidad a profesores de historia². También relevé y analicé documentación educativa: documentos ministeriales, diseños curriculares, documentos escolares y

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

En el proceso de integrar y refinar las categorías fui construyendo *las tramas de las historias enseñadas neuquinas* que he sistematizado a partir de dos núcleos analíticos: las utopías y las prácticas de los profesores neuquinos.

El trabajo que presento se inscribe en el capítulo de las utopías profesorales y se focaliza en las finalidades educativas.

LAS FINALIDADES IDENTITARIAS

Las finalidades de la enseñanza de la historia direc-

cionan la enseñanza, poseen una faceta formativa explícita que se condensa en las preguntas: ¿para qué y por qué enseñar historia? Esta cuestión de fondo no encuentra respuesta fácil porque no hay un único modelo explicativo ni interpretativo aceptado por los didactas de la historia, ni existen propósitos de la enseñanza homogéneos. Las finalidades dependen, en gran medida, de las perspectivas teóricas y de las tradiciones en la didáctica de la historia (Benejam, 1997).

La atención que los docentes prestan a sus marcos de referencia incluye convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden sus alumnos. Conocer esta atención es crucial si se considera que la enseñanza es algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos y demuestra hasta qué punto la propia conciencia sobre la epistemología de la disciplina afecta a la enseñanza (Shaver, 2001).

Las decisiones de la enseñanza, como las decisiones sobre las cuestiones sociales, comprenden cuestiones morales, interrogantes sobre sus propósitos sociales e interrogantes referidos a los valores, la empatía y el significado existencial para estudiantes y docentes. Una práctica de la epistemología o un enfoque del saber acerca de las prácticas debe abarcar una racionalidad de fines que indique qué espera la sociedad de las escuelas y, en este caso, de la enseñanza de la historia.

Rozada Martínez (1997) utiliza el concepto de ideal de formación de Blankertz –aquellas características básicas de un modelo didáctico basado en la formación– y asigna al ideal político de ampliar al máximo la democracia con foros permanentes de participación en los que cada profesor somete a deliberación pública su ideal de formación. La exposición de la finalidad principal de la enseñanza posibilita dilucidar dilemas o incertidumbres que se presentan en la acción docente.

Es claro que las finalidades formativas se ligan siempre a los valores dominantes de una sociedad particular. Joan Pagès (1998) se pregunta si la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales y, por ende, de la historia tiene que socializar o contrasocializar, entendiendo la socialización como la transmisión de los valores hegemónicos y la contrasocialización como la educación en valores alternativos.

Otro punto para pensar las finalidades de la enseñanza de la historia se centra en la formación ciudadana y la ciudadanía democrática. Desde sus orígenes la escuela pública ha tenido la finalidad de la formación ciudadana y la inculcación de los valores de la vida política que regían en los países. Por lo tanto, explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica

de la ciudadanía. Las relaciones entre ciudadanía e historia son, pues, tan antiguas como su presencia en el currículo de la escuela obligatoria.

Siguiendo con la línea argumentativa de las finalidades socializadoras o contrasocializadoras, Joan Pagès (2007) sostiene que en la enseñanza de la historia el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado y da cuenta siguiendo a García y Leduc (2003) de cuatro finalidades: la moral, la función integradora y de socialización, la cívica y la intelectual vinculada al aprendizaje del saber y del saber hacer. En el mismo texto revisa la obra de Lautier (2003) quien, al presentar una propuesta de epistemología de la historia escolar, habla de las finalidades sociales de la disciplina y las clasifica en finalidades educativas, éticas y cívicas.

Al bucear en el sendero de desentrañar las legitimidades de enseñar historia, resulta claro que éstas no son estáticas ni monolíticas, por lo cual hay que considerarlas en el proceso de movimiento propio de la realidad social y de amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones, que influyen mediante el enfrentamiento y el compromiso en la dirección del cambio.

A lo largo de la historia educativa en Argentina, la historia enseñada ha tenido y tiene finalidades heterogéneas, ha legitimando diferentes concepciones de lo sociohistórico, de lo ético y de lo pedagógico.

La conformación de la matriz identitaria, la producción y administración de bienes simbólicos se desplegó a través de instituciones culturales en las que la escuela no estuvo ausente. Sabemos que en el mundo moderno la *identidad* se anunció simultáneamente a la libertad de elección del individuo; y dependió de una guía de educadores profesionales que enunció, al mismo tiempo, las dos caras de la libertad y la identidad, una de ellas fue emancipadora y la otra coercitiva. Esos educadores profesionales, entre los que ocuparon un lugar significativo los profesores en historia, construyeron una cultura de la identidad anclada en el pasado por medio de mitos disfrazados de historia. El caso más generalizado ha sido el arbitrario cultural que dio origen al nacionalismo.

