

LA TEMPORALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE/PRESENTE. AVANCES DE UNA INDAGACIÓN EN LOS 5TOS AÑOS DE LAS ESCUELAS MEDIAS DE SAN CARLOS DE BARILOCHE

Alicia Graciela Funes, Alberto Pedro Zorzoli y Fabiana Marcela Ertola

agfunes@neunet.com.ar; albertopedrozorzoli@hotmail.com; fabiertola@ciudad.com.ar
Universidad Nacional de Comahue

RESUMEN

La experiencia de una década del Ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado en el nivel medio de la escuela pública de la provincia de Río Negro, significó la aplicación de líneas innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales que, luego de la implementación de las políticas neoliberales, comenzaron a ser seriamente dislocadas. Reforma y pos-reforma configuran los ámbitos del espacio de experiencia de la docencia rionegrina desde la recuperación de la democracia en la Argentina.

El quiebre de la misma dejó sin currículum al nivel, y los contenidos de la enseñanza sufrieron una profunda erosión de sus basamentos semánticos y sintácticos transformadores. Su caída hizo que la experiencia quedara refugiada en la práctica individual y solitaria de los docentes.

Tras una década de tal situación pero en un contexto socio-histórico de fuerte valoración de la memoria social y siendo el tiempo un elemento basal de la disciplina, es el objeto del presente trabajo presentar un avance en torno al análisis de las perspectivas de temporalidad que hoy subyacen en la enseñanza de la Historia reciente/presente en las Instituciones de nivel medio de San Carlos de Bariloche, particularmente en sus 5º años.

Palabras claves: Historia reciente/presente, Enseñanza nivel medio, Temporalidad, Avance de investigación

ABSTRACT

The experience of a decade of the Unified Basic Cycle and *Modalizado* Superior Cycle in the medium level of the state school of the province of *Río Negro*, meant the application of innovating lines in the education of Social Sciences that, after implementation of the neoliberal policies, seriously began to be dislocated. The Reformation and pos-reform form the scopes of the experience space of rionegrino teaching from the recovery of the democracy in Argentina. The fall of this last one left this level without curriculum, and the contents of education suffered a deep erosion of their semantic and syntactic reform bases. Its fall caused that the experience was left to the teachers' individual and solitary practices.

After one decade of such situation but in a social and historical context of strong valuation of the social memory and being the time a basal element of the discipline, is the object of the present work to propose an advance on the analysis of the perspective of temporality that today sublie in the education of present/recent History in the Institutions of medium level in San Carlos de Bariloche, particularly in the 5th years.

Key words: Recent/present history, Medium level education, Time, Advance of investigation

Quando hablamos de historia reciente/presente

La aparición en el debate historiográfico de las posibilidades de historizar el presente y las implicancias teórico-epistemológicas que de ello se derivan en nuestra disciplina, reactualizaron con nuevos elementos y a la luz de las problemáticas de este fin y principios de siglo, una serie de dilemas que cuentan ya con densidad temporal propias y se imbrican en todo trabajo que se realice sobre él.

En este contexto, la mayoría de los analistas no dejan de plantear que tanto la existencia de retornos temáticos en el debate historiográfico como la aparición de elementos noveles y transicionales en él, están siendo atravesados por una crisis que es pensada como *paradigmática* en el campo (Barros: 1996; Chartier: 1995).

Es entonces dentro de estos grandes planteamientos que debemos ubicar la emergencia de la *contemporaneidad* como parcela inteligible para la disciplina (Gamboa: 2004) y luego de que la primera generación annalista, substancialmente a partir de los aportes de Marc Bloch, comenzara a instalar la necesidad de establecer relaciones vinculantes y explicativas entre pasado y presente Sin embargo fueron entonces necesarias dos décadas más para que en los '70, y con el impulso de la Nueva Historia de Le Goff, el debate sobre lo coetáneo abriera surcos más profundos cobrando un vuelo en los '80 que le permitió acceder firmemente tanto a publicaciones como a espacios institucionales en el campo.

