



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE



FACUNDO AGUSTÍN LOPEZ

LAS MEMORIAS DEL PASADO RECIENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ARGENTINA EN LA ESCUELA SECUNDARIA NEUQUINA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
CON MENCIÓN EN HISTORIA



ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

CARRERA ACREDITADA Y CATEGORIZADA "B"
RESOLUCIÓN CONEAU N° 406/17

Trabajo Integrador Final
(Mención Historia)

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

**Las memorias del pasado reciente en la enseñanza
de la historia argentina en la escuela secundaria
neuquina**

Autor: Prof. Facundo Agustín López
Director: Dr. Miguel Ángel Jara
-Agosto 2024-

RESUMEN:

El presente Trabajo Integrador Final constituye un ejercicio riguroso de indagación, sistemáticamente fundamentado, sobre las memorias de la historia reciente, en el marco de la enseñanza de la historia argentina en las escuelas secundarias de Neuquén. En la actualidad asistimos a un momento histórico en el que se reconfiguran muchas prácticas y perspectivas que determinaron el devenir del siglo anterior. En este sentido, los modos de acceder al pasado, de preservar y de transmitir las memorias no sólo forman parte de estos cambios, sino también moldean la percepción del presente y las consecuentes proyecciones hacia el futuro.

De esta manera, una enseñanza de la historia para la construcción de las ciudadanías del mundo por venir debería preparar a los y las estudiantes para los desafíos que se presentan en una compleja realidad cargada de conflictos. De aquí surge la necesidad de reflexionar sobre las lógicas que configuran las memorias en la actualidad y sobre cómo impactan en nuestra forma de construir conocimiento del pasado.

Por su parte, la ciudad de Neuquén es la capital de una provincia marcada por una intensa vida política, en la que sus actores sociales desarrollan diversos métodos de luchas que caracterizan a su sociedad. En esta coyuntura, las escuelas secundarias están atravesando un proceso de implementación de un nuevo diseño curricular que impacta en el seno de las prácticas de enseñanza que tradicionalmente se han llevado a cabo. En ese sentido, la reflexión desde las memorias del pasado reciente pretende preguntarse sobre cómo se puede contribuir al desarrollo del pensamiento histórico de los y las estudiantes a partir de la nueva normativa vigente.

En este marco las reflexiones epistemológicas que presentamos procuran establecer un diálogo entre las memorias, las historias, y las enseñanzas de manera que estos tres tópicos puedan constituirse en una revisión y actualización de los modos en que podrían pensarse futuras propuestas de enseñanza.

INDICE

Agradecimientos	7
Introducción	9
CAPÍTULO 1: Reflexiones epistemológicas sobre las memorias en el campo historiográfico	11
1.1 Los debates por las memorias	11
1.2 Las memorias en disputa.....	16
1.3 La historia reciente y el tiempo histórico.....	20
CAPÍTULO 2: Reflexiones epistemológicas y didácticas sobre las memorias en la enseñanza de la historia	27
2.1 La historiografía y la historia en la enseñanza. Derroteros de una larga duración	27
2.2. Las memorias en la enseñanza de la Historia Reciente/Presente.....	33
2.3 La historia y las ciencias sociales en el currículo neuquino.....	38
CAPÍTULO 3: Reflexiones epistemológicas para orientar la enseñanza de la HRP argentina en la escuela secundaria neuquina	47
3.1 Pensar la enseñanza de la historia en el contexto actual.....	47
3.2 Reflexiones para abordar memorias de la HRP desde las Genealogías de los Derechos Humanos.....	51
3.3 Consideraciones finales sobre los procesos de reflexión propuestos.....	55
Bibliografía.....	57

AGRADECIMIENTOS:

El presente Trabajo Integrador Final no me hubiera sido posible realizarlo sin aquellas personas que me apoyaron en la trayectoria y brindaron acompañamiento a lo largo de su producción. Quiero agradecer a: Paula, mi compañera, por las sugerencias y compañía; a mis amigos con los que compartimos el oficio y el trabajo de enseñar historias, que en interminables charlas contribuyeron a pensar las dificultades y los desafíos con los que nos encontramos día a día en las aulas, en especial a Ignacio por sus lecturas y contribuciones, a Omar por sus aportes a la redacción, a Emiliano por sus ideas y creatividad; y a Miguel, director del TIF, quien me brindó su guía en el proceso de elaboración de este trabajo, por el acompañamiento y la predisposición.

