



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARIA DE POSGRADO



CARRERA DE POSGRADO:
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
(MENCIÓN EN HISTORIA).

“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA POLÍTICA (RECIENTE) EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO”

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

AUTOR: PROF. VICTOR SALTO
DIRECTORA: DRA. ALICIA G. FUNES

-2015-

A Camila y a Fidel, las dos gratas caricias que me dio la vida.
A papá y mamá, hermanos/as y sobrinos/as,
los que siempre están en mis presencias y ausencias.
A Graciela por la confianza y sus enseñanzas.
Y a los/las colegas con los/las cuales compartimos las condiciones
y los desafíos actuales de la docencia en historia.
Este trabajo no sería posible si no fuera por el vínculo y los saberes cotidianos
que todos/as me brindan.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
PRIMERA PARTE	
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	7
1.1. De la Historia Reciente y su Enseñanza.....	7
1.2. De la Historia Política (Reciente) y su Enseñanza.....	13
1.3. Lo Político y la Política: desarmando conceptos.....	19
1.4. El sentido Político de la Enseñanza de la Historia (Reciente).....	25
2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA POLÍTICA RECIENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL.....	29
SEGUNDA PARTE	
3. CLAVES PARA PENSAR EN LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DESDE LA HISTORIA POLÍTICA.....	33
3.1. Enseñar en clave de problemas socialmente relevantes.....	33
3.2. Enseñar en clave de época.....	35
3.3. Enseñar en clave conceptual.....	39
4. PROPUESTA DE TRABAJO: La Enseñanza de la Historia Política Reciente Argentina.....	43
4.1) La configuración de “la violencia y su expresiones en las prácticas políticas de los '60 y '70” como un problema socialmente relevante de la HP reciente.....	45
4.2) La identificación de hechos y procesos históricos relevantes para la enseñanza del problema de la violencia política en las prácticas sociales de los años '60 y '70.....	51
4.3) El establecimiento de conceptos explicativos que permitan ordenar y dar sentido a la comprensión del problema planteado.....	53
CONSIDERACIONES FINALES.....	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está pensado para los/las estudiantes practicantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue). A través de mismo, me interesa contribuir a su formación inicial a partir de una propuesta conceptual centrada en la enseñanza de la historia desde de la perspectiva de la historia política (en adelante HP). En particular, con el propósito de orientar en el ejercicio de construcción metodológica (Edelstein G., 1996) de temas/problemas de la historia política de la argentina reciente. En este sentido, la propuesta se inscribe en el marco de tres aspectos que considero significativos.

En primer lugar, se concentra en la asignatura Práctica Docente del Profesorado en Historia. Deviene de la consideración de la misma como un espacio curricular clave en la formación inicial de los/las estudiantes del profesorado. En tanto espacio de intervención didáctica pedagógica en el aula escolar, defino la Práctica Docente como una actividad intencional atravesada por la necesidad de una permanente reflexión sobre lo que se enseña, como se enseña y para qué se enseña de la disciplina de referencia.

En este sentido, aspiro a la formación de los/las estudiantes del profesorado en historia como futuros/as profesores *prácticos reflexivos* (Pagés J., 2013). Profesores/as que a futuro promuevan prácticas docentes trazadas por la toma de decisiones coherentes sobre múltiples aspectos de la tarea docente. Entre esos aspectos, los referidos a la selección y organización de contenidos históricos, a la definición de materiales de enseñanza adecuados a sus situaciones didácticas, y al diseño de actividades generadoras de aprendizajes significativos. Pero además -y fundamentalmente- a las *intencionalidades* que han de orientar esa toma de decisiones adecuadas a la enseñanza de temas/problemas relevantes del pasado. Todo ello no solo para superar la arcaica pretensión de prácticas centradas en la simple transmisión de hitos significativos del pasado sino para favorecer la acción de enseñar para la comprensión histórica de aquellos problemas del pasado que son propios del presente.

En segundo lugar, la propuesta pretende dar cuenta de una elaboración subsidiada por mi ocupación y dedicación como docente formador en el área de la didáctica específica. En la carrera del Profesorado en Historia, soy docente del 5to año en las cátedras de Didáctica General y Especial (durante el 1ºcuatrimestre) y de la Práctica Docente (durante el 2º cuatrimestre)¹. En ambos casos, trabajo con estudiantes avanzados en su trayecto formativo e iniciándose por primera vez en el campo de la didáctica específica y en sus primeras experiencias en la enseñanza de la historia en particular. En el caso de la práctica docente, con la presente aspiro a mejorar y fortalecer mi rol de formador en términos de colaboración y de orientación en el despliegue de construcciones metodológicas para los actuales contextos educativos.

Por último y en tercer lugar, se trata de una propuesta cuyo propósito se centra en la inclusión de temas/problemas específicos en la enseñanza de la historia. Temas/problemas vinculados a la historia política reciente que a menudo no son considerados en el curriculum formal y real de enseñanza de la historia escolar. Y que -pensados en clave didáctica- puedan favorecer al enriquecimiento formativo de los/las estudiantes y al curriculum real enseñado en sus futuras clases de historia en el nivel medio.

¹ Desde el año 2009 ejerzo como docente en la cátedra Práctica Docente y desde el año 2013 en Didáctica General y Especial. Desde el año 2003 hasta la fecha ejerzo como investigador en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la historia participando en 4 sucesivos proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Alicia Graciela Funes.

Introducción

Me interesa indagar entonces en las posibilidades que se abrieron y se pueden abrir desde la perspectiva de la HP. Perspectiva que, enfocada sobre el estudio de la historia reciente de nuestro país, ha ganado terreno en el campo historiográfico y educativo, pero que aún no es fértil como problema didáctico en el marco de la formación inicial.

Indudablemente, estos tres aspectos involucran una tarea desafiante si atendemos a las dificultades que presentan nuestros/as estudiantes del profesorado al momento de realizar sus prácticas docentes. Dificultades que, en gran medida, emergen de las tensiones vivenciadas ante tal experiencia pero también de otros condicionantes. Entre ellos: a) los derivados de la organización planteada por el propio plan de estudio de su carrera; b) los que se vinculan al trayecto cumplido en su formación al momento de iniciarse en el campo de la práctica docente; y c) los vinculados a las representaciones predominantes sobre las prácticas (Jara M. y Salto V., 2009).

Respecto a la organización de la carrera, las dificultades se vinculan al acotado margen formativo ofrecido al espacio de la práctica. El trazado del plan de estudio combinó durante 29 años el desarrollo de dos carreras en simultáneo: el profesorado en historia y la licenciatura en historia. Situación que propicia condiciones más fuertemente ligadas a una competencia en la formación disciplinar y con orientación en investigación historiográfica que a una mirada centrada en la formación docente².

La misma estructuración del plan, en base a las áreas del conocimiento disciplinar de referencia (historia antigua, americana, europea y argentina), marca un fuerte predominio e impronta en la realización del trayecto formativo. El cual se pretende que concluya con un último tramo destinado al cursado de las llamadas “cátedras pedagógicas”³. Hasta entonces, el estudiantado no cuenta con ninguna cátedra vinculada específicamente al campo de la pedagogía en general y al campo de la didáctica de la historia en particular. Lo cual, genera inconvenientes que considero significativos respecto a la trayectoria formativa que cumplen al momento de iniciarse en éstas últimas.

Un primer inconveniente deviene del predominio de un planteo pragmático en la mirada que tiene el estudiantado sobre la práctica docente. La práctica docente es mirada como mero campo de aplicación de conocimientos de otras áreas ya aprendidas del campo historiográfico y que pareciera alimentar la opción de que “basta con saber historia para saber enseñarla”. Cuestión que condiciona las decisiones sobre el qué enseñar en la historia escolar y desecha la noción del profesor en historia como intelectual reflexivo y protagonista en el diseño y desarrollo curricular de propuestas de enseñanza casuísticas y singulares. Es decir, la posibilidad de asumir el reto de nuevas configuraciones conceptuales y metodológicas a partir de la problematización de los saberes que ya asimilaron en su formación disciplinar.

² Es importante destacar que tanto la carrera del profesorado en historia como la licenciatura en historia recién fueron separadas a fines de 2014. Sin embargo, esta separación en dos carreras distintas fue al parecer más de carácter político administrativo que formativo. Cabe destacar además que esta separación no se realizó sobre la base de modificaciones de espacios curriculares y de distribución de carga horaria de los mismos. En este aspecto, la estructura curricular que ordena la carrera del profesorado en historia se ha mantenido intacta. Asimismo, puede decirse que sería muy aventurado aún evaluar los alcances y el impacto de esta separación.

³ Con algunas reformas, el plan de estudio actual organiza la carrera en las mencionadas cuatro áreas de conocimientos disciplinares e historiográficas dependientes del departamento de historia de la Facultad de Humanidades. El plan contempla un total de 29 asignaturas de las cuales solo cuatro corresponden a las denominadas “cátedras pedagógicas”. Estas últimas son: Psicología General y Evolutiva, Didáctica General y Especial, Problemas Fundamentales de la Educación, y Práctica Docente. Todas éstas se ubican en el 5to año de la carrera y sus profesores/as formadores/as dependen de la Facultad de Ciencias de la Educación. Asimismo, son cátedras cuyo cursado es cuatrimestral.

Introducción

Vinculado a este aspecto, otro inconveniente se hace evidente respecto a la construcción de contenidos histórico escolares. Esto es, inconvenientes “más que en el cómo enseñar en la decisión de qué contenidos enseñar” (Jara M. y V. Salto, 2009). Problema didáctico metodológico pero también epistémico en la medida en que demanda orientar en nuevas racionalidades para la enseñanza de la historia.

En este marco, los/las practicantes deben “confrontar” de manera integral la competencia disciplinar lograda hasta entonces. Y para una perspectiva anclada fuertemente en lo disciplinar y en una visión pragmática sobre la práctica, la confrontación con la complejidad de la enseñanza se presenta entonces como un inconveniente esencial. La formación disciplinar historiográfica asumida es tensionada por el carácter complejo y multidimensional de las prácticas docentes en tanto construcciones/creaciones/opciones que los practicantes deben asumir como posibilidad y apertura a nuevos horizontes.

Finalmente, había dicho que otro inconveniente nos remite a las representaciones del estudiantado sobre las prácticas. Sostienen Gloria Edelstein y Adela Coria (1995) que a menudo persisten representaciones e imágenes generalizadas sobre la docencia que no se corresponden con lo que constituye su trabajo real. En este sentido, es recurrente una representación inadecuada sobre la docencia que condiciona toda posibilidad inicial de revisión y re-construcción de su propia formación profesoral. En ello se incluyen las experiencias de construcción metodológica que deben abordar, que generalmente se enmarcan en pensar que alcanza con saber lo que debe enseñarse, otras veces parecería que además se puede enseñar lo que no se sabe.

Todo trayecto formativo en la profesión demanda de otros saberes ante cuales los/las estudiantes del profesorado se sienten “extraños”. Así, avanzar en una vinculación real entre la formación disciplinar y la práctica docente implica convalidar una instancia en la que la formación profesoral no sea un añadido a su formación científica. La formación profesoral demanda más que un saber disciplinar. Y ese algo más, ese enseñar a enseñar historia, consiste de alguna manera en “educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado” (Pagés J., 2004). Tarea compleja y problemática a la vez en la medida en que la formación inicial se configura a partir de innumerables influencias además de las ya mencionadas.

Estoy convencido de que “no basta con saber historia para saber enseñarla”. Y que no se resuelve con “recetas” sobre modos y maneras estándares de enseñar ni con calcos de otras experiencias profesorales. Podemos encontrar mejores posibilidades de enseñar si nos reconocemos como intelectuales y profesionales de un oficio necesariamente atravesado por un permanente ejercicio de reflexión y construcción metodológica a la vez (Edelstein G., 1996). En esto, la formación y la permanente reflexión didáctica se constituyen en un importante soporte para el cambio y la revisión de las experiencias propias y ajenas. Soporte que permite, en diferentes escenarios y contextos escolares la recreación del sentido constructivo que tiene enseñar historia.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, y orientado por la convicción de que es posible alentar modificaciones desde la formación inicial del profesorado, organicé el presente trabajo en dos partes. Una primera parte referida a aquellos aspectos teórico-metodológicos en los cuales se enmarca la propuesta y el tema específico de la misma. Una segunda parte vinculada a la enseñanza de la historia política reciente en el aula de la Práctica Docente. La primera parte está compuesta por los capítulos 1 y 2. La segunda parte por los capítulos 3 y 4 respectivamente.

Introducción

El capítulo 1 está organizado en cuatro puntos. El punto 1.1, “De la historia reciente y su enseñanza”, hace referencia a aspectos considerados centrales en lo teórico y metodológico respecto a la historia reciente y sus posibilidades para el campo de la enseñanza. El punto 1.2, “De la historia política (reciente) y su enseñanza”, pone en consideración algunos avances que (realizados dentro del campo historiográfico y didáctico) alientan mejores condiciones para la enseñanza de la historia desde esta perspectiva. En el punto 1.3, “Lo político y la política: desarmando conceptos”, se abordan los vínculos y las distinciones de dos conceptos que dan cuenta de dos enfoques analíticos distintos con sus respectivas consecuencias para la enseñanza. Mientras que el punto 1.4 se organiza en torno a una reflexión específica sobre “El sentido de lo político de la enseñanza de la historia (reciente)”, con el propósito de distinguir sus alcances formativos en los escenarios educativos actuales.

Estos cuatro puntos del capítulo 1 no contienen una revisión sistemática de la producción sobre cada punto ni un tratamiento exhaustivo de los problemas planteados. Se trata más bien de considerar algunos aportes a partir de los cuales poner en evidencia una idea más acabada sobre el propósito general de la presente propuesta.

En el capítulo 2 abordo algunas matrices para considerar “La enseñanza de la historia política reciente en la formación inicial” en perspectiva y la importancia de las finalidades.

El capítulo 3 se organiza a partir del desarrollo de tres claves para pensar en la construcción de propuestas de enseñanza de la HP. En este sentido, en el punto 3.1, “Enseñar en clave de problemas socialmente relevantes”, recupero la pretensión de pensar en la organización de contenidos para la enseñanza desde la HP desde temas/problemas sociales. En el punto 3.2, “Enseñar en clave de época”, se presentan consideraciones en torno a criterios para la configuración de recortes temporales organizadores de los problemas socialmente relevantes. Y en el punto 3.3, “Enseñar en clave conceptual”, se destaca el potencial y la importancia de los conceptos explicativos claves para la enseñanza de la HP.

Finalmente, en el capítulo 4 se presenta la organización de un plan de trabajo orientador destinado a los/las estudiantes practicantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Comahue, que facilite pensar en la enseñanza de la historia política reciente en el marco de sus prácticas docentes. En este sentido se presentan los tres momentos de trabajo en los puntos 4.1, 4.2 y 4.3.

En términos generales, presento una propuesta que considero de carácter epistemológica en el sentido de que todo problema de enseñanza, y de la historia política en particular, implica una enunciación de problemas para la enseñanza y aprendizaje de la historia. Y que estos problemas epocales y conceptuales nos permiten pensar estrategias de enseñanza adecuadas a nuestras intencionalidades docentes. Me interesa también “articular lo didáctico con su dimensión política, ya que la acción de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético político.” (Funes A. G., 2013). En nuestra historia política reciente nos encontramos con diversos indicadores de una sociedad atravesada por altas dosis de exclusión, de desigualdad social, y con una cultura política a en la que cuesta construir consensos y deliberar con respeto por la palabra y la dignidad. Y también con un escenario en el que “buena parte de la enseñanza escolar perpetúa un *curriculum residual* pensado en y para otros tiempos. En este contexto, es conveniente que volvamos a preguntarnos qué enseñamos y qué deberíamos enseñar; para qué enseñamos y para qué deberíamos enseñar” (Siede I., 2010). En este horizonte he focalizado la necesidad de compartir el contenido de este trabajo.

PRIMERA PARTE

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Así como no se enseña ciudadanía solo cuando enseñamos educación cívica o formación ciudadana, tampoco se enseña historia a secas. Entre otras cuestiones no menores, enseñamos historia para enseñar a ser ciudadanos/as.
Salto Victor, 2014.

1.1. DE LA HISTORIA RECIENTE Y SU ENSEÑANZA

Gracias a la renovación historiográfica y memorativa los historiadores asumen el trabajo de duelo de un pasado en sí y hacen su aporte al esfuerzo reflexivo e interpretativo actual de las ciencias humanas.
Dossé Françoise, 2003.

En la actualidad, la historia reciente (HR) no es un campo de estudios desconocido para científicos sociales e historiadores/as. Más bien, puede decirse que se trata de una parcela temporal que forma parte de sus preocupaciones epistemológicas y temas de investigación. Y que su consideración -aproximadamente desde la década del '80 del siglo XX en nuestro país- se dio a partir de la notable expansión de la producción historiográfica desplegada.

En efecto, cuando la democracia de inicios de los '80 era todavía más una aspiración tan profunda como precaria, se asistió en el campo historiográfico a una floreciente ampliación sobre los temas y problemas entre los que se han incluido aquellos de la HR. Desde aquel clima de renovación que “impregnó el quehacer intelectual”, se trató -por un lado- de corroer las hermenéuticas tradicionales dentro del campo historiográfico y -por otro- posibilitar un territorio extenso y dinámico hacia temáticas hasta entonces no reconocidas como propias de la disciplina.



Indudablemente, aquel “viraje historiográfico” derivaba –entre otras cuestiones- del ingreso en la “presentificación”⁴ del mundo contemporáneo en el que vivimos. Presentificación a partir de la cual las sociedades actuales han modificado su “relación moderna con el pasado” (Dossé F., 2003), y el campo de los estudios sociales se ha visto interpelado a leer el pasado ya no por el pasado mismo. A partir de la búsqueda en la ruptura con el tiempo único y lineal, se han pluralizando los modos de racionalizar ese pasado. Y, en este viraje, la HR también comienza a ser parte de la ampliación de las preocupaciones, temas y problemas de la historiografía. De las nuevas incursiones que se alientan al calor del avance de otras perspectivas dentro del campo, como la historia cultural, la microhistoria, la sociología histórica, la historia de las mujeres, la historia de la vida cotidiana y la historia desde abajo, entre otras.

⁴ La categoría es acuñada por Dossé F. (2003) pero también se vincula con aquello que Hartog F. (2010) define como *mundo presentista*, donde el presente se habría vuelto la categoría más globalizante y más explicativa.

Historia reciente, historia del tiempo presente, historia coetánea o historia actual, según las múltiples denominaciones versadas, dan cuenta de esa incursión por los problemas del pasado más cercano. Denominaciones que no reflejan una simple cuestión taxonómica sino que también advierten sobre los debates y desafíos teórico-metodológicos que –en parte de sus indagaciones- historiadores/as y profesores/as decidieron asumir en su profesión. Para los/las historiadores/as de la HR implica un “problema que excede a la simple reconstrucción histórica del *acontecimiento*, y se trata además de un problema político, filosófico y ético”. Para los/las profesores/as se trata de “exponer junto a las jóvenes generaciones la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente [que posibilite] la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de las luchas históricas” (Funes G., 2013).

En el marco de estas formulaciones, se reconoce entonces el abordaje de una parcela temporal en la que cohabitan multiplicidad de formulaciones. Y más allá de los argumentos a favor y en contra de la posibilidad de reconstruir históricamente el/los pasado/s reciente/s y de su enseñanza en la escuela⁵, se trata de una/s historia/s de corta/s distancia/s temporal/es que se extiende hasta nuestros días.

Temporalidad/es caracterizada/s por lo inacabado, por lo aún vigente, por lo que está aún siendo en su devenir. Pero también de una parcela cuyos comienzos se suele identificar con tiempos clausurados: para algunos la segunda guerra mundial (1939-1945), para otros el inicio de los procesos de descolonización (1955) o el fin de la experiencia comunista (1991), entre otros, que permiten configurar conjuntos inteligibles de procesos acabados a nivel global. Mientras que en nuestro país otros acontecimientos también se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo político: “contestado en el caso de la vasta movilización política y social de las décadas del '60 y '70; traumático en la nefasta dictadura de 1976 a 1983; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis de 2001(...)” (Funes G., 2008).

De esta manera, en ambos casos se trata de un movimiento epistémico metodológico en búsqueda de nuevos rumbos⁶. Uno que reafirma una ampliación en el campo de la indagación histórica subsidiada por el diálogo de ésta con otras disciplinas sociales, y que “le permite compartir con ellas el estudio del presente concebido en su carácter dinámico, continuo y sin cesura con el pasado” (Soto Gamboa, A.: 2004). Así, “lo reciente” se reconoce entonces como una categoría heurística móvil en la definición de sus propios marcos temporales sin responder necesariamente a prefijados límites cronológicos. Y la definición de sus límites temporales sería en todo caso una derivación de la densidad temporal que considera un/a historiador/a al momento de reconstruir ese/esos pasado/s a partir de las preguntas que le formula desde el presente.

⁵ Para este aspecto del tema en particular, se pueden consultar entre otros Dossé F. (2003), Soto Gamboa M. A. (2004), y Funes G. (2004; 2008; 2013).

⁶ Cabe aclarar que dicho movimiento no lo planteo como un continuo proceso armónico. Las discusiones también están presentes en las consideraciones aquí mencionadas. Un ejemplo concreto se visualiza en el debate sostenido en torno al uso, manejo y construcción de las fuentes dentro del proceso de aproximación a los temas-problemas de la historia reciente común a otros campos que se proyectan sobre un arco temporal relativamente coincidente.

Se trata también de una historia del tiempo reciente que ubica el trabajo del/la historiador/a bajo la lupa de testigos de los acontecimientos que aborda y que contribuye a invertir la relación clásica entre historia y memoria. Ahora la memoria también se historiza a partir de la modificación de la relación con el pasado, su visión y su estudio. De manera que se asiste a una cierta “desfatalización de la historia” (Dossé F., 2003), es decir, se relativizan las causas clásicas y únicas como ejercicio prefabricado que a menudo realizan los/as historiadores/as en la reconstrucción del/los pasado/s.

Sin embargo, esto no debe confundirse con el abandono de la duración. La historia reciente se inscribe en ella y no limita su objeto de estudio al instante. No se trata de una historia simplemente *événementielle*. Sino de una historia como discontinuidad, donde el presente en su duración es tratado por quien lo aborda como *la presencia de una ausencia*. Lo que orienta la investigación histórica es tanto la búsqueda de sentido como el rechazo de lo efímero. Entendiendo sentido no como sinónimo de *Telos* (una continuidad preconstruida) sino como reacción a la acronía contemporánea (a aquello que no puede entenderse por su coetaneidad).