Se reanudaron de esta manera disruptivamente en la discusión, una serie de dilemas de gran envergadura que se hace menester puntualizar: La problemática de la definición del objeto u objetos de la Historia, la pregunta por las hibridaciones y las tensiones entre las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, el examen de las relaciones entre Historia y política, entre Historia y memoria y las posiciones dilemáticas entre objetividad—subjetividad, entre otras.

Así es que, el nuevo tramo temporal reingresa a la historiografía de la mano del annalismo y el marxismo, recuperando hilos de continuidad con el pensamiento clásico. La posibilidad de pensar las realidades sociales en un tiempo de triple dimensionalidad, comenzó de esta manera a combatir con mayor solidez la concepción positivista que había instalado a la disciplina como ciencia exclusiva del pasado.

Desde el propio campo, pero también desde algunas de las áreas de conocimiento colindantes, se interpela por el sentido y la función social de la Historia, y se replantea con ello el problema de las fuentes, el de los criterios usuales de periodización y el del uso de la cronología, cobrando particular relevancia la cuestión de su metacategoría epistémica basal: La temporalidad.

Las relaciones entre pasado-presente- futuro, entre larga duración y acontecimiento, entre diacronía y sincronía, entre los múltiples tiempos de la realidad social, iniciaron la viabilidad de urdir una concepción compleja del tiempo histórico resituando al Sujeto.

Como sostiene Elizabeth Jelín citando a Reinhart Koselleck:

Al introducir los sujetos históricos y la subjetividad humana de inmediato surgen complicaciones. Porque como dice Koselleck “el tiempo histórico, si es que el concepto tiene sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a instituciones y organizaciones” (Koselleck: 1993). Y al estudiar a esos hombres concretos (¡y mujeres también!) los sentidos de temporalidad se establecen de otra manera: el presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras. La experiencia es un

pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados (Koselleck: 1993).¹

Historia del presente, Historia reciente, Historia coetánea, inmediata, actual o próxima, Historia de nuestro tiempo... denominaciones que si bien poseen en su seno diferencias de posicionamientos epistémicos, implican también matices que no dejan de señalar convergencias puestas en recuperar el pleno sentido de la Contemporaneidad (Gamboa: 2004) y la posibilidad de otorgar inteligibilidad, comprensión y lucidez al mundo en el que vivimos.

En el presente trabajo entendemos lo reciente/ presente como aquella historiografía que tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten en mismo presente histórico (Mudrovic: 2000) pero también, y arbitrariamente, la parcela temporal que parte en los '60 e incluye continuidades/rupturas de la historia de nuestro país que se debate en el marco de dos procesos: el de "revolución y utopías" junto al que se da "entre golpe y golpe" (Bordegaray y otros: 1999) y hasta nuestros días.

Un mundo complejo que no ha dejado de construir historias

En una conferencia pronunciada en 1994 Eric Hobsbawm, llama a nuestro tiempo, "*tiempo de barbarie*", producto de una sociedad sin reglas de civilización, intentando responderse a la pregunta sobre el origen de este presente más que complejo, efímero e inasible: Sobre las razones de la construcción de una sociedad humana de "ciento cincuenta años de grave declinación..."²

Señala dolorosamente el incremento incesante de la violencia, el quiebre de los sistemas morales y de la reversión del proyecto iluminista que se sostenía en la búsqueda de una dirección racional de los Estados hacia modelos de vida, libertad, felicidad, igualdad y fraternidad.

Recorre dramáticamente todo el Siglo XX: Las dos guerras mundiales, las seguidillas de asesinatos políticos, la guerra fría, las dictaduras militares de la década del '70 en América Latina, el uso político de la tortura y las guerras civiles más próximas con sus nuevos enemigos y sus amenazas químico-biológicas. Sostiene finalmente que "hemos aprendido a tolerar lo intolerable".³

La memoria de los crímenes de lesa humanidad se impone en la suerte de un mundo casi sin control, globalizado y globalizante, con horizontes de esperanza inciertos, con discursos de temporalidad apocalíptica... Un tiempo que, como sostiene Tzvetan Todorov, va entrando en la Historia como "siglo de las tinieblas",⁴ mientras que el Siglo XVIII había entrado en ella como "el Siglo de las Luces". En este sentido pensar entonces en una historia del presente es hacerlo desde un posicionamiento ético-político de compromiso social.