A la universidad pública por seguir apostando a la formación profesional de grado y posgrado.

INTRODUCCIÓN

Pensar la relación entre memoria e historia es una tarea que ha ocupado y aún ocupa gran parte de la labor de las y los historiadores. A partir de los aportes de aquellos que se dedicaron a estudiar este complejo entramado conceptual, se puede sostener/afirmar que todas las Ciencias Sociales y Humanas han contribuido a profundizar la reflexión sobre la(s) historia(s) y la(s) memoria(s).

La relación entre memorias e historias es compleja y puede abordarse desde distintas aristas. En este caso, el propósito es presentar un proceso de reflexión epistemológica sobre esa relación y observar cómo se pone de manifiesto en las prácticas de la enseñanza de las memorias del pasado reciente en la historia argentina que se enseña y se aprende en las escuelas secundarias neuquinas.

En mi experiencia como trabajador de la educación, particularmente de la enseñanza de la Historia y de la Educación Cívica en todos los cursos de la escuela secundaria neuquina, he podido apreciar que existe una fuerte presencia de las memorias del pasado reciente en el conocimiento escolar que se construye en las aulas. Considero que las memorias en la actualidad se pueden pensar como un campo de disputa político e ideológico, a partir de las significaciones que se les atribuyen y se materializan en los discursos y las acciones (Jelin 2014), especialmente aquellas memorias de un pasado traumático, cuyas experiencias abundan en nuestra sociedad en general y en la neuquina en particular. Por ello, considero que recuperar situaciones o episodios de mis experiencias y prácticas concretas para abordarlos a partir de una reflexión epistemológica sistemática, es una gran oportunidad para mejorar mis prácticas de enseñanza, en función de contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos. En este sentido, recuperar los aportes de los diversos seminarios cursados en el marco de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia, implica abrir opciones y alternativas que innoven en la enseñanza de las memorias del pasado reciente de la historia argentina. En la misma línea, procuro recuperar otras producciones provenientes del campo de las Ciencias Sociales, a fin de fortalecer el diálogo que presento en este Trabajo Final Integrador (TIF).

A pesar de que hay determinados hechos controversiales que no fueron vividos por las generaciones que hoy habitan las aulas de las escuelas neuquinas, estos forman parte de los imaginarios colectivos al revisitar el presente a través de las conmemoraciones, de las huellas y de los vestigios de las memorias recientes como por ejemplo la privatización de los bienes comunes; la represión y crisis social, política e institucional en 2001; el impacto del fracking en la vida de las y los ciudadanos; el asesinato en manos de las fuerzas represivas de Carlos Fuentealba; los juicios por la memoria, verdad y justicia, la resistencia del pueblo mapuce, entre otros. En este sentido, cabe preguntarse: ¿Qué se enseña de esas memorias del pasado reciente a las nuevas generaciones? ¿De qué manera se convierten en espacio de disputa las

memorias recientes con los discursos en circulación? ¿Qué historias se narran en la clase y de qué manera estas contribuyen a la comprensión de las memorias recientes en disputa?

Por su parte, considero relevante no dejar pasar por alto en este análisis el lugar que ocupan los discursos que circulan en los medios de comunicación y las redes sociales. Estas últimas se convierten para grandes sectores de la población en el lugar de reproducción de discursos e ideas que se aceptan como verdades sin cuestionamiento. De este modo, se constituyen, a partir de su masividad, en un dispositivo que pone en tensión sentidos y significados sobre las historias, las memorias e incluso el valor de verdad del conocimiento y las experiencias socioculturales acumuladas. Se trata de un fenómeno que configura opiniones infundadas que la escuela debe enseñar a cuestionar y reflexionar, persiguiendo el propósito de enseñar a ser críticos con aquello que naturalizamos. En esta línea, Charlot y Capua da Silva Charlo (2021) plantean que estamos frente a una práctica del negacionismo sensible de ser considerada como un problema epistemológico, puesto que pone en tensión los vínculos sociales, identitarios y relacionales con el conocimiento.