Pero, junto con ésta, otras identidades han circulado y circulan articuladas a la enseñanza de la historia. Es claro que son identidades colectivas, culturales que entrañan la capacidad de referirse a la vez a un nosotros y al mundo. Los fenómenos de pertenencia para las relaciones entre los sujetos y los grupos que lo engloban y lo modelan son altamente complejos y la reflexión sobre términos como *pertenencia*, *extranjería*, *identidad* se estudian en diversas disciplinas y con diferentes enfoques³.

La historia y su enseñanza es plural y las finalidades identitarias de los profesores neuquinos pueden siste-

matizarse en la historia como base para: a) la educación moral, b) la identidad nacional, c) la transmisión de la cultura y d) como herramienta para la construcción de futuro.

LA HISTORIA COMO BASE PARA LA EDUCACIÓN MORAL

La enseñanza de la historia como la conciencia moral de la sociedad constituye un proyecto didáctico basado en la formación a partir de un ideal moralizante, que se percibe en dos dimensiones. Por un lado, es la historia la que posibilita mirar lo que está bien y lo que está mal y, por el otro, el profesor encarna ese ejemplo de valores, que se aprenden de manera repetitiva, como imitación. Él indica al alumno el camino del bien y del mal. Remarcando los errores, busca no repetirlos. La idea que sostiene es la de la historia como *magistra vitae*.

La moral, con sus códigos, tiene una función en la organización de la vida cotidiana de una sociedad y es, sobre todo, una actitud práctica que se expresa en acciones y decisiones. El contenido moral de las acciones está en función de múltiples factores: las motivaciones particulares, la elección de los fines y contenidos de los valores, la constancia en las exigencias determinadas y la capacidad de aplicar esas exigencias a un caso concreto (Heller, 1987).

La internalización del código moral se hace a partir de la represión, o de la cancelación espontánea. Se sostiene que hay que concienciar en el error con la finalidad de formar a la generación joven en la capacidad de aplicar el código moral con sentido práctico como modo de ordenar la vida societal

La moral es, sobre todo, una actitud práctica y el aula no es lugar para *«filosofar demasiado sobre la existencia y sobre los valores»*⁴. Es un espacio para elegir fines y valores.

La disciplina escolar historia se constituye en la base para una educación moral y de los valores. La historia como *lección de vida* se afirma en la tradición o en el pasado tradicional y asigna a la historia la función de *magistra vitae*

LA HISTORIA COMO BASE PARA LA IDENTIDAD NACIONAL Y COMUNITARIA

Tradicionalmente, la historia ha desempeñado un importante papel en la construcción de identidades nacionales y comunitarias. Los relatos acerca del pasado son espejos en los que mirarse y han sido centrales en la consolidación de los estados nacionales. Trazaron no sólo una genealogía, sino, sobre todo, una causalidad que ubicaba a los pueblos en un cami-

no predeterminado hacia un futuro «merecido» sobre la base de la historia.

Esta finalidad reconoce dos dimensiones:

1. De la identidad nacional⁵

Algunos profesores de la primera cohorte sostienen una mirada de la enseñanza de la historia ligada al sentido tradicionalista del pasado. La historia es el pasado y éste es modelo para el presente. Enseñar historia consistió en una articulación entre *«historia y lo nuestro»*⁶. Lo nuestro se define como nacional y tradicional. El deseo de estos profesores es que los alumnos aprendan historia y el modo de lograrlo fue la memorización de hechos políticos enlazados en un tiempo lineal. Partir de la actualidad es dejar la historia de lado.

En oposición, pero con la misma finalidad en la formación de la identidad nacional, hay otros testimonios que comparten la perspectiva del nacionalismo popular. El objetivo era *«ver las cosas»*⁷ desde una perspectiva distinta a la tradición liberal. No se comparte la idea de enseñar desde figuras únicas y dogmáticas. Se apela al debate para el aprendizaje de la argumentación de las ideas y posicionamientos. Enseñar historia no era incursionar en la política partidaria, sino en el mundo formativo de las ideas políticas para, y desde allí, *«tomar una posición»*⁸ argumentada. La estrategia consistía en potenciar el debate a partir de figuras emblemáticas de la historia argentina: *Rosas, Sarmiento, Perón*.

La perspectiva del revisionismo histórico⁹ está presente en los testimonios de la primera cohorte. Para algunos *«no trajo cambios sustanciales»*¹⁰, para otros *«leer a los autores revisionistas tenía sentido y producía satisfacción»*¹¹.