La cuestión de la temporalidad

No hay historización sin tiempo, pero el tiempo no fue pensado a lo largo de la historia de la misma manera. Ni siquiera por la propia Historia. Juego de palabras y complejidad de significaciones. Si entendemos que atravesados por la posmodernidad, nos encontramos seguramente en procesos de mutaciones, es dable pensar también que nuestras propias percepciones y relaciones con lo temporal, nuestro espacio de experiencia en su comprensión, también estén cambiando. No solamente por el impacto de las tecnologías, las nuevas modalidades de comunicación y la

¹ Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002), 12

² Eric Hobsbawm, "Barbarie un guía para el usuario", *Entrepasados* año IV (1994), 117

³ Hobsbawm, "Barbarie" 117

⁴ Tzvetan Todorov, *Mémoire du Mal, Tentation du Bien. Enquête sur le Siècle* (Sin datos de lugar ni de editorial, 2000)

celeridad de los acontecimientos que hacen en la velocidad percibida la imposibilidad de *asirlos*, sino además, por la necesidad vital de elaborar acontecimientos traumáticos vinculados a vejámenes, genocidios, etnocidios y crímenes de lesa humanidad, que nos colocan ante una memoria que intenta contar lo invivable, planteándonos una relación con la Historia y un olvido posible, que cobre cualitativamente otra significación.

Visto de esta manera, abordar la Historia reciente/presente, supone entonces un profundo reto epistemológico que significaría la superación de la construcción del iluminismo positivista que implicó la separación tajante del tiempo entre pasado, presente y futuro. Supondría poder pensarlo desde una nueva arquitectura, que recuperando la perspectiva de *continuum temporal*, habilite nuevos modos de centración-descentración temporal sobre las realidades sociales actuales en las que vivimos. Como sostiene Josep Fontana: "Necesitamos repensar la historia para analizar mejor el presente y plantearnos un nuevo futuro, dado que las viejas previsiones en que habíamos depositado nuestras esperanzas se han venido abajo, porque estaban mal fundamentadas".⁵

Una verdadera revolución copernicana en nuestras concepciones consistiría "(...)en invertir la visión tradicional, que considera al pasado como un centro fijo y estable en torno al cual hacemos girar el presente, para situar al presente en el centro de nuestras preocupaciones utilizando al pasado para hacer la rotación dialéctica que inspira una conciencia lúcida. Porque tiene que quedar claro que, incluso para el historiador, la política tiene preeminencia sobre la historia".⁶

Por consiguiente pensar entonces el presente históricamente implica además, otorgar densidad a los acontecimientos que siguen ocurriendo, que no han concluido, se hallan en elaboración, e intentan comprenderse en el marco de su propia perspectividad, en relación con los diversos pasados, y en términos de Koselleck, con el horizonte de posibilidades abierto hacia el futuro. Es por eso que en el trabajo con el presente resulta dificultoso evaluar y discriminar hechos, fenómenos y procesos verdaderamente históricos sin dejar de señalar que a su vez podemos trabajar de manera más viva con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega ante nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora (Funes: 2003).

Por último, trabajar con la temporalidad reciente reconoce también la necesidad de abordar problemas metodológicos entre los que se encuentran por ejemplo, los de la producción y tratamiento de fuentes orales y audiovisuales (con especial influencia de los medios masivos de comunicación) así como el de la memoria individual o colectiva como un elemento constitutivo en la construcción del discurso historiográfico del presente no sólo porque incorpora a sus protagonistas vivos sino también porque incluye al propio historiador en su elaboración.