Por todo lo desarrollado hasta aquí, pienso que es fundamental analizar la relación entre pasado reciente/memorias/escuela/enseñanza en un contexto donde los discursos de odio se instalan en el lenguaje del sentido común y somos las y los educadores quienes debemos afrontar la tarea de pensar nuestras prácticas y nuestras finalidades de enseñanza en una compleja realidad conflictiva, a fin de ofrecer posibilidades para confrontar con los sin sentidos que circulan y que conducen a una desafiación de lo humano. Queda en manos y cabeza de cada trabajadora y/o trabajador de la educación tomar las riendas en el asunto y asumir el lugar que corresponde, en el sentido ético de la enseñanza, para enseñar a reflexionar sobre las desigualdades, el individualismo, la pluralidad, la diversidad y la convivencia, para una cultura más democrática.

El desarrollo del presente Trabajo Final Integrador está conformado por tres capítulos: El primero está dedicado al repaso y al análisis en el campo historiográfico sobre la relación entre memoria e historia. El segundo tiene como objetivo reflexionar sobre los lugares de la memoria y los debates en torno a esos lugares en el tiempo presente mediado por la cultura digital. Por último, el tercer capítulo está dedicado a pensar en las memorias del pasado reciente en la escuela secundaria neuquina, a partir de reflexionar sobre la relación entre memoria/historia/enseñanza. Se trata de un ensayo teórico que pretende constituirse como una orientación para organizar futuras propuestas de enseñanza en la que las relaciones que presentemos, contribuyan al desarrollo de un pensamiento social, crítico e histórico en las clases de historia.

CAPÍTULO 1:

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LAS MEMORIAS EN EL CAMPO HISTORIOGRÁFICO

1.1 LOS DEBATES POR LAS MEMORIAS

En primera instancia partimos de realizar un breve recorrido por los aportes de algunas autoras y autores que en sus obras se dedicaron a reflexionar sobre la relación que se establece entre la memoria y la historia. A partir de allí, surge una serie de interrogantes que emplearemos para orientar nuestro análisis: ¿Todo recuerdo es memoria? ¿La memoria se construye a partir de los recuerdos? ¿Qué son los recuerdos? ¿Qué relación tiene la memoria con la historia? ¿La historia se construye a partir de la memoria colectiva o puede constituirse a partir de las memorias individuales? ¿Hay memoria individual sin memoria colectiva? ¿Hay historia sin memoria? ¿Qué sucede con el olvido? ¿A qué recuerdos se apela en los actos de conmemoración?

Existe una vasta bibliografía escrita sobre la relación entre memoria e historia. Diversidad de pensadoras y pensadores, inscritos en distintas disciplinas relacionadas al estudio de lo social y de lo humano, se preocuparon por pensar y reflexionar acerca de qué es la memoria y cómo dialoga con las ciencias sociales y humanas. Le Goff (1977) plantea que los estudios abarcan desde lo que implica el hecho de memorizar como acción biológica del cerebro humano (Piaget e Inhelder, 1968); el rastreo de la presencia de la memoria en los pensadores y filósofos desde las sociedades greco-romanas hasta nuestros días; la operación de la memoria en el lenguaje; los estudios del trauma en el psicoanálisis (Meudlers, Brion y Lieury, 1971; Flores, 1972); hasta la conceptualización de la memoria como un eje fundamental del estudio de la historia en estrecha relación con la cuestión de la temporalidad. Respecto a esto último, las y los historiadores de distintas corrientes y de distintas escuelas (Ricoeur 2000, Nora 1984, Traverso 2012, Vezzetti, 2015, por nombrar solo algunos), ocuparon parte de sus obras a reflexionar en la importancia de la memoria para la construcción del relato historiográfico y, a su vez, cómo se articula con diferentes conceptos como pasado, tiempo, recuerdo, imagen y olvido.