Las efemérides patrias constituyen un lugar muy importante en la formación de la conciencia nacional, ya que en ellas se imbrican la identidad nacional con la subjetividad, en particular a través de la emoción de las significaciones que acompañan el proceso de socialización y que tienen una fuerte tradición en la escuela. Así, las efemérides posibilitan el conocimiento y la valoración de *«quiénes somos y qué tenemos»*¹², cuestiones esenciales para pensar los proyectos. En el marco del proceso de democratización de la década de los 80 se buscó un *«cambio de visión en los actos escolares»*¹³ con posturas más cercanas al nacionalismo popular.

2. De la identidad comunitaria

La enseñanza de la historia tiene como finalidad la construcción de una *neuquenedad* moderna. La preo-

cupación es cómo construir la *neuquenidad* y mantenerla sólida, estable y perdurable, comprometida; es un objetivo esencialista y naturalizador de unicidad.

En algunos relatos se reconocen ideas e imágenes identitarias poderosas que operan como principios en la construcción de un imaginario colectivo comunitario, tales como: «*ser fuerte, defensor de los suyos, un pueblo chico es más acogedor, la historia compartida*»¹⁴.

En otros relatos la «neuquenidad» se constituye y organiza básicamente en la mismidad. La fuente de esa mismidad se articula en el proyecto estatal de construcción del mito de identidad asentado en la regulación moral que apunta a ser neuquino. «Ser neuquino» es definido por algún grupo social que, estratégicamente, creó imágenes, versiones familiares y representaciones colectivas. Cuando éste grupo pionero siente que el pago chico puede llegar a su fin, busca defenderse de lo nuevo, del cambio, del otro y es en el juego de alteridad <-> mismidad donde se configura la «neuquenidad». Una profesora de la segunda cohorte dice: «*soy muy apegada a esta tierra. Y la defendiendo, la defendí desde el aula y la defendiendo fuera del aula todavía*»¹⁵, apelando a un objetivo romántico.

Para otros profesores, la enseñanza de la historia posibilita la construcción de identificaciones que se constituyen en un proceso nunca terminado, condicional, contingente, estratégico o posicional. Desde esta configuración se trabaja la historia local. Esta mirada no esencialista reniega del mito de la identidad nacional y visualiza que algunos profesores se estaban «*inventando un neuquenismo*»¹⁶. La enseñanza de la historia es claramente política o, en algunos casos, casi «*contra política*» del poder de turno, ya que el sentimiento de identidad provincial se constituye desde el propio estado provincial y fue apropiado por el discurso y la cultura política del partido provincial. Muchos profesores reniegan de esta perspectiva y su accionar es contra-histórico, entendido como oposición a una historia desde el poder.

Con la reforma provincial de fines de la década de los 80 se impulsa la enseñanza del conocimiento de «*lo propio*»¹⁷ que articuló la historia local y regional con la enseñanza de la realidad social y de la vida cotidiana.

La relación entre la realidad, la ciencia y la educación cobra vigencia en ese contexto complejo, frente al cual hay que replantearse los códigos para la comprensión de la realidad. Las tres conceptualizaciones emergen con fuerza después de la larga dictadura. La realidad social se constituye en el objeto del conocimiento social enseñado y da cuenta de la participación de los sujetos que despliegan su actividad práctica en la naturaleza y junto a otros sujetos, con los que se persiguen fines e intereses en el seno de las relaciones sociales (Kossic, 1967).

Tras la nefasta dictadura y en el marco de la reforma educativa de los años 80, la educación se constituyó en uno de los pilares del proceso de democratización de la sociedad. Fue un tiempo en que se buscó construir disciplinas escolares que recuperasen la realidad a partir de la ciencia (Finocchio, 1993).

LA HISTORIA COMO BASE PARA LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA

La función socializadora de la historia ligada a la identidad de la cultura universal encuentra un lugar importante en la enseñanza de la historia antigua y así lo manifiestan algunos relatos profesoriales de la primera cohorte. Hay miradas de la cultura universal claramente moralizantes¹⁸, otras se articulan a partir del cambio cultural de los pueblos¹⁹. En cambio, las profesoras más jóvenes piensan la historia antigua como lugar de permanente diálogo entre pasado y presente²⁰.