La historia reciente y la temporalidad en los procesos de enseñanza

Si hablar de historia reciente implica, tal como se ha planteado, una enorme complejidad, diseñarla desde la enseñanza incluye un nuevo y doble desafío: El de pensarla para nuestros adolescentes/jóvenes desde el aula, con toda la especificidad que ello implica. En este sentido, enseñar lo reciente se convierte en una historia deseada (y también temida, porque implica enfrentar el conflicto que desata aquello de lo que se habla, sino fragmentaria, anecdóticamente). Se trata de buscar un rumbo para la enseñanza de la historia reciente en medio del rumbo más amplio de la historia del país y en cierta manera de la historia del mundo (Funes: 2003).

Así consideramos que los procesos vividos durante los años '60 y '70, la dictadura militar del '76 y el terrorismo de Estado, las desigualdades sociales ensanchadas en los marcos de la aplicación de los modelos neoliberales de los '90 y junto a ello las débiles democracias construidas, resultan ser

⁵. Josep Fontana, *La historia después del fin de la Historia* (Barcelona: Crítica, 1992), 142

⁶. Fontana, *La historia* 143

contenidos necesarios de ser problematizados desde una enseñanza que se proponga abrirlos e interrogarlos, poniéndolos en tensión con las memorias sociales y otorgándoles densidad epistémica desde dentro del trabajo áulico. Es por lo tanto en este sentido prudente no olvidar que la historia y su enseñanza constituyen un espacio de fuerte conflictividad simbólica.

Por último, debemos sumar a ello que toda propuesta de enseñanza de la Historia, involucra siempre lo temporal, ya sea porque se halla entre sus finalidades explícitas y ésta es trabajada a partir de sus dimensiones y categorías estructurantes, o de lo contrario, porque atravesada por una concepción subyacente, la explicación de todo proceso histórico lo requiere, cuestión sin lo cual no se entenderían ni el cambio, ni la continuidad (Pagés: 2004).

Avances sobre una indagación local en las escuelas de nivel medio de San Carlos de Bariloche

En la provincia de Río Negro y como producto de un importantísimo proceso de renovación pedagógica en el marco de la recuperación de la democracia, tuvo lugar una experiencia educativa en el nivel medio conocida como la Reforma (1986-1996) que articuló una serie de prácticas y experiencias innovadoras rupturistas con el pensamiento positivista en un espacio interdisciplinario prescrito curricularmente y denominado "Área del Mundo Socio-Cultural".

Poniendo fin a la secuenciación temporal cronológica, incorporando un espiralamiento conceptual espacio-temporal de creciente complejidad y rompiendo con la concepción lineal sustentada en la idea de progreso, la propuesta para el CBU y el CSM (Ciclo Básico común y Ciclo superior modalizado) pensada desde una concepción de "mundos de vida", rompía fuertemente con la idea de Historia ligada al pasado proponiendo una relación dialéctica entre pasado y presente.⁷

Tras la caída de la Reforma a partir de 1996, los contenidos de la enseñanza en su total amplitud sufrieron la mutilación de sus basamentos semánticos y sintácticos transformadores y articuladores permanentemente resignificados en los espacios interdisciplinarios que la sustentaban. La rapidez de su cercenamiento y la racionalidad tecnocrática dislocó severamente un proceso que quedó trunco. Su sostén posterior se refugió solitariamente en la práctica individual de cada docente. Hasta la fecha, el nivel medio de la provincia rionegrina carece aún de Currículum. Hoy, una serie de acuerdos parciales que se realizan en cada Institución, los CEMs (Centro de Educación Media), entretejen la selección de contenidos por año volviendo a la forma anterior de separación disciplinaria.

Sin elemento prescriptivo claro, exceptuando los CBC nacionales (Contenidos Básicos Comunes), y sin espacios pedagógicos permanentes de debate, era pertinente preguntarnos por las formas de la presencia de la Historia reciente/presente en los programas y por los supuestos de tiempo histórico que se estaban sustentando, sabiendo además que tanto las renovaciones de las propuestas editoriales adecuadas a la Ley Federal, como un fuerte boom editorial que incluyen este período de la historia argentina y mundial, se hallan influyendo ciertamente en las decisiones pedagógicas.

