

# Investigación e historias recientes enseñadas en la Nord Patagonia\*

Graciela Funes <sup>1</sup>

María Esther Muñoz<sup>2</sup>

Universidad Nacional del Comahue - Argentina

Recepción: 31/10/2017

Evaluación: 19/02/2018

Aprobación: 23/04/2018

Artículo de Investigación e Innovación

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7453>

## Resumen

Este texto busca conocer las potencialidades de la enseñanza de las historias recientes para la construcción de ciudadanías múltiples y democráticas, que exigen una educación para la responsabilidad y la participación accionada a partir de enseñanzas con fundamento ético político. La investigación, de carácter cualitativo, se desarrolla en instituciones públicas de enseñanza elemental y media de varias ciudades de las provincias de Río Negro y Neuquén, y busca contribuir al conocimiento de la formación docente en historia.

La enseñanza de la Historia Reciente es altamente compleja, por lo que su presencia se recontextualiza desde

---

\* Este artículo da cuenta de un proceso de investigación educativa desarrollado en una universidad pública de Argentina.

1 Investigadora y profesora de Posgrado. Universidad Nacional del Comahue. ✉ [agfunes@hotmail.com](mailto:agfunes@hotmail.com).

2 Profesora Adjunta e Investigadora. Universidad Nacional del Comahue. Hemos indagado en las Coloradas, un pueblo de la Provincia de Neuquén, de 1200 habitantes con una única escuela media creada en 1988 y en Neuquén capital, ciudad que tiene cerca de 300.000 habitantes. En la provincia de Río Negro, trabajamos en cuatro ciudades: San Carlos de Bariloche, ubicada en la cordillera andina alrededor de 114.000 habitantes, San Antonio Oeste, se encuentra en la zona atlántica con una población de 30.000 habitantes. Allen y Cipolletti se ubican en la zona del Valle del Río Negro, la primera tiene 20.000 habitantes y la segunda 90.000. ✉ [munozmariaesther@gmail.com](mailto:munozmariaesther@gmail.com).

múltiples abordajes. Pensar en el presente históricamente conlleva un reto epistemológico y un replanteo acerca de modelos historiográficos. Sin embargo, ello no significa ausencia en las aulas. Si bien, dar cuenta de los procesos recientes en la enseñanza, les exige a los/as docentes revisar y repensar en torno a estos retos y desafíos, supondría que entienden su importancia desde el compromiso de posibilitar y favorecer a la formación de ciudadanías activas, críticas y responsables con los problemas de los presentes por venir. Cuestiones abordadas en el marco de contextos diversos y heterogéneos.

**Palabras clave:** Enseñanzas; Historias Recientes; Historias; Profesorado; Memorias.

### **Research and contemporary history taught in the Northern Patagonia**

#### **Summary**

This article seeks to understand the potentialities of the teaching of contemporary history for the construction of multiple and democratic citizenries, which require an education for responsibility and participation driven by teachings with an ethical and political foundation. The research, which is of a qualitative nature, is carried out in public institutions of elementary and middle education in several cities of the provinces of Río Negro and Neuquén, and seeks to make a contribution to the knowledge about teacher training in history.

The teaching of contemporary history is highly complex, given that it is re-contextualized from multiple approaches. Thinking about the present historically implies an epistemological challenge and a reconsideration of the historiographical models. However, that does not mean a lack in the classrooms. Although being aware of the recent processes in teaching demands that teachers review and rethink things around these challenges, it would suppose that its importance is understood from the commitment to facilitate

and favor the formation of active, critical and responsible citizens with present and future problems; issues approached in the framework of diverse and heterogeneous contexts.

**Key words:** Teachings, recent history, histories, teacher training, memories.

### **Recherche et enseignement des histoires récentes dans la Patagonie du Nord**

#### **Résumé**

Ce texte se propose de connaître les potentialités de l'enseignement de l'histoire récente pour construire des citoyennetés multiples et démocratiques, ce qui exige une éducation dans la responsabilité, ainsi qu'une participation basée dans des savoirs à fondement éthique et politique. Il s'agit d'une recherche qualitative, développée dans d'institutions publiques, et plus précisément dans les niveaux élémentaire et primaire, dans plusieurs villes des provinces de Río Negro et Neuquén, et dont le but est de contribuer à la formation pédagogique en histoire.

L'enseignement de l'histoire récente est fort complexe, puisqu'elle prend corps selon des abordages multiples. Penser le présent historiquement implique un défi épistémologique et un questionnement des modèles historiographiques. Cependant, cela n'équivaut pas à son absence de salles de cours. En effet, rendre compte des processus récents exige des enseignant.e.s à la fois une conscience de ces défis et leur questionnement, ainsi qu'une compréhension des enjeux présents dans la formation des citoyennetés actives, critiques et responsables vis-à-vis des problématiques du présent et de l'avenir. Ces questions seront abordées dans le cadre de la diversité et l'hétérogénéité de contextes.

**Mots-clés :** Enseignements; Histoires récentes; histoires; enseignants, mémoires.

## 1. Introducción

En este artículo nos interrogamos sobre la enseñanza de la historia y sobre el mundo en el que vivimos, este, es un mundo global al que miramos en clave local porque no es posible enseñar historia sin interrogarnos sobre el mundo en el que la enseñamos.

Desde el año 2001 y en el marco de la Universidad Nacional del Comahue investigamos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente<sup>3</sup>. Seleccionamos estas investigaciones porque nos permite poner en foco la relación entre tres núcleos analíticos: enseñanza, historia y memoria.

Las investigaciones las llevamos a cabo en diversas ciudades<sup>4</sup> de la Nord Patagonia Argentina, por lo tanto trabajamos en una variedad de contextos socio-educativos. En todas las localidades seleccionamos escuelas públicas de sectores medios y marginales, con poblaciones de niñas, niños y jóvenes heterogéneas en sus condiciones materiales y culturales: gitanos, chilenos, bolivianos, mapuches, entre otros.

En las provincias patagónicas hay pluralidad de propuestas curriculares reguladas. En el caso rionegrino se implementa la «Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina»; reforma aceptada y rechazada en escuelas de las localidades estudiadas. Hemos trabajado en las dos situaciones y podemos reafirmar que las enseñanzas de la historia reciente que circulan son creativas y novedosas en ambas instancias. En el caso neuquino, no hay diseño curricular

---

3 Tres proyectos: Estudiantes y Enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía (2001-2005); Lo reciente/presente en la enseñanza de la Historia (2006-2009) Profesores y enseñanza de la Historia reciente/presente (2010-2012).