A algunas profesoras les interesa partir del proceso sociopolítico actual y por ello enseñan algunos núcleos centrales del neoliberalismo, para luego abordar el liberalismo²¹. La mirada sobre el mundo global se piensa desde una propuesta de futuro que apele a lo colectivo. Los alumnos, sin embargo, no pudieron ver esa estrategia de largo plazo con referentes culturales sólidos en tanto son parte de una cultura adolescente con una visual oscura y sombría del futuro y del proyecto colectivo: «*Somos todos dark, dijo alguno*»²².

LA HISTORIA COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE FUTURO

En los testimonios recabados queda claro que la historia escolar no es una asignatura que transmite conocimientos neutrales y ahistóricos. Los múltiples sentidos de la enseñanza dan cuenta de la caducidad de un sentido único y frente a ello emerge lo local y lo global, el pasado y el futuro, la memoria y el proyecto; tensiones todas en el marco del aceleramiento e intensificación de la experiencia. En el desarrollo de la historia argentina, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo político²³ y en ellos es donde cobra operatividad la comunicación intergeneracional.

He seleccionado tres núcleos claves desde los que se fundamenta esta finalidad: la comprensión de la realidad, la educación temporal y la construcción de prácticas democráticas.

1. La historia se articula con la comprensión de la realidad

Los profesores de la segunda y de la tercera cohorte

manifiestan *tener conciencia de* que la función de la historia escolar es *orientar el presente para ver y entender la realidad*²⁴. Esta finalidad pujo con la perspectiva de una *narración sucesiva y cronológica de los hechos del pasado*²⁵.

La finalidad de la comprensión de la realidad se entrama en los diversos contextos sociopolíticos, que se constituyen en posibilidades u obstáculos para la enseñanza. Así, en tiempos de democratización *se abrió la posibilidad de cambio y de una actitud muy innovadora en la ciencia de la historia*²⁶. Esta actitud fue accionada por profesores: recién egresados de diversas instituciones nacionales, por militantes gremiales interesados en afirmar los procesos históricos nacionales y latinoamericanos recientes. Por ello, la historia escolar multiplicó sus sentidos en la etapa de restauración democrática.

La experiencia política, de participación y movilización, de los años 60 y 70 que protagonizan algunos profesores²⁷ transformó la manera de concebir lo político en la que la acción pública y la formación de identidades colectivas tienen como meta la creación de un «nosotros» en un contexto de diversidad y conflicto y, para lograrlo, hay que poder distinguirlo de un «ellos» de manera compatible con la democracia pluralista.

Los testimonios de la segunda y tercera cohorte muestran la convicción de apostar por la democracia y, para ello, es fundamental la democratización de las instituciones educativas y de las aulas a partir de la democratización del vínculo docente-alumno y del contenido histórico enseñado y privilegian la pluralidad, los tonos divergentes en una puesta en escena teórica que puede ser vista como una democratización de los saberes.

La enseñanza de la historia tiene un lugar importante en la formación de la identidad política de las generaciones jóvenes, es un lugar controvertido y de disputas en el núcleo profesoral por posicionamientos teóricos y prácticos diferentes. Algunos buscan el cambio: *estamos en democracia*²⁸ lo que posibilitó un encuentro horizontal para compartir vivencias ideológicas y políticas. Otros no podían enseñar *la dictadura*²⁹, la angustia impedía la palabra. También están aquellos que buscan adoctrinar a alumnos y para quienes la enseñanza de la criticidad es sólo una mascarada³⁰.

Para un grupo importante, la historia es fundamental en el compromiso social y político para *la construcción de alternativas contrahegemónicas*³¹, para *la constitución de identidades culturales*³². El concepto moderno de lo político en un plano teórico no excluye a nada ni a nadie y en el plano ético sostiene que no todo vale para vincular la política a la vida cotidiana de los ciudadanos.

Muchos profesores reconocen carencias en la formación docente para trabajar desde finalidades comprometidas. Cuando los temas apasionan por su involucramiento, los jóvenes participan y debaten y los profesores no siempre están preparados y/o dispuestos a llevar adelante esa modalidad³³.

La finalidad de la comprensión de la realidad social es potente en los discursos profesoriales de la segunda y tercera cohorte, ya que el contexto de las décadas del '80, '90 y 2000 es posibilitador para la enseñanza porque es fuente inagotable de temas y problemas tales como *la identidad, la protesta social, el mundo del trabajo, los derechos*, ejemplos potentes para *ubicar la realidad social*³⁴. Los discursos de los profesores registran la conflictividad que emerge cuando se proponen enseñarla, conflictividad con los colegas, con la formación inicial –en el plano disciplinar y en el didáctico–. Reconocen la faceta formativa y buscan la construcción de herramientas conceptuales a fin de enseñar de acuerdo a una racionalidad de fines. Y sienten gratificación con los aprendizajes de los alumnos.