Un contexto coyuntural favorable a procesos de sostenimiento de memoria social, un Estado Nacional actual que manifiesta clara intencionalidad política de vincularse de otra manera con el pasado reciente y la incorporación de gran cantidad de profesores de Historia de nueva formación en los últimos 10 años por la Universidad Nacional del Comahue en la localidad como parte del

⁷ Para ampliar este aspecto se recomienda la lectura de las ponencias de Laura Blanco y Miguel Jara, "El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro. Entre reformas y Contrarreformas", X Jornadas interesuelas/Departamentos de Historia 2005 y "Mundos de vida en el tiempo. La Historia reciente/presente en el CBU rionegrino" Jornadas de docencia e investigación educativa de Historia. Escenarios provinciales: Historia e historiografías 2005

contexto, nos permitieron abrir interrogantes en el marco del proyecto: “Lo reciente/ presente en la enseñanza de la historia”: ¿Qué huellas dejó la Reforma en San Carlos de Bariloche? ¿Qué supuestos de temporalidad subyacen hoy en la práctica de enseñanza de la Historia reciente/presente? ¿Qué impacto ha tenido la incorporación de los nuevos profesores? ¿De qué manera los elementos contextuales descriptos están influyendo en las prácticas educativas de este tramo temporal?

Los programas de los profesores, una encuesta diseñada con el objeto de trabajar con las representaciones de los educadores y una entrevista sobre un caso individual constituyeron nuestras fuentes de indagación.

Hablan los profesores

Un primer nivel de análisis sobre el material empírico que procesamos nos permite sostener que todos los programas⁸ incluyen por lo menos una fracción temporal de lo que definimos como historia reciente/presente en este trabajo.

El punto común de inclusión no deja fuera la etapa de la Dictadura militar del '76. A partir de allí, algunos planeamientos avanzan hasta la crisis del 2001 y otros plantean el último tramo generalmente nominalizado como “transición a la democracia”, no definiendo punto claro de inflexión.

Resulta entonces pertinente observar las formas en las que son tematizados los contenidos, siendo de destacar la presencia fuerte de la dimensionalidad política de orden nacional.

Para el período anterior al de la dictadura militar, emergen claramente incorporadas las relaciones entre peronismo, violencia social y Estado, si bien las palabras que designan el universo seleccionado de ingreso al contenido es variable: En algunos casos se habla de *Estado y guerrilla*, en otros se hace alusión directa las *organizaciones guerrilleras peronistas en su relación con Perón*, en otros se plantea como *enfrentamiento ideológico y violencia política estatal y social*. Sólo un caso apela a la palabra “*resistencia*”, “*Inestabilidad política*” o “*crisis institucional permanente*” suele ser síntesis de la titulación de una etapa que frecuente estar periodizada *desde el '55 y hasta el '76*.

El tratamiento de la dictadura militar incorpora en casi todos los casos la dimensión económica. A ella se ingresa mediante conceptualizaciones que hacen centro en diferentes sentidos de su tratamiento: *Plata dulce y represión*, *terrorismo y concentración económica*, *el plan económico y sus consecuencias*, *el neoliberalismo y sus distintas caras*, entre otras titulaciones. En el plano político social la variabilidad de conceptos: *Terrorismo de Estado*, *genocidio*, *represión*, *desapariciones*, converge claramente en la enunciación de la violencia política ejercida por el Estado dictatorial. Sin embargo, llama poderosamente la atención que la Guerra de Malvinas no alcance presencia sino en sólo dos programas y se halle completamente excluida la cuestión cultural.

Por último, la etapa que va desde el '83 en adelante, suele tratarse como “problemas de la transición a la democracia” sin especificaciones hacia su interior. El período de los '90 es incluido solamente en dos de los planes y asociados particularmente a los procesos de *ajustes*, *desempleo* y *pobreza ligados al neoliberalismo económico y neoconsejadurismo político*.