Esa acronía contemporánea ¿no es contradictoria con la caracterización a escala planetaria de que vivimos en sociedades permeadas por la cultura digital?⁷ Indudablemente no. Entiendo que el ingreso a lo que se dio en llamar –para algunos– *sociedad de la información* (Santisteban A., 2011) o del *Cartel* (Rancière J., 2010) no es sinónimo de que estemos en una *sociedad del conocimiento*. La acronía contemporánea se debe a la modificación significativa de nuestras prácticas culturales y de sus sentidos y significados. De tal modo que “*la cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de «historiadores» y «etnógrafos»*”. Su semántica parece estar inscrita en “*una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido*” (Bauman S. y Mazzeo R., 2013). Entonces, el acceso casi radical a la información no necesariamente se traduce en posibilidades de comprensión de lo coetáneo en las sociedades actuales. Y sin embargo, la fuerte demanda de conocimientos sobre lo coetáneo pareciera consolidarse cada vez más.

En contextos de cultura digital, donde se impone la circulación de información por encima de la comprensión histórica y social de esos datos, es imperioso superar el cerco cognitivo planteado por quienes siempre están al filo de la espectacularización de las tragedias del pasado y el presente, y otros/as a favor de la demonización de la desmesura de aquellos/as. Especie de antinomia cognitiva, mediada fuertemente por la influencia de los medios de comunicación, que se expresa en un marco de tensión permanente entre múltiples narrativas acerca del pasado reciente. Antinomia que no se circunscribe al campo académico y que tiene presencia en los medios, en publicidades y en las conversaciones cotidianas sobre temas/problemas de generalizada opinión pública.

⁷ Entiendo aquí a la cultura digital, siguiendo a Doueïhi (2010), como “*un conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que al menos por el momento amenazan o cuestionan la viabilidad o incluso la legitimidad de determinadas normas socio-culturales establecidas y de los marcos jurídicos ligados a ellas (...) la cultura digital está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber.*”

Tensiones que se plantean abiertamente en términos de “combates” simbólicos por la memoria prevaleciente, por la forma en que se evoca el pasado, por la manera en que se debe o puede percibir el presente y por los imaginarios sociales que se quieren o anhelan. Y que nos recuerdan que historiadores/as y profesores/as en historia ya no pueden reclamar con éxito un monopolio en el papel de mediadores entre el presente y el pasado. Y no sólo eso. También que no pueden vedarse la posibilidad de contribuir a la comprensión histórica de esas mediaciones temporales.

Se puede advertir además que esta situación confrontativa no es novedosa. Se corresponde, de alguna manera, con lo que Carlos Barros (1999) reconoció en algún momento como “*la aceleración de la historia que estamos viviendo (...)*”. Proceso de rupturas y recomposiciones en el espacio y en el tiempo en el que la historia “*entra en crisis*” por causa y consecuencia “*de la ‘ocupación’ por parte de escritores, y otros no profesionales de la historia, del espacio que ‘corresponde’ a los historiadores como intermediarios ‘oficiales’ entre el pasado, el presente y el futuro*”. Y en el que se deja abierto el problema de fondo concerniente a los riesgos de ficcionalizar la historia y permitir la manipulación política de la misma. Situación que Hartog (2010), poco más de una década después, sigue advirtiendo como ese terreno de lo contemporáneo, donde el historiador no es más que un recién llegado, “*en un tiempo mediático de historización rápida, casi cotidiana del presente*”. ¿Cuál es el impacto de este contexto en las prácticas concretas de enseñanza de la historia? Posibles respuestas a esta pregunta exceden los propósitos de este escrito pero su planteamiento no puede ser desconocido.

Por esto, contribuir a la comprensión del régimen de historicidad actual (Hartog F., 2010), demanda del reconocimiento de las condiciones en las que historiadores/as y profesores/as deben asumir sus prácticas investigativas, de enseñanza y de construcción de conocimientos. Pero también de repensar el ¿para qué estudiar el pasado? ¿Qué respuestas podemos ofrecer para que las personas puedan reflexionar con otras lentes sobre su tiempo y sus sociedades?

Así, la historia reciente nos ubica en el campo de experiencia de las generaciones vivas y en la consideración de sus horizontes de expectativas (Koselleck R., 1993), cuyo régimen de historicidad se haya fuertemente presentificado. Y plantea una forma de indagación en la que se pueden reconocer al menos tres aspectos importantes. En primer lugar, la impronta generacional del historiador como observador participante de los acontecimientos históricos que investiga y enseña. En segundo lugar, las perspectivas con las que se contempla el pasado pueden cambiar a medida que avanza la historia. Y en tercer lugar, el historiador se enfrenta al problema de cómo librarse de los supuestos de la época que comparte la mayoría (Aróstegui J., 2002). Se trata entonces de un ejercicio acuciante, complejo y desafiante, en relación a la consideración de otras épocas, en la medida en que se trata de “bucear analíticamente en la propia época” (Funes G., 2013).

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, indagar en las posibilidades de la enseñanza de la historia reciente requiere al menos de un doble ejercicio. Por un lado, analizar las perspectivas historiográficas subyacentes a fin de fundamentar esta parcela de la historia. Por otro, examinar en los sujetos de la enseñanza la fertilidad y factibilidad de la misma a

la hora de pensar en la distribución, circulación y construcción de contenidos y aprendizajes históricos (Jara M.A., Salto V. y A. G. Funes, 2006). A ello se agrega, cuando hablamos de historia reciente, la necesidad de trabajar en una intersección de disciplinas. Intersección o ámbito de confluencias entre marcos teóricos y criterios metodológicos provenientes de disciplinas diversas, que le dan sentido al proceso de *construcción del objeto de enseñanza*. ¿Cuáles de estas perspectivas pueden subsidiar el trabajo del/la profesor/a en historia? Las opciones no son únicas. Y en ello la formación disciplinar y la intencionalidad profesoral juegan un rol fundamental.

Otro de los aspectos a tener en cuenta reside en que en esta parcela de la historia se “juegan” diferentes conflictos. Poner en cuestión la enseñanza de los sentidos del pasado, permite el análisis de consideraciones político sociales problemáticas y se convierte en lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente⁸. Así como en el campo historiográfico numerosas investigaciones comienzan a desbrozarlo, también existe desde la década de los ‘90 un boom editorial de textos escolares, publicaciones de corte periodístico y testimonial, que dan cuenta de la necesidad de conocer y comprender qué sucedió. Avances que superaron incluso los límites del ámbito estrictamente académico y sirvieron al impulso e interés de algunas líneas editoriales desde los años 90⁹.

Con lo dicho hasta aquí, resulta inevitable reconocer el debate sobre la responsabilidad de la sociedad por los hechos ocurridos en el pasado y el rol del Estado en la incorporación de la historia reciente en materia de políticas educativas. En este sentido, la reconceptualización del sentido atribuido a la “transmisión”, al sistema educativo, al ámbito cultural y al aparato judicial pueden ser algunos espacios para llevar adelante una estrategia de incorporación de ese/esos pasado/s.

⁸ Nuestro pasado reciente está entrecruzado por experiencias traumáticas que en mayor o menor medida nos marcaron en nuestra subjetividad individual y social. No todos hemos sido, directamente, víctimas de procesos de violación de los derechos humanos en la Argentina de la última dictadura cívico militar, sin embargo existe una “memoria colectiva de denuncia” que permite librar un pasado reciente cargado de dolor y violencia. Asimismo permite una memoria activa que sigue influyendo en las identidades. Si bien la memoria es la presencia del pasado, no es el pasado mismo sino que es lo que de ese pasado queda todavía vivo en las personas. La paradoja de ello es que la memoria es la presencia de una ausencia, el pasado ya ha pasado pero sigue estando presente a través de la memoria. Una posibilidad es interrogarse sobre el tratamiento y construcción metodológica sobre estas experiencias que circulan en las clases de historia y en los espacios institucionales de las escuelas.

⁹ Durante el primer lustro de la década del ‘90, la enseñanza de la historia reciente experimentó un fuerte impulso desde la producción editorial destinada al área de ciencias sociales y la historia de nivel medio. Desde entonces, se reconoce en todo el país una importante producción de libros de textos escolares con una clara participación y definición de los contenidos por parte de reconocidos historiadores/as y una casi exclusiva dominancia de las editoriales en las definiciones de diseño e imagen de dichos libros. Este impulso se dio a la par y como complemento del proceso de reforma educativa iniciado con la Ley Federal de Educación (1993) a nivel nacional. Es decir, se recurrió a los “expertos” del campo historiográfico para la elaboración de producciones destinadas a un nivel escolar sin la participación de investigadores/docentes dedicados al campo de la enseñanza específica de ese nivel ni de los propios/as docentes que a partir de sus experiencias pudieran al menos marcar límites y posibilidades de este tipo de producciones textuales. Finalmente, se trató en general de libros centrados fuertemente en un abordaje descriptivo e interpretativo de hechos y procesos históricos considerados significativos de la historia. Un sugerente análisis sobre algunos de estos aspectos puede verse en el trabajo de María Reta y Carlos Pescader (2002) sobre las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de nivel medio.

En este contexto, algunas investigaciones dieron cuenta de que la historia reciente se enseña¹⁰. En algunas ocasiones esta parcela de la historia se recontextualiza a partir de otros contenidos en los que *sólo se parte de lo reciente a modo de efeméride*. En otras experiencias se piensa como *contra lugares y contra historia* y se tejen construcciones definiendo otros espacios de interacción con el pasado. Es decir, se reconoce como una historia potencial para pensar la compleja construcción de temporalidad/es. Para la construcción de contranarrativas a la temporalidad dominante, reconociendo los múltiples espacios de experiencia, los distintos alcances de los presentes e imaginando otros futuros posibles.

Enseñar HR plantea entonces un compromiso que excede a una simple reconstrucción didáctica de transposición de formas y contenidos. Se trata de ver algo más, de dar cuenta de planteos disciplinares, políticos e ideológicos, filosóficos y éticos. Factores que determinan la singularidad del objeto pero que también reafirman la complejidad inherente a la propia práctica del enseñar historia.

En este ejercicio de ver la historia *más contemporánea*¹¹ resulta muy complejo evaluar y discriminar cuales son los hechos, fenómenos y procesos verdaderamente *históricos* – es decir, cargados de implicaciones relevantes hacia el futuro, cuando somos parte del proceso mismo-. Pero se trata sólo de una dificultad suplementaria, que se agrega a todas aquellas que enfrenta el/la historiador/a o el/la profesor/a de historia cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente. Y promover su enseñanza plantea otros desafíos y responsabilidades por afrontar. Cuestiones que tienen que ver con la formación, las preocupaciones, y los puntos de vista próximos de los que podemos dar cuenta desde el ámbito de la enseñanza de la historia.

Ahora bien, en una sociedad de comunicación de masas, la percepción de los sujetos sobre el hoy y la realidad que viven no sólo se ofrecen como una sucesión sino como una modificación continua y vertiginosa de las texturas de lo cotidiano. Adolescentes y adultos bombardeados por los *mass medias* están, como decía antes, imposibilitados de cimentar y fundamentar esa avalancha informativa ya que no hay hermenéutica capaz de seguir el ritmo de la noticia y de la influencia global de los acontecimientos en el mundo del hoy¹². La apuesta reside en la enseñanza de la percepción de un presente que es histórico, buscando continuidades/discontinuidades/rupturas con los temas/problemas de una historia de la cual somos protagonistas.

¹⁰ Dos proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Alicia G. Funes dan cuenta de esta posibilidad en las escuelas de nivel medio de nuestra región. Estos son: *“Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia”* y *“Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente”*. Proyectos que se desarrollaron sobre escuelas ubicadas en distintas ciudades de Neuquén y Río Negro y en las que a partir del reconocimiento de una pluralidad de propuestas curriculares se afirma que las enseñanzas de la historia reciente/presente se despliegan en un abanico que muestra facetas creativas, plurales y diversas respecto a: *finalidades pedagógicas y posicionamientos historiográficos; temáticas y problemáticas, interacciones y acciones de autonomía estudiantil, formas, fuentes y materiales de la enseñanza*.

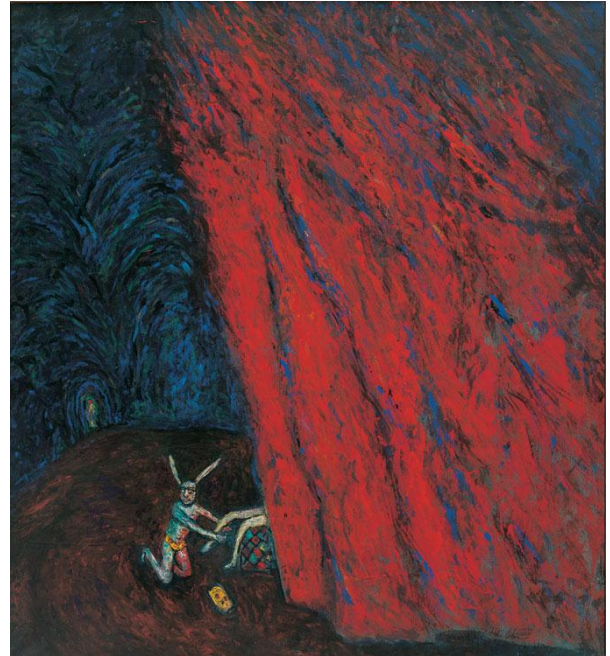
¹¹ Para Julio Aróstegui (2002) la historia de lo coetáneo es la construcción y por tanto la explicación de la historia de cada época, desde la perspectiva de los propios hombres que la viven, esto es la historización de la experiencia.

¹² Esto es, el registro meramente descriptivo de “datos” de la realidad/ actualidad.

1.2. DE LA HISTORIA POLÍTICA (RECIENTE) Y SU ENSEÑANZA

“La política sólo existe por la acción de sujetos colectivos, pero la propia consistencia de los mundos alternativos que estos construyen depende de la batalla incesante de las interpretaciones –estatales, mediáticas, científicas y otras- que se apropian de ellos”
Rancière Jacques, 2010.

En nuestro país -como he apuntado anteriormente- en las últimas décadas se han hecho evidente las renovadas luchas por la representación del pasado reciente. Luchas que se expresan ampliamente en el ámbito público y en el político-educativo, impregnando el campo de la historia escolar. En el marco de estas luchas, el profesorado en historia se puede ver reflejado incluso en el lugar que en los tiempos actuales debe asumir el propio historiador. Me refiero a aquel lugar en que Françoise Dossé (2003) ubica al historiador como “(...) cada vez más solicitado por una demanda social acuciante que, en medio de la urgencia, le atribuye una cantidad creciente de funciones”.



Ello no solo en virtud del hecho de compartir un mismo presente histórico y sus exigencias. Sino también por la necesidad no menor de asumir “un esfuerzo reflexivo acerca de la naturaleza de su práctica, puesto que el escollo nunca está lejos y los cortocircuitos potenciales son particularmente peligrosos y pueden provocar resbalones descontrolados” (Dossé F., 2003). De esta manera, la enseñanza de la historia también sigue siendo “un campo de batallas” en el que no se juega tanto el pasado en sí mismo como sí lo hacen las elecciones que podemos realizar y promover en el presente.

Entre otras cuestiones, esas luchas promueven una reconsideración de la relación entre la representación del pasado y la identidad (nacional o local). Aspecto que se ve acentuado por la pérdida de centralidad de las instancias estatales nacionales para la producción de identidades y sentido social. En otros casos, es más fuerte la demanda de historias y enseñanzas “más objetivas y menos míticas” alimentadas por la inclinación hacia la construcción de un pensamiento “más crítico”. Y por último, la marcada y persistente necesidad de generar una comparación entre versiones históricas alternativas de un mismo pasado para otorgar sentido al presente. Todo esto en el contexto de la caída de los socialismos realmente existentes y las ya abatidas previsiones teleológicas que proclamaron desde los 90’ el “fin de la historia”.

En todo caso, considero que estas cuestiones confirman, una vez más, el rol específico que continúa jugando la enseñanza de la historia en la escuela. Ámbito donde estas tendencias se expresan de manera más o menos acentuada. Y donde la construcción de esos otros vínculos con el pasado reciente en particular es demandada con mayor

intensidad y amplitud. En particular para la comprensión del mismo, pero también en torno al sentido del aprender historia en la escuela¹³.

La complejidad del acto de enseñar historia, e historia política reciente en particular, en contextos cambiantes, dinámicos y desafiantes cuenta sin embargo con otros logros. Algunos de ellos devenidos de los avances realizados en algunas disciplinas de referencia y otros del campo de investigaciones de la didáctica de la historia que al menos desde fines de los años 80' viene proliferando en nuestro país.

Al menos en los últimos veinticinco años hemos asistido por parte de numerosos historiadores y científicos sociales (sociólogos, politólogos, entre otros) a una abundante producción de trabajos de historia política (en adelante HP) abocada al estudio del pasado reciente argentino. En particular, aquellos que problematizan y tienden a redefinir el puente que conecta procesos históricos traumáticos con la textura de la cotidianeidad social del presente. Los mismos, han permitido una mayor discusión, comprensión y explicación de problemas que mantienen vigencia en la realidad actual del país y de la región.

Las posibilidades que dieron lugar a este proceso de renovación dentro del ámbito académico a partir de los años ochenta se encontraron en gran medida abonadas por tiempos en que los paradigmas, las metodologías y las corrientes historiográficas afrontaron cambios importantes. Tiempos en los cuales se abandonan los intentos de construcción de explicaciones totalizadoras, para por otra parte retribuir el protagonismo quitado a los individuos expulsados del gran relato. Pero también en los que es posible distinguir la permanencia de varios puntos de contactos con algunos de los postulados pregonados por los enfoques estructurantes. Entre ellos, la HP se continúa evocando como una historia problema, pero ahora acotada también a situaciones puntuales en tiempo y espacio.

En el caso particular de la HP, se han realizado producciones enriquecedoras para la comprensión de nuestro pasado reciente que se distancian de un planteo tradicional. Trabajos que, tal como lo abordaré en el capítulo siguiente, avanzan en cierto ejercicio de *reconceptualización de la política*. Especie de traslado conceptual en el que, retomando a L. Aguiar (2003), se pasa “*del término ‘la política’ que remite a un espacio limitado a lo público estatal a ‘lo político’, término más ambiguo y, por eso mismo, más abarcativo (...) entendiendo que el concepto hace alusión a tres grandes esferas que se articulan entre sí, tres grandes tradiciones que constituyen puertas de acceso a su comprensión: el Estado, lo Público y el Poder*”.

La noción misma que es puesta en debate y discusión tiene que ver ahora con un concepto de política ya no solo como negociación y conflicto manejado exclusivamente por los intereses y acciones de los sectores dirigentes sino también como actividad social que incluye a un conjunto más amplio de sujetos sociales. Perspectiva que tiende a

¹³ Muchos/as de nosotros/as con diferentes tramos de experiencia en la docencia, tarde o temprano, hemos debido afrontar en algún momento esa pregunta visceral de nuestros/as jóvenes estudiantes de nivel medio: “profe ¿para qué me sirve aprender y estudiar historia?”. Esa pregunta que conmueve pero que invita a repensar nuestra profesión en contexto.

superar una *concepción patrimonial* de la política y que amplió con mayor detenimiento en el desarrollo del capítulo 2.3 denominado “Lo político y la Política: desarmando conceptos”.

Sepultada la arcaica definición (de raigambre incluso marxista) de la HP como “simple reflejo de la estructura socio-económica” y entendida a partir de su ampliación hacia “instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera societal”, el retorno de lo político permite renovadas miradas sobre heridas no cicatrizadas de nuestro pasado. Abre espacios de indagación sobre cuestiones centrales en el debate público contemporáneo, dentro de otros movimientos más generales vinculados al ámbito de la disciplina histórica.

Así, los avances realizados dentro del campo de la propia historiografía nos ubican actualmente en mejores condiciones que otros tiempos. No solo porque aportaron nuevas claves interpretativas y explicativas sobre el pasado reciente. También incentivaron nuevas búsquedas y la exploración sobre temáticas aún no abiertamente indagadas o revisadas. Dirección en la que, con una fuerte comunicación interdisciplinar particularmente con la sociología y la teoría política, “la historia política en cualquiera de sus dimensiones, nacional o provincial, deja de ser la narrativa factual para convertirse en un campo que propone nuevos conceptos, enfoques, métodos, contenidos y fuentes” (Favaro O., 2005).

Algunos de estos indicadores generales pueden rastrearse en la profusa lista bibliográfica que se ha desarrollado en las últimas décadas y en los trabajos monográficos y ensayísticos que, de gran variedad, abordan desde determinados espacios de reflexión, un mismo terreno problemático: el de la recurrente inestabilidad política auspiciada por la consagrada antinomia Autoritarismo-Democracia en la Argentina. Trabajos en los que las FFAA (Rouquié A., 1984; 1986), los sindicatos y los trabajadores durante el peronismo histórico (Torre J. C., 1990; James D., 1990), la familia y las mujeres peronistas (Bianchi S., 1993; 1996), los partidos políticos (Acuña M., 1984; Gallo R., 1983; Tcach C., 1991; Vidal G., 1994; Favaro O., 1995; 1999; entre otros tantos), la iglesia (Frigerio J. O., 1990; Bianchi S., 1990; 1992), la prensa (Spinelli M. E., 1995; Sidicaro R., 1993; Cataruzza A., 1993), y las organizaciones políticas armadas (Gillespie R., 1998; Carnovale V., 2011), se han constituido en objeto privilegiado de los análisis realizados. Dentro de los cuales, “el tema del poder, de la representación, de la interpelación a los actores, del imaginario social y político, de las prácticas, son entre otros, los temas-problemas presentes en muchos de los trabajos que se realizan en la actualidad, en los que cobran protagonismo los actores sociales, en tanto sujetos individuales y colectivos responsables de su acción” (Favaro O., 2005).

En estas condiciones, planteo conveniente y necesaria la posibilidad de volver a repensar nuestras prácticas de enseñanza y las funciones sociales de la historia escolar apelando a las contribuciones que la HP promueve en la actualidad. Su “retorno”, en el sentido enunciado por Jaume Aurell (2005), plantea consideraciones que pueden alimentar “nuevas” configuraciones didácticas ante los problemas del “educar en historia” hoy.