El desafío de este profesorado es proporcionar herramientas conceptuales para conformar modos de pensar históricos para situaciones actuales, que apunten a la construcción de un pensamiento creativo y crítico. Sabe que para lograrlo se necesita un trabajo continuo que posibilite la comunicación y la argumentación para entender, para opinar.

Las miradas y posicionamientos acerca de la realidad social son múltiples: desde una sumatoria de elementos y hechos simples hasta una totalidad concreta y dinámica que no puede ser petrificada en una abstracción (Kossic, 1967). Acceder cognitivamente a ella puede pensarse como una relación práctico-utilitaria; es decir, el sujeto puede manejarse en el mundo, pero no comprenderlo; o en una relación formativa que posibilita al sujeto explicar y comprender para proponer y proyectar. La realidad social no es diáfana y se construye en un juego de realidad y apariencia (Beltrán, 1992). Es interesante recordar que con el quiebre de los grandes relatos, el relato acerca de la totalidad entra en cuestionamiento y complejiza aún más la situación. Estas miradas diferentes impiden conciliar con los colegas y se hace necesario acordar cuando hay coincidencias ideológicas.

2. La historia se articula con la temporalidad, la historicidad y la conciencia histórica

Sabemos que el sentido común histórico todavía está atrapado en una visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso, pero también la experiencia nos indica que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia. Frente a ese

sentido común, la historiografía de fines del siglo xx y principios del siglo xxi, apuesta por repensar y reinterpretar la historia en continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad..., categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas. La historia conceptual ha acercado la comprensión de la temporalidad de la mano de la historia social con las categorías planteadas por Koselleck (1993): espacio de experiencia y horizonte de expectativa, que permita a la ciudadanía pensar futuros alternativos.

En un mundo cada vez más deslocalizado, se buscan referencias y coordenadas identitarias, la *generacional* puede ser potente para la enseñanza de la historia. Los testimonios de los profesores de la segunda y tercera cohorte dan cuenta que historiar la propia experiencia, es decir, hacer historia, construir historia en la que son protagonistas la red de los contemporáneos, es otro punto nodal para fundar el conocimiento temporal. Son referentes inmediatos para ello la *memoria colectiva* y la *conciencia histórica*³⁵, es decir, cómo se construyen y qué efectos producen en la percepción del presente y en la construcción de imaginarios. Las personas viven su experiencia bajo la forma de ideas, pensamientos, procedimientos y sentimientos que elaboran en las coordenadas de la cultura, en tanto normas, obligaciones y reciprocidades familiares, de parentesco, valores que constituyen conciencia afectiva y moral y que ha de ser interpretada como experiencia vivida y conocida.

La red de contemporáneos, predecesores y sucesores tiene presencia en las aulas de historia y ofrece interrogantes. Las respuestas frente a ellos no son unívocas.

La temporalidad en algunos casos se sigue resguardando en la transmisión lineal, retorna con un trazo no problemático y también es ausencia. En otros se opta por historias enseñadas cristalizadas, sin compromiso, sin perspectiva analítica, *poco históricas*. Y también hay apuestas por construir miradas explicativas de la realidad vivenciada. Éstas se entienden como herramientas heurísticas útiles para pensar alternativas históricas y futuros posibles para proyectar el porvenir.

Frente a estos temas se tienen muchos recaudos metodológicos, no son un *contenido más*³⁶. Son procesos que conmocionan y exponen. Y se sabe que aunque el pasado no cambie, la historia debe escribirse de nuevo en cada generación para que el pasado siga siendo inteligible en un presente cambiante (Burke, 1996).

3. La historia se articula con la construcción de prácticas democráticas

La enseñanza de la historia política tiene una larga historia y la finalidad de socializar políticamente a los jóvenes retorna al centro de la escena después de los procesos traumáticos del siglo xx. El objetivo de la política es la libertad y la libertad efectiva es autonomía; por ello, la política es una tarea que afecta a todos los miembros de la colectividad, presupone la igualdad de todos y trata de hacerla efectiva. La sociedad concreta, que vive y funciona, no es otra cosa que los individuos concretos, efectivos, «reales» en movimiento hacia el proyecto de una sociedad autónoma y democrática (Castoriadis, 1996).