4 Se ha indagado en las Coloradas, un pueblo de la Provincia de Neuquén, de 1200 habitantes con una única escuela media creada en 1988 y en Neuquén capital, ciudad que tiene cerca de 300.000 habitantes. En la provincia de Río Negro, trabajamos en cuatro ciudades: San Carlos de Bariloche, ubicada en la cordillera andina tiene alrededor de 114.000 habitantes, San Antonio Oeste, se encuentra en la zona atlántica con una población de 30.000 habitantes. Allen y Cipolletti se ubican en la zona del Valle del Río Negro, la primera tiene 20.000 habitantes y la segunda 90.000.

regulado lo que no impide repensar en nuevas formas de abordar finalidades, contenidos y formas de la enseñanza. Participar en instituciones de educación elemental y en escuelas de educación media diversifica la mirada, especifica a sujetos de la enseñanza y el aprendizaje y al conocimiento histórico social<sup>5</sup>. Asimismo nos remarca que trabajar desde la niñez potencia las posibilidades para la construcción del pensamiento y de las prácticas sociales críticas.

Es una investigación educativa, histórico-pedagógica<sup>6</sup> que tiene características representativas de la metodología cualitativa, abierta, flexible y participante. El proceso investigativo permite la indagación para la comprensión e interpretación de problemas sociales o humanos, no descarta ni desconoce los aportes de la lógica cuantitativa, como tampoco la de determinados instrumentos para la triangulación de resultados que permite considerar a los campos cualitativos y cuantitativos como complementarios y no rivales.

La lógica cualitativa o intensiva busca penetrar en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente cambio del hecho social (en este caso el educativo), busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica, busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra<sup>7</sup>.

Elegimos esta lógica porque admite la implicación del investigador en la realidad estudiada, en interacción con lo que se investiga, se busca comprender— a través de las historias o relatos de vida, la observación participante, los diarios de

5 En las localidades de Neuquén, Cipolletti y San Antonio, se participó en instituciones de educación elemental. Y en las localidades de Las Coloradas, Bariloche, Cipolletti y Allen en escuelas de nivel primario.

6 Carlos Arturo Ospina Cruz, «De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación de Antioquia 1903-1930». *Historia y memoria*, n° 10 (2015): 97-226.

7 María Teresa Sirvent, *El proceso de investigación* (2da. edición revisada. Investigación y Estadística I: Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras Opfyl, 2005), 14; Elena Acchili *Investigación y formación docente* (Rosario: Laborde, 2000); Federico Shuster, *El método en las Ciencias Sociales* (Buenos Aires: CEAL, 1992), 20-21.

clase, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales- el significado o el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones. La trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las fuerzas contradictorias, las ideas políticas y sociales que se entraman, y se procesan en la historia de vida individual y colectiva. Se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo, insertas en la trama de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y de análisis.

Optamos por el estudio de caso ya que es una manera y una estrategia para organizar y presentar los resultados de una investigación. Dice Stake<sup>8</sup>, de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Un caso puede ser, un estudiante, un profesor, una escuela, un programa o un grupo de personas. El caso tiene entidad en sí mismo y lo abordamos como un estudio intrínseco y colectivo de casos<sup>9</sup>. Cada caso es abordado en su especificidad para luego proceder a la comparación del conjunto y arribar a una comprensión mayor de casos similares, en base a las diferencias y semejanzas de cada experiencia.

Los casos son estudiantado y profesorado que aprenden y enseñan historia reciente en escuelas públicas de las ciudades patagónicas seleccionadas, en la que se concentra toda la actividad investigativa orientada a un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalizaciones a priori<sup>10</sup>. Son estudios de casos considerados en contexto. Aquí se prevé que

8 Robert Stake, *Investigación con estudio de caso* (Madrid: Morata, 1998), 10.

9 Stake, «*Investigación con estudio de caso...*», 16.

10 Alberto Marradi, Nélida Archenti y Juan Ignacio Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (Buenos Aires: Emece, 2007), 237-246.

la teoría se retroalimenta con la base empírica construida a partir de los estudios de casos y viceversa.

El proceso metodológico lo realizamos en etapas o fases, desde un enfoque progresivo, interactivo y recursivo, en el que exploración, reconocimiento, búsqueda y recolección de los datos, análisis e interpretación y triangulación se realizan en un proceso de recursividad del cual emergen núcleos conceptuales.

## 2. Mirando en retrospectiva

El 2001 para los argentinos significó algo más que el rechazo a las autoridades políticas de turno. Puede ser pensada como una crisis de proyectos de futuro<sup>11</sup>; como una crisis de civilización<sup>12</sup>, como una crisis del relato que ordenaba el pasado argentino y que podemos enmarcar en una crisis de sentido propia de esta época.

El relato que ordenaba el pasado argentino y que podía circular en las aulas de historia se constituía con los proyectos revolucionarios de los siglos XIX y XX, proyectos que eran realmente palpables y que fueron derrotados luego de la década del '70. Mirados desde el hoy parecen ilusiones tras la ofensiva capitalista de los años 90', que festejó el fin de los grandes referentes para explicar el mundo en el que vivimos, dando paso a una cultura que profundizó los peores aspectos del neoliberalismo.

También, los grandes cambios producidos desde la década de los años setenta del siglo XX han generado falta de perspectiva y de proyecto en las luchas de las clases populares, así la crisis de sentido manifiesta la ausencia de una recomposición política que articule sus fragmentos en un proyecto de inclusión.

11 Waldo Ansaldi, «El faro del fin del mundo. La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad», en *La historia dice presente en el aula*, compilado por Alicia Graciela Funes (Neuquén: Manuscritos, 2004), 15-45.

12 Alfredo Calcagno y Erik Calcagno, *Argentina derrumbe neoliberal y proyecto nacional* (Buenos Aires: Le Monde diplomatique, 2003), 15.

Fue una crisis institucional, falta de representación, organizaciones de base por todos lados, auge de movilización, creación de conciencia, aprendizaje acelerado, politización violenta. Una de las características de las crisis de los tiempos presentes, dice Marc Augé<sup>13</sup>, es la crisis de los fines en tanto niega la cuestión de las finalidades, se atiende a los fines de corto plazo y a los medios para realizarlos, pero al mismo tiempo se deja en total silencio la cuestión de saber los porqué del largo plazo.

Las preguntas reiteradas en 2001: ¿cómo llegamos?, ¿Qué nos pasó?, ¿cómo salimos de aquí?, fueron interrogantes surgidos ante los procesos de exclusión y desigualdad social impensados para los proyectos de cambio de los siglos XIX y XX. Estas nos impulsaron a indagar en: la historia reciente y su enseñanza.