Así, en la HP -frente a la impronta tradicional- se añade “la conciencia de la complejidad de lo real, lo que exige un análisis poliédrico desde un punto de vista disciplinar” (Aurell J., 2005). Renovando conceptos nodales “como poder, espacios públicos, estado, nación, actores, elites, mitos o símbolos políticos”, la HP retorna para “renovar-se” en el marco de la historia que busca reencontrarse con el sujeto pensante, viviente, activo y diverso que escapa a las estructuras modelizantes. Y con ello, a las visiones institucionalistas históricamente cristalizadas en los discursos y representaciones sociales de varias generaciones.

Ahora bien, estos avances no deben desconocer algunas dificultades. Persisten todavía experiencias de enseñanza de contenidos histórico-políticos que esconden la diversidad de problemas o conflictos de la realidad social actual. Prácticas ancladas en la preocupación por la enseñanza de “elementos culturales comunes” a partir de una historia común centrada en “un modelo de historia patria, nacional, [que] conlleva, como es sabido y la investigación se ha encargado de demostrar, unos programas cargados de contenidos definidos por las autoridades políticas que casi nunca pueden terminarse y que el profesorado transmite con el apoyo de libros de texto y el alumnado se limita a memorizar y repetir” (Pagés J., 2011). Reconstrucciones cotidianas exentas de cualquier análisis de conflictos y actores políticos, que obturan “la posibilidad de una relación original con lo público” y que “induce a una aceptación acrítica y formalista de la democracia y a una naturalización de la pasividad y de la actitud delegativa de la ciudadanía” (Dussel I. y Pereyra A., 2006).

Otra de las dificultades se vincula con la bibliografía disponible. De Amézola (2003) advierte en este sentido que “no es que no exista bibliografía sobre los años 70’ en la Argentina sino que ésta se caracteriza por su heterogeneidad”. Sin duda, dicha heterogeneidad dificulta cualquier intento de sistematización donde el tiempo necesario para su consideración y para establecer los temas/problemas tratados, cuáles ponderar y cómo desplegarlos en determinadas construcciones metodológicas, se evidencia como una limitación importante.

También deben considerarse las dificultades vinculadas al tratamiento de ciertos temas-problemas. En ocasiones puede caerse en el grueso error incluso de considerar cierta apoliticidad en las jóvenes generaciones. Idea desacertada que tiende a establecer que asistimos a un proceso de despolitización o que estamos en presencia de la desaparición de la política y de “lo político” como “instancia constitutiva de la asociación humana”. Por el contrario, considero que asistimos a una redefinición de lo político y de lo público donde la resemantización de estos conceptos puede promover percepciones y nociones diferentes y más precisas al respecto (Portantiero J.C., 1997). Lo que es seguro es que no retornaremos en todo caso a las mismas formas de politización y de valoración de lo público que se dieron en otros momentos caracterizados por una alta dosis de “militantismo” social y compromiso político con ciertos “ideales”.

Frente a este estado de situación se han manifestado algunas líneas de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la historia. Algunas de estas líneas han advertido ya que “muchos problemas que aquejan a la práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia” (Funes G., 2011). Y que “la

educación política no puede quedar limitada al conocimiento de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Aunque estos aspectos son muy importantes, no podemos ignorar la trascendencia de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestra vida (Pagés J., Santisteban A. y González G. A., 2010).

Se trata de avances que, dentro del campo de la didáctica de la historia, tienden a poner en cuestión una dimensión epistémica que abre múltiples caminos a la enseñanza y marcan la exigencia de transitar en las fronteras disciplinares y reconocer un campo de indagación más amplio (Salto V., 2005). Aportes entre los que se destacan -entre otros- los trabajos de L. Aguiar (2003; 2008), G. Amézola (1998; 2003; 2008), y V. Salto (2008; 2014). Producciones centradas en un reconocimiento explícito de las posibilidades y límites que los avances disciplinares le aportan a la enseñanza de la Historia política en el actual contexto, y elaborados desde metodologías propias de la disciplina escolar. Y que en base a esta orientación alientan nuevas construcciones metodológicas para su incorporación en las clases de historia del nivel medio¹⁴.

Estos indicios me orientan a pensar en que son posibles “otras formas”, con otra semántica, a partir de la cuales abordar las preocupaciones comunes por los temas políticos de la “polis” y considerar lo que puede aportar la enseñanza de la HP a las expectativas de las generaciones jóvenes. Parafraseando a Humberto Eco, para no dar margen a la “espectacularización de los acontecimientos recientes (*que*) los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar”. He aquí uno de los motivos necesarios del acceso a los temas/problemas de las prácticas políticas de la historia reciente desde la perspectiva de la HP.

¿Cuáles serían algunas derivaciones de esa posible espectacularización? L. A. Romero plantea la cuestión en estos términos: “No hay dudas de que el pasado es de todos: un campo conflictivo y un lugar para la política, pues moldear una determinada imagen del pasado supone siempre definir una posición en el presente y proponer una opción a seguir” (Romero L. A., 2003). La respuesta arroja más luz al respecto. Remitiéndose a la década del 80’, aduce la dificultad existente en su momento en torno a lograr “los consensos en un conjunto de contenidos específicos, a los que asignar un “espacio curricular”, así como la renuencia a hacer de la letra de la ley un tema de aprendizaje”. Las deficiencias estaban en la construcción de un relato orgánico que permitiera fundamentar la democracia, más allá de poder enseñar el pasado reciente despegado del “pasado pasado” con eje en el mal llamado Proceso de Reorganización Nacional. Aquel que fuera fuertemente objetivado como etapa aborrecida de nuestra historia.

En ese entonces, la apertura de un “combate subterráneo” parecía atravesado por un accionar medido por el compromiso cívico y posicionamientos remisos en su abordaje. En el balance del autor, la condena del Proceso se construía en un tema válido, central o periférico del currículo escolar, en estrecha relación con la democracia que, por otros fundamentos, carecía prácticamente de tradiciones reconocibles. Esta política de la

¹⁴ Centrado en un recorte histórico diferente, el período temprano-colonial rioplatense de los siglos XVI y XVII, Darío Barreira (1999) refleja también esta tendencia, poniendo de manifiesto problemas, límites y posibilidades que, en algunos aspectos, me parecen comunes al abordaje de lo político en la historia reciente.

De la historia política (reciente) y su enseñanza

memoria, como la llama el autor, se tradujo sin embargo en la construcción de un pasado de espanto, de aborrecimiento sobre “el tiempo del proceso” según el célebre título del libro de Hugo Quiroga. Construcción que fue lograda pero no así la comprensión del mismo. Las desavenencias creadas por la recreación del Proceso de forma demonizada y convertido en algo ajeno a la sociedad y a la experiencia histórica argentina, el maniqueísmo expresado en las actitudes, juicios y prácticas que se desarrollaron al calor de esa imagen, actuaron como importantes conductores de la mencionada incompreensión.

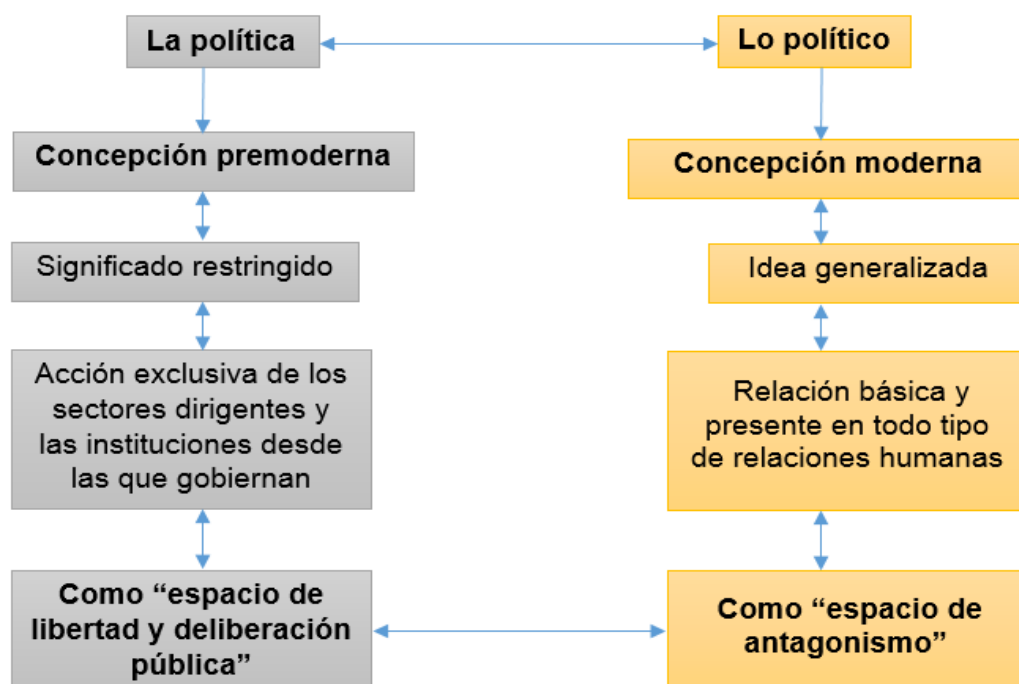
Es quizás en esta línea, que los mencionados avances en la investigación histórica y educativa puedan conocer porque el ámbito académico tiene muchas cuentas que rendir aún a su pasado reciente, y a los procesos políticos que encuentran destino de continuidad en el presente. Pero las prácticas de enseñanza tampoco pueden quedarse a contramano. El trayecto para ambos campos no es sencillo. Las dificultades y limitaciones son varias. Pero sus posibilidades también son potenciales. Porque la enseñanza de la HP del pasado reciente resulta un conocimiento valioso para la formación ciudadana de nuestros/as estudiantes. Y al mismo tiempo porque pueden permitir un terreno fértil para explicar-se y comprender la situación política actual de forma interdependiente con otras dimensiones de análisis sobre la sociedad.

1.3. LO POLÍTICO Y LA POLÍTICA: DESARMANDO CONCEPTOS

“Las cuestiones propiamente políticas siempre implican decisiones que requieren que optemos entre alternativas en conflicto”
Mouffe Chantal, 2007.

Había subrayado en el capítulo anterior que algunas líneas de investigación dentro del campo historiográfico y de la didáctica de la historia han avanzado con otras lentes sobre diferentes temas referidos a lo político. Y que ello se emparenta con cierta reconceptualización de la política. Quisiera agregar ahora, como plantea Mouffe (2007), que ello también se corresponde con una tendencia a contrarrestar cierta concepción “*pospolítica*” consistente en aceptar una visión optimista de los procesos de globalización actuales y un clima intelectual y cultural de época que tiende a negar la dimensión “*antagónica*” de las relaciones sociales. Tal ceguera respecto de la dimensión conflictual de la política no solo no es nueva sino que también es -en los actuales contextos- errónea y peligrosa.

Existen, desde la antigüedad, dos concepciones sobre lo político y la política que – producto del análisis de la ciencia política y la filosofía política- nos aportan claves para repensar la realidad social actual desde la historia y su enseñanza. Me refiero a una concepción premoderna y otra emergente con la modernidad. Una que sostuvo una definición de la política que comprende y propone un *significado restringido* a partir del cual se la reduce a un cierto tipo de relación social (aquella asociada comúnmente a las prácticas de quienes gobiernan). Y otra definición, que pone el acento en *una idea generalizada* de lo político a partir de la cual se lo entiende como una relación básica y presente en todo tipo de relaciones humanas. En ambos casos, se trata de dos concepciones y usos diferentes de esta categoría que han contribuido a la resignificación de la palabra “política” (Campillo Meseguer A., 2004).



(Fuente: Elaboración propia.)

La primera definición es subsidiaria de las culturas grecorromanas antiguas, las cuales consideraban que quienes no eran pertenecientes a una “clase” política no poseían la facultad de ejercer política ni considerarse ninguno de sus actos como propiamente políticos. Así, las mujeres, los esclavos, los niños, entre otros, no eran pensadas/os como sujetos políticos en la medida en que no pertenecían a una clase social como tal y, por ende, al mundo de la intervención pública de la polis o de la *res pública*.

En la práctica, esto se traducía en el hecho de que solo las instituciones establecidas y regidas por los miembros de las clases dirigentes eran políticas, mientras que otras instituciones no podían serlo. Por lo tanto, era claro identificar de algún modo qué instituciones eran políticas y cuáles eran entendidas como simplemente “sociales”, “económicas”, o “educativas”. Se trata de una concepción que entiendo puede caracterizarse de *segregacionista* respecto de las diferentes dimensiones que concurren en la configuración de la realidad social. Concepción cuyas preocupaciones se expresan en diferentes definiciones sobre lo que Ágnes Heller (1991) identifica como el problema de *quien es el Estado*: en la fórmula de Aristóteles el Estado es la suma total de sus ciudadanos, para los aristócratas romanos el “Estado solo son los patricios”, en Luis XVI el “Estado soy yo”. En estas expresiones, subyace una definición o uso de lo político identificable con determinados sectores o estratos sociales bien predefinidos.

La segunda definición se refiere a una concepción que –desde los inicios de la modernidad- se propone una extinción de la(s) clase(s) política(s) en la medida en que se comienza a cuestionar la política en tanto acción o gesto exclusivo de los sectores dirigentes de la sociedad. Con esto, la modernidad altera todo el planteo en torno al problema de *quien es el Estado* y lo traslada a la preocupación sobre *qué es el Estado*. En esta línea, la mayoría de los avances teóricos realizados desde Kant y Hegel hasta Marx y Weber, nos indican -con mayor o menor precisión- que el Estado, al igual que las demás instituciones políticas, está conformado por una red de relaciones humanas. Y que éstas promueven ciertas lógicas internas a sus instituciones que comúnmente han sido explicadas en términos de “sistemas”, es decir, a partir de categorías cosificadas que permiten entender su funcionamiento.

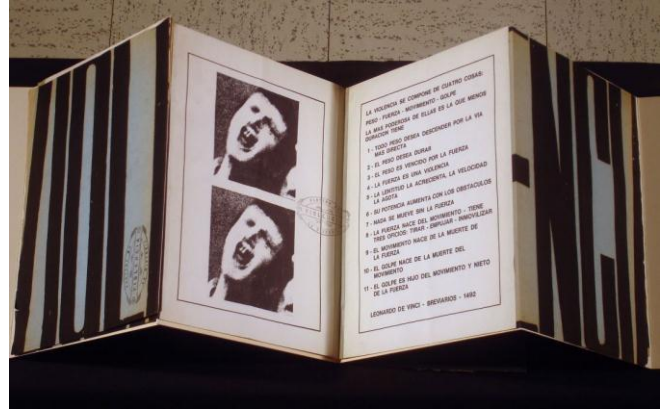
Asimismo, avanzado el siglo XX, también se sumaron otras versiones alternativas a la inicial definición teórica schmittiana sobre “lo político”¹⁵. Entre Lukács y Heidegger, Sartre y Hannah Arendt, se desagregan concepciones en las que el momento más grande de “lo político” es la revolución. Concepciones que sin embargo, al parecer de Ágnes Heller, no logran superar el malestar que acompaña al concepto de lo político: la exclusión social. En este sentido, en la medida en que el concepto de lo político no puede resolver la

¹⁵ En efecto, suele adjudicarse a Carl Schmitt el haber realizado en este sentido una primera aproximación filosófica conceptual a lo que podría entenderse como un uso conscientemente generalizado de lo político. Según el planteo de Schmitt el acto supremo de lo político reside en la categoría binaria “amigo y enemigo”. La política sería entonces la lucha constante por y en contra de “alguien” y no por y en contra de “algo”, la acción directa a partir de la cual “amigos” se movilizan en contra de “enemigos”. De esta manera, el valor inherente de lo político no estaría en la diversidad de instituciones políticas sino en el lugar de las acciones directas y concretas que se llevan a cabo en contra de alguien. Objeciones a esta versión Schmittiana pusieron el acento en el carácter excluyente de este uso en la medida en que se trata de una formulación tiránica justificadora de la no posibilidad de consensos –o del pluralismo democrático según Mouffe- e incluso de aquellas acciones tendientes a “favorecer algo” sin estar en contra de algo. Ver Heller A. (1991) y Mouffe (2007).

Lo político y la política: desarmando conceptos

dificultad de ser excluyente no se podría avanzar sobre la complejidad de la red política montada con la modernidad y superar las ambigüedades y en ciertos casos también las peligrosas connotaciones del famoso concepto de lo político sobre todo después de la segunda guerra mundial.

Ubicado en este punto, entre ambas definiciones o usos (una que considera la política como una parcela de la vida humana y otra que considera que la vida humana es constitutivamente política), entiendo que no es posible una división tajante entre ambas versiones. Las experiencias históricas nos permiten pensar que ambos conceptos se han imbricado mutuamente en su devenir histórico. Y que nuestra historia contemporánea presenta procesos históricos en los que ambos conceptos evidencian sus huellas.



Podría decirse de hecho que ambos conceptos son parte de una misma definición, y tanto uno como el otro son necesarios para una dimensión más precisa de lo político como antagonismo y la política como práctica *had doc*. Y que en definitiva la afirmación de Ágnes Heller (1991) sigue conservando una fuerte vitalidad, cuando advierte que “la controversia en el concepto de lo político es más seria que cualquier otra discusión familiar entre paradigmas”. Controversia que se refiere a lo que puede ocurrir y ocurre en la práctica política y en la vida de hombres y mujeres. Ya que hay necesidad de un concepto de lo político, este es para Heller el que “vincula la política y la vida cotidiana de las personas” (Heller Á., 1991). En cualquier caso, entiendo que se trata de buscar un equilibrio posible entre ambos y no derrapar en sus extremos.

No ha habido ni considero que haya en la actualidad unanimidad de sentidos sobre este debate. Algunos teóricos conciben lo político como un espacio de libertad y deliberación pública (Hannah Arendt por ejemplo), mientras otros lo consideran un espacio de poder, conflicto y antagonismo (Mouffe Ch., 2007)¹⁶. Entre tales concepciones, me ubico en la segunda línea. Y asimismo, considero que este debate no sólo revitaliza la necesidad de una resemantización de lo político sino que, además y a partir del mismo, alienta una resemantización comprensiva de los actuales escenarios sociales, educativos y de enseñanza.

En una sociedad permeada por las políticas de un sistema social conformista, donde el Estado transfiere competencias a determinadas organizaciones sociales, culturales, deportivas, o grupos de presión. Diferentes esferas en las que la acción política encuentra una tensión importante y cotidiana con el planteo de una concepción que tiende a

¹⁶ Para Mouffe (2007) “lo político” es concebido como la dimensión de antagonismo que considera constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiende a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político”.

concebirla como facultad exclusiva de profesionales y técnicos capacitados para gestionar y administrar el bien público.

En esta tensión, juega un papel importante el ámbito público y en particular lo público escolar (y con ello la enseñanza de la HP en particular). Se juega en una puja constante entre una concepción que define lo político a partir de su sentido transformador y otra concepción que tiende constantemente a despojarla de ese sentido en tanto acción social (Roitman Rosenmann M., 2003). Las consecuencias de este proceso derivan según creo de jugar en los extremos de estas concepciones, una patrimonial de la política y otra basada en la ética de la convicción. Y en la que se demuestra que la pretendida pérdida de centralidad de la política, tal como la denuncia Mouffe, si no es imposible es al menos de presencia vital en las acciones humanas y en las instituciones en las que éstas se despliegan. La escuela pública puede ser vista claramente entonces como “un lugar de lo político” y la enseñanza de la HP un espacio de formación potente en este sentido.

De esta manera, un punto fuerte adoptado en el presente planteo teórico metodológico reside en el presupuesto de que en la actualidad asistimos a un proceso de resemantización de la noción de lo político. Y que este proceso –por un lado- obedece a las condiciones mismas que impone el nuevo régimen histórico político de la sociedad global contemporánea (Campillo Menseguer A., 2004) e influye –por otro- significativamente en los escenarios educativos actuales. En particular, influye redefiniendo sensiblemente las nociones y acciones de sus agentes dentro del ámbito público escolar, y provoca consecuencias significativas en las condiciones de posibilidad y de oportunidades de aquellos agentes y sus prácticas de enseñanza cotidianas. Las transformaciones actuales no pueden entonces entenderse –entre otras cuestiones- fuera de los procesos asociados al ámbito estatal en un contexto de exclusión y polarización creciente (Feldfeber M., 2003).

En tiempos de modernidad líquida (Baumann S., 2009 a: 2009 b), donde la realidad actual se orienta por un régimen de historicidad centrado en la configuración de un mundo *presentista*, es decir, desmesuradamente interesado por el presente (Hartog F., 2010), los establecimientos escolares asisten a una redefinición de lo público y con ello de lo escolar. Diferentes y variadas influencias intervienen en las condiciones y acciones a partir de las cuales docentes y estudiantes intervienen en la actividad educativa y en la configuración del sistema educativo actual.

Profesores, estudiantes, directivos (sin olvidar que también éstos cuentan con una trayectoria docente), pero también el contexto comunitario familiar/social político, conjugan sus intervenciones sobre el escenario educativo permeando sensiblemente la realidad escolar cotidiana. En este marco juega un papel decisivo la intervención estatal en materia educativa y en las condiciones de posibilidad a partir de las cuales incluye/excluye, iguala/desigualta sobre el escenario de lo público escolar. En este sentido, me refiero a aquellas intervenciones estatales a partir de las cuales se construye y redefine lo público escolar en un contexto de cambios profundos y vertiginosos y que atraviesan a las instituciones educativas, sus prácticas docentes y a sus colectivos.

Lo político y la política: desarmando conceptos

Estas intervenciones pueden identificarse en diferentes escalas pero casi siempre acorde a un marco de tensión y reconfiguración entre las decisiones e intervenciones macro y micro. Intervenciones que a mi criterio son de carácter político según la concepción antagonista adoptada y a partir de las cuales es posible identificar un proceso de redefinición de lo público escolar. Proceso en el cual también se encuentran las huellas presentes y vigentes de esas intervenciones políticas. Observar entonces el alcance de estas intervenciones desde nuestros escenarios educativos cotidianos implica, entre otras cuestiones, focalizar la mirada analítica en lo que el Estado define y no define en materia educativa. Visibilizar los sentidos y lógicas a partir de los cuales redefine lo público escolar desde el momento en que asigna o no asigna determinados roles/finalidades a las escuelas públicas.