Como ya dije anteriormente, algunos profesores de la segunda cohorte pertenecen a la generación de los 60/70, época de fuerte militancia política y cuando vuelven a insertarse en la escuela sintieron que era como *volver sin linterna*³⁷. El proceso de democratización de la educación posibilitó *la proyección de algunos ideales que uno había construido en la militancia*³⁸. Proviene de un «tiempo caliente» en la producción de imaginarios sociales (Baczko, 1999), compartieron el mito revolucionario y la conmoción de esa experiencia articula una enseñanza de la historia política, ideológica y cívica, es el lugar de militante que practica la educación como acto político (Frigerio y Diker, 2005).

La finalidad de construir prácticas democráticas recorre a las tres cohortes. Hay testimonios de la primera cohorte que focalizan en *prácticas democráticas*³⁹ no lineales, sino como construcciones perfectibles que avanzan y retroceden y se materializan a partir de deberes, derechos, libertades. La democracia es una construcción, no hay democracias plenas y así la enseñaron.

Para los docentes de la tercera cohorte un núcleo central en esta finalidad formativa se centra en el tratamiento de la ciudadanía, no ya aquella que surgiera en la modernidad asociada al Estado sino una que enseña analíticamente *derechos políticos y sociales de los ciudadanos*⁴⁰. La puesta en acto de estas propuestas los llena de satisfacciones, más allá de los avatares de la vida cotidiana escolar

Otro núcleo importante del discurso profesoral se centra en el tratamiento de los Derechos Humanos (DDHH)⁴¹. La discusión política y ética surca esta cuestión desde hace tres décadas y en el espacio neuquino cobra especial relevancia en tanto la ciudad de Neuquén ha sido definida como Capital de los Derechos Humanos.

El tratamiento de esta problemática es ineludible y necesario en la formación escolar y desde la década de los 80 se trasluce en proyectos educativos, proyec-

tos institucionales y/o áulicos, propuestas editoriales y lineamientos discursivos de la reforma educativa de 1994. También se incrementa la producción bibliográfica y la investigación sobre la temática, sea ésta historiográfica, testimonial periodística, sociológica y didáctica. La escuela se involucra en la necesidad de fortalecer la memoria histórica en tanto interpreta que la democracia y la república lo requieren (Finocchio, 1999). Y así lo testimonian los profesores neuquinos.

Otro eje conflictivo surge de la conmemoración del 24 de Marzo⁴². Esta evocación escolar ofrece múltiples posicionamientos, desde experiencias interesantes y colectivas que comprometen a toda la institución⁴³ hasta pensar que es una temática privativa del Departamento de Ciencias Sociales, ya que los profesores de las otras asignaturas no desean hablar de la dictadura con los alumnos⁴⁴.

Es claro que una orientación democrática de la educación significa que la sociedad desarrolle desde la escuela una propuesta que sitúe a todos los ciudadanos en la condición de ser gobernantes (Rigal, 1995) y, de este modo, la educación pública puede trascender los límites que impone el sistema neoliberal asumiendo la tarea pendiente de extender la ciudadanía a vastos sectores de la población, sumidos hoy en meros espectadores pasivos o excluidos.

Para finalizar, interesa remarcar que la situación de incertidumbre y de exploración que enfrentamos con movimientos y desplazamientos en un mundo cambiante y lleno de tensiones impacta en las finalidades de la historia enseñada.

La configuración de finalidades múltiples en la enseñanza de la historia a partir de nuevas fuentes de sentido incide en el vocabulario pedagógico didáctico que aspira al perfeccionamiento de las instituciones y a la dignificación de la condición humana. Así, esta-

llan múltiples sentidos, se persiguen finalidades diferentes y las vivencias de los profesores frente a esta situación son al menos ambivalentes.

Para algunos, la convivencia de finalidades formativas diferentes se vivencia como *anarquía*⁴⁵, sin rumbo, sin norte. Otros reconocen que *no hay finalidad para la escuela media ni para la enseñanza de la historia*⁴⁶; y un tercer grupo, en contraposición, vive esta situación sin *molestia*⁴⁷ ya que permite ser creativos e implementar proyectos alternativos a las decisiones y lineamientos del Consejo de Educación.

Muchos sienten que el trabajo profesoral colaborativo está sólo en los papeles, en la práctica, en el plano concreto, los espacios para definir finalidades –*los temas de fondo*⁴⁸– no existen.

La disciplina académica no está ajena a la estampida de sentidos. Viejos y nuevos combates por la historia la cruzan con un signo de fecundidad reflexiva propia de la operación historiográfica con el carácter plural de la búsqueda de verdad en el profundo conflicto de las interpretaciones (Dosse, 2004). Algunos testimonios profesoriales dan cuenta de esta convulsión de la intrahistoria y tienen claro que no interesan los espacios *clásicos para enseñar y apuestan por las zonas de fronteras entre las ciencias sociales*⁴⁹, reconociendo que *la formación histórica sensibiliza frente a los cambios políticos y sociales*⁵⁰, aunque se preguntan si no estarán estereotipando las finalidades de la enseñanza de la historia.