### **3. Algunas finalidades e interrogantes: posibles miradas a largo plazo**

La relación entre enseñanza, historia y política es de larga data, la enseñanza de la historia siempre ha estado ligada a una política de la identidad y a una definición en la formación de la ciudadanía. Entonces nos preguntamos: qué lugar juega la enseñanza de los procesos históricos recientes en la formación ciudadana de jóvenes, niñas y niños. Puede esta enseñanza dar cuenta del sentido político de la actividad de historiar, enseñar y aprender.

Proyectar y accionar historias enseñadas articuladas con los contextos de producción de las mismas, potencian -las experiencias y proyectos políticos colectivos posibilitando la socialización política de las jóvenes generaciones. Nos interesa aportar a la condición de ciudadanía de jóvenes, adolescentes, niñas y niños<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Marc Augé, *El antropólogo y el mundo global* (Buenos Aires: Siglo XXI ediciones, 2014), 91-92.

<sup>14</sup> Alicia Graciela Funes, *Historias enseñadas: utopías y prácticas* (Neuquén: Educo, 2012) Funes, Alicia Graciela y Joan Pagés, «Enseñanza de la historia y socialización

Historia, memoria y enseñanza es otro de los núcleos analíticos que posibilitan pensar las prácticas de la enseñanza en la doble línea de desarrollo, la formación del pensamiento histórico y la educación para la ciudadanía<sup>15</sup>.

Las políticas por la memoria son cambiantes, muchas veces están ausentes y en algunas ocasiones adquieren protagonismo y ello depende de los escenarios sociales, culturales, políticos y educativos. Las perspectivas y enfoques sobre la construcción de narrativas y prácticas de enseñanza del pasado reciente son diversas y la finalidad de construir memorias de justicia para nuevas y viejas generaciones es importante en un presente urgente con nuevas tensiones, luchas o reemplazos de memorias<sup>16</sup>.

Este estudio, que bucea en las finalidades de largo plazo, está interesado en construir conocimiento sustantivo sobre la formación docente en historia, en los diversos niveles del sistema educativo.

#### 4. Núcleos conceptuales

Seleccionamos en esta instancias tres de ellos: contextualizar las enseñanzas de las historias recientes; bucear en las relaciones entre memorias, historias y enseñanzas; política, historias, enseñanzas.

A partir del conocimiento cimentado en este proceso investigativo construimos algunos núcleos conceptuales que

---

política» *Reseñas de Enseñanza de la historia* n° 8 (2010), 107-141. Miguel Jara y Alicia Graciela Funes, «Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la educación ciudadana» en *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*, comp. Miguel Jara y Alicia Graciela Funes (Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue, 2015), 31-62.

15 Joan Pages, «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía», *Reseñas de Enseñanza de la historia*, n° 7 (2009): 67-93.

16 María Esther Muñoz, «Historia reciente, efeméride, memoria. Una compleja trama de interrelaciones». *Reseñas de Enseñanza de la historia*, n° 7 (2009), 199-209. María Paula González y Joan Pagés «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas». *Historia y memoria* n° 9 (2014), 275-311.

nos permiten formular información, transformarla en conocimientos y producir diagramas conceptuales para organizar y transmitirlo construido. Sabemos que, en las disciplinas sociales conocer y pensar son procesos simultáneos, y es, en esa conjunción que nos encontramos con la práctica de investigar en lugares difíciles como son las aulas y las escuelas, que son antes que nada difíciles de describir y pensar<sup>17</sup>.

### *Contextualizar las enseñanzas de las historias recientes*

Como ya dijimos en páginas anteriores, la investigación se desarrolló en contextos muy diferentes: sean sus comunidades escolares, las ciudades en las que están inmersas, las propuestas curriculares reguladas, la formación y posicionamiento de su profesorado, las características socioeconómicas y culturales del estudiantado. Aunque resaltamos dos cuestiones en común, que el profesorado con el que trabajamos valoraba positivamente la enseñanza de los procesos históricos recientes<sup>18</sup> y que todas las instituciones educativas en las que trabajamos son públicas<sup>19</sup>.

En la primera fase de la investigación realizamos un cuestionario semi-estructurado a fin de seleccionar profesoras y profesores que valoraran positivamente la enseñanza de los acontecimientos recientes. Indagamos acerca de: posicionamientos historiográficos, percepción de temporalidad

17 Pierre Bourdieu, *La miseria del mundo* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013), 9-10.

18 [...] sí, en cívica o en historia, no importa dónde pero hay que enseñar historia reciente, yo creo que por ahí nos quedamos tanto en el pasado y el pasado reciente es fundamental, más que nada porque ellos también lo viven, es una cuestión de la vivencia ¿no? una historia que a pesar de que ellos por ahí tienen 15 años la viven, lo sucedido con De la Rúa por ejemplo no hace mucho y ellos lo vivieron, o el tema de que los padres no tienen trabajo, o por qué los padres no tienen trabajo», «Es tan conflictiva la realidad que te da mucho material para trabajarla», [...] y bueno, a ver lo que hay que hacer es partir de la vida cotidiana del chico, por ejemplo, ahora que yo les tengo que explicar el tema de la ideología, la dominación ideológica, que son cosas tan abstractas, los chicos lo entienden más», entrevistas (profesoras y profesores), proyecto de investigación, 2001-2005.

19 En Argentina las escuelas públicas son gratuitas y gestionadas por los estados provinciales, las escuelas públicas de gestión privada son pagas y gestionadas por comunidades confesionales y los estados provinciales pagan los sueldos y las escuelas privadas son pagas y gestionadas por sus propietarios.

y espacialidad, posicionamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, formas y materiales de la enseñanza<sup>20</sup>.

El análisis de los primeros datos nos permitió seleccionar instituciones y profesorado con quienes establecimos una comunicación dialógica a partir de entrevistas en profundidad para abordar: dimensiones epistemológicas y metodológicas de las historias recientes; el lugar de las historias reguladas y de la formación docente; el problema de la construcción de los contenidos y de los materiales de la enseñanza; acuerdos y conflictos profesoraes en su abordaje; la relación con los padres y la comunidad.

Luego con el profesorado interesado en esta enseñanza, comenzamos un trabajo enmarcado en proyectos colectivos y colaborativos<sup>21</sup> para elaborar acuerdos básicos que se materializan en proyectos de enseñanza: finalidades y objetivos, contenidos, estrategias y materiales. Durante la elaboración de la propuesta se intensificó la comunicación dialógica y se elaboraron los diarios de campo<sup>22</sup>.