Me interesa destacar, desde estas intervenciones, las intensidades en las que se despliegan las posibilidades de enseñar HP en el ámbito escolar. Y que este proceso se inscribe en la tensión permanente entre ciertas concepciones de la política y de lo político que es necesario resemantizar para el beneficio de la formación escolar que se puede ofrecer.

1.4. EL SENTIDO POLÍTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (RECIENTE)

“No se trata de multiplicar los demonios sino de evitar las angelizaciones, porque los ángeles no hacen la historia”
Siede Isabelino, 2007b.

¿Qué sentido tiene enseñar historia desde lo político en los actuales contextos? ¿Cómo formar en un sentido político a las jóvenes generaciones? ¿Qué se enseña de lo político de nuestra historia reciente? Estos interrogantes orientadores no tienen respuestas únicas y absolutas. Podría decir que la construcción de una didáctica específica concentrada en estos planteos es aún débil. Curiosamente, a pesar de la larga tradición que la formación política tiene en la pedagogía argentina y en el sistema educativo.

De hecho, desde los inicios del sistema educativo formal, la enseñanza de la historia ha estado presente en los currículos escolares y ha cumplido un papel determinante en la formación política y ciudadana de las jóvenes generaciones. Sin embargo, en lo que interesa a este trabajo, el problema no reside en ese dato sino en el sentido político al que ha contribuido a formar en cada contexto histórico. Ya he contemplado en el capítulo anterior que dependiendo de la concepción de lo político de la que se parte se construyen unas miradas de las cosas y no otras. Ahora bien, puede advertirse que en uno y otro caso se construye un sentido político, es decir, un modo de ver, vincularse y proyectarse en el mundo y la cultura política en la que nos toca vivir.

Los cambios históricos, desde la conformación definitiva del Estado centralizado y su nación hasta los actuales escenarios, demuestran que esos sentidos existieron en las prácticas de enseñanza y que algunas de sus raíces se sostienen hasta la actualidad. Aun cuando el sentido político de ellas no sea el esperado. O al menos, y en el peor de los casos desde una concepción patrimonial de la política, esas prácticas queden mancas o no colmen las expectativas de nuestros/as estudiantes. Prácticas cuyo sentido político, en un primer momento, se destinaron a la creación del/la ciudadano y el “yo argentino” desde fines del siglo XIX; y, en un segundo momento, a “peronizar” y con ello gestar un sentido político partidario sobre ese sujeto/ciudadano a mediados de siglo XX¹⁷.

¿Qué pasa con el sentido político de esas prácticas desde entonces? Si tenemos en cuenta la entronización definitiva de las dictaduras cívico militares posperonistas, en nuestra historia reciente esas prácticas de enseñanza se han redirigido para brindar herramientas que permitan leer el presente al calor de las tensiones generadas y reavivadas desde aquellas experiencias. A partir de la última dictadura cívico militar en argentina, se tensiona la demanda de una formación cuyo sentido político (inscripto en un



¹⁷ Así, “a través de la historia, las prácticas de la enseñanza han apelado a estímulos positivos y negativos para moldear conductas específicas, propiciaron ritos de identificación para generar emociones colectivas vinculadas con la nacionalidad o recurrieron al adoctrinamiento para formar a los estudiantes en un conocimiento declarativo” (Siede I., 2007a).

proceso histórico signado por innumerables conflictos derivados de esa experiencia) evite las heredadas transmisiones “moralizantes” –presentes en los dos momentos anteriores- en las prácticas de enseñanza de la historia política de la argentina reciente.

En esta línea, el sentido político de enseñar –parafraseando a Pilar Calveiro (2005)- debería vincularse con cierta *historización del pasado* entendido como un doble movimiento: recuperar el sentido que tuvo en su momento para los protagonistas y al mismo tiempo visitar el pasado como algo cargado de sentido para el presente. La autora se pregunta sobre las circunstancias que llevaron al momento de mayor violencia política en la Argentina –los años del llamado Proceso de Reorganización Nacional-, y el papel que les cupo en ellas a las organizaciones armadas. Se trata de entender que pasó, desde el lugar que cada uno ocupó y ocupa en la sociedad actual, de entender sinceramente el pasado para “abrir” el futuro. Es decir, abrir el pasado “como nueva fuente de sentido, en relación con la necesaria recuperación de la política en el mundo del presente” (Calveiro P., 2005).

¿Qué tanto hemos cambiado en el mundo y como país desde entonces para tener que avanzar en la formación en este sentido político? Entre otras cuestiones o saltos que ha dado la historia desde hace más de treinta años, hemos cambiado en la reestructuración de la política, de los imaginarios y del mundo como mundo de sentidos. Lo cual demanda para quienes pretendemos enseñar una *repolitización de la enseñanza*. Sobre todo si tenemos en cuenta algunos aspectos que la historia reciente nos permite establecer en clave de época.

La organización bipolar de la guerra fría se anclaba en una constelación de valores y principios que reivindicaban lo estatal, lo público y lo político como “puntos de condensación” (Remond R., 1996), es decir, como aquello que no tiene fronteras. Constelación que admitía la lucha, la confrontación y la revolución, como formas válidas de la política. Y que se expresaban en formas de organización binarias –explotados y explotadores, dominantes y dominados, justo-injusto, entre otras-. Elementos que de alguna manera organizaban la visión del mundo y sus experiencias políticas. Visión frente a la cual los militares imponen su concepción unicista en la que *el conflicto es entendido como guerra*. Como consecuencia, *el estado se confunde con las fuerzas armadas, la política aparece como guerra, los adversarios como enemigos* (Calveiro P., 2005). Evidentemente, una concepción patrimonial de lo político impuesta, valga decirlo, por un clima de época fuertemente estructurado por los intereses de los sectores neoconservadores dominantes.

Constelación en la que lo político se reduce a lo militar. Tanto en el pensamiento militar de la época como en el del peronismo y la guerrilla lo político se considera una extensión de lo militar y que no se puede independizar de la militarización del Estado y del desplazamiento de sus funciones eminentemente políticas.

Esa constelación es hoy del todo diferente. La reorganización global valora la sociedad civil y lo privado, por oposición al Estado y el sistema político, casi siempre satanizados. Se reivindica hipócritamente la concertación y se condena toda forma de violencia abierta (como si todas respondieran a los mismos parámetros) y en particular a la violencia política. Los sujetos reivindican la personalización de todo, la individualización, el sentimiento y el disfrute personal. Por lo tanto, se busca a los jóvenes alejados de lo político. Sin duda que se trata de construcciones diferentes que corresponden a momentos distintos del poder y de las resistencias. Dotar de sentido político a las prácticas docentes actuales –desvinculado de transmisiones moralizantes o partidarias-

El sentido político de la enseñanza de la historia (reciente)

implica tender un puente necesario e inevitable para analizar críticamente ambas constelaciones.

Esto no solo porque el componente político de nuestras prácticas sociales esté siempre presente. Sino porque evocar el sentido de ese componente político se realiza para enlazarlo con los sentidos del presente. Sin embargo, pretender reivindicar las experiencias y constelación de principios/valores de una época no debe hacerse para repetirlas (en el sentido político partidario). Ello impide el análisis, la valoración de aciertos, de errores, y con ello la posibilidad de revisar la práctica y actuar en consecuencia. Eso también es una forma de sustracción de la política como idea generalizada hacia una concepción segregacionista tal como lo desarrolle en el capítulo anterior. Historizar lo que fue y lo que es, reconocer las violencias pasadas en las presentes, las violencias políticas previas y durante el terrorismo de Estado con las violencias en democracia (gatillo fácil, asesinato de militantes sociales) da cuenta de continuidades. Pero también es necesario romper esas continuidades para indagar diferencias y cambios (de otro modo, se correría el riesgo de volver a caer en la promoción de un sentido político moralizante). Y difícilmente realizaríamos un ejercicio de historización.

Cuando enseñamos contenidos que consideramos propios de la HP reciente, sea en el marco del cursado de la asignatura historia o de la conmemoración de alguna efeméride escolar, se enseña a observar algunos eventos de una manera y no de otra, a convivir con argumentaciones a favor y en contra de esos problemas, entre otros. En la actualidad, los tradicionales sentidos políticos en los que se encolumnaron las prácticas docentes se han relativizado y criticado con cierta agudeza. Más allá que –como ya dije- algunas de sus huellas sigan intactas. Pero, si esos sentidos ya no satisfacen las expectativas de la sociedad actual y sus jóvenes generaciones, ¿por dónde pasaría la alternativa?

Sin pretender agotar el conjunto de opciones posibles, el sentido político en la enseñanza de la HP reciente compromete lo colectivo, constructivo y orientador, desde un enfoque que, como sostiene Siede (2007c), “facilite la problematización” y dé un anclaje a los conceptos que plantean los programas de estudio.

En efecto, las intencionalidades en la enseñanza interpelan a la producción disciplinar para definir la relevancia de los contenidos a enseñar. Estos son complejos y se reconocen en la intersección entre las disciplinas y la didáctica. Algo de esto ampliaré más adelante en el capítulo 3.

Me interesa, desde un enfoque *en torno a lo político* (tal el título del sugerente libro de Chantal Mouffe), *la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y las relaciones de poder* (Siede I., 2007a). En esto reside el sentido político de enseñar HP reciente en la escuela. Horizonte que oriente en una actividad pedagógica que brinde herramientas para actuar en sociedad, en el reconocimiento y resolución de conflictos, en la construcción de proyectos que involucren posibilidades de una vida social más justa y democrática, articulando voluntades individuales con acciones colectivas. Como plataforma para seguir promoviendo la participación en los ámbitos colectivos -en sociedades fuertemente crispadas por el individualismo extremo y la carencia de voluntades-.

Una enseñanza pensada para trabajar temas/problemas aún no clausurados en nuestra cultura política actual. En la que el sentido político “de” y “en” la enseñanza de la HP reciente se define por la intención docente de plantear situaciones didácticas en las que se:

El sentido político de la enseñanza de la historia (reciente)

- aprenda a ejercer su propio poder;
- se enfrente a su propio potencial y a la necesidad de formular estrategias de alianzas con otros para lograr propósitos personales y comunes;
- piense cómo vivir mejor y hallar herramientas de concreción de ese deseo colectivo.

En esta óptica, la clase de historia es transformada en herramienta de los/las estudiantes para un aprendizaje autónomo, cooperativo y solidario. Para pensar en construir la cultura política en la que quieren vivir, a partir de preguntas claves vinculadas “a qué tipo de sociedad estamos promoviendo en nuestras pedagogías cotidianas, qué herramientas ofrecemos para que cada estudiante se integre a la vida social en función de sus propios proyectos y de proyectos que lo trascienden en el tiempo y en el espacio” (Siede I., 2009).

El sentido político de la enseñanza y de la enseñanza de la HP reciente tiene que ponerse entonces sobre el tapete. Implica enseñar algo de esa historia no como algo anodino o desfasado, ajeno o irrelevante, sino algo valioso y que tiene relevancia para el mundo de las generaciones actuales. Conocer la relevancia de esos proyectos comunes posibilita pensar alternativas para los problemas del presente. Se trata, pues, de invitar a la comprensión de esa historia, de sus problemas y conflictos, ni demonizando a sus actores ni construyéndolos en ángeles. Sino recuperando los deseos y proyectos, las experiencias y luchas, que caracterizan toda acción política.

2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA POLÍTICA RECIENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL

“entre la improvisación total y la aplicación de recetas, hay lugar para un proceso reflexivo e iluminado por un conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos” .
Antoine Prost, 1990.

Me interesa abordar esta problemática y su perspectiva desde el lugar que ocupo como investigador y profesor formador en esta área específica. Una cuestión de *perspectiva* en la medida en que demanda trabajar desde un enfoque particular sobre un conjunto de ideas, prácticas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Esto demanda pensar entonces en las claves explicativas que la enseñanza de la historia aporta a la comprensión de la realidad social. Desde un enfoque didáctico, la HP reciente articulada en contextos singulares y casuísticos no implica una sola manera de enseñar los temas/problemas de esa historia. Al contrario, alienta diferentes, posibles e inagotables construcciones metodológicas.

Esta es una propuesta para trabajar con los y las practicantes y *formar al profesorado*



para que aprenda a enseñar historia” (Pagés J., 2004). Donde juega un rol primordial su trabajo Intelectual y reflexivo sobre el *qué, para qué y cómo enseñar unos contenidos históricos*, en la medida en que el/la practicante del profesorado nunca actúa y construye metodologías de enseñanza de manera simplemente receptiva de otros ámbitos de producción del conocimiento histórico.

Sabido es que esas iniciales experiencias de prácticas docentes están entrecruzadas por una multiplicidad de dimensiones que denotan su complejidad. Se entrecruzan con cuestiones de diverso orden (histórico, epistemológico, psicológico, ético-político, socio antropológico, entre otras). Situarse frente a dicha complejidad demanda una toma de decisiones permanente inscriptas en el marco de su aplicación institucional, de las incumbencias del conocimiento del campo disciplinar, y de la distinción de cuestiones relevantes del fluyente tiempo presente. Mirada amplia, que demanda una mayor apertura hacia la problematización de la enseñanza como práctica social contextualizada, que excede lineamientos estrictamente pedagógicos y que requieren de soluciones oportunas y fundamentadas.

Esta situación debe pensarse entonces más como un campo de posibilidades múltiples que como un conjunto de dificultades insoslayables. De otra manera, ¿cuáles serían las condiciones ideales para la enseñanza de la historia –en caso de que sean posibles- sino aquellas en las que un profesor/a puede determinar qué enseñar, para que enseñar lo que enseña y como enseñarlo? Indudablemente avanzar en este aspecto demanda de una nueva racionalidad generada a la luz de la reflexión didáctica.

La enseñanza de la historia política reciente en la formación inicial

En el enfoque didáctico de la HP reciente se trata de lo que Darío Barrera (1999) enunciara como “nuevas preguntas a viejos problemas”. En el que la enseñanza de la historia orienta las prácticas docentes no solo para permitir disipar aquellas dificultades sino también avanzar en nuevas incursiones que posibiliten abordar las múltiples aristas a partir de las cuales se puede complejizar y comprender las experiencias sociopolíticas como “espacio de antagonismo”.

Los/las practicantes del profesorado no desconocen, en términos generales, los alcances de las producciones sobre de la HP reciente de Argentina. Pero ¿cómo recuperar el contenido de ellas desde un enfoque integrador, coherente y problematizador para su enseñanza? ¿Qué cuestiones resultan claves orientadoras para la construcción de propuestas de enseñanzas desde la HP sobre el pasado reciente? Antes de avanzar sobre estos interrogantes considero necesario establecer algunas consideraciones complementarias.

Si -como he apuntado en el capítulo 2.3- lo político nos reubica en una concepción que recupera los espacios de antagonismo de las prácticas sociales, indudablemente la enseñanza de la historia reciente desde el enfoque de la HP demanda un ejercicio de revisión de los saberes desde la disciplina escolar y de sus prácticas. En este ejercicio, como ya lo he planteado, las finalidades para la enseñanza juegan un rol fundamental. Sobre ellas debe versar el trabajo intelectual y reflexivo de quien tenga por propósito enseñar historia. Y “estas cobran fuerza en tanto se considera que la enseñanza de la historia es necesaria para la contribución a una cultura compartida y para la reflexión y la acción social y política” (Funes A. G., 2011).

Como enuncia Santisteban “la reflexión y el debate sobre las finalidades es la base para la introducción de cambios en la enseñanza” (Santisteban A., 2011). Ya que las mismas influyen en la selección de contenidos, en las estrategias de enseñanza, en los materiales curriculares, en las actividades y la evaluación que establecemos para enseñar historia. Determinado el terreno y el alcance de las finalidades estaremos entonces en condiciones distintas para pensar y generar construcciones metodológicas alternativas a las tradicionales respecto a qué y cómo enseñar.

¿Qué finalidades políticas pueden ser orientadoras en este sentido? Desde el enfoque de la HP, considero que esas finalidades se vinculan a “la construcción de la democracia, con la creencia de que podemos transformar las ideas sobre el futuro y que es posible un cambio social a partir de la intervención responsable de la ciudadanía” (Hursh y Ross: 2000). Finalidad última del conocimiento histórico escolar que se propone, desde este enfoque, formar para la intervención social (Pagés J., Santisteban A. y G. González, 2010), enseñando a dar una opinión o a emitir un juicio argumentado para enseñar a hacer política y para enseñar a participar políticamente en democracia. El conocimiento histórico político escolar debería ponerse al servicio entonces de esta finalidad.

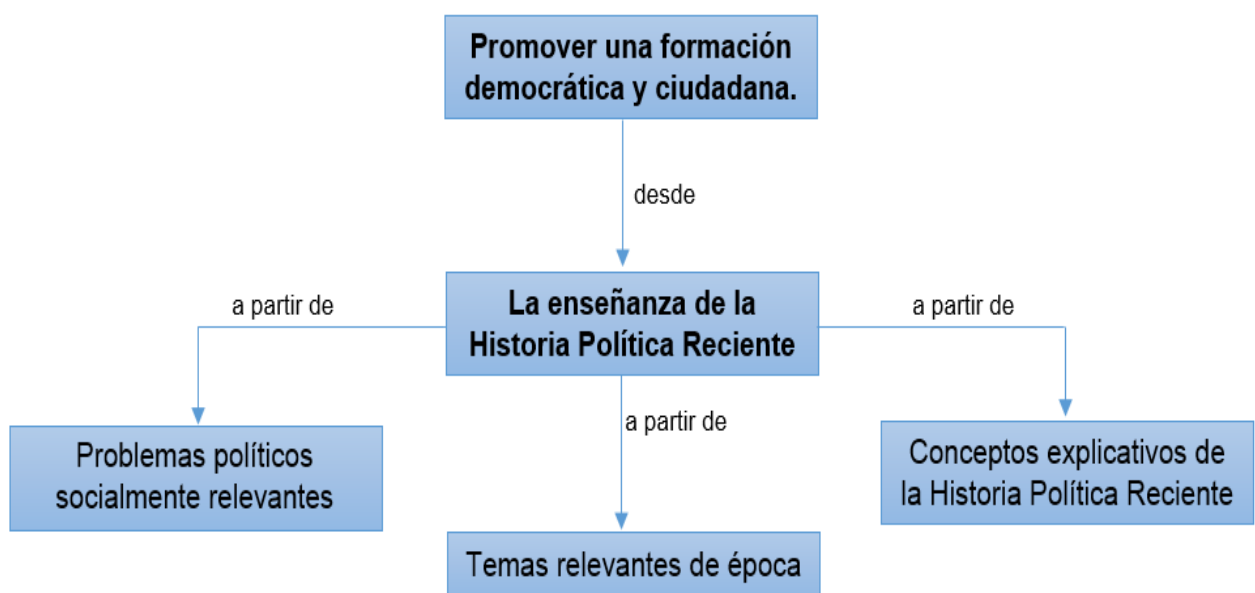
De esta manera, la importancia de la intencionalidad reside en dar sentido explícito a la enseñanza de la historia en la escuela. Finalidades que, más que resultados concretos a alcanzar, indican un camino en el trabajo escolar. En ello, el/la practicante tendrá en cuenta qué temas, problemas y conceptos serán claves en ese horizonte. Tener una

La enseñanza de la historia política reciente en la formación inicial

lectura sobre la realidad política actual a partir de la cual identificar cuáles son los cambios sociales más significativos que se están produciendo. En esto es importante el reconocimiento de los mecanismos de participación social, las relaciones de poder y los conflictos que se juegan en el presente candente para poder revisar el pasado que se quiere enseñar.

En este sentido, las finalidades desde el enfoque de la HP deben ser una enunciación que a modo de clave explicativa nos permita comprender y explicar el presente de cara al futuro. Y que dote de cierta orientación y organización en las múltiples decisiones sobre las cuales el/la practicante debe definir qué y cómo enseñar en historia. Establecer ese enunciado demanda incurrir no solo en el ¿qué, dónde, cuándo y cómo ocurrieron ciertos procesos y eventos históricos? Es necesario avanzar en los por qué, en el ¿por qué ocurrió lo que ocurrió?, y en ello no existe elaboración de explicaciones únicas y neutras. Sino opciones de enfoques disciplinares y definición de perspectivas para la enseñanza ya que los problemas del presente son lo que nos interpelan en esta búsqueda.

Este ejercicio intelectual y reflexivo es determinante. No porque se trate de una mera cuestión o ejercicio de diagramación sino principalmente porque altera la concepción misma desde la cual organizamos y posibilitamos condiciones de posibilidad para la enseñanza de la historia. Entiendo que “los contenidos de una disciplina escolar - en sentido amplio- suponen la presentación no de un saber degradado, simplificado para su divulgación, sino una construcción diferente en la que intervienen consideraciones provenientes de la índole del conocimiento a enseñar y aprender; de la concepción de aprendizaje de que se eche mano, de la lógica del aprendiz; del grado de conflictividad que el conocimiento presenta respecto de aquel del que ya dispone el sujeto; de la forma de organizar, secuenciar y presentar el conocimiento de los procesos de integración u oposición en los marcos conceptuales disponibles en el sujeto, todo esto y aún más, guiados por los propósitos que la escuela sostiene al presentar el recorte disciplinar.” (Barco S., 1992).



(Fuente: Elaboración propia.)

La enseñanza de la historia política reciente en la formación inicial

En el marco de estas consideraciones, los/las practicantes del profesorado en historia estarían en otras condiciones para la definición del *qué y cómo enseñar* HP reciente. En continuidad con una finalidad centrada en la formación democrática y ciudadana, avanzar en la definición de qué problemas políticos y sociales de la historia reciente resultan relevantes para pensar en cómo sería posible abordarlos y a partir de qué temas/problemas. Lo cual exige realizar un ejercicio de construcción atravesado por lo que considero tres claves importantes que ampliaré en el capítulo 4. Esto es, *enseñar pensando en*: clave de problemas socialmente relevantes, en clave de época, y en clave conceptual.

SEGUNDA PARTE

3. CLAVES PARA PENSAR EN LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DESDE LA HISTORIA POLÍTICA

3.1. Enseñar en clave de problemas socialmente relevantes

“Enseñar es promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela”
Lerner Delia, 1996.

¿Qué son los problemas socialmente relevantes? ¿Qué problemas políticos pueden ser considerados socialmente relevantes en la historia reciente de la argentina? Cualquier posibilidad de construcción metodológica de prácticas docentes centradas en la enseñanza de la HP reciente no debería evadir posibles respuestas en este aspecto.