En estas finalidades vivenciadas y enseñadas por los profesores neuquinos, la historia y la enseñanza de la misma aparecen condensadas en las formas culturales que dotan de sentido sus acciones. Lo que acabo de presentar –una escueta parcela de esa historia sedimentada y reescrita por estos profesores neuquinos– forma parte de la historia misma de la enseñanza de la historia de Neuquén.

NOTAS

¹ La investigación «Significaciones de la Enseñanza de la Historia» es la tesis que desarrollé en la carrera de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y que codirigió el Dr. Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona.

² Realicé 21 entrevistas en profundidad: a) Cinco a profesores de la primera cohorte. El criterio de selección ha sido la accesibilidad a los mismos. De los cinco entrevistados, tres eran mujeres y dos varones. El profesor Benedicto se constituyó en las primeras entrevistas en un informante clave del periodo, pero no lo pude entrevistar por razones de salud. He trabajado con una entrevista cedida y realizada en 1999. También decidí entrevistar a Alfredo, un alumno de esos profesores entre 1953-57. b) Seis docentes de la segunda cohorte. El criterio de selección que he priorizado ha sido la variedad de posicionamientos, adscripciones y experiencias profesoras. En este periodo priman las mujeres, hay un solo varón. c) En la tercera cohorte he entrevistado a siete profesores. Dos criterios de selección han primado en este caso. El primero remite a la variedad de posicionamientos, recorridos y experiencias y el segundo a que son informantes clave, en función de su trayectoria en el colectivo profesoral. Cuatro eran mujeres y tres varones. En el mes de abril de 2007 tuve necesidad de incorporar nuevos testimonios no previstos en el proyecto original. El trágico asesinato del profesor Carlos Fuentealba a manos de la policía de la provincia en el marco de una acción de protesta del sindicato docente neuquino, se constituyó en un acontecimiento de inflexión en un contexto de ajustes y protestas y cierra el periodo del estudio que he realizado. Me interesa manifestar la dificultad de esa entrevista en el punto de partida, en el punto de comunión y en la sensibilidad de quien entrevista y quienes son entrevistados con el momento y con el trágico acontecimiento (Carnovale; Lorenz, Pittaluga; 2006) (Oberti, 2006).

³ La reconstrucción de estos conceptos se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no circunscritas solamente al discurso académico, tienen presencia también en los medios, en la publicidad y hasta en la conversación cotidiana puesto que, en tiempos de cambios y en un mundo cada vez más deslocalizado, resultan necesarias referencias y coordenadas identitarias y de conciencia.

⁴ Entrevista a Kitty, de la primera cohorte.

⁵ La formación de la identidad nacional y su vinculación con la enseñanza de la historia es una temática muy estudiada en los últimos años porque en el mundo globalizado hay un creciente sentimiento de crisis del modelo Estado-nación..

⁶ Entrevista a Héctor, de la primera cohorte.

⁷ Entrevista a Benedicto, de la primera cohorte.

⁸ Entrevista a Benedicto, de la primera cohorte.

⁹ La versión revisionista de la historia se enfrenta a lo que ella denomina versión «liberal» u «oficial». El revisionismo creció fuera de los ámbitos académicos, constituyó sus propios núcleos y ámbitos de legitimación y difusión y midió su éxito por la capacidad para crear un nuevo sentido común histórico presente en vastos sectores de la sociedad. (Romero, 1996).

¹⁰ Entrevista a Martha, de la primera cohorte.

¹¹ Entrevista a Emma, de la primera cohorte.

¹² Entrevista a Mario H., de la primera cohorte.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Entrevista a Martha, de la primera cohorte.

¹⁵ Entrevista a Vicky, de la segunda cohorte.

¹⁶ Entrevista a Nelly, de la segunda cohorte.

¹⁷ Entrevista a Mario M., de la segunda cohorte.

¹⁸ Entrevista a Kitty, de la primera cohorte.

¹⁹ Entrevista a Martha, de la primera cohorte.

²⁰ Entrevista a Patricia, de la tercera cohorte .

²¹ Entrevista a Sandra, de la tercera cohorte.

²² *Ibidem*.

²³ A modo de ejemplo podemos recordar los procesos: contestatario en el marco de la vasta movilización política y social de las décadas del '60 y '70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001.