20 [...] la metodología, trabajar con el presente te exige estar buscando siempre de la realidad cotidiana», [...] eso te exige plantear un problema, discutirlo, hacerlos que hablen, que opinen. O hacer contraponer visiones también es una tarea pero que si te sale ¡Ho! descansas todo el año», [...] para el área hay muchísimo material en revistas», «para trabajar historia inmediata hay videos, artículos, entrevistas, puedes hacer entrevistar, hay instituciones que trabajan muy bien, porque tienen recursos y bueno, y tienen docentes también piolas» , [...] algunos recursos que superen la tradicional tiza y el pizarrón como la posibilidad de ver un noticiero de discutir en el aula un programa de radio, de leer la noticia en una revista o en un periódico, la idea de no competir con los medios de comunicación sino utilizar los medios de comunicación como recursos de aprendizaje, creo que en ese sentido tendría que planearse y pensar como los medios se pueden incorporar a la escuela para pensar en un aprendizaje más dinámico y que capte los intereses de los chicos, tanto los videos como la televisión puede ser un buen recurso siempre y cuando se entienda que es un medio para lograr un fin, que el alumno vea y que el alumno a partir de ver puede interpretar, comparar, conceptualizar, quién dice que por ahí puede ser una puerta para repensar estos viejos problemas que todavía no tienen solución», entrevistas (profesoras y profesores), proyecto de investigación, 2006-2009.

21 Nadine Bednarz, Pierre Lebuis, Louise Poirier y Christine Couture. «L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouvea u à établir entre recherche et formation», *Revue des sciences de l'éducation* 27, n° 1(2001): 33-64, Serge Desgagné y Nadine Bednarz, «Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que sur», les praticiens». *Revue des sciences de l'éducation* 31, n° 2 (2005): 245-258.

22 Tema/ Problema «Movimientos Sociales en América Latina: el caso de Bolivia » se acordó con el docente delimitar dentro de este proceso el caso/acontecimiento conocido

Durante la puesta en práctica del proyecto de enseñanza construimos los registros de observación participante, manuscritos y de audio y al finalizar cada clase elaboramos la síntesis integradora de los registros. Interesa reiterar que el proceso es progresivo y recursivo y se condensa en los momentos del análisis de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

Es tan complejo dar cuenta de las características de este abordaje metodológico como llevarla a cabo en la práctica. Es una práctica difícil porque las situaciones de enseñanza son complejas y como ya dijimos, las escuelas son lugares difíciles de describir y pensar.

A fin de pensar en estas prácticas situadas, decimos que enseñar y aprender procesos y acontecimientos de la historia reciente, es un problema del presente, al que nos interesa mirar en clave estructural y reconociendo la dinámica del cambio. La propuesta de los estratos del tiempo histórico<sup>23</sup>, nos resulta muy esclarecedora porque estos se piensan a partir de la experiencia

---

como la «Guerra del Agua» (Cochabamba, Bolivia) que se dio durante los meses de enero y abril de 2000. El recorte del contenido tuvo acuerdo y fue integrado a su plan de trabajo anual. Durante la elaboración de la propuesta hubo un conjunto de dudas e interrogantes que nos fueron surgiendo en torno a cierta imposibilidad de abordaje y discusión sobre aquellos núcleos que considerábamos importantes en cuanto a las características de la parcela temporal. También expresamos la necesidad de aprender y comprender el trabajo dialéctico y el procedimiento inductivo de la investigación cualitativa y la prudencia/paciencia necesaria para trabajar el campo en profundidad. La secuencia didáctica se desarrolló en cinco clases sucesivas. Diversos artículos de diarios bolivianos de distinta datación -algunos coetáneos al evento mismo y otros de ellos atravesados por la memoria del acontecimiento que vehiculizó su décimo aniversario en 2010, un video-documental sobre los momentos más álgidos del conflicto donde podía observarse la acción de los protagonistas y escucharse algunos testimonios de los sujetos sociales intervinientes y una serie de conceptualizaciones sobre viejos y nuevos movimientos sociales constituyeron los materiales que mediaron la propuesta. Una primer lectura de los registros nos llevó a interpretar rasgos débiles en relación a las intervenciones docentes -monólogos y diálogos triádicos- así como una fuerte presencia de discusiones cruzadas y diálogos verdaderos de importante controversia que significaron una profusa participación de los alumnos. Las clases despertaban fuertes debates referentes a conflictos recientes en la localidad pero no lograban articularse y diferenciarse del conflicto a trabajar para el caso boliviano y abordarla temática de los nuevos movimientos sociales para América Latina. El conocimiento propuesto solo pareció «bordarse», informe de avance, proyecto de investigación, 2006-2009.

23 Reinhart Koselleck, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia* (Barcelona: Paidós. ICE/UAB, 2001), 37-42.

y se remiten unos a otros. El primero refiere a los espacios de tiempo específicos de una generación, es un modo inmediato de experimentar la sucesión de los acontecimientos, propia de los contemporáneos, en su singularidad e irrepitibilidad. El segundo estrato se liga a la experiencia generacional que permite descubrir patrones y recurrencias entre fenómenos diversos determinados por condiciones estructurales más o menos estables en el tiempo. Y el tercero remite a formas intergeneracionales de adquisición o pérdida de conocimiento que permiten observar cómo las condiciones estructurales también se modifica. Los procesos históricos de largo alcance escapan al ámbito de la experiencia inmediata y solo pueden descubrirse mediante un esfuerzo de abstracción intelectual<sup>24</sup>. En este estudio podemos delimitar que un grupo profesoral da cuenta de su experiencia vivencial en acontecimientos desde la década del 70, pudiendo dar cuenta de recurrencias y del cambio, y establecer formas intergeneracionales con el profesorado más joven y el estudiantado.

Pensar analíticamente en el cambio es la tarea de la educación histórica, configurar la dimensión de la historicidad, cualidad inseparable de toda realidad social y dimensión constitutiva de lo humano en tanto asunción consciente de la temporalidad, es un objetivo central en la enseñanza del mundo social.

Seleccionamos los acontecimientos más recientes para educar históricamente porque sus características controversiales nos pone frente a problemáticas de diverso orden: teórico-epistemológicas<sup>25</sup> y políticas<sup>26</sup> signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global. Delimitar el campo de la historia reciente como objeto de estudio

24 Elías José Palti, Introducción a *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, de Reinhart Koselleck. (Barcelona: Paidós. ICE/UAB, 2001), 30-31.

25 Problema de la objetividad- subjetividad; a la cercanía de los acontecimientos analizados; al extrañamiento, entre otros.

26 Los intereses políticos que afectan las interpretaciones sobre las problemáticas sociopolíticas a ser estudiadas están todavía vigentes y juegan en la disputa por las lecturas de ese pasado reciente, obviamente esas lecturas no son neutras ni ajenas a los intereses de los diversos grupos sociales, todas buscan legitimar una u otra orientación política o ideológica.

y de enseñanza invita al entrecruzamiento de disciplinas, conceptos y procedimientos no con la finalidad de poner en práctica un escepticismo cómodo o un sincretismo conciliador, sino buscando rescatar cada momento y espacio histórico en la multiplicidad de sus componentes y en la contradicción de conflictos, teniendo siempre como norte profundizar la reflexión apartando generalidades apresuradas, vagas y los lugares comunes, para provocar aprendizajes intelectuales, sensibilidades, tomas de posición frente a los dilemas y a las controversias, ejerciendo el pensamiento crítico y pensamiento histórico<sup>27</sup>.