La consideración de problemas socialmente relevantes en el ámbito de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales no es reciente. Este enfoque surge en el mundo anglosajón y cuenta con una amplia y rica tradición ligada a la perspectiva crítica en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, aunque su aplicación en la práctica del profesorado sea minoritaria. Entre sus finalidades se propone una formación para la ciudadanía democrática en la que “el alumnado aprenda a examinar cuestiones significativas y poder participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica. El alumnado ha de aprender a resolver problemas cotidianos de sus vidas y a desarrollar una fundamentación ética de sus relaciones personales y sociales” (Pagés J. y Santisteban A., 2011).

Enseñar y organizar la enseñanza a partir de problemas socialmente relevantes refiere a un enfoque que tiene en cuenta que los hechos no son neutros, que están adscriptos a un determinado sistema de valores y manera de interpretar el mundo. Y que adscribir a una determinada manera de ver la realidad puede modificarse. Un enfoque que da más importancia a la comprensión de los fenómenos que a una constatación de los mismos. Que focaliza en algunos aspectos de una cierta complejidad para poder abordar comprensivamente una determinada parcela temporal. Así, se trata de un enfoque que implica una formación permanente centrada en el desarrollo de un pensamiento autónomo entre el estudiantado.

En esta concepción, la construcción de conocimientos es fundamental. No solo como aspiración sino como *modus operandi* de las prácticas docentes de enseñanza de la historia. Sobre todo para los actuales contextos en los que “el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hacen pensar en ella” (Pagés J., 1997). En la modificación de esta situación el profesorado es fundamental. Y el planteamiento de problemas sociales una oportunidad para este cambio.

Algunas investigaciones han propuesto que una de las condiciones para esto es “comprometer a los estudiantes en los problemas que deben resolver, guiarles en la manipulación y el tratamiento de la información, apoyar sus esfuerzos, y enseñarles a comunicar los resultados a los demás, y aplicarlos teórica y prácticamente” (Pagés J. 1997). Y que otra de las modificaciones necesarias consiste en el análisis de los contenidos que se enseñan desde el convencimiento de que se puede actuar de otra manera.

De esta manera, enseñar a partir de problemas socialmente relevantes es una apuesta “en favor de los llamados *temas de controversia social* (Soley, 1996) o *temas polémicos* (Stenhouse, 1987). Aquellos que se vinculan con realidades sociales que de alguna manera están ligadas a las experiencias de nuestros/as estudiantes, que son reales para ellos, sobre los que tienen alguna información, porque los han visto o porque probablemente los han vivido. Temas/problemas que, además, “permiten, pues, aprender a pensar sobre los hechos conocidos y no limitarse a la simple repetición de contenidos disciplinares” (Oller M., 1999).

Los problemas socialmente relevantes son temas socialmente conflictivos de candente actualidad. Cuya relevancia el profesorado puede hacer visible en diferentes coordenadas temporales (en este caso hurgando en lo reciente) y espaciales (a escala global, nacional, regional o local). Problemas que irrumpen en la vida social y también en la escolar, que suelen ocupar un lugar en los medios de información o en las conversaciones e interrogantes cotidianos de nuestros/as estudiantes. Así, hablar de problemas socialmente relevantes implica identificar aquellos nudos o “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (López Facal R., 2011). En su abordaje, el/la practicante del profesorado debería definir su identificación en las coordenadas temporales y espaciales que -entre las enunciadas- considere apropiadas.

Tal como recuperan de la teoría crítica, para Pagés y Santisteban (2011) “el conflicto es un rasgo esencial de las relaciones de la sociedad, es un producto social que se produce como consecuencia de la interacción humana. El conflicto es el punto de partida del cambio y, en consecuencia, es la realidad de la sociedad (...)”. Avanzar en su análisis nos permite demostrar que tanto en el pasado como en el presente existen realidades inmutables y que los procesos históricos se construyen sobre la base de una serie de acciones, decisiones y opciones que podrían haberse dado en diferentes direcciones. De esta manera, su abordaje exige problematizar el contenido e invitar a los estudiantes a recorrer un proceso parecido al que realizan los historiadores y científicos sociales.

Entre los problemas que son considerados socialmente relevantes para el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se encuentran aquellos vinculados a la justicia social, los procesos legales, la interculturalidad, el género, las clases sociales, y toda situación social, política, económica y cultural que no esté desligada del pasado, del presente y tenga derivaciones a futuro. Entonces, si lo político puede considerarse desde la enseñanza de la historia como contenido en términos de problema socialmente relevante (Pagés J. y Santisteban A., 2011), ¿Cuáles serían esos problemas políticos en la historia de la argentina reciente?

Si tenemos en cuenta la investigación en torno a qué saben y que deberían saber de política los estudiantes de nivel secundario al finalizar su nivel, algunos de sus resultados nos permiten trazar pistas en respuesta al interrogante planteado. Así, aquellos problemas deberán tener en cuenta que una franja importante del estudiantado de nivel medio: desconoce el sistema político actual y su funcionamiento; desconoce que vivimos el periodo más largo de vigencia de la democracia; que posee una cultura política devenida básicamente de la familia y que recibe muy pocas experiencias escolares que los formen en este sentido; y que al alumnado le cuesta diferenciar hechos de opiniones (Pagés J., 2004b).

Así, particularmente en nuestro país, la cuestión de la democracia como problema político socialmente relevante es una pista interesante para pensar desde el enfoque de la

HP. La preocupación por los derechos de los/las ciudadanos/as y los derechos humanos también ocupan un lugar central en la enseñanza de la HR. Y por último, sin pretender agotar otras opciones posibles, la cuestión de las prácticas políticas en la tensión entre igualdad de hecho e igualdad de derecho, y las formas de expresión y participación político social en la argentina reciente se plantean también como un problema urticante. Y que pensados en clave de problemas políticos socialmente relevantes permiten construir desde otra lógica aquellas “miradas con sentido crítico respecto al mundo en que vivimos; responder a las preguntas del mañana; brindar oportunidades para ocuparse de uno mismo y de los otros” (Funes A.G., 2011).

3.2. Enseñar en clave de época

“(…) el passat va cap a on les nostres interpretacions del present i les nostres projeccions de futur”
Pagés J.-A. Santisteban, 2011.

Es sabido que la enseñanza de la temporalidad histórica no es tarea sencilla para quienes se inician en la docencia de la disciplina. A menudo son recurrentes las dificultades que evidencian los/las estudiantes del profesorado en este aspecto. Estos/as reconocen habitualmente la existencia de las dimensiones temporales que, fundamentalmente desde la escuela francesa de annales, dan cuenta de los diferentes ritmos y duraciones imbricados en los procesos históricos que toda indagación histórica debe considerar: estructura, coyuntura y acontecimientos¹⁸. Sin embargo, ¿cómo enseñar esas dimensiones? ¿cómo pensarlas desde la enseñanza de unos contenidos que sean socialmente relevantes para la historia escolar? ¿cómo se enseña el tiempo histórico y la temporalidad de lo político?

Algunas de estas dificultades han sido ampliamente consideradas por Joan Pagés en diferentes y enriquecedoras producciones sobre el tema. En las mismas se ha subrayado que el tiempo histórico “no es tan solo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro” (Pagés J. y Santisteban A., 2008). Por esto, su enseñanza es fundamental y se vincula con la generación de consciencia histórica y con la educación para la ciudadanía. La consciencia histórica es consciencia temporal, configurada a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro. Y enseñar a establecer esas relaciones coadyuva a la construcción de la convivencia democrática y ciudadana en la medida en que nos ayudan a afrontar la experiencia vital de las personas y de los pueblos.

Estas nociones, ubican la enseñanza de la temporalidad en la comprensión del presente, en la toma de decisiones respecto del pasado, y a partir de las anteriores en pensar el futuro. Lo cual estimula definitivamente las tan mentadas posibilidades de generación de pensamiento crítico y creativo. Crítico para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales (Martineau R., 2002).

De manera que, una enseñanza de la historia para la reconstrucción conceptual, para la formación del pensamiento histórico y para la educación democrática de la ciudadanía, debe basarse en una concepción del tiempo que no se limite a la cronología (Pagés J. y Santisteban A., 2008). La historia de la enseñanza de la historia demuestra que las

¹⁸ Sobre todo a partir de la gran obra de Fernand Braudel, *El mediterráneo y el mar mediterráneo en la época de Felipe II*.

opciones y alternativas para ello no han sido pocas. Se han alentado diferentes enfoques (el método regresivo, el método retrospectivo, el temático sincrónico, los mapas temporales, entre otros) producto de la propia evolución de la concepción del tiempo histórico en la historiografía. Y aun así los problemas han persistido. La impronta que el profesorado da a la cronología sigue siendo importante, aun cuando algunas investigaciones demuestren la capacidad de los estudiantes para identificar o explicar los cambios.

Para Pagés y Santisteban (2008) es necesario considerar entonces el tiempo histórico como un concepto de conceptos. Es decir, un metaconcepto que no se confunde con la cronología (aunque esta sea una categoría necesaria para su aprendizaje) y que incluye otros conceptos temporales que a menudo no son tenidos en cuenta en la práctica concreta. Estos son: la temporalidad humana (pasado, presente, futuro), el cambio y la continuidad (crisis, ciclos, épocas), la gestión del tiempo (dominio de la cronología y periodización, de la sucesión y la simultaneidad) o la construcción del futuro (intervención social).

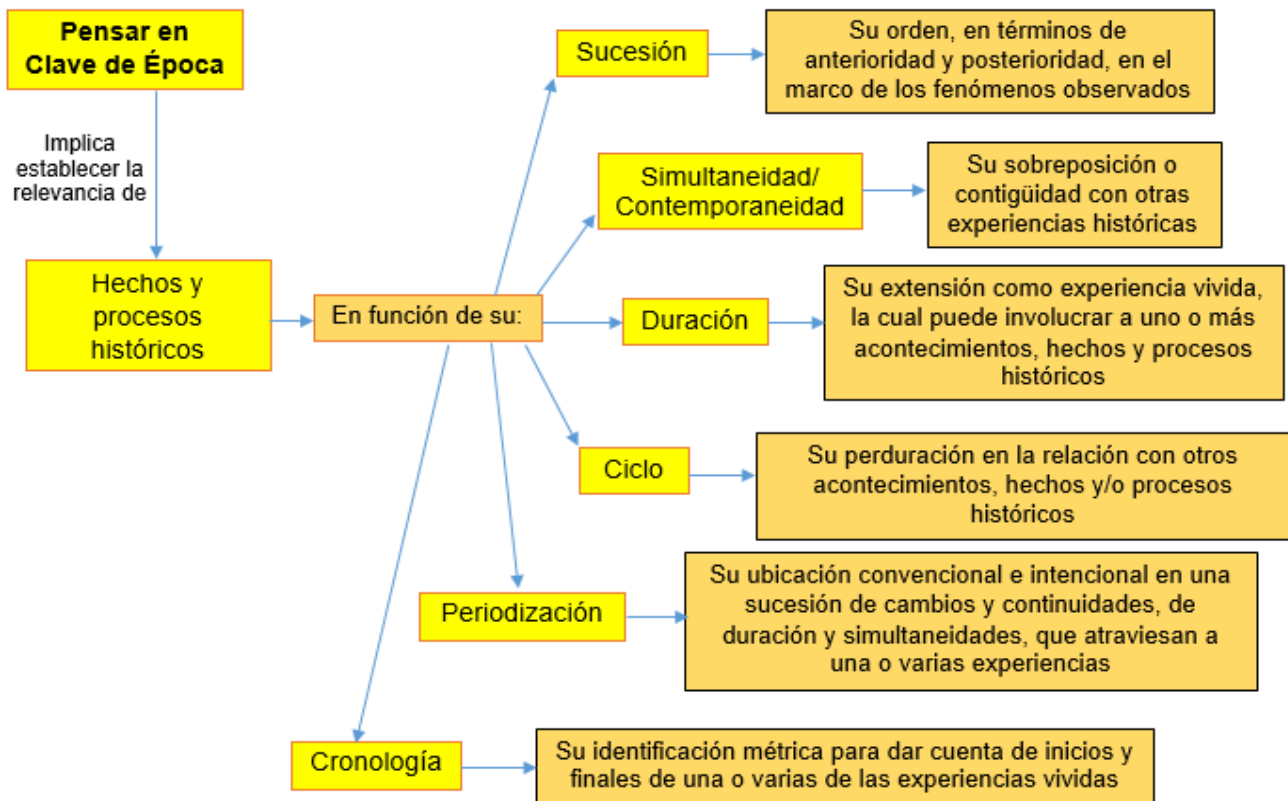
Los/las estudiantes del profesorado han de saber entonces que no se puede enseñar historia sin enfrentarse a la cuestión de cómo enseñar la temporalidad histórica. Es decir, de la complejidad de las experiencias sociales que se quieren recuperar para la construcción de futuros posibles. Por ello, considero que pensar la construcción metodológica en clave de época puede concretar la enseñanza de lo temporal.

¿En qué consistiría pensar la enseñanza en clave de época? Pensar en clave de época refiere a un ejercicio didáctico necesario y una opción fértil para la enseñanza de la temporalidad histórica en general y de la HP reciente en particular. Se puede decir que se trata de un ordenador temporal a partir del cual podemos enseñar el tiempo histórico dando cuenta de sus diferentes dimensiones (sean estructural, coyuntural, y acontecimental)¹⁹ y ritmos.

Construir este ordenador implica recuperar la densidad de un contexto temporal, considerando posibles respuestas a algunas preguntas orientadoras que nos permitan avanzar en este ejercicio: ¿Qué eventos y hechos históricos contextuales en su contemporaneidad dotan de sentido una parcela temporal determinada? ¿Qué hechos histórico político nos permiten distinguir un clima de época como reciente? Y en definitiva ¿Qué experiencias sociopolíticas han de recuperarse para dar cuenta de una época?

Así, pensar en clave de época es un ejercicio didáctico para distinguir la riqueza de los principales acontecimientos, hechos y procesos históricos que -seleccionados para su enseñanza- nos permitan dar cuenta de sus dimensiones temporales. Algunas de estas son: la sucesión, la simultaneidad y contemporaneidad, duración, ciclo, periodización y cronología:

¹⁹ Pagés y Santisteban (2008) señalan que existen diferentes dimensiones del tiempo histórico que pueden ser utilizadas como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos temporales. Entre ellas, la cronología, la duración, la simultaneidad/contemporaneidad, los cambios, entre otros.



(Fuente: Elaboración propia en función de los aportes de Pagés y Santisteban, 2008)

Planteado en otros términos, un/a practicante docente en historia debe resolver sobre la relevancia de unos acontecimientos, hechos y procesos históricos en función de su sucesión, simultaneidad, duración, extensión, durante un período que puede ser ordenado (cronología) en inicio/s y cierre/s posibles y afines a los intereses de su propuesta de enseñanza. Ejercicio que, de alguna manera, colabora en la organización comprensiva de toda una experiencia sociopolítica y que aquí entiendo como época. Y en este ejercicio, la puesta en definición de un/os problema/s sociopolítico/s relevante/s orientador/es actúan como facilitadores para seleccionar la riqueza de las experiencias que se quieran enseñar.

Por otro lado, y en términos de formas, recuperar la densidad temporal de un contexto a partir de los procesos históricos que le son contemporáneos, nos permite reconsiderar la tradicional periodización a partir de la cual ordenamos la comprensión de ciertos contenidos. Aquí, el concepto de época se torna entonces por demás sugerente para el siempre implícito problema disciplinar y didáctico de la periodización histórica, tal como lo sugiere la provocativa propuesta de la obra de F. Jameson (1998): ¿cómo marcar los cortes de un período histórico?

En esta línea, los aportes del ensayo de Jameson intentan reflejar una apuesta tentativa y provisional, entendiendo el periodo de los años '60 como cierto estilo de vida o vivencia compartida según el término acuñado por Koselleck (2001). Experiencia compartida que se presenta como omnipresente y uniforme, como un modo de pensar o actuar, pero sobre todo como una situación objetiva respecto de la cual son posibles una enorme gama de respuestas e innovaciones creativas (Jameson F.: 1998).

De esta manera, una época sería esa experiencia compartida y sus manifestaciones multidimensionales. Por lo que, al decir de Claudia Gilman (2003), una época se configura en tanto:

Enseñar en clave de época

“se define como un campo de lo que es públicamente decible y aceptable –y goza de la más amplia legitimidad y escucha- en cierto momento de la historia, más que como un lapso temporal fechado como un mero recurso ad eventa”²⁰.

Según la autora, el problema no es solo conceptual sino que reside en la necesidad de conferir una articulación a objetos que han sido ya pensados y descriptos pero que no pueden dialogar entre sí. Esto es, relacionar ideas políticas, experiencias, expectativas y actores sociales. De esta manera, se trata de recuperar un lapso relativamente breve a partir del cual el desencadenamiento de ciertos procesos históricos contemporáneos permiten elaborar una periodización sustantiva de una parcela temporal en que convergen coyunturas políticas y expectativas sociales que modifican los parámetros institucionales hasta entonces realmente existentes.

En otros términos, pensar en clave de época invita a recuperar “las vivencias [que] se derivan de acontecimientos en los que se ven envuelto los afectados o los actores. [y que] Pueden ser tan numerosas como las personas que las han experimentado.” (Koselleck R., 2001). Y quedará a criterio de los interesados en transmitir parte de esas experiencias la efectividad de ese ejercicio. Situaciones típicas que, a modo de semejanzas y aspectos comunes, generan según Koselleck disposiciones similares de la conciencia. Es decir, disposiciones que se pueden denominar *acontecimientos estructurados* o *estructuras de acontecimientos*, los cuales llevan a configuraciones de la conciencia semejantes en una época determinada. Acontecimientos singulares ensamblados en una estructura común y que presentan un modo común de influir en la conciencia.

A mi entender, algunas de las potencialidades de pensar en clave de época para la organización y selección de contenidos histórico-políticos residen en que:

- Nos permite reconstruir temas problemas de la historia a partir de la consideración de procesos contemporáneos que dotan de una carga semántica más amplia para su comprensión.
- Nos permite poner el énfasis en lo coetáneo de los hechos y procesos históricos que, problematizados como socialmente relevantes, contribuyen a un análisis y abordaje multicausal de la historia.
- Nos brinda la posibilidad de apertura a otras claves contextuales y contemporáneas que doten de mayor precisión al marco explicativo sobre el curso de los acontecimientos que habitualmente se plantean como característicos del período considerado.
- Favorece una reorientación alternativa en los cortes temporales que comúnmente se establecen para marcar la comprensión histórica de determinados contenidos en la enseñanza de la historia escolar. Nos permite revisar sus fronteras, sus cortes, y con ello los mismos hechos históricos considerados fundantes para la comprensión de la misma²¹.

²⁰ La autora, pensando sobre la relación entre literatura y política durante esta época, advierte que el período necesitaba ser pensado en un marco internacionalista “que había sido una de sus marcas más específicas”, y sin el cual esa época no hubiese generado mejores posibilidades para su comprensión (Gilman C., 2003).

²¹ Considero que si las periodizaciones o dataciones cronológicas son necesarias no deben ser sin embargo fijas y estáticas. De otra manera suspenderían la posibilidad de considerar lo coetáneo y lo contemporáneo mismo precisamente porque en sus contornos no cabría la posibilidad de comprender e incluir esas experiencias históricas. Esto nos advierte sobre la necesidad de cierta flexibilidad en la delimitación de ciertos procesos contemporáneos para poder alentar claves interpretativas y de comprensión de ciertos procesos y contextos históricos.

3.3. Enseñar en clave conceptual

“El saber (lo que un sujeto sabe) es inseparable de su apropiación”
Valérie Haas, 2006.

Otra clave ineludible para la enseñanza de la historia reside en la conceptualización. ¿Que ha de saber un/a practicante del profesorado respecto a cuál es la potencialidad de los conceptos explicativos en la historia y su enseñanza? ¿Qué conceptos explicativos de la HP son claves para la enseñanza de problemas políticos de la historia reciente? Ya que los conceptos organizan la explicación de un problema socialmente relevante y su comprensión histórica en clave de época, es fundamental reconocer que:

“No se puede narrar ningún suceso, describir ninguna estructura, ni exponer proceso alguno sin utilizar conceptos históricos que ayuden a «comprender» el pasado”
(Koselleck R., 1986).

Así, los conceptos contribuyen a la organización y selección de unos contenidos históricos a enseñar en la medida en que son conceptos explicativos de la relevancia de una experiencia epocal. El estudiantado del profesorado necesita establecer conceptos organizadores básicos que en su conjunto den cuenta de la realidad temporal a enseñar y de sus problemas. Y la elección de esos conceptos -sin ser simplificaciones del saber historiográfico- debe sin embargo tomar como referencia aquel saber de referencia. Ello demanda establecer conceptos clave, los cuales implican una interpretación de la sociedad y de sus problemas y supone unas preferencias ideológicas (Benejam P., 1997). En esto, el/la practicante en historia también debe afrontar un desafío importante.

Está claro entonces que los conceptos explicativos no pueden separarse de una determinada selección de problemas o temas epocales. Así, definir y seleccionar qué conceptos explicativos serán claves en nuestras propuestas de enseñanza es una tarea siempre necesaria y para nada sencilla.

Ivo Mattozzi, retomando a R. Koselleck, realiza algunos aportes en este aspecto. Reconoce que los conceptos juegan un papel estratégico en la construcción de conocimientos en la medida en que de ellos depende la concepción que se tenga de las cosas. Y retoma la diferenciación entre lo que es un concepto de aquello que no lo es, valga decir, de una simple palabra. Así, para Koselleck (1986):

“Una palabra se vuelve concepto cuando toda la riqueza de un contexto político-social de significados y experiencias cabe, en su conjunto, en la misma y única palabra. Por ejemplo, la palabra estado puede convertirse en un concepto porque comprende toda una serie de requisitos: soberanía, territorio, ciudadanía, legislación, justicia, administración, hacienda, ejército (por citar sólo los requisitos más corrientes). Todas estas situaciones con su intrínseca multiplicidad, con su terminología específica y con su conceptualidad, están incluidas en la palabra estado y son portadoras de un concepto común. Ello quiere decir que los conceptos concentran muchos contenidos semánticos. El significado de una palabra y las cosas designadas pueden pensarse separadamente. En el concepto, los significados y lo que se quiere dar a entender con ello coinciden en cuanto a que la multiplicidad de la realidad y de la experiencia histórica entra a formar parte de la polisemia semántica de una palabra, de forma que adquiere un sentido y puede encuadrarse mediante una única palabra. Una palabra contiene varias posibilidades de significado, mientras que un concepto reúne en sí mismo todo un compendio de significados...Un concepto recoge toda la multiplicidad de una experiencia histórica y, además, un conjunto de relaciones teóricas y prácticas en un contexto que no sólo es un indicador del conjunto de relaciones que lo forman, sino también de sus factores.