Ahora bien, si descriptivamente ya hemos llamado la atención sobre sintomáticas ausencias conceptuales y dimensionales en los diferentes fragmentos de tiempo parcelados, sería importante

⁸ Los programas de historia analizados corresponden a los de los 5° años de las escuelas diurnas de San Carlos de Bariloche. En total 12 CEMs.

en este segundo nivel, preguntarnos a cerca de qué nos podrían estar sugiriendo algunos de esos silencios. ¿Es el espacio de la sociedad civil-“telón de fondo”, el que no puede interpelarse en la Historia reciente? ¿Ocupa la *juventud* como actor social fundamental de la etapa (tanto en el marco de su actuación en la guerrilla como en Malvinas) un lugar traumático que no puede ser abordado? ¿Por qué los procesos no son redimensionados desde planos locales y más cercanos a las vivencias de los estudiantes?

Por último, es necesario abordar la cuestión de la concepción temporal que emerge de los programas, donde debemos decir que en todos los casos, excepto dos, nos hallamos frente a un orden secuencial y cronológico, encontrando el tramo de lo reciente al final de los mismos.

Observados desde este único lugar, los programas nos sugerirían la cristalización de una matriz positivista en los supuestos de temporalidad. Sin embargo, al cruzar dichas configuraciones con las encuestas realizadas a los docentes,⁹ fue importante advertir, que si bien nuestra parcela temporal es reconocida como parcial y final, la fuerza del contexto que atraviesa el “aula viva” (desplazando la rigidez del programa) y las formas de la enseñanza seleccionadas por los docentes para su tratamiento, dejan ver tanto el abordaje de relaciones pasado-presente como de problemas actuales, a través del uso frecuente de textos no escolarizados y la influencia de los medios masivos de comunicación, mediando las búsquedas de sentido en el aula. Será tarea del segundo momento de indagación el de dar cuenta de la densidad que adquieren dichas relaciones cuando el docente piensa su intervención pedagógica.

Para este avance analizaremos solamente el caso particular de un profesor que debido a la fuerte presencia del presente como eje vertebrador de su programa y al hecho de advertir una gran preocupación por un tratamiento efímero y banal de lo reciente, nos delata que en las aulas pueden estar sucediendo cuestiones por demás interesantes.

Sobre un análisis de caso

La decisión de indagar específicamente sobre las representaciones de *NP* tuvo que ver además con múltiples coincidencias. En principio frente al hecho de advertir, en una extensa observación libre que realiza en su encuesta, sugestivas huellas en torno a problemas, dudas y tensiones que lo colocan reflexionando tanto sobre núcleos teóricos de la disciplina como sobre su propia práctica docente, dando cuenta además búsquedas para la enseñanza de lo reciente.

En segundo lugar, coincidía también con el hecho de ser uno de los profesores de Historia cuya licenciatura se realizó desde la Universidad Nacional del Comahue en San Carlos de Bariloche. Y, por último, porque resultaba ser uno de los profesores que había participado de un período de la puesta en práctica de la experiencia de la Reforma educativa 1986-1996 en nuestra Provincia, durante los últimos años de su implementación.

Una entrevista semi estructurada fue el instrumento utilizado para dar cuenta de este segundo momento de profundización. En principio es importante destacar que sus relatos nos hablan de un docente de oficio, de un docente-artesano. Educador que intenta ligar su propia práctica social, la del historiador-investigador.

Sostenido por la idea de que la Historia enseñada debe favorecer en el alumno la comprensión de zonas o aspectos del presente acercándolo a su complejidad: “Tiene que ver con esto de visualizar **un poco** el presente, de entenderlo **un poco**”, el docente halla en el dictado de su materia, la

⁹ El trabajo sobre encuestas se llevó adelante durante la primera mitad del corriente año. En este caso se están tomando en cuenta las realizadas sobre 15 docentes (de una totalidad de 17) que se hallan cubriendo los cargos de los 5° años

posibilidad de construir herramientas de comprensión y conciencia histórica en un adolescente / joven que necesariamente debe verse *ser y hacer -en-el-mundo*. Un mundo social y un contexto educativo particular que según su percepción parece haber perdido anclajes de referencialidad ideológicas: “Yo creo que es la gran traba actual de la educación [en el debate docente sobre los recientes proyectos de reforma en el nivel medio] no aparece la ideología (...) aparecen los contenidos cada vez más modernos (...);pero la ideología no está! (...)”.