Por una parte, un consenso que se deriva del corpus de trabajos consultados es la pertinencia de denotar la memoria en plural, es decir, hablar de memorias. En este sentido, Halbwachs (2004) propone diferenciar dos tipos de memorias: una propia del sujeto individual, y otra que se construye en la vida en sociedad, conformada a partir de las experiencias compartidas en distintos grupos que pueden variar su escala de magnitud (la nación, la escuela, la familia, etc.). La memoria colectiva se constituye como aquel marco social que sólo se produce a partir de la vida en comunidad de las personas, que depende del grupo o grupos de

pertenencia y aporta experiencias colectivas para la reconstrucción de los hechos de nuestro pasado. Esta definición marca un punto de partida para entender a qué memorias nos referimos cuando pensamos su vínculo con la historia:

Podemos admitir que se crea una especie de medio artificial, ajeno a todos estos pensamientos personales, que los engloba, un tiempo y un espacio colectivo, y una historia colectiva. En estos marcos es donde se unen los pensamientos de los individuos, lo cual supone que cada uno de nosotros dejaría de ser él mismo por un momento. Enseguida entraría en sí mismo, introduciendo en su memoria puntos de referencia y divisiones que recibe de fuera ya hechos, a los que asociaremos a nuestros recuerdos, pero entre ellos y estos puntos de apoyo no habría ninguna relación íntima, ninguna comunidad de sustancia (Halbwachs 2004, p. 61).

Entonces, ¿todos los recuerdos son historia? ¿Qué diferencia a la memoria construida a partir de los recuerdos, de la historia? ¿Todas las memorias constituyen una unidad que llamamos *memoria colectiva*? Para pensar en estas preguntas, es preciso situarse en los marcos sociales que constituyen aquello que llamamos *memoria colectiva*, y que toma relevancia a partir del intercambio en los diversos grupos sociales que habitamos a lo largo de nuestras vidas. Los recuerdos personales que se acumulan en nuestra memoria individual, y fortalecen nuestra identidad, no se constituyen como tales por el simple hecho de haber sido vivenciado alguna vez, sino que los contextos sociales que atravesamos en diferentes etapas reconstruyen y resignifican los hechos del pasado, y allí radica el estrecho vínculo entre la memoria personal biográfica y la memoria colectiva. En otras palabras, ambas son complementarias y se retroalimentan mutuamente en el intercambio de marcos de referencia del pasado.

Algunos historiadores franceses del siglo XX dedicaron, en mayor o menor medida, parte de sus obras a analizar y debatir acerca de la compleja relación entre la memoria y la historia. Los acontecimientos que marcaron el ritmo de ese siglo fueron cruciales para que los historiadores y las historiadoras abandonen las banderas tradicionales de la disciplina, en relación a los grandes relatos nacionales y la historia de los “grandes hombres” u “hombres de acción” y se despliegue una gran variedad de relatos que se acentuó conforme transcurrían los años 1900. Las grandes guerras, la revolución soviética, las crisis de acumulación del sistema capitalista, el giro lingüístico en las ciencias como efecto de las rebeliones y transformaciones culturales de los años sesenta, el fin de la experiencia socialista soviética, la desaparición del estado de bienestar; en fin, un sinnúmero de experiencias del mundo occidental y capitalista que derivó en la transformación de las ciencias humanas y sociales, las cuales otorgaron mayor atención para con las voces calladas por los grandes relatos históricos del siglo XIX. El complejo siglo XX, y lo que va de este siglo XXI, nos han marcado la importancia de visitar las memorias para la comprensión de estos procesos. Las memorias se constituyen como una valiosa fuente para contrastar con relatos hegemónicos y visibilizar las ausencias tanto en las memorias del presente como en las narrativas del pasado.