Enseñar en clave conceptual

Con cada concepto se ponen límites a determinados horizontes, así como a una posible experiencia y a una teoría pensable.”

Teniendo en cuenta esta distinción, “enseñar” es “alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido” (Lerner D., 1996). Lo cual exige pensar en propuestas conceptuales que no signifiquen proponer un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas. Sino un saber construido desde el análisis de diferentes situaciones de la vida política que puedan ser leídas desde determinados marcos conceptuales.

El/la practicante en historia ha de saber entonces que los conceptos no son abstractos, que no son conceptos autocontenidos. Ha de saber que los conceptos son en cierto modo semejantes a herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través de su uso, lo cual supone también adoptar el sistema de creencias de la cultura en la que son empleadas. Cuando eso no sucede se transforman en conocimientos inertes. En otros términos, “las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas. El aprendizaje es un proceso de enculturación. Pero la forma en que se enseñan los conceptos en la escuela, por lo general, es muy diferente de la forma en que los que practican esas culturas utilizan esos mismos conceptos. Los estudiantes pueden aprobar los exámenes pero no ser capaces de usar sus conocimientos en situaciones de práctica auténtica” (Camilloni A.W., 2007).

Existe en la enseñanza una tendencia a promover trabajos intelectuales centrados en la identificación y reproducción de información (Audiger F. y Basuyau C., 1987), que poco se emparentan con los propósitos de una formación conceptual que aporte a la reconstrucción de determinados saberes. ¿Se puede aportar a esta reconstrucción de conocimientos solo a partir de la disposición de informaciones? Aún con las mejores intenciones, las situaciones didácticas que se promueven en la práctica no siempre favorecen las operaciones de historización que implican un distanciamiento de las iniciales fuentes de información que se tiene sobre un tema y que están cargadas de memoria y sentido común.

Considero que “no hay linealidad en la construcción de un saber más experto” (Lautier N., 2006) y que no alcanza solo con ofrecer un enfoque descriptivo-interpretativo. En la construcción de conocimientos, las operaciones del pensamiento proceden por idas y vueltas, anclajes en una memoria social, re-anclajes, ajustes y reajustes sucesivos. Y, en nuestra experiencia cotidiana, está claro que nunca se aprende de la misma manera en la que se ha enseñado. De hecho, “lo que los estudiantes recuerdan, años después de su paso por la escuela, no es lo que la docente decía enseñar, sino lo que *efectivamente comunicaba en sus decisiones metodológicas y recortes temáticos*” (Siede I., 2010).

Es preciso considerar entonces que los conocimientos escolares son el producto de una construcción social sometida a ajustes sucesivos del/la docente y de los/as estudiantes. En los establecimientos escolares, las culturas disciplinares, verdaderas costumbres didácticas engendran hábitos y reglas implícitas que se respetan sin pensar mucho en ellas. Por su parte, en una clase de historia, los/as estudiantes recurren espontáneamente al pensamiento natural o de sentido común, pero también los/as docentes lo hacen y, por eso mismo, deben marcar la diferencia. Para Lautier, la observación de algunas prácticas de enseñanza muestra el lugar abrumador reservado a la presentación de una historia lineal y descriptiva mientras que en los discursos se

Enseñar en clave conceptual

espera que los/as estudiantes produzcan problemáticas, que tomen parte activa en el análisis crítico de los documentos. Si no aceptamos que una se nutre de la otra, que la historia escolar se apropia en parte según procesos poco legitimados de la memoria colectiva, nos privamos de una poderosa palanca de reflexión sobre el aprendizaje de esta disciplina.

En este marco, hay que considerar los conceptos claves o explicativos como fundamentales no solo para la organización del saber a enseñar sino también para la generación de oportunidades comprensivas de ese saber. Esto implica reconocer al menos tres aspectos en la enseñanza de la historia a partir de conceptos claves:

- El conocimiento de hechos y descripciones es necesario para la construcción de conceptos. Es decir, es necesario conocer diferentes situaciones históricas que permitan reconstruir y enriquecer la utilización de un concepto histórico;
- Reducir la enseñanza a la presentación de hechos y descripciones es, sin embargo, insuficiente para la comprensión de una/s experiencia/s históricas. Y en esto los conceptos claves suplen una dificultad esencial.
- Los conceptos históricos claves permiten realizar avances progresivos en el dominio comprensivo de un objeto de conocimiento.

Dicho esto, la identificación de conceptos claves es fundamental tanto para generar oportunidades de “reconstrucción de esos conceptos como para comprender y reconstruir problemáticas y sus explicaciones históricas complejas” (Aisenberg B., 2011). De manera que, un/a practicante -desde el espacio de la formación inicial- puede pensar la enseñanza en clave conceptual. Es decir, en el ejercicio de definición de aquellos conceptos que permitan “analizar los hechos y procesos históricos como *posibilidades* y no como *fatalidades*” (Ansaldi W. y Giordano V., 2012). Y que esas posibilidades pueden leerse en términos de construcción de mapas conceptuales. Punto sobre el que volveré en el capítulo 5.3 en el marco de un plan de trabajo en el que presento un ejercicio didáctico que permita pensar en la elaboración de propuestas de enseñanza de la HP reciente en clave de problemas socialmente relevantes, de época y conceptual.

4. PROPUESTA DE TRABAJO: La Enseñanza de la Historia Política Reciente Argentina

“La historia me interesa por razones ‘políticas’, no objetivas”
Gramsci Antonio, 1975.

En este capítulo presento una propuesta de trabajo para pensar en la enseñanza de la historia política reciente desde las elaboraciones conceptuales y didácticas sobre las que he avanzado. El recorrido está organizado en tres momentos de trabajo con estudiantes practicantes del profesorado en historia con la intencionalidad de generar un ejercicio introductorio para la elaboración de propuestas de enseñanza sobre la historia política reciente. Es decir, un ejercicio inscripto en la instancia de la pre-práctica, en la cual los/las practicantes piensan y elaboran propuestas de enseñanza de la historia para su posterior puesta en acción.

Es sabido que en historia no se puede saber todo y que no se puede pretender enseñarlo todo. Así como también, que la historia escolar no está para formar jóvenes historiadores/as sino para formar en el ejercicio de una mejor ciudadanía y democracia. La enseñanza de la historia concentrada en estas finalidades aporta desde construcciones metodológicas centradas en lo que el conocimiento histórico tiene de significativo para tales propósitos. Por ello, hay que tomar la decisión fundamental sobre el qué enseñar y cómo organizar su contenido en función de aquel horizonte. Y en su organización los/las practicantes tienen que elaborar recortes temáticos (Gonnet M. y O. Gutiérrez: 2009) que expresen una selección de contenidos que es siempre intencional.

Aquí se pretende estimular entonces un ejercicio didáctico en clave de problemas socialmente relevantes, de época y conceptual, con el propósito de favorecer elaboraciones de recortes temáticos para la enseñanza de la historia política reciente. Es decir, criterios epistemológicos que estimulen y colaboren en las decisiones en torno al para qué, qué, cómo y a quienes enseñar historia en contextos escolares. Por lo tanto, en lo que sigue no planteo recortes temáticos a modo de ejemplos o modelos a seguir. Más bien, en esta propuesta se presentan ejercicios epistemológicos que -desde la reflexión compartida- habiliten otras condiciones de posibilidad para realizar sus construcciones metodológicas.

En este sentido, he seleccionado -para su presentación a los/las practicantes del profesorado esta temática para la enseñanza de la historia política reciente, desde la cual avanzar en los ejercicios propuestos:

- La violencia y sus expresiones en las prácticas políticas de los años '60 y '70.

¿Por qué plantearles a los/las practicantes del profesorado esta temática para la enseñanza de la HP reciente? ¿Es una temática exclusiva de esta parcela de la historia? La violencia política no es un tema nuevo en la historia. Y en efecto, es un fenómeno característico de la historia argentina contemporánea cuya consideración puede plantearse también para diferentes períodos de la historia argentina del siglo XIX y XX. O bien para otras escalas y latitudes que exceden nuestros límites nacionales. Sin embargo, en los años '60 y '70, considero que la misma adquiere en nuestro país connotaciones inéditas respecto de experiencias anteriores e incluso de las de nuestro presente. Y que esas connotaciones no solo son inéditas en las prácticas políticas específicas de determinados actores sociales involucrados en experiencias de confrontación social (organizaciones sociales, sindicales, partidarias, entre otras) sino también en las propias prácticas políticas de quienes ejercen el poder desde el Estado en un momento histórico determinado.

Propuesta de trabajo: la enseñanza de la historia política reciente argentina

Al plantear el abordaje de los años '60 y '70 entiendo que se trata de una época porque concurren ciertas experiencias cuya complejidad y multidimensionalidad son determinantes para la cultura política vivida por entonces. Experiencias con cierta espesura temporal que marcan huellas importantes en el curso de la vida política del país y que nos permiten dar cuenta de cambios y continuidades con nuestro presente. Entre ellas y sin ánimo de agotar el conjunto de variables que se pueden considerar, se trata de una época marcada por:

- Las características que asume el régimen político estatal vigente (en términos de represión, disciplinamiento social, censura, entre otros),
- Un intenso y violento ejercicio del poder en el marco de situaciones centrales para la vida política del momento (en particular, las demandas populares sobre el retorno del peronismo proscripto tanto en las urnas como en sus posibilidades de representación política);
- La influencia que otras ideas y experiencias revolucionarias (como la Revolución Cubana, Revolución China y la Guerra de Vietnam) ejercen para un conglomerado de formulaciones y creencias políticas del momento. En particular, aquellas que orientaron las prácticas de las nuevas organizaciones políticas armadas, las cuales emergen para “hacer política por otros medios y mecanismos”;
- El contexto de la guerra fría (expresadas en la polarización entre EEUU y la URSS y sus “zonas de influencias”);
- Las prácticas de resistencia social frente al autoritarismo y las arbitrariedades de un sistema político excluyente (expresadas en forma de estallidos, revueltas e insurrecciones, y de movimientos de protesta social como el Cordobazo); entre otros.

En la intersección de estas experiencias -a partir de las cuales se pueden evocar ciertos hechos y procesos históricos para configurar una época- creo que reside la posibilidad de plantear desde otras lentes la enseñanza de esta parcela. Y entre ellos, aquellos temas problemas que –como dice Gramsci- nos interesan más por razones políticas que por razones objetivas. Desde esta óptica, me interesa recalcar que lo significativo no estaría entonces en la simple recuperación de determinados acontecimientos y hechos que den cuenta de las experiencias de esta época. Sino cuáles de ellos podemos recuperar para la comprensión de todo un conjunto de experiencias de época que tenga algún sentido político (en el sentido de formación política) para el presente. Y con ello, construir propuestas de enseñanzas a partir de marcos explicativos y comprensivos alternativos a los que puede presentar una lectura centrada simplemente en las características que asume el Estado respecto a la sociedad durante estos años.

De esta manera, considero que “la violencia y su expresiones en las prácticas políticas de los años '60 y '70” se plantea como un *punto de condensación* (Remond R.: 1996) a partir del cual articular diferentes experiencias de esa época, o como dice Pilar Calveiro (2005) “esas otras experiencias que en la actualidad no son las nuestras” pero que sin embargo marcan a fondo nuestra realidad política presente. Experiencias cuyas prácticas políticas se encuentran permeadas por la intensidad de la violencia social y armada – además de la institucional- y que marcan nuevas formas de “hacer política”. Prácticas en las que se confronta por otros medios a la dominación política social de clase impuesta por parte de los sectores históricamente dominantes en el país. Y que en ese trayecto se pueden distinguir dos momentos: uno en el que esas prácticas de violencia política se expresan de manera dispar y heterogénea en los diferentes órdenes de la sociedad argentina (mayormente durante los años '60), y otro en el que la violencia política se vuelve sistemáticamente represiva en el ejercicio del poder por parte del Estado

Propuesta de trabajo: la enseñanza de la historia política reciente argentina

(mayormente durante los años '70) hacia determinados sectores sociales con sus respectivas consecuencias hasta el presente.

Está claro que si en la actualidad persisten situaciones de violencia política éstas no se dan ni en el mismo clima de época y ni de la misma forma que en los años '60 y '70. Pero mirar nuestra situación actual a partir de este tema –y su densidad temporal de época– otorga entonces otros sentidos para pensar históricamente la realidad política presente.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, planteo trabajar el tema planteado a partir de:

- su configuración como un problema socialmente relevante de la HP reciente (5.1);
- la identificación de posibles hechos y procesos históricos que -por su relevancia en relación al problema planteado- den cuenta de la densidad temporal de la época (5.2);
- el establecimiento de los principales conceptos explicativos que permitan ordenar y dar sentido a la comprensión del problema (5.3).

4.1) La configuración de “la violencia y su expresiones en las prácticas políticas de los '60 y '70” como un problema socialmente relevante de la HP reciente.

En este primer momento, se trabajara en un ejercicio de problematización que permita configurar el tema mencionado anteriormente como problema socialmente relevante a partir del trabajo con 12 imágenes fotográficas. Ello se plantea en la actividad n° 1. La misma consiste en la presentación de cuatro preguntas concretas que orienten la lectura de una imagen seleccionada por grupo de practicantes. Cada grupo debe observar una sola imagen en función de las cuatro consignas presentadas. Las consignas planteadas y las imágenes con las que trabajaremos son las siguientes:

Actividad 1:

- Observen la Imagen seleccionada y respondan:
 - ¿Qué situación sucede o se visualiza?
 - ¿Cuándo (en años o décadas) sucede esa situación?
 - ¿Dónde (lugares) sucede esa situación?
 - ¿Qué actores (o sujetos sociales) participan de esa situación?



“Marcha por la vida” de Octubre de 1982. Buenos Aires.

Imagen 2



Mayo de 1982. Buenos Aires.

Imagen 3



"Noche de los Bastones Largos", 29 de julio de 1966. UBA. Buenos Aires

Imagen 4



Mayo de 1989. San Juan.

Imagen 5



29 de Mayo de 1969. Córdoba Capital. "Inicio del Cordobazo"

Imagen 6



Fidel Castro junto a guerrilleros en Sierra Maestra. 1968. Cuba.

Imagen 7



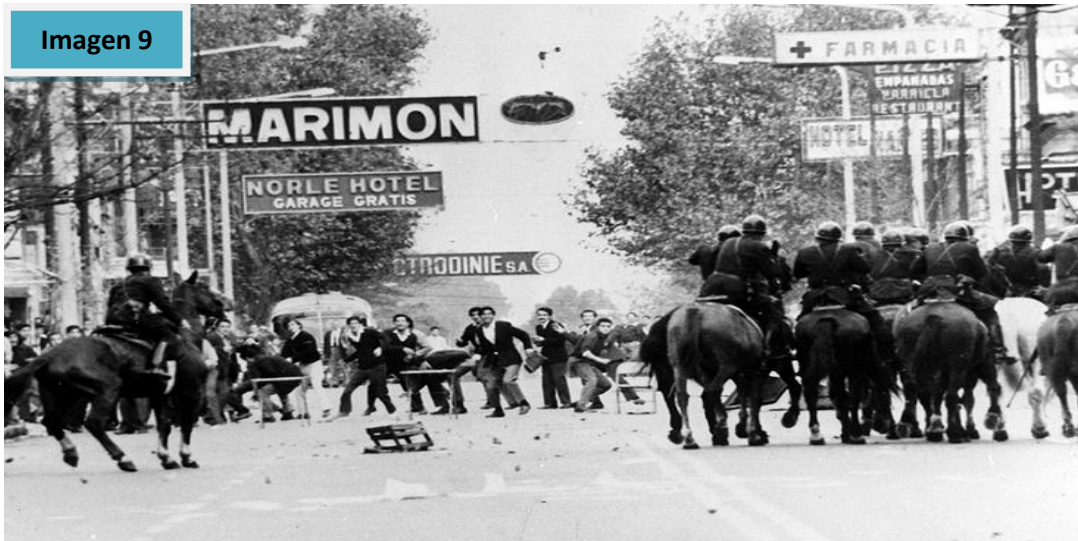
Operativo Independencia. Combate de la Quebrada de Lules.
28 febrero 1975. Tucumán.

Imagen 8



Tropas norteamericanas frente a la ofensiva de Tet Vietnam (1968), durante la Guerra de Vietnam (1958-1975).

Imagen 9



29 de Mayo de 1969. Centro de Córdoba Capital.

Imagen 10



Cipolletazo. 12 de septiembre de 1969. Cipolletti.

Imagen 11



Mayo de 1968. Francia.

Imagen 12



Mayo de 1969. Periferia de Ciudad de Córdoba Capital.

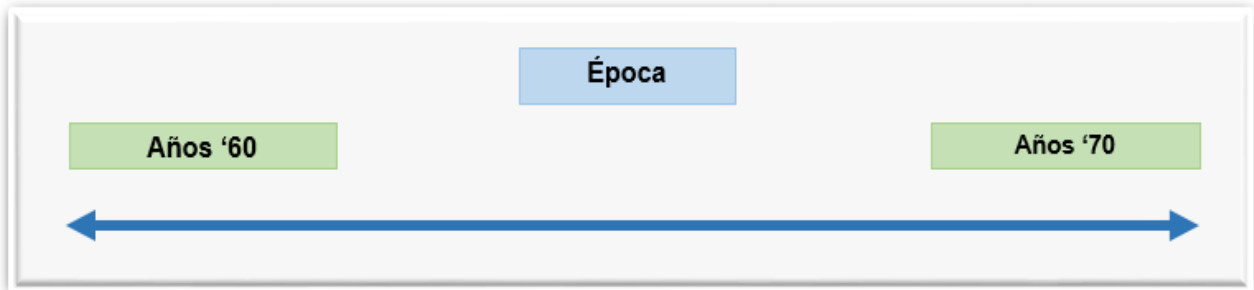
Con esta actividad se pretende promover la identificación de los actores sociales, el momento y el lugar en el que se dan las situaciones planteadas -según lo que se observe en las imágenes. Los datos precisos de cada imagen no serán provistos inicialmente. Esto es intencional y consiste en ponerlos en situación frente al contenido del recurso para dar cuenta de las representaciones, de lecturas de la situación que observan y de precisiones/imprecisiones en las que a priori pueden incurrir frente al contenido de las imágenes que observan. Es decir, algo propio de lo que considero involucra a quienes se aproximan a un objeto de conocimiento que no siempre es familiar.

Una vez realizada la lectura en base a las cuatro preguntas formuladas, procedemos a una puesta en común entre los grupos. Cada grupo comparte sus respuestas sobre la lectura de las imágenes trabajadas. Una vez compartidas las mismas, se procede a realizar las precisiones sobre los datos correctos de cada imagen. La actividad en este momento se centra fuertemente en dar cuenta de las regularidades que aparecen en las situaciones conflictivas que presentan las imágenes intencionalmente seleccionadas. Y en particular, haciendo referencias orientadoras para trabajar sobre el interrogante: ¿es posible identificar en las situaciones visualizadas en cada imagen la presencia de violencia? ¿qué características se observa que asume en cada caso? El propósito es

Propuesta de trabajo: la enseñanza de la historia política reciente argentina

arribar a consensos sobre la recurrencia de las situaciones de violencia en cada una de imágenes e identificar la violencia de carácter político.

Teniendo en cuenta estos avances, a partir de entonces se procede a la elaboración de una presentación que organice y ubique esas prácticas de violencia política en una posible periodización. Para ello se sugiere trabajar sobre el siguiente esquema:



Una vez finalizada esta actividad, se recuperan las recurrencias identificadas para proceder a una enunciación en términos de problemas socialmente relevante. Dicha enunciación será planteada por el docente formador a partir de las recurrencias observadas junto a los/las practicantes en los términos detallados en el cuadro 1. Esto incluye una breve descripción sobre la situación esbozada a partir de las lecturas realizadas y una definición de interrogantes relacionados con la descripción del problema socialmente relevante planteado. De esta manera, el propósito reside en que los/las practicantes puedan pensar en la configuración de una temática en términos de problema socialmente relevante. En este caso, sobre una época marcada por la intensidad de las prácticas de violencia política en nuestra sociedad.

Enunciación del problema socialmente relevante	Cuadro 1
<p>La historia política reciente de nuestro país se encuentra marcada por importantes episodios de violencia política (sistemática y represiva). Particularmente, frente a la movilización y la protesta social. En los años '60 y '70, la intensidad de la violencia social y armada –además de la institucional- marca nuevas formas de "hacer política". Se plantean prácticas políticas en las que se confronta por otros medios a la dominación política social de clase impuesta por parte de los sectores históricamente dominantes en el país.</p>	
<p>Se pueden distinguir dos momentos: uno en el que esas prácticas de violencia política se expresan de manera dispar y heterogénea en los diferentes órdenes de la sociedad argentina (mayormente durante los años '60), y otro en el que la violencia política se vuelve sistemáticamente represiva en el ejercicio del poder por parte del Estado (mayormente durante los años '70) hacia determinados sectores sociales con sus respectivas consecuencias hasta el presente. En uno y otro caso, la violencia política (armada) es parte de un mismo clima de época y de la cultura política del momento.</p>	
<p>En ese trayecto, se atentó de manera permanente contra la posibilidad de construir un orden democrático incluyente, sobre todo de los sectores más postergados de la sociedad argentina. Esta orientación tiene continuidades claras hasta por lo menos la crisis de 2001 en Argentina.</p>	
<ul style="list-style-type: none">• ¿De qué manera se practica la política y qué características adquiere la violencia política durante los años '60 y '70?• ¿Cuáles son los principales conflictos que enfrentan a los sujetos sociales del momento?• ¿Es posible entender las prácticas políticas de los '60 y '70 como movimientos tendientes a la democratización política de la sociedad? <p>¿Qué diferencias/similitudes se pueden establecer entre el ejercicio de esas prácticas políticas y las actuales para la construcción de un orden democrático más inclusivo?</p>	

4.2) La identificación de hechos y procesos históricos relevantes para la enseñanza del problema de la violencia política en las prácticas sociales de los años '60 y '70.