La representación<sup>28</sup> de ese pasado reciente, en tanto imagen mental constituye sistemas cognitivos en los que se reconocen creencias, estereotipos, opiniones, valores, normas; conforman códigos, valoraciones, principios interpretativos y orientadores de las prácticas vitales: memoria colectiva, memoria histórica, identidad, entre otros.

La representación también alude a una cierta clase de producción y en el caso de la producción historiográfica, es el historiador quien escribe la historia y en esa construcción hay interpretación y sentido histórico. El pasado reciente, se representa en conflicto<sup>29</sup>, convertido en centro de reflexión crítica ofrece un buen instrumental para orientarse en el mundo. Los sentidos del pasado reciente no permanecen inmutables en el tiempo, nuevos escenarios políticos, ingreso de otros actores y las mudanzas en las sensibilidades sociales

27 Joan Pagès, «Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia», en *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, coord. Sebastián Pla, Xavier Rodríguez Ledesma y Víctor Gómez Gerardo (México: Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional, 2012). Antoni Santisteban «La formación en competencias de pensamiento histórico». *Clio y Asociados. La historia enseñada* n° 14 (2010): 34-56.

28 Esta conceptualización constituye un buen ejemplo de cómo se entrecruzan diversos planteos provenientes de campos disciplinares distintos: historia, psicología, sociología, política, filosofía.

29 María Inés Mudrovcic, «Representar pasados en conflicto», en *Pasados en conflicto Representación, mito y memoria*, ed. María Inés Mudrovcic (Buenos Aires: Prometeo, 2009), 13-33.

implican transformaciones en ellos<sup>30</sup>. La producción histórica puede construir puentes de sentido entre el pasado reciente, el presente y el futuro. La variedad de lecturas del pasado no está -como nunca lo estuvo antes confinada a las versiones elaboradas por los historiadores profesionales; sus textos coexisten con imágenes procedentes de otros discursos sociales, de otros registros en los que intervienen ensayistas, militantes, periodistas<sup>31</sup>.

Con el cambio de siglo y de milenio, se ha producido un amplio abanico de reflexiones sobre el tiempo presente. La posibilidad del presente como objeto de la historia se ha revitalizado, pero, bien sabemos que esta incorporación no es una novedad, la historia es historia contemporánea disfrazada<sup>32</sup>. El presente es tiempo de lo contingente, de lo incierto, del cambio de época, de la ruptura histórica; pero también es tiempo de la perplejidad y del asombro<sup>33</sup>. Si nos atenemos al régimen de historicidad<sup>34</sup> del hoy, este marca la presentificación de la historia. El hombre contemporáneo vive en el convencimiento de estar instalado más allá de la ruptura, su realidad nada tiene que ver con los que le precedieron en el uso de la palabra y de la vida, esa conciencia rupturista, que ya no es privativa de los adolescentes, configura un nuevo sentido común: no pensar en clave de pasado.

30 Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI Editores, 2002), 39-62.

31 Nora Pagano, «La producción historiográfica reciente, continuidades, innovaciones, diagnósticos», en *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*, dir. Fernando Devoto (Buenos Aires: Biblos, 2010), 39-69.

32 Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX* (Barcelona: Crítica, 1997), 13-15.

33 Iuorno, Graciela, «A propósito de la Historia Reciente ¿Es la interdisciplinariedad un desafío epistémico para la Historia y las Ciencias Sociales», en *Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina*, ed. Margarita López, Carlos Figueroa y Beatriz Rajland (Santiago de Chile: Editorial Arcis CLACSO, 2010), 40.

34 Un régimen de historicidad da cuenta de la experiencia del tiempo propia de una sociedad particular y de esta manera el tiempo no solo se convierte en un concepto abstracto sino en algo concreto, pues vuelve al tiempo en un actor de la sociedad. Francais Hartog, «El historiador en un mundo presentista», en *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*, dir. Fernando Devoto (Buenos Aires: Biblos, 2010), 15-29; Francais Hartog, «Órdenes de tiempo, régimen de historicidad, la función social de la historia», *Historia y grafía* n° 21 (2003): 73-102.

Fue un desafío para las historias recientes enseñadas, tematizar el tiempo histórico como una tensión entre experiencias y esperas que se despliegan en el presente. Presente que se distingue por la coetaneidad, y plantea dificultades epistemológicas y metodológicas en tanto observadores participantes del proceso a estudiar.

### *Memorias, historias y enseñanzas*

Enseñar historia reciente requiere historiar las generaciones vivas, otorgando importancia a la memoria colectiva. El tema central es cómo se configura y maneja el recuerdo, ese pasado evocado de manera individual o colectiva. A historiadoras/es les interesa la memoria desde dos perspectivas diferentes: como fuente histórica para una crítica de la fidelidad del recuerdo y como fenómeno histórico, es decir, la historia social del recuerdo, ya que la memoria es flexible e interesa entender cómo y por quién se modela, así como los límites de su maleabilidad.

El vínculo memoria e historia plantea cierta conflictividad que debe ser considerada en su enseñanza, ya que, es conocido que la memoria social es siempre plural, controversial y polifónica y que la historia desarrolla distintas interpretaciones y explicaciones. La construcción de una memoria ejemplar con carácter de lección del pasado -en términos de Todorov- y la transmisión del Nunca Más<sup>35</sup> nos indican una posibilidad necesaria<sup>36</sup>, un piso común innegociable e irrenunciable aunque no suficiente, en la tarea de construir sociedades democráticas. Aspecto clave sobre todo y cuando en los escenarios educativos se hacen más tangibles las maneras en que la historia y la memoria se entremezclan -más allá de las necesarias distinciones analíticas en términos de categorías y características-. Y donde su ligazón se hace más evidente en la transmisión y reconstrucción de un cuerpo cultural complejo.

35 Es el texto que reunió los testimonios de torturas, violaciones, detención en campos de concentración, fusilamientos, desaparición de personas, apropiación de niños nacidos en cautiverio -cuyos padres fueron asesinados-, saqueos de viviendas, falsificación de títulos de propiedad, todo un plan perverso implementado por el terrorismo de Estado, entendido como crímenes de lesa humanidad. Un texto que nace y comienza a configurarse con la democracia de 1983.