En esta línea, Pierre Nora invita a reflexionar sobre estos aspectos a partir de su obra *Los Lugares de la Memoria* (1984). El autor desarrolla una detallada diferenciación entre historia y memoria, partiendo de poner en consideración lo que llama el fin de la “historia-memoria”. A este tipo de historia se la puede asociar a grupos sin escritura, en las cuales la memoria y la historia brindaban un marco temporal de continuidad entre pasado y presente, es decir, no se consideraba al pasado como una unidad temporal alejada de la realidad presente. Era un

tipo de historia que se transmitía entre generaciones a partir de la reproducción de experiencias: culturas, costumbres, trabajos manuales y cosmovisiones compartidas de generación en generación.

Así, cuando las sociedades empiezan a construir monumentos, cementerios, lugares simbólicos en general relacionados con la muerte, y también a desarrollar la escritura, en sus diferentes formas hasta el invento de la imprenta, dice el autor que las personas dejamos de habitar nuestra memoria y a ella hay que destinar lugares (Nora, 1984 p. 20). Cuando esto sucede, comienza el punto de escisión entre historia y memoria, ya que:

La memoria es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y, en ese sentido, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, capaz de largas latencias y repentinas revitalizaciones. La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es. La memoria es un fenómeno siempre actual, un lazo vivido en el presente eterno; la historia una representación del pasado (Nora, 1984 p. 20 - 21).

La memoria en este juego que propone Pierre Nora entre recuerdos y amnesia, quizás se representa en mayor medida en aquellas culturas que priorizan el valor de la palabra para la transmisión de sus prácticas sociales y sus formas de comprender la vida. La pérdida de determinados ritos de la vida en sociedad induce a la aparición de los lugares de la memoria. Entonces se transforman en lugares simbólicos por lo que significan, pero que a su vez contienen la capacidad de trascender las generaciones, sin que existan rituales de traspaso de memoria de generación en generación.

Los lugares de la memoria nacen y viven del sentimiento de que no hay memoria espontánea, de que hay que crear archivos, mantener aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios fúnebres, labrar actas, porque esas operaciones no son naturales (Nora 1984, p.25).

Es decir que, en determinados contextos históricos, las personas plasman y representan selectivamente determinados símbolos que identifican con sus identidades colectivas, ya sea fechas y fiestas nacionales, como también museos y monumentos. Sin embargo, estas cuestiones que se plasman en íconos materiales no son representativas de toda la sociedad. En la mayoría de los casos responde a intereses de grupos dominantes que impusieron sus ideas y estilo de vida. Desde este aspecto, comenzamos a introducirnos en la idea de que la memoria y el pasado son campos de disputa.

En este sentido, Jaques Le Goff en *El orden de la memoria* (1977) plantea algunos importantes puntos de análisis que sirven para profundizar en esta dirección. El medievalista francés invita a adentrarnos en la relación entre memoria e historia a partir del análisis riguroso que realiza sobre la constitución de la memoria como tal. Para esto, desarrolla una concepción de memoria que se establece a partir de las sociedades sin escritura hasta la aparición de los archivos de información y la sistematización de la memoria en la sociedad occidental de la segunda mitad del siglo XX.

Desde las sociedades que no tenían escritura, pasando por el proceso de desarrollo de la misma, hasta nuestros días, la función de la memoria para la construcción de identidades colectivas fue atravesando diferentes etapas. En aquellos grupos humanos ágrafos, la memoria no se apoyaba en el acto de la repetición, sino en la de recrear creativamente a

partir de la transmisión oral. No todas las personas tenían acceso a este conocimiento del pasado de la comunidad a la que pertenecían, por lo que existían determinadas personas que eran las encargadas de transmitir el pasado en común, construir un mito de origen que legitime al grupo. Conforme las sociedades comenzaron a desarrollar formas de escritura, hasta la aparición de la imprenta, se fue ampliando el acceso al pasado, pero también se fue transformando la manera en que se lo reconstruye. El traspaso del sentido auditivo al visual como modo de acceder a la memoria colectiva permite poner el foco de atención en diversas cuestiones, y a su vez abandona en cierto punto la creatividad puesta en la recreación de cada persona que se remitió a la memoria transmitida oralmente.