En este segundo momento se trabajará en torno al siguiente interrogante: ¿qué hechos y procesos históricos son relevantes para dar cuenta de la violencia política en las prácticas sociales de los años '60 y '70'? Para ello utilizare el recurso audiovisual. En particular, presentare dos documentales a partir de los cuales realizar un ejercicio de reconstrucción de hechos y procesos históricos relevantes para el problema. Esto es, pensar en clave de época distinguiendo esos hechos y procesos que por su coetaneidad favorezcan el planteo de marcos explicativos ante los interrogantes enunciados en nuestro problema socialmente relevante (Ver cuadro 1 del punto 5.1). Los documentales seleccionados son los siguientes:



- “Década del 60: Grandes Revoluciones en el Mundo”, (2014). Ps Social. En <https://www.youtube.com/watch?v=T8jK2605Vdo>. Duración: 18:34 minutos. Consulta: 18-02-2015.

Sinopsis video 1:

El video 1 focaliza en las diferentes experiencias contemporáneas de los años '60 a nivel internacional. Entre ellos, el bombardeo de EEUU a Vietnam en 1965, la revolución cultural china, los cambios en la formas de vida en los años '60 como el hippismo, la muerte del Che Guevara en Bolivia, la primavera de Praga en 1968, el mayo francés y la protesta juvenil de 1968, y la irrupción de Los Beatles a escala mundial.



- “Crónicas de Archivo – Guerrilla rural y Operativo Independencia”, (2008). Encuentro. En http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=100362. Duración: 28:00 minutos. Consulta: 19-02-2015.

Sinopsis video 2:

El video 2 describe los intentos de formación de la guerrilla rural en argentina desde los inicios de los años '60 hasta la experiencia de choque entre el ERP y las FFAA en el denominado Operativo Independencia a partir de 1974-1976. En el desarrollo de esta experiencia se abordan hechos claves de la época tales como la influencia de la revolución cubana para la formación de los focos guerrilleros en el país, la guerra fría y la doctrina de seguridad nacional, la formación del ERP, las prácticas de tortura y asesinatos, la actividad terrorista de la Triple A y las operaciones guerrilleras y militares (aplicación de los llamados “métodos de la guerra contrarrevolucionaria”).

Los videos 1 y 2 fueron seleccionados para la realización de las siguientes actividades:

Actividad 2:

Video 1:

- ¿Qué hechos se pueden identificar -en términos de coeternidad- como relevantes de los años '60 a nivel internacional?

Actividad 3:

Video 2:

- ¿Qué hechos se pueden identificar -en términos de coeternidad- como relevantes de los años '60 y '70 en argentina?

El propósito de la propuesta en las actividades 2 y 3 reside en que los/las practicantes identifiquen los movimientos sociales, políticos y culturales que durante los sesenta y setenta dan cuenta de experiencias compartidas y contemporáneas. En el video 1, algunos de estos son: la guerra de Vietnam, la Revolución Cultural China, la Revolución Cubana, la primavera de Praga, el Mayo Francés del '68 y la protesta juvenil, y el impacto de los Beatles en la cultura musical. En el video 2, para el caso argentino, algunos son: el surgimiento de focos guerrilleros y la formación de organizaciones políticas armadas como el ERP, el Operativo Independencia, la doctrina de seguridad nacional, los movimientos de protesta social, entre otros.

Así, la identificación de algunos de estos sucesos se plantea tanto para alentar la reconstrucción de procesos históricos que son contemporáneos al contexto nacional como también algunos eventos históricos que marcan huella en las prácticas políticas de la época entre los años '60 y '70. El sentido de las actividades 2 y 3 está orientado entonces a dar cuenta de la relevancia de una época de cambios que –de alguna manera- hacen inteligibles las expresiones que asumen las prácticas de violencia política en nuestro país.

Una vez avanzado en este ejercicio, procedemos a la realización de la actividad 4. Actividad en la cual se recuperan los aportes realizados en puesta en común durante las actividades anteriores para considerar su relevancia respecto al problema socialmente relevante ya configurado en el primer momento de trabajo de esta propuesta. Para ello, planteo entonces la realización de la siguiente actividad.

Actividad 4:

En función de lo observado en los videos 1 y 2:

- ¿Qué vínculos identifican entre algunos hechos internacionales y de nuestro país con el problema enunciado como relevante sobre la violencia política en las prácticas sociales de la época de los '60 y '70 en la Argentina?
- Describan brevemente en grupo al menos tres hechos de los observados en ambos videos que se vinculen y que consideran expresión de dicho problema.

Con la actividad 4 se cierra entonces este segundo momento de trabajo. La intencionalidad de la misma está dirigida a que los/las practicantes puedan establecer un ejercicio de identificación y selección de algunos hechos y procesos históricos observados en ambos videos en relación con el problema socialmente relevante.

De esta manera, que esbocen un recorte de hechos que por su relevancia con el problema a enseñar permitan pensar en una organización explicativa coherente y pertinente. En este sentido se plantea también la elaboración de descripciones narrativas de al menos tres hechos u procesos históricos contemporáneos que den cuenta de la densidad temporal del periodo. Ello, pensando en la posibilidad de que construyan insumos para la organización selectiva de unos contenidos que permitan explicar y comprender la época a partir del problema enunciado.

4.3) El establecimiento de conceptos explicativos que permitan ordenar y dar sentido a la comprensión del problema planteado.

El tercer y último momento de trabajo de la presente propuesta se organiza en torno a ¿qué conceptos son claves para la organización explicativa de la enseñanza del problema de la violencia política en los años '60 y '70? Interrogante a partir del cual se propone a los/las practicantes un ejercicio de reconocimiento de algunos conceptos que permitirían ordenar, explicar y generar posibilidades de comprensión sobre el problema planteado.

Propuesta de trabajo: la enseñanza de la historia política reciente argentina

En este sentido, y a partir de un breviario bibliográfico, trabajaremos con textos de lectura de algunos autores de referencia para la descripción del tema y de la época. La actividad se organiza en base a la lectura por grupo de un texto de los cinco seleccionados. Se realiza una lectura compartida en grupo para después avanzar en una puesta en común sobre el contenido de cada uno de los textos.

Los textos seleccionados corresponden a fragmentos de capítulos de libros de autores en los que se manifiesta claramente una perspectiva y un bagaje conceptual de referencia. No fueron seleccionados al azar ni tampoco son textos de autores desconocido por los/las practicantes. El propósito –en el marco de la puesta en común- es avanzar en la identificación y establecimiento de relaciones entre los conceptos que aportan cada uno de los textos. Y también elaborar de manera conjunta un cuerpo de conceptos explicativos vinculados al problema. En este sentido, las actividades 5 y 6 están pensadas de manera articulada. Una vez avanzados en la realización de las consignas 5 avanzaremos sobre los interrogantes de la actividad 6.

Las consignas orientadoras de la actividad 5 son las siguientes:

Actividad 5

- Comparte con el grupo la lectura del texto seleccionado y responde:
 - a- ¿Qué plantea el texto y desde qué perspectiva disciplinar consideran que habla el autor/autora?
 - b- ¿Qué conceptos explicativos identifican en el texto según la lectura del grupo?

Texto 1

“En efecto, ya hemos señalado que, en nuestra región, la democracia – representativa, liberal o capitalista, como se quiera- es una idea implantada por grupos en general nada o escasamente burgueses, que han tratado de acomodarla, toda vez que les fue posible, a la cerrada defensa de sus intereses particulares, en claro contraste con las burguesías de Europa, cuyos intereses de clase habían constituido, como agudamente observara Sergio Buarque de Hollanda, el centro de la lucha contra la aristocracia. El drama de América Latina es que la democracia burguesa, proclamada como objetivo, ha carecido, históricamente, de su sujeto principal, la burguesía democrática.

La democracia es un régimen político, sí, pero en sociedades divididas en clases, como las nuestras, es también, y sobre todo, una forma histórica de la **dominación político-social de clase**. El contenido y los mecanismos de esa dominación difieren según la clase, e incluso la fracción de clase, que detenta el poder. Al respecto, José Sánchez-Parga (2005) señala: ‘Al fundarse en el principio de una *igualdad de derecho*, la democracia da lugar a todas las luchas y conflictos por la *igualdad de hecho*.[...] En este sentido, el conflicto social es siempre doblemente reivindicativo y democrático, ya que su demanda de mayor libertad y participación social en la producción y distribución de la riqueza, constituye el principal desafío para la democracia, puesto que fuerza al mismo orden democrático a una constante y mayor democratización de la sociedad; le impone desarrollos y cambios en las mismas instituciones democráticas, en la medida que estas tratan y resuelven la conflictividad social’.

Y tras indicar que el conflicto social es siempre profundamente democrático y la democracia se fundamenta en el conflicto social, el mismo Sánchez Parga (2005; itálicas del autor) señala que si bien las demandas y las reivindicaciones del conflicto social y democrático pueden ser compartidas entre las distintas clases, grupos y sectores sociales, tal circunstancia 'no impide que los intereses propios de las diferentes reivindicaciones puedan, en el marco de la *lucha de clases*, entrar en conflicto entre ellos y por consiguiente convertirse en objeto de negociaciones en el marco de un *orden democrático*'. En definitiva, el problema de la democracia no se reduce a la observancia de un conjunto de libertades fundamentales, derechos y obligaciones. El problema fundamental de la democracia, como la de todo orden, es el problema del poder: quién lo ejerce, cómo lo ejerce y a favor de quién lo ejerce."

Ansaldi Waldo y Verónica Giordano (2012) *América Latina. La construcción de un orden. Tomo II De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*. Buenos Aires, ARIEL. pp. 507-508.

Texto 2

"En una sociedad conflictiva como la argentina donde la **discontinuidad institucional** ha sido la característica del **sistema político** en los últimos 50 años, el estudio de su funcionamiento como el de los diversos **regímenes políticos** que se implementaron, merecen un esfuerzo y una atención mayor en el campo de la investigación política. Hablar de discontinuidad institucional es una expresión que puede dar lugar a confusiones sino se aprecia el significado que aquí se le atribuye. *Nuestra hipótesis es que la discontinuidad institucional iniciada en el 30 no puede ser tomada como una ruptura del sistema político*, pues no existe tal discontinuidad por fuera de la vigencia del mismo y de sus posibilidades de transformación. Por el contrario, el sistema político argentino funciona en la realidad histórica a través de una articulación que combina en su estructura los **gobiernos militares** con los **gobiernos civiles**.

Esta sociedad no ha podido organizar más que un sistema político manco, carente de continuidad institucional, en el que la presencia del **poder militar** es una constante de la vida nacional. Sin embargo, esa discontinuidad iniciada en los años 30 *no produce la ruptura del sistema político*, en el sentido de que a partir de cada **golpe de Estado** se funda uno nuevo, experimentándose –por lo tanto- un corte, receptándose interferencias de actores que no puedan ser absorbidos por el sistema político. Por el contrario, el corte no existe, y los nuevos **actores políticos –las fuerzas armadas-** se conforman como un componente necesario y complementario en el funcionamiento del sistema.

Obviamente, cada intervención militar genera drásticas modificaciones en el aparato institucional del **estado de derecho** y provoca las naturales convulsiones en la vida política nacional. Lo discutible resulta ser la afirmación de que la historia política argentina se debate desde 1930 entre dos sistemas antagónicos, uno democrático y el otro autoritario. En todo caso lo que existe son *dos polos antagónicos, el democrático y el autoritario*, coexistiendo en el interior del mismo y único sistema. Así transcurre su funcionamiento, dado que integra y articula los gobiernos democráticos con los gobiernos autoritarios en un solo proceso de continuidad y discontinuidad institucional. El sistema expresa una unidad contradictoria de esa continuidad y discontinuidad institucional. Así funciona en los hechos, en la realidad política.

(...)

La quiebra de la **legalidad constitucional** no implica, en el caso argentino, la ruptura del sistema político en la medida en que su funcionamiento combina en su interior **regímenes militares** con **regímenes civiles**. (...) La participación de los militares en política es aceptada por la sociedad argentina al menos entre 1939 y 1983. Precisamente, la idea de un **sistema político pretoriano** hace alusión a la participación de las fuerzas armadas en la esfera política. En este sistema los **partidos políticos** no obran como buenos *escudos* del orden democrático; por eso también los golpes militares.”

Quiroga Hugo (1994) *El tiempo del "procesos". Conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976-1983*. Ed. Fundación Ross. Buenos Aires. pp.13-14 y 18.

Texto 3

“(...) la Argentina cambió de manera notable durante el último cuarto del siglo XX debido a las profundas transformaciones acaecidas en la economía, en la sociedad y en el campo político. A partir del proceso abierto en 1976 se fueron abandonando las políticas que, desde los años cuarenta, privilegiaban el pleno empleo, la demanda del mercado interno como factor de crecimiento sobre la base de la protección de la industria sustitutiva y el papel del **Estado** como regulador del salario y como garante del **bienestar** de las personas mediante diversas formas de prestaciones sociales. Más allá de las profundas deficiencias que las políticas estatales habían puesto en evidencia a lo largo de varias décadas, como bien señala Susana Belmartino (Cap. IV), hoy parece evidente que la quiebra de este modelo no mejoró la calidad de vida de la sociedad argentina sino que, por el contrario, generó un proceso de **exclusión social** nunca visto antes que persiste en la actualidad. En efecto, el crecimiento de la pobreza, una desocupación que por momentos orilló el 20%, el ensanchamiento de la brecha entre los que más y menos tienen y el achicamiento de la movilidad ascendente se han convertido en lo que parece ser un rasgo estructural de nuestra sociedad. Si hace treinta años la Argentina era una nación sumergida en un profundo y grave **enfrentamiento político**, pero que aún se pensaba a sí misma en términos de **bienestar, de inclusión y de integración social**, hoy es un país fracturado socialmente que sólo apela a débiles políticas asistenciales para combatir la pobreza.”

Suriano Juan (2005) “Introducción: Una argentina diferente”, en Suriano Juan (Dir) *Dictadura y Democracia (1976-2001)*. Nueva Historia Argentina, Ed. Sudamericana. Tomo X.

Texto 4

Mesianismo autocrático

Desde 1930, la historia política argentina estuvo marcada por una creciente presencia militar y por el uso consistente de la **violencia** para imponer desde el poder del Estado lo que no se podía consensuar desde la política. La incapacidad de los sectores económicamente dominantes para establecer una verdadera **hegemonía**, es decir, para constituirse como grupo dirigente, los llevó a apoyarse en la fuerza de las **instituciones armadas** para imponer su dominio. Mediante la **fuerza militar** se expulsó al radicalismo, se mantuvo el fraude "patriótico" de la Década Infame y se canceló cualquier gobierno que resultara "amenazante" o inconveniente. El **uso de la violencia como instrumento político** de los **grupos de poder** se profundizó a partir de 1955, con la **expulsión y proscripción** del peronismo, populismo autoritario, es cierto, pero surgido de las urnas y sostenido por un apoyo popular incuestionable. No obstante, las fuerzas "democráticas", que lo acusaban de demagógico y dictatorial, rehusaron el veredicto electoral y cifraron sus esperanzas en la intervención militar. El **golpe militar** de 1955, instigado y aplaudido por todos los **partidos políticos** (radicales, conservadores, comunistas y socialistas) con excepción del propio peronismo, recurrió a niveles de violencia sin precedentes y reforzó la "aceptabilidad" del recurso de **la fuerza en la práctica política**. El bombardeo de la Plaza de Mayo, repleta de civiles antes del golpe y los fusilamientos de José León Juárez contra peronistas – que intentaban su propio golpe de Estado–, después, marcaron nuevos rangos de la **violencia política**. La proscripción del peronismo fue algo más que su exclusión electoral y comprendió un verdadero proceso de desaparición: el secuestro del cadáver de Evita, la prohibición de toda mención al nombre de Perón, la exclusión de la simple palabra "peronista", que se estableció en octubre del mismo año del golpe, todo tendía a sugerir que el poder podría desaparecer por decreto aquello que no podía controlar. El uso de una fuerza inusitada y el desconocimiento liso y llano de un grupo ostensiblemente mayoritario favorecieron una visión binaria, ya añeja, que se expresó ahora bajo la supuesta antinomia entre peronistas y antiperonistas.

Aún con la **proscripción política y represiva** del peronismo, los **gobiernos civiles** surgidos de procesos electorales resultaron incapaces de organizar un proyecto que hegemonizara a la sociedad, de manera que las presidencias radicales de Arturo Frondizi y Arturo Illia, concluyeron en sendos **golpes militares (1962 y 1966)** después de numerosos planteos, presiones y amenazas. Cada golpe intentaba ensayar por la fuerza la propuesta de alguna de las fracciones económicas que encontraba eco en las fuerzas armadas. Sin embargo, el golpe de Estado de 1966 merece una atención especial porque fue en este período, durante la Revolución Argentina, cuando surgieron las **organizaciones armadas** que no se ocupan en este trabajo.

El golpe de 1966 se realizó después de un largo y cuidadoso período de preparación que incluyó un vasto programa de acción psicológica desplegada a través de la prensa existente e incluso de medios periodísticos creados especialmente para ese fin. Se proponía transformar profundamente la sociedad argentina y, por primera vez, los militares no se planteaban un golpe que restituyera un poder civil a fin a sus intereses, sino permanecer largo tiempo en el gobierno. En esta oportunidad, las fuerzas armadas se hacían responsables de un proyecto político, económico y social. Pretendían "normalizar" al país, pero no para entregar la conducción a los **partidos políticos**, sino para constituirse, como institución, en el núcleo mismo del Estado.

Desde el primer momento, se produjeron profundos cambios institucionales. "Estamos frente a una nueva concepción de la gran política nacional", había dicho al asumir el general Onganía. Se destituyó al presidente, a los gobernadores e intendentes, se clausuró el Congreso nacional y las legislaturas provinciales, se disolvieron los partidos políticos, se prohibió su actividad y se confiscaron sus bienes. Se suprimió, "por decreto", la política.

El documento fundacional del nuevo gobierno, el Acta de la Revolución Argentina, justificaba las medidas en función de un supuesto "vacío de poder" del que responsabilizaba a las "rígidas estructuras políticas y económicas anacrónicas" que afectaban la "tradicón occidental y cristiana". Las medidas implicaban la **ruptura** de las **instituciones democráticas** argentinas, decretando su ineficiencia y agotamiento. Obsérvese que fueron los militares los primeros en decretar el agotamiento democrático, reiterando el **mecanismo de desaparecer** lo inmanejable. Ante la imposibilidad de desaparecer al peronismo que reaparecía en las **alianzas políticas** y en la **lucha sindical**, se optaba por desaparecer la democracia e incluso la política. En palabras de los propios protagonistas, años más tarde, el general Lanusse escribió en tono de autocrítica: "Todos los responsables – Onganía y yo entre otros – no supimos ver que la política existía y que nada sería más peligroso que la soberbia de considerarla inexistente"¹¹.

Calveiro, Pilar (2005) *Política y/o violencia, Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires. Ed. Norma. pp. 20-23.

10. Juan Carlos Onganía, *Mensaje del teniente general Onganía al pueblo de la República con motivo de asumir la Presidencia de la Nación*, Buenos Aires, Presidencia de la Nación, 1966.

11. Alejandro Agustín Lanusse, *Mi testimonio*, Buenos Aires, Laserre, 1977, p.130

Los textos que fueron seleccionados nos ofrecen algunas pistas para pensar en una caracterización de la época en cuestión. Es sabido que los años '60 y '70 pueden ser recuperados desde múltiples perspectivas y desde los aportes de diferentes disciplinas sociales en función de la complejidad de la época.

Pero para el presente trabajo he seleccionado textos que colaboren con lo que he considerado la perspectiva de lo político tal como lo he desarrollado en capítulos anteriores. En este sentido han sido seleccionados los autores y también los fragmentos de algunos de sus tantos textos. En estos últimos, los conceptos que se presentan pueden ser recuperados para la comprensión de la época planteada, vinculándose no solo con la temática sino con la perspectiva de lo político hasta aquí presentada. ¿Cuáles son esos conceptos?

En cada texto he resaltado en negrita los conceptos que me parecen relevantes e identificables para el abordaje del problema planteado. El texto 1 hace referencia al concepto de **democracia** como metaconcepto. Se plantea el mismo para el contexto latinoamericano, ámbito de estudio de los autores de referencia desde un enfoque sociohistórico. A partir del concepto de democracia se plantean otros subconceptos involucrados en el planteo del texto. Entre ellos, los que me interesan recuperar con los/las practicantes son: **régimen político, dominación político-social de clase, poder, igualdad de derecho, igualdad de hecho, conflicto social, libertad y participación social, democratización, e instituciones**. Del texto 2, interesan destacar -desde la perspectiva histórica política del autor de referencia- particularmente los siguientes conceptos: **discontinuidad institucional, sistema político pretoriano, regímenes militares, regímenes civiles, gobiernos militares, gobiernos civiles, poder militar, golpe de Estado, polos antagónicos (democrático y autoritario), y partidos políticos**. En el texto 3, desde un enfoque histórico, me interesan recuperar los conceptos de: **Estado, bienestar, exclusión social, inclusión social**. Finalmente, en el texto 4 el planteo de la politóloga nos remite más a una descripción específica de algunos momentos de la época. En este texto, la intención es entonces recuperar algunos conceptos más específicos sobre el problema. Según el texto, entre ellos: **violencia y violencia política, poder, Estado, hegemonía, instituciones armadas, grupos de**

poder, expulsión-proscripción-exclusión electoral, golpe militar, partidos políticos, gobiernos civiles, organizaciones armadas, ruptura de las instituciones democráticas, alianzas políticas y lucha sindical.

De todos los textos seleccionados puede observarse la recurrencia de algunos conceptos: democracia, golpe de estado, Estado, gobiernos civiles y militares, partidos políticos, poder, entre otros. Ello se vincula con el enfoque desde el cual en esta propuesta se plantea abordar el problema. Y a partir de la identificación de los mismos y del establecimiento de estas recurrencias se pretende estimular reflexiones compartidas sobre las posibles relaciones conceptuales que nos permitirían construir un marco conceptual de referencia para la explicación del problema.