36 Jelin, «Los trabajos de la memoria...», 32-33.

Sabemos que, la memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella<sup>37</sup>, el juego social de la memoria y de la identidad se centra en la transmisión que señala la voluntad de dejar huellas, para construir memorias. La conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas, sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se le vincula y crea pertenencia.

Las memorias traumáticas en su intento de elaborar la experiencia pasada dan testimonio en su historia de vida en los diferentes ámbitos –sea en el estrado de la justicia, en el encuentro con el investigador, en entrevistas de diferente orden, en las aulas y en las cátedras– como rasgo de lo social es un documental subjetivo compuesto por objetos íntimos y personales, por imágenes del sufrimiento que circulan en diferentes registros paradigmáticos de la época, conformando una reconfiguración de la subjetividad contemporánea.

Enseñar y aprender acontecimientos de la historia reciente, un asunto de sociedad en los últimos decenios del siglo XX, se ha materializado por el empuje y acción de los organismos de DDHH, quienes demandan incansablemente por Memoria, Verdad y Justicia, indicando que el problema excede a la simple reconstrucción histórica de lo acontecido, y que se trata además tanto de un problema público como de un problema político, filosófico y ético.

En el proceso investigativo nos interesó bucear en vivencias y experiencias de transmisión de memorias dolorosas; en la enseñanza de una historia de la Dictadura cívico-militar que no se desconecta de su etapa anterior ni posterior, buscamos más bien enseñanzas de un presente abierto con densidad temporal íntimamente vinculado al pasado y al futuro<sup>38</sup>.

37 Joel Candau, *Memoria e identidad* (Buenos Aires: Ediciones Sol, 1998), 19-29.

38 En este sentido se trabajaron diversas problemáticas como los conflictos socio políticos y de la participación ciudadana durante la crisis del 2001, los gobiernos democráticos de Argentina desde 1883 hasta la actualidad, democracia/dictadura hasta la crisis de la globalización: las violaciones de los DD.HH, semana de la Memoria: 24 de Marzo, la compleja relación de las instituciones políticas y la sociedad Argentina, en los siglos XX y XXI, la difícil relación *entre capital-trabajo-Estado*, el peronismo como

Enseñar algunos acontecimientos son citas inevitables -aunque no exclusivas- para abordar la experiencia como un campo político: contestatario en el caso de la vasta movilización política y social de las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001 y que, en la primera década del 2000, nos enfrentó con el fondo de la crisis cuestionándolo todo desde una demanda de inclusión sustantiva y real, aún inacabada en el segundo decenio de tercer milenio.

Encontramos un profesorado que enseña con finalidades formativas para conformar ciudadanías críticas y democráticas, respetuosa de identidades múltiples y educadas políticamente, que enseña temas y problemas vinculados a la búsqueda de una formación ciudadana para el bienestar común y para la lucha permanente e inacabada de la mayor igualdad y libertad posibles, en un marco de la justicia social y de la justicia curricular escolar.

### *Política, historias y enseñanzas*

La crisis de 2001 se hace más acuciante en el campo de la historia política entendida esta en términos amplios<sup>39</sup>, en tanto la política no se circunscribe a instituciones y procedimientos, conlleva una fuerte carga subjetiva. Quizá conviene distinguir la política en tanto juego institucionalizado entre actores políticos, de lo político, entendido como el vasto campo de ideas

---

paradigma político, ¿por qué la Argentina sigue siendo peronista?, la emergencia de los nuevos movimientos sociales en América Latina: el caso de Bolivia -guerra del agua (Cochabamba, 01-04-2000), resistencias, rebeliones y protestas sociales durante los siglos XX y XXI en Argentina: la profundización de la violencia estatal, institucional y social durante las décadas del '60 y '70 en Argentina (1966-1973), el ciclo de los «azos» en el interior del país, culturas musicales, identidades juveniles e historias recientes a fines del siglo XX e inicios del XXI, las transformaciones geopolíticas recientes, reestructuración territorial en el capitalismo: funciones urbanas a través del tiempo. La Ciudad de Cipolletti como ejemplo de espacio de reestructuración capitalista, proyectos de investigación, 2006-2009, 2010-2012.

39 El universo de lo político se encuentra en expansión, temáticas como la protección social, la salud pública, la difusión de la cultura, más la labor de asociaciones de todo tipo, de las organizaciones socio-profesionales, de los sindicatos, de las iglesias, dan cuenta de ello.

y representaciones respecto al orden colectivo y al poder, fuera de este núcleo restringido que le es inseparable, lo político no tiene fronteras<sup>40</sup>.

En el dominio de lo político, es decir en el espacio público, las acciones, instituciones, opiniones, discusiones, objetivos pueden constituirse en políticas acorde al grado de participación de los ciudadanos. El concepto moderno de lo político en un plano teórico no excluye a nada ni a nadie y, en el plano ético, sostiene que no todo vale para vincular la política a la vida cotidiana de los ciudadanos. Por ello, es necesario que una parte importante del trabajo de la sociedad y de sus instituciones se dirija hacia la constitución de mujeres y hombres democráticos que educados de manera crítica, valorizan a la democracia en el sentido pleno del término, esto es, la autonomía individual y colectiva, y el bien común tal como es concebido por la colectividad.

Ahora bien, en nuestro contexto, las democracias que conocemos no son igualitarias ni en ellas todos los individuos gozan de ciudadanía plena, aunque en ese universo asimétrico se respeten procedimientos democráticos. Situación que ha sido definida por Guillermo O' Donnell<sup>41</sup> como de «democracia de baja intensidad». Es claro que una parte de la población de nuestro país posee un status parcial de ciudadanía, y surge entonces, la pregunta por la supuesta naturaleza igualitaria del orden democrático y se pone en duda, para un vasto sector, el pleno establecimiento del principio de igualdad ciudadana.

Precisamente, si el sentido de la democracia es la ciudadanía y si, al mismo tiempo, ella evoca una sociedad igualitaria ¿cuál es, por ende, la disposición de la experiencia democrática que acepta en su interior a ciudadanos nominales y/o ciudadanos parciales? Para algunos autores esta inaceptable situación coloca a la democracia en la frontera de un orden borroso e indefinido y a los ciudadanos incompletos o nominales,

40 René Rémond, *Pour une histoire politique* (París: Seuil, 1996), 9.

41 Guillermo O' Donnell, «Estado, Democratización y Ciudadanía». Nueva Sociedad, n° 128 (1993): 62-87.

en una zona fronteriza entre la esfera de la ciudadanía y la esfera de la no ciudadanía.

La discusión del concepto de ciudadanía está en el centro del debate sobre la cuestión social; es decir, en el medio de la controversia sobre las nuevas formas de desigualdades causadas por el desempleo estructural, la pobreza y los privilegios, por otro lado también se habla de nuevas ciudadanía, de ahí la visible tensión entre extensión y retroceso en el mismo proceso.