No separando las relaciones entre comprensión y transformación de la realidad se ve a sí mismo en principio ejerciendo una “Historia militante”, e invitando a sus alumnos a transitar caminos que recuperen la construcción de sujetos que elaboren su propia identidad, sujetos cívico-políticos con compromiso social capaces de informarse e identificar los problemas de nuestra contemporaneidad para interrogarla particularmente a partir de sus entornos sociales próximos. “Militar la historia” lo coloca así a *NP* dentro de una opción que rechaza la enseñanza de una historia-saber objetivo y lo coloca en presencia de aquella que se concibe no ingenua, nunca inocente, discutible y dinámica vinculada a la acción social y política.

Y es en este último sentido donde *NP*, recordando clases, experiencias, “buenos y malos momentos de su propia práctica docente”, relata situaciones donde no sólo recorre las formas de la enseñanza seleccionadas y valoradas por él, sino que reflexiona en relación a la elaboración del tiempo, tanto por parte de los alumnos como en una serie de espacios sociales incluido el docente, donde se pregunta sobre lo que pareciera no estar procesado socialmente para “traerse a la memoria”. *NP* cree que el docente de Historia opera ciertamente sobre la construcción temporal en los alumnos, una elaboración que encuentra mayores dificultades en los primeros años del nivel medio y puede organizarse con mejores posibilidades hacia su finalización.

En principio, incluye y visualiza el tiempo subjetivo del adolescente, cargado de un espacio de experiencia de menor densidad que la del adulto y valorando la distancia generacional que posee con él, observa la potencialidad de transmitir conocimientos desde su propio espacio experiencial. El diálogo entre las múltiples memorias tienen un lugar claro en el relato de algunas en sus clases y ve en esta perspectiva un indiscutible espacio de articulación entre pasado y presente.

Resulta en este sentido interesante su preocupación por la estructuración espacio- temporal de un sujeto cuya práctica social queda limitada sólo al mundo cotidiano de su barrio y su hogar, particularmente en las zonas más carenciadas: “Por ejemplo, si hay gente que no baja muy seguido al centro...el espacio está restringido al barrio y el tiempo va a estar restringido, también a ese barrio. Entonces...no te va a poder captar que su tiempo está invadido de tiempos de otros y de tiempos de otras sociedades y que a su vez las sociedades están permeadas por un pasado que va más allá de este mundo”.

Plantea como una cuestión permanente en los adolescentes/jóvenes, pero específicamente en los 5º años, la presencia discursiva de un “antes” temporal que no llega al final del nivel secundario con suficientes huellas de organización: “A los pibes en 5º se les dificulta, se les empieza a presentar dificultades de apropiación del tiempo, de que para ellos “antes”, siempre fue “antes” y todo “antes” es igual (...) entonces el tema de los períodos el de las estructuras político-sociales en el “antes” hay que marcarlas siempre”.

Considera en este sentido que no deben dejarse de lado las cronologías a la hora de lograr estructuración temporal y que explicar procesos no debe excluir la visualización de “fechas”. Así resulta sumamente interesante una parcela de su reflexión en torno al recorte de un contenido trabajado en lo reciente/presente: La caída del salario durante la década del '90 para lo cual no solamente utilizó múltiples herramientas para su comprensión (estadísticas, observación de recibos de sueldo) sino que permitió entablar el debate, sin lugar a dudas difícil, con padres y familias que subsistían mediante los ya presentes “planes sociales”.