²⁴ Entrevistas a Nelly y Lucía, de la segunda cohorte. Y a Hugo y Patricia, de la tercera cohorte.

²⁵ Entrevista a Héctor, de la primera cohorte.

²⁶ Entrevista a Mario M., de la segunda cohorte.

²⁷ Entrevista a Emilia, Nelly y Lucía, de la segunda cohorte.

²⁸ Entrevista a Lucía, de la segunda cohorte.

²⁹ Entrevista a Nelly, de la segunda cohorte.

³⁰ Entrevista a Cecilia, de la tercera cohorte.

³¹ Entrevista a Hugo, Ariel y Fernando, de la tercera cohorte.

³² Entrevista a Fernando, de la tercera cohorte.

³³ Entrevista a Patricia, de la tercera cohorte.

³⁴ Entrevista a Ariel, Hugo, Cecilia, Fernando, de la tercera cohorte y Emilia, Lucía y Nelly, de la segunda cohorte .

³⁵ Entrevista a Emilia, de la segunda cohorte.

³⁶ Entrevista a Fernando, de la tercera cohorte..

³⁷ Entrevista a Nelly, de la segunda cohorte.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Entrevista a Emma, de la primera cohorte.

⁴⁰ Entrevista a Hugo y Fernando, de la tercera cohorte.

⁴¹ Entrevista a Emilia, de la segunda cohorte; y a Cecilia y Marcela, de la tercera cohorte.

⁴² El 24 de Marzo de 1976 se destituye a María Estela Martínez

de Perón en ejercicio de la presidencia desde la muerte de Juan Domingo Perón el 1 de julio de 1974 y se inicia la más feroz y nefasta dictadura de nuestra historia.

⁴³ Entrevista a Hugo, de la tercera cohorte.

⁴⁴ Entrevista a Marcela y Sandra, de la tercera cohorte.

⁴⁵ Entrevista a Mónica, de la segunda cohorte.

⁴⁶ Entrevista a Mario M, de la segunda cohorte.

⁴⁷ Entrevista a Patricia, de la tercera cohorte.

⁴⁸ *Ibídem.*

⁴⁹ Entrevista a Fernando, de la tercera cohorte.

⁵⁰ Entrevista a Hugo, de la tercera cohorte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACZKO, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires. Nueva Visión.

BELTRÁN, M. (1992). «La realidad social como realidad y apariencia» en *Revista española de Investigaciones sociológicas* n.º 19. Madrid.

BENEJAM, P. (1997). «Las finalidades de la educación social», en Benejam, P.; Pagès, J. (1998): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE. Horsori, pp. 33-51.

BURKE, P. (1996). *Formas de hacer historia*. Madrid. Alianza Universidad.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

CASTORIADIS, C. (1996). «La democracia como procedimiento y como régimen», en *Iniciativa socialista*, 38.

CHARTIER, R. (1996). «Escribir las prácticas». *Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires. Manantial.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de la disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Pomares Corredor.

DOSSE, F (2004). *La historia. Conceptos y escrituras*. Buenos Aires. Nueva Visión.

FINOCCHIO, S. (Coord.) (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel Educación.

FINOCCHIO, S. (1999). «Cambios en al enseñanza de la historia: la transformación argentina» en *Revista Iber* N.º 22.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Editorial del Estante.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

GÓMEZ JARA, F. y PÉREZ, N. (1997). *El diseño de la investigación social*. Fontamara ediciones. México.

GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona. Pomares Corredor.

HELLER, A. (1972). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México Enlace, Grijalbo.

HOBSBAWM, E. (1997). «La política de la identidad y la izquierda», en *Revista Debate Feminista* Año VII, Vol.14.

KOSSELECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona Paidós.

KOSSIC, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México Grijalbo.

PAGÈS, J. (1997). «El tiempo histórico» en BENEJAM, P. y PAGES, J. (1998): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, pp. 189-208. Barcelona. ICE. Horsori.

PAGÈS, J. (2007). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado» en ÁVILA RUIZ, R.; LÓPEZ ATXURRA, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao AUDPCS.

RIGAL, L. (1995). «Reinventar la escuela. Una perspectiva desde la Educación Popular. Documento de Trabajo CIPES.

ROZADA MARTÍNEZ, J. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid. Akal.

SHAVER, J. (2001). «La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales» en ARRONDO, C. y BEMBOS, S. (comp.) (2001). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario. Homo Sapiens.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata, Madrid.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial: Universidad de Antioquia.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). «Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivos de esta etapa», en revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales* Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad de Barcelona.

Rebut: 19.5.2009/acceptat: 6.10.2009