La investigación nos mostró que en muchas aulas de historia esa tensión está presente porque el alumnado y el profesorado son sujetos de esas ciudadanía incompletas y al explorar otras concepciones más inclusivas, entendidas como un conjunto de derechos y prácticas participativas que generan espacios para la construcción de ciudadanía múltiples y democráticas, que exigen una educación para la responsabilidad y la participación con fundamento ético político.

El pasado reciente no resulta indiferente al profesorado, por el contrario, es una enseñanza revestida de importancia en tanto posibilita que las jóvenes generaciones se acerquen a: la comprensión explicativa de los rasgos predominantes del mundo actual; la socialización política y a prácticas de ciudadanía; la articulación entre memoria e identidad; una educación en la temporalidad y en la conciencia histórica<sup>42</sup>.

La variedad de lecturas del pasado reciente no está confinada a las versiones elaboradas por los historiadores profesionales; sus textos coexisten con imágenes del pasado procedentes de otros discursos sociales, de otros registros en los que intervienen producciones de todo el arco científico

---

42 [...]trabajar con la actualidad de Argentina, con movimientos sociales, origen del movimiento piquetero y con historia oral para que los alumnos puedan re-conceptualizar su propia realidad», [...]esa realidad parece que a veces se transforma en un patrimonio casi exclusivo de quienes damos historia o cívica, me refiero a que el Estado es casi por esencia un estado represor, la protesta social, el reclamo, la lucha», «construir hegemonía no es tarea sencilla, se construye o no contra-hegemonía. ¿Estas generando mentes pensantes, críticas, creativas?», entrevista (profesoras y profesores), proyecto de investigación, 2012-2014.

y cultural, junto a la experiencia de los protagonistas del proceso<sup>43</sup>. En el campo educativo se generan investigaciones didácticas<sup>44</sup>, propuestas de enseñanzas y variedad de materiales didácticos<sup>45</sup>. En el marco de la política pública de la memoria se desarrollan programas desde el Ministerio de Educación de la Nación<sup>46</sup>. La temática tiene presencia en las propuestas curriculares regionales producidas en la década de los años ochenta del siglo XX y los Contenidos Básicos Comunes diseñados en el marco de las Leyes de Educación<sup>47</sup>, en la inclusión de las conmemoraciones dentro del calendario escolar<sup>48</sup>.

La enseñanza del pasado reciente y la cultura política permite revisar las complejas articulaciones ente historia, política y pedagogía en el contexto político actual y tiene la finalidad de apostar a que en la escuela circule un conocimiento

43 La producción historiográfica comienza en la década del 80. En los primeros años podemos dar cuenta de textos que apuntan al análisis de las claves del andamiaje del proyecto autoritario. A mediados de los 80 la producción se centró en condenar el terrorismo de estado y explicar el fenómeno de las organizaciones armadas. Los 90 y los 2000 hay una verdadera explosión sobre esta parcela de historia producida en el marco de estudios de investigación, posgrado, jornadas y seminarios.

44 Las investigaciones sobre la enseñanza del pasado reciente son numerosas y se han desarrollado en diversas universidades nacionales.

45 Solo mencionaremos algunos textos fundantes: Graciela Montes, *El golpe y los chicos*. (Buenos Aires: Gramón Colihue, 1996), 78 p.; Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman. *Haciendo memoria en el país del nunca más*. (Buenos Aires: Eudeba, 1997), 224 p.; Cristina Godoy. *Historia. ¿aprendizaje plural o gritos de silencio?* (Rosario: Laborde, 2000), 67-93; Carolina Kaufmann. *El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. (Buenos Aires: Libro del Zorzal, 2007), 15-38.

46 Resolución N.º 596/2008, del 26 de febrero, por el cual el Ministerio de Educación Nacional establece el Programa Educación y Memoria que promueve la enseñanza de los siguientes ejes temáticos: entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la enseñanza de la historia reciente, Memorias de dictadura: terrorismo de Estado en Argentina, derechos humanos en el bicentenario.

47 Ley 26.206/2006, 14 de diciembre, por el cual se establece una ley nacional de educación, Ley 25.633/2002, del 1 de agosto, por el cual se instituye el 24 de marzo como día nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

48 Ley 25370/2000, 22 de noviembre, por el cual se declara el 2 de abril como Día del Veterano y los Caídos en la Guerra de Malvinas, Ley 25.633/2002, por el cual se instituye el 24 de marzo como día nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Ley 27002/2014, 22 de octubre, por el cual se instituye el 16 de septiembre como Día Nacional de la Juventud en conmemoración de los sucesos ocurridos durante la dictadura militar de 1976, conocido como noche de los lápices.

histórico social, que posibilite aventura y oportunidad para todos.

La enseñanza del pasado reciente es potente para la construcción de ciudadanía exigentes, entendidas como la cualidad de la condición de la existencia de los hombres y las mujeres que se asienta sobre el trípode de: compartir los bienes materiales, simbólicos y sociales.

Las finalidades cívicas y culturales de la enseñanza cobran vigencia para instancias de inclusión y pertenencia. Las historias enseñadas en este estudio han sido inclusivas, se han apartado de miradas unívocas alejándose de las narrativas maestras<sup>49</sup>.

En las aulas circulan enseñanzas de la historia política diferenciadas: en algunos casos como formas de ejemplificar algún contenido; en otros se apela a la construcción de contranarrativas y contra historia al poder de turno. En otras experiencias profesoras se la indica como potable para comparar sucesos y procesos, aunque en algunos casos la historización de los mismos queda un tanto difusa.

Sabemos también que la política conlleva una fuerte carga subjetiva y que la renovación de la historia política muestra un interesante dinamismo; la historia política reciente es valorada positivamente por las y los jóvenes<sup>50</sup>.

Los temas-problemas que se abordan en las clases de historia o ciencias sociales reconocen diferentes escalas

---

49 Mario Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (Buenos Aires: Paidós, 2007), 155-196.

50 «El presente es el día a día, el ahora, lo que está pasando», [...]es lo cotidiano». Podemos apreciar que actualidad y presente se convierten en sinónimos. El pasado «ya fue», «no se puede cambiar, modificar», «pero nos sirve para comprender», «para pensar el futuro». Las preocupaciones individuales acerca de su porvenir, de su bienestar emergieron fuertemente en las entrevistas y como temas de actualidad que interesan mencionan la desigualdad social, los problemas que los afectan como grupo de edad, les inquieta la pobreza, la discriminación, los problemas económicos y en menor medida pero significativamente las influencias culturales, musicales, y les interesa saber mucho sobre ellos mismos. Es actualidad «corta» en tiempos históricos, entrevistas y encuestas (estudiantes), proyecto de investigación, 2001-2005.

espaciales. Si bien, el tratamiento del proceso histórico nacional tiene preeminencia, se abordan en algunos casos los procesos históricos locales y regionales en clave comparada.