Una vez realizado el intercambio en este último sentido, procedemos a un cierre del momento de trabajo a partir de las consignas planteadas en la actividad 6:

Actividad 6:

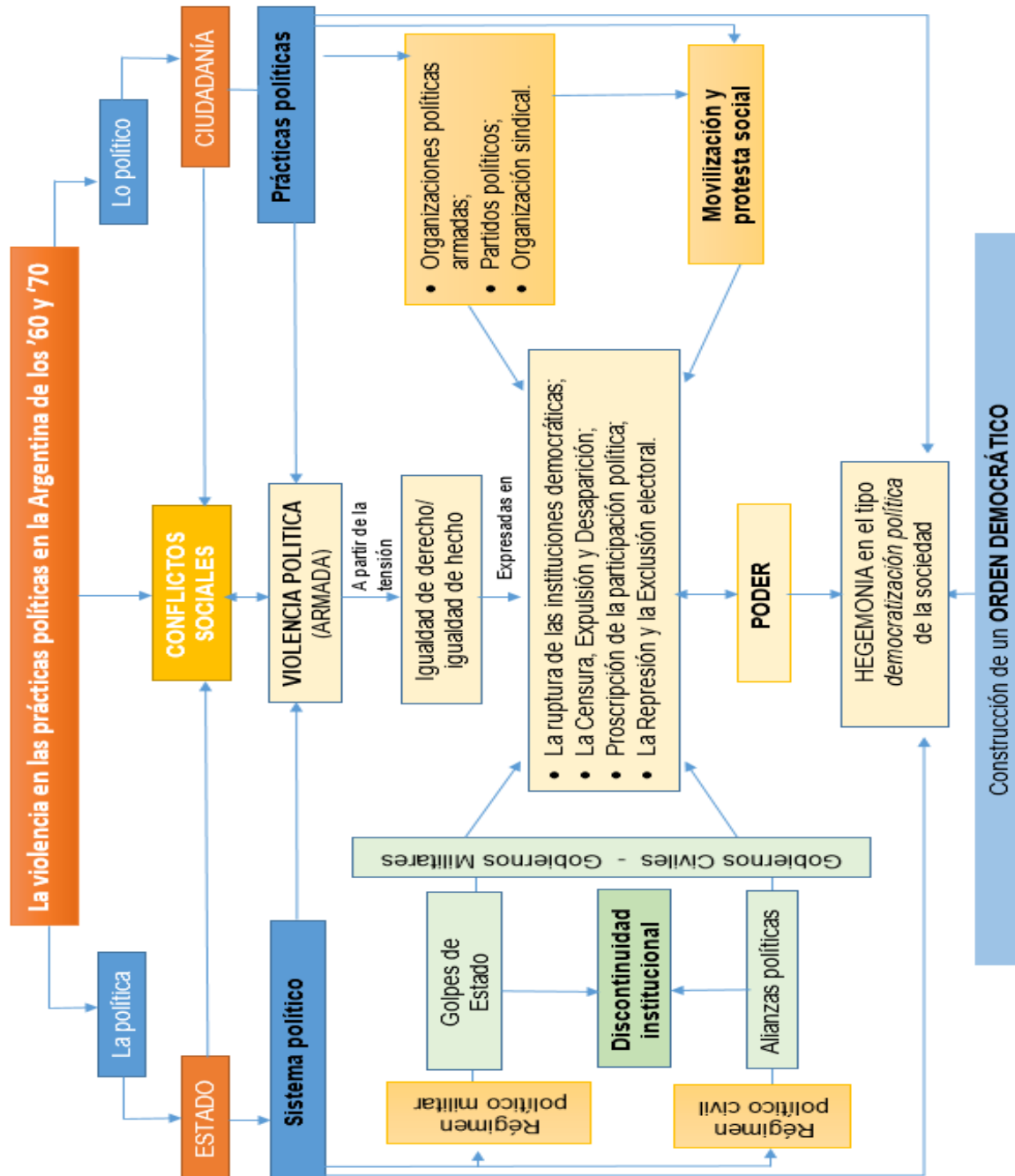
- c- ¿Cuáles de esos conceptos consideran que ayudan a entender el problema socialmente relevante de la violencia política en los '60 y '70?
- d- Expliquen cinco de los conceptos que -identificados entre todos- consideren más importantes para entender el problema.

Desde estas consignas se pretende finalmente avanzar en una elaboración específica de un mapa conceptual explicativo sobre el problema socialmente relevante. Un mapa conceptual general a partir del cual los/las practicantes vinculen conceptos explicativos con el problema socialmente relevante y con los hechos y procesos trabajados en el segundo momento de esta propuesta.

En este ejercicio en particular se propone que debatan sobre la base de los conceptos identificados y elaboren un mapa conceptual orientador. Para ello, el ejercicio comprende previamente la elaboración por grupo de un escrito donde se consensuen al menos 5 conceptos que consideren no deben faltar en la elaboración de ese mapa y en cómo definirlos de manera argumentada. Ambos ejercicios se consideran sustanciales para la organización de un marco explicativo. Así, el propósito es que esos conceptos sean organizados en función del problema y de los hechos y procesos históricos que contribuyan en su enseñanza.

Finalmente, y una vez concretadas las actividades 5 y 6, el docente formador compartirá un mapa conceptual sobre el problema planteado (mapa conceptual 1). A partir de dicha presentación se pretende cotejar las distintas elaboraciones realizadas en grupo por los/las practicantes para poder abordar posibles dificultades y reforzar precisiones.

Mapa conceptual 1



Fuente: Elaboración propia.

CONSIDERACIONES FINALES

Sabemos que -para quienes se inician en la práctica docente de la enseñanza de la historia- la experiencia no es fácil y plantea desafíos en diversas coordenadas. Esos desafíos se enmarcan en las condiciones que los/las practicantes del profesorado asumen esas experiencias y que han sido consideradas en la introducción de este trabajo. Desde el tránsito de lo que aún se es (practicante del profesorado en historia) hasta la construcción de una identidad profesoral, se juegan variables vinculadas al qué, para qué, cómo y a quienes enseñar historia. Las cuales imponen la necesidad de una toma de decisiones permanentes.

El trabajo presentado se propone contribuir a la formación inicial de los/las practicantes avanzando en ese recorrido. La apuesta no tiene aspiraciones desmedidas y se enmarca en límites concretos. Su núcleo central reside en una propuesta conceptual, epistemológica y de reflexión didáctica que aliente la elaboración de construcciones metodológicas y la definición de recortes temáticos para la enseñanza de la historia política (reciente).

Este núcleo lo he planteado a partir de dos aspectos que considero importantes. Por un lado, dar cuenta de la relevancia de las intencionalidades en la definición del para qué enseñar historia y de lo relevante del enfoque de la HP reciente para la definición del qué historia enseñar. En este caso, considerando la historia reciente como una parcela cuya densidad temporal resulta sumamente fértil para la formación política desde la enseñanza de la historia. Por otro lado, establecer un ejercicio de reflexión didáctica con los/las practicantes del profesorado a partir de los fundamentos que habilitan las mencionadas intencionalidades pensadas desde la HP reciente y su enseñanza. En este aspecto, significo dar cuenta de tres criterios que considero importantes: enseñar desde problemas socialmente relevantes, enseñar pensando en clave de época y enseñar pensando en clave conceptual.

Estos tres criterios no intentan agotar el abanico de posibilidades a partir de las cuales promover la toma de decisiones para enseñar historia. Más bien, son considerados como parte de un ejercicio de reflexión epistemológica y didáctica permanente que todo/a practicante del profesorado debería plantearse en sus experiencias de prácticas docentes.

El contenido del trabajo aquí presentado intenta entonces ser una respuesta frente a ese desafío que me involucra como docente formador. Entre las experiencias compartidas en el ámbito de la enseñanza de la historia escolar y las incursiones epistemológicas que me ha demandado el campo de la didáctica de la historia, se abrieron en mi caso personal otras huellas, que son sobre las que he vuelto en este escrito. Aquellas que me hicieron revisar y reconocer que otras construcciones son posibles a partir de la reflexión continua y permanente y el reconocimiento explícito de la dimensión epistemológica que involucra al acto de enseñar historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **ACUÑA Laura (2009)** “El cine documental como herramienta en la construcción de la memoria y el pasado reciente”. En *Revista Clío & Asociados*, Universidad Nacional de la Plata, FaHCE, n° 13, pp. 61-68.
- **AGUIAR de ZAPIOLA Liliana y CERDA Celeste (2008)** “¿Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza”, en JARA Miguel A. (Comp.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo. Neuquén. Cap. V.
- **AGUIAR de ZAPIOLA Liliana, (2003)** “El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? en *Reseñas de la enseñanza de la historia*, Universitas, APEHUN, Córdoba, Argentina.
- **AGUIAR de ZAPIOLA Liliana, (2004)** “LA HISTORIA DEL PRESENTE EN LA ENSEÑANZA. Metáforas / relatos / categorías teóricas: una trama posible”, en FUNES Alicia Graciela (Comp.) *La HISTORIA dice PRESENTE en el AULA*. EdUCo. Neuquén. 1° Edición.
- **AISENBERG Beatriz (2011)**: “Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia”. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 9. A.P.E.H.U.N. pp. 147-165.
- **ANSALDI Waldo (1986) (Comp.)** *La ética de la democracia*, Buenos Aires, CLACSO.
- **ANSALDI Waldo y GIORDANO Verónica (2012)** América Latina. La construcción de un orden. Tomo II De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración. Buenos Aires, ARIEL.
- **ANSALDI, Waldo. (1992)** ¿Conviene o no conviene invocar al genio de la lámpara? El uso de las categorías gramscianas en el análisis de la historia de las sociedades latinoamericanas. En *Revista Estudios Sociales*. Santa Fe, primer semestre. N° 2.
- **AUDIGER Françoise y BASUYAU Claude (1987)** “Étude Histoire – Géographie”, en COLOMB Jacques (Dir.) *Les enseignements en CM2 et en 6. Ruptures et continuités Collection rapports de recherches n° 11*. INRP. Departamento Didáctica de las disciplinas. Equipo de investigación “Articulation École/Collège”. Paris.
- **AURELL Jaume (2005)** “Las nuevas nuevas historias”, en AURELL J. *La escritura de la memoria: de los positivismos a los posmodernismos*. Universitat de Valencia. España. Cap. 8.
- **BARCO de SURGHI Susana (1992)** “De las disciplinas curriculares o del conocimiento domesticado”, en *Coloquio Internacional Curriculum y Siglo XXI. La Cultura*. Organizado por la Universidad Autónoma de México, D.F. Diciembre.
- **BARREIRA Darío (1999)** “La (nueva) historia política en el aula. Nuevas preguntas para viejos materiales”, en *Revista Clío & Asociados*. La historia enseñada, n° 4, UNL, Santa fé, Argentina, pp. 165-182.
- **BARROS, Carlos (1999)** “Nuevo Paradigma. El retorno de la historia”, en *II Congreso Internacional Historia a Debate*, Santiago de Compostela, España.

- **BAUMAN Z. y Mazzeo R. (2013)** *Sobre la educación en un mundo líquido conversaciones con Ricardo Mazzeo*, Bs As, Paidós.
- **BAUMAN Zygmunt (2009 a)** *Modernidad líquida*. FCE. 10ª reimpresión. Bs As.
- **BAUMAN Zygmunt (2009 b)** *En busca de la política*. FCE. 4ª reimpresión. Bs As.
- **BAUMAN Zygmunt (2013)** “Durante treinta años hemos vivido en un mundo de ilusión”. Entrevista 12/03/2013. Fuente: www.elcultural.es. Consulta: 08-07-2013.
- **BENEJAM Pilar (1997)** “La selección y secuenciación de los contenidos sociales” en BENEJAM Pilar y Joan PAGÉS (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori editorial. Universitat de Barcelona. Cap. IV. pp.71-95.
- **CALVEIRO, Pilar (2005)** *Política y/o violencia, Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires. Ed. Norma.
- **CAMPILLO MESEGUER, Antonio (2004)**. “El concepto de lo político en la sociedad global”. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional Propuestas de nuevos modelos de vida personal y comunitaria. 23 y 24 de septiembre, Instituto Internacional de Sociología Jurídica (Oñati, Gipuzkoa).
- **CUESTA Virginia y MARCHESE Elisa (2013)** “Materiales virtuales: usos y posibilidades en la enseñanza de la historia reciente”. En *Revista Clío & Asociados*, Universidad Nacional de la Plata, FaHCE, n° 17, pp. 267-282.
- **De AMÉZOLA G. (1998)** “Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia Reciente”, en *Revista de Historia*. N° 17. Bs As.
- **De AMÉZOLA G. (2003)** “Curriculum oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina”, en *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. n°7. pp. 47-55.
- **De AMÉZOLA G. (2003)** “La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina”, en *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela, N° 8, pp. 7-
- **DOSSE Françoise (2003)** *La historia. Conceptos y escrituras*. Ed. Claves-Mayor. Buenos Aires. 1ª edición.
- **DOUEIHI M. (2010)** *La gran conversión digital*, Bs As, Fondo de cultura económica.
- **DUSSEL Inés y PEREYRA Ana (2006)** “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en Argentina”, en Carretero M., Rosa A. y Gonzales M. (Comp.), *Enseñanza de la historia y Memoria Colectiva*, Paidós Educador, Buenos Aires.
- **EDELSTEIN Gloria (1996)** “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós. pp. 75-89.
- **EDELSTEIN Gloria y CORIA Adela (1995)** “La práctica de la enseñanza en la formación de docentes”, en *Imágenes e Imaginación, Iniciación a la Docencia*, Kapelusz, Buenos Aires.

- **FAVARO, Orietta (Coord.) (2005)** *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*. Ed. La colmena, Cehepyc, UNCo, Argentina, pp. 1-305.
- **FELDFEBER, Miriam (2003)** “Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo”. en: FELDFEBER, M. (compiladora) *Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina*, Noveduc Editorial; México.
- **FUNES Alicia Graciela (2004)** “ENSEÑAR LO RECIENTE: Una historia escolar deseable”, en FUNES Alicia Graciela (Comp.) *La HISTORIA dice PRESENTE en el AULA*. EdUCo. Neuquén. 1° Edición.
- **FUNES Alicia Graciela (2006-2009) (Dir.)** Proyecto “*Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia*”. Informe Final Aprobado Muy Satisfactorio. Fuente/s de financiación: Universidad Nacional del Comahue.
- **FUNES Alicia Graciela (2008)** “La historia reciente y su enseñanza”, en JARA Miguel A. (Comp.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo. Neuquén. Cap. III.
- **FUNES Alicia Graciela (2010-2012) (Dir.)** Proyecto “*Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*”. Informe Final Aprobado Muy Satisfactorio. Fuente/s de financiación: Universidad Nacional del Comahue.
- **FUNES Alicia Graciela (2011)** “La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos” en PAGES Joan y Antoni SANTISTEBAN *Les qestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB, Servei de Publicacions. Documents 97.
- **FUNES Alicia Graciela (2013)** *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. EdUCo. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- **GARRIGA María, PAPIER Viviana y MORRÁS Valeria (2010)** “Los Jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria”. En *Revista Clío & Asociados*, Universidad Nacional de la Plata, FaHCE, n° 14, pp. 142-151.
- **GIROUX Henry (1990)** *Los profesores como intelectuales*. Ed. Paidós. Barcelona.
- **GONNET M. y GUTIERREZ O. (2009)** “El recorte temático en Ciencias Sociales: un camino posible...”. En *Rev. Quehacer Educativo*. pp. 132-138.
- **HARTOG François (2010)** “El historiador en un mundo *presentista*”, en DEVOTO Fernando (Dir.) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)*. Biblos. Buenos Aires. 1ª ed.
- **HELLER Ágnes (1987)** “Política, Derecho y Estado” en HELLER Á. *Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Península. Barcelona. pp. 172-188.
- **HELLER Ágnes (1991)** “Nueva visita a <<El concepto de lo político>>” en HELLER A. *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* Península / ideas. Barcelona. pp. 81 a 97.

- **HURSH D. W. y ROSS E. W. (2000)** *Democratic social education: social studies for social change*. New York: Falmer Press.
- **JARA Miguel y SALTO Victor (2009)** “La Formación del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpataginia Argentina”, en de Ávila, R. M; Borghi, B.; Mattozzi, I. (Comp.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa*, Ed. Patron. Bologna, Italia. pp. 539-546.
- **JARA Miguel, SALTO Victor y FUNES Alicia Graciela (2006)** “La historia reciente: investigar para enseñar y formar en las ciencias sociales”, en GOMEZ RODRIGUEZ, A; NUÑEZ GALIANO, P *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, Málaga. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 255-265.
- **KOSELLECK Reinhart (1993)** *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos presentes*. Ed. Paidós. Barcelona.
- **LAUTIER (2006)** L' histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.
- **LERNER Delia (1996)** “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en CASTORINA José A. y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- **LOPEZ FACAL Ramón (2011)** “Conflictos sociales candentes en el aula”, en PAGES Joan y Antoni SANTISTEBAN *Les questions socialment vives i lénsenyament de les ciéncies socials*. UAB, Servei de Publicacions. Documents 97.
- **MARTINEAU R. (2002)** “La pensée historique...une alternative ré-flexive précieuse pour l'éducation du citoyen”, en PALLASCIO R., LA-FORTUNE L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- **MATTOZZI Ivo (2004)** “Enseñar a escribir sobre la historia” en Revista *Enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. n°3. pp. 39-48.
- **METHA, Uday (1993-94)** “Estrategias liberales de exclusión” en Revista El cielo por Asalto. Buenos Aires, Imago Mundi,. Año III, N°6.
- **MOUFFE Chantal (2011)** *En torno a lo político*. Ed. FCE. Buenos Aires. Segunda impresión
- **MOUFFE, Chantal (2007)** *En torno a lo político. Hacia un modelo adversarial*. , FCE. Buenos Aires.
- **OLLER Montserrat (1999)** “Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad.” En García Santa María Teresa (Coord.) *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. España. pp.123 a 131.
- **PAGÉS Joan (2013)** “Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier otro lugar de este pequeño mundo”, en FUNES Graciela (2013) *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. EdUCo. Neuquén.

- **PAGÉS Joan y SANTISTEBAN Antoni (2008)** “Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica” en JARA Miguel A. (Comp.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo. Neuquén. Cap. IV.
- **PAGÉS Joan y SANTISTEBAN Antoni (2011)** “Les qüestions socialment rellevants a l’ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur” en PAGES Joan y Antoni SANTISTEBAN *Les qüestions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials*. UAB, Servei de Publicacions. Documents 97.
- **PAGÉS, Joan (1997)** “La formación del pensamiento social” en BENEJAM Pilar y Joan PAGÉS (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori editorial. Universitat de Barcelona. Cap. VII. pp.151-168.
- **PAGÉS, Joan (2004a)** “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores” en Revista Reseñas de enseñanza de la historia N° 2. Universitas Apehun. Córdoba.
- **PAGÉS, Joan (2004b)** “¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía”. Memoria científico-técnica del proyecto. Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. MEC.
- **PORTANTIERO, Juan Carlos (1997)** “Ahora no hay tanto un problema de democracia como de república”. Entrevista realizada por Hugo Quiroga y Osvaldo Iazzeta En *Estudios Sociales*. Revista Universitaria Semestral Año VII, N° 13. Santa Fe, Argentina. Págs.155-164.
- **REMOND René (1996)** Pour une histoire politique. Éditions de Seul. Paris.
- **RETA María y PESCADER Carlos (2002)** “Representaciones del pasado reciente en los textos escolares de nivel medio”, en Revista Clío & Asociados. La historia enseñada, nº 6, UNL, Santa fe, Argentina, pp. 51-70.
- **ROITMAN ROSENMANN Marcos (2003)**, *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social – conformismo, Siglo XXI Editores; México. pp. 41-64.*
- **SALTO Victor (2005)** “La historia política (reciente): perspectivas y sentidos construidos desde su enseñanza”, en *X Jornadas de Interescuelas/Departamento de Historia*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, septiembre.
- **SALTO Victor (2007)** “La historia política y su enseñanza”, en *Espacio Regional, Revista de estudios Sociales*, Departamento de ciencias sociales, Universidad Nacional de los Lagos, Volumen 2, Número 4.
- **SALTO Victor (2008)** “Los Derechos Humanos en la Argentina (1976-2001)”, en JARA Miguel A. (Comp.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo. Neuquén. Cap. V.
- **SANTISTEBAN Antoni (2011)** “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en *AAVV Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Editorial Síntesis. Madrid.

- **SIEDE Isabelino (2007a)** “Hacia una didáctica de la formación ética y política” en SCHUJMAN Gustavo e Isabelino SIEDE (Comp.). *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Bs. As.: Aique. pp.15-37.
- **SIEDE Isabelino (2007b)** *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Ed. Paidós. Cuestiones de Educación. N° 53.
- **SIEDE Isabelino (2007c)** “La función política de la escuela en busca de un espacio en el curriculum”, en Schujman Gustavo e Isabelino Siede (Comp.). *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Bs. As. Aique. pp. 15-37.
- **SIEDE Isabelino (2009)** “Nuevas formas de pensar la formación ciudadana”, en *Conferencia*. Presentada en el Bachillerato Internacional de las Américas. Julio.
- **SIEDE Isabelino (2010)** “Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza”, en SIEDE I. (Coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Ed. Aique. Educación. Buenos Aires. Cap. 1. pp. 17-46.
- **SOTO GAMBOA Ángel (2004)** “Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización”, en *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Vol. 2, nº 8, Buenos Aires, pp. 39-56. En <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>
- **SPINELLI María Estela (1997)** “La historia política del siglo XX en la Argentina. Tendencias e innovaciones a partir de 1980”, en Bianchi, S. y Spinelli, M. *Actores, ideas y proyectos políticos en la Argentina Contemporánea*, IEHS, Tandil, UNCPBA, Bs As.

SABEMOS QUE -PARA QUIENES SE INICIAN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE ENSEÑAR HISTORIA- LA EXPERIENCIA NO ES FÁCIL Y PLANTEA DESAFÍOS EN DIVERSAS COORDENADAS. EL PRESENTE TRABAJO ESTÁ PENSADO PARA LOS/LAS ESTUDIANTES PRACTICANTES DEL PROFESORADO EN HISTORIA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES (UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE). SU NÚCLEO CENTRAL RESIDE EN UNA PROPUESTA CONCEPTUAL, EPISTEMOLÓGICA Y DE REFLEXIÓN DIDÁCTICA QUE ALIENTE LA ELABORACIÓN DE CONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS Y LA DEFINICIÓN DE RECORTES TEMÁTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA POLÍTICA (RECIENTE).

VICTOR SALTO



Obra de tapa y contrapa "Pesadilla de los injustos" - Antonio Berni - 1961