La temática de la dictadura militar también le permitió dar cuenta de trabajos que incluso está realizando actualmente con los alumnos, y donde el profesor no sólo incorporó el ejercicio de herramientas metodológicas específicas de la disciplina ligadas al objeto de investigación: el planteo de preguntas y problemas propios por parte de los alumnos, la realización de entrevistas, la construcción posterior de escritos monográficos, etc. sino que también dejó ver la importancia otorgada a la dimensión de la historia local y de lo cotidiano:

[Los fines tienen que ver con] *“los subtemas que ellos eligieron: ¿qué pasó en Bariloche con las familias nuestras? ¿Cómo era la sensación de esa época? Hay un grupo que eligió algo muy piola que tiene que ver con cómo se recuerda la dictadura hoy ¿cómo inventó la dictadura la gente hoy desde el presente? (...)¿Cómo se ha construido la dictadura?”* En otro tramo clase rememorada nos trae: *“Un grupo una vez [trabajó] cómo las diversiones cotidianas estaban permeadas por la represión de la época”*

Así, en el marco de relaciones pasado-presente que se muestran trabajar en el aula, donde múltiples voces aparecen en su construcción y la densidad de ese mismo presente queda ejemplificado en los párrafos anteriores, *resulta difuso el lugar del futuro*. Un lugar que pareciera estar delineado por una incertidumbre que por el momento no le deja dar respuestas.

Durante la conversación con NP es fuerte la presencia de sus reflexiones, más allá de nuestras preguntas, respecto de la experiencia de la Reforma 86-96 que se da en el contexto de un nuevo proyecto de modificación curricular y organizativo para el nivel medio por parte del gobierno provincial. Si es necesario seleccionar una idea que condense en una imagen la experiencia de la Reforma en el docente, la metáfora del nacimiento, resulta ser una síntesis clara.

Valorando la construcción y participación previas a su puesta en marcha así como el énfasis en el desarrollo de los marcos teóricos de la construcción curricular, NP considera que no llegó a ser apropiada, que la comprensión y el compromiso en sostenerla quedó a mitad de camino.

De lo que sí no cabe dudas, es que NP es uno de los docentes barilochenses comprometidos críticamente con su tiempo y su práctica profesional, lugar desde donde la enseñanza de la historia reciente/presente adquiere profundas significaciones.

Bibliografía

- C. Barros, “El paradigma común de los historiadores del S.XX”, *Rev. Estudios Sociales* 10 (1995)
- Roger Chartier, “La historia hoy: dudas, desafíos, propuestas”, en Ignacio Olavarría y Francisco Caspistegui, *La nueva historia cultural y la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad* (Madrid: Complutense, 1996)
- G. Funes y E. Gingins, “Una Historia Deseada”, ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba, 2002
- Joseph, Fontana, *La Historia después del fin de la Historia* (Barcelona: Ed. Crítica, 1992)
- Ángel Soto Gamboa, “Historia del Presente: Estado de la cuestión y conceptualización”, en *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Vol. 2, nº 8 (2004),39-56. Disponible en: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>
- Eric Hobsbawm, “Barbarie un guía para el usuario”, *Entrepasados* año IV (1994)
- Jara-Blanco-Muñoz, “Mundos de vida en el Tiempo”. La Historia Reciente/Presente en el C.B.U Rionegrino”. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Docencia e Investigación de la Escuela de Historia “Escenarios provinciales: historias e historiografías”, Salta, 2005
- Elizabeth Jelin , *Los trabajos de la memoria* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002)

- R. Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Ed. Paidós, 1993)
- M. Mudrovic, "Algunas consideraciones epistemológicas para una historia del presente", *Hispania Nova Revista de Historia Contemporánea* (2000)
- J. Pages, "Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente", *Novedades Educativas* 1 (1999)
"La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas"
El Currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Que contenidos y para qué Universidad (España: Díada Editora, 1999)
- Tzvetan Todorov, *Mémoire du Mal, Tentation du Bien. Enquête sur le Siécle* (sin datos de país o editorial, 2000)

FUENTES PRIMARIAS:

- Encuestas y entrevista realizadas a profesores de Historia de San Carlos de Bariloche. - Programas de 2006 de la asignatura Historia de los 5° años del nivel medio de las siguientes instituciones: CEMs 33,36,44,99,45,20,96,105,46, 2,37 y 97