## 5. Conclusiones

Para concluir provisoriamente, podemos decir que nuestras investigaciones nos han permitido realizar lecturas en torno a prácticas, experiencias y saberes de un colectivo de profesores y profesoras que enseñan en contextos particulares, diversos y complejos.

En este artículo mencionamos solo algunos aportes que pueden no solo orientar y favorecer al debate reflexivo sino también la construcción de conocimiento sobre las implicaciones de la enseñanza de lo reciente, a modo de posibles búsquedas de articulaciones y puentes entre la investigación, la formación del profesorado y la enseñanza de la historia. Y en pos de aportar a la reflexión y comprensión de la intervención en la práctica educativa.

Además investigar e indagar en las enseñanzas y aprendizajes del pasado reciente nos ofreció orientaciones concretas para la historia que puede ser enseñada y para la construcción de ciudadanías alertas, informadas y con conciencia histórica. Repensando las complejas articulaciones entre historias, memorias y enseñanzas en el marco de los actuales tiempos complejos, donde se inserta la labor pedagógica.

En este sentido, las investigaciones nos indican la necesidad de fortalecer la relación entre la investigación histórica<sup>51</sup> y la enseñanza de la historia. Las múltiples decisiones que profesoras y profesores toman sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen, en cierta manera, de la concepción de historia, sea esta implícita o explícita.

---

51 David Moriente, «La enseñanza de la historia y los métodos de investigación de investigación histórica no convencionales», *Historia y memoria* n° 15 (2017): 333-350.

Cuestiones que consideramos pueden aportar a futuras investigaciones enriqueciendo al debate en torno a las posibilidades y potencialidades ciertas en la construcción de contenidos y estrategias para la enseñanza de procesos recientes sin desconocer ni negar los condicionantes que, refiriéndonos al proceso de enseñanza y aprendizaje, se conjugan en dicho abordaje.

## **Bibliografía**

Acchili, Elena. *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde, 2000.

Ansaldi, Waldo. «El faro del fin del mundo. La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad.» En *La historia dice presente en el aula*, compilado por Alicia Graciela Funes, 15-45. Neuquén: Manuscritos, 2004.

Auge, Marc. *El antropólogo y el mundo global*. Buenos Aires: Siglo XXI ediciones, 2014.

Bednarz, Nadine, Pierre Lebuis, Louise Poirier y Christine Couture. «L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation» *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1(2001): 33-64.

Bourdieu, Pierre. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Calcagno, Alfredo y Calcagno, Erik. *Argentina derrumbe neoliberal y proyecto nacional*. Buenos Aires: Le Monde diplomatique, 2003.

Candau, Joel. *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones Sol, 1998.

Carretero, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

Desgagné, S.; N., Bednarz. «Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les

- praticiens». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2 (2005): 245-258.
- Funes, Alicia Graciela. *Historias enseñadas: utopías y prácticas*. Neuquén: Educo, 2012.
- Funes, Alicia Graciela y Pagés, Joan. «Enseñanza de la historia y socialización política». *Reseñas de Enseñanza de la historia* n° 8 APEHUN (2010): 107-141.
- González, María Paula y Joan Pagès. «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas» *Historia y memoria* n° 9 (2014): 275-311.
- Hartog, Francois. «El historiador en un mundo presentista.» En *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*, dirigido por Fernando Devoto, 15-27. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- Hartog, Francois. «Órdenes de tiempo, régimen de historicidad, la función social de la historia». *Historia y geografía*, n° 21 (2003): 73-102.
- Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1997.
- Iuorno, Graciela. «A propósito de la Historia Reciente ¿Es la interdisciplinaria un desafío para la Historia y las Ciencias Sociales». En *Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina*, editado por Margarita López, Carlos Figueroa y Beatriz Rajland, 35-50. Santiago de Chile: Editorial Arcis CLACSO, 2010.
- Jara, Miguel, y Funes, Alicia Graciela. «Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la educación ciudadana». En *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*, compilado por Miguel Jara y Alicia Graciela Funes, 31-62. Cipolletti, Río Negro: Universidad Nacional del Comahue, 2015.
- Jelin, Elizabeth. «Memorias en conflicto». *Revista Puentes*, n° 1 (2000): 6-14.

- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2002.
- Kaufmann, Carolina. *El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Koselleck, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós. ICE/UAB, 2001.
- Marradi, Alberto, Nélica Archenti, y Juan Ignacio Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece, 2007.
- Moriente, David. «La enseñanza de la historia y los métodos de investigación de investigación histórica no convencionales». *Historia y Memoria* n° 15 (2017): 333-350.
- Muñoz, María Esther. «Historia reciente, efeméride, memoria. Una compleja trama de interrelaciones». *Reseñas de Enseñanza de la historia*, n° 7 (2009): 199-209.
- Mudrovic, María Inés. «Representar pasados en conflicto.» En *Pasados en conflicto Representación, mito y memoria*, editado por María Inés Mudrovic, 13-31. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- O' Donnell, Guillermo. «Estado, Democratización y Ciudadanía». *Revista Nueva Sociedad*, n° 128 (1993): 62-87.
- Ospina Cruz, Carlos Arturo. «De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación de Antioquia 1903-1930». *Historia y memoria* n° 10 (2015): 97-226.
- Pagano, Nora. «La producción historiográfica reciente, continuidades, innovaciones, diagnósticos». En *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*, dirigido por Fernando Devoto. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- Palti, Elías José. Introducción a *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, de Reinhart Koselleck. Barcelona: Paidós. ICE/UAB, 2001.

Pagès, Joan. «Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia». En *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, coordinado por Sebastián Pla, Xavier Rodríguez Ledesma y Víctor Gómez Gerardo, 19-66. México: Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

Rémond, René. (org) *Pour une histoire politique*. París: Seuil, 1996.

Santisteban, Antoni. «La formación en competencias de pensamiento histórico». *Clío y Asociados. La historia enseñada*, n° 14 (2010): 34-56.

Shuster, Federico. *El método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CEAL, 1 992.

Stake, Robert. *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata, 1998.

Sirvent, María Teresa. El proceso de investigación. 2da. edición revisada. Investigación y Estadística I: en *Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras Opfyl*, 2005.

**Citar este artículo:**

Funes, Graciela., y María Muñoz. «Investigación e historias recientes enseñadas en la Nord Patagonia». *Historia Y MEMORIA*, n° 17 (2018): 125-151. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7453>.