Este repaso de lo que se podría denominar una historia de la memoria, en términos de Le Goff, deja entrever que existe un punto de las memorias, de la individual y la colectiva, que es frágil a la manipulación. Y este es un punto que invita a pensar en la idea de que la memoria y el olvido son espacios de lucha y de disputa, ya que es un aspecto fundamental de la constitución de las identidades. En este sentido, controlar la memoria permite controlar el pasado, construir historias y relatos, mitos fundacionales, y puede constituir potentes bases para la legitimación de un determinado orden. La memoria es un espacio que puede ofrecer la posibilidad de liberación o de sometimiento.

La memoria colectiva ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva (Le Goff, 1977, p. 134).

En esta línea, Josep Fontana (2003) se refiere a este fenómeno como el *uso público de la historia* y alude a lo que Le Goff denomina *la manipulación de la memoria colectiva*. De esta manera, para el español la historia que aprendemos en la escuela, principalmente del siglo XIX y al menos la primera mitad del siglo XX, es una historia fragmentada, codificada, que silencia las voces divergentes de los distintos procesos que se abordaban. Según este autor, este tipo de enseñanza es intencionado, ya que la reproducción de discursos instaurados desde la clase dominante tiene como finalidad perpetuar tanto un orden social como determinadas ideas. Incluso puede conducir a que las personas formadas en estos paradigmas de enseñanza de la historia, decidan quitar o dar su propia vida en defensa de determinadas ideas, por ejemplo asociadas a la patria y la nación.

El uso público empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es “nuestro” pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos “su” definición de la identidad del grupo del que formamos parte y que, para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlos sin vigilancia. Orwell ya había dicho, en su visión de un mundo totalitario, que “quien controla el pasado controla el futuro, y quien controla el presente controla el pasado” (Fontana, 2003, p. 17).

Entonces si afirmamos que existe una memoria colectiva, marcos sociales que contextualizan determinados procesos que atraviesa un conjunto de personas, como nación, como colectividad, como comunidad, ¿existe un olvido colectivo? ¿Hay algo que todos

recordamos y que todos olvidamos, voluntaria o involuntariamente? En este sentido, Yerushalmi (1998) advierte sobre esta contracara del recuerdo y la memoria. Tanto en la historiografía como en las memorias individuales o colectivas, no existe el recuerdo de absolutamente todo. Siempre hay acciones o períodos que no son recordados, o lo son solo en parte. Si bien en la actualidad vivimos un tiempo en el que tenemos la sensación de recordarlo todo, lo que recordamos permanentemente es en realidad el presente, y no el pasado. La obsesión por almacenar y guardar todo que atravesamos, a partir de los dispositivos digitales, también implica que mucho de lo que guardamos será olvidado. Así, en la línea que veníamos planteando, el problema radica en la pregunta sobre cuándo se olvidan determinados períodos de la historia con cierta intención, y cuándo no. Para este autor, este hecho se consuma cuando una generación deja de transmitir experiencias del pasado a las futuras generaciones.

Cuando decimos que un pueblo “recuerda”, en realidad decimos primero que un pasado fue activamente transmitido a las generaciones contemporáneas a través de lo que en otro lugar llamé “los canales y receptáculos de la memoria” y que Pierre Nora llama con acierto “los lugares de la memoria”; y que después ese pasado transmitido se recibió como cargado de un sentido propio. (...) Un pueblo jamás puede “olvidar” lo que antes no recibió” (Yerushalmi, 1998, p. 5).

¿Cómo abordar el análisis de las memorias en un contexto como el actual? ¿Se transformó la memoria colectiva a partir de la instauración de una cultura digital y la totalización de la sociedad de la información? Es innegable que la memoria colectiva y las memorias en circulación atraviesan un período de mutación en su forma de conservarse, preservarse y transmitirse. Regine Robin, en *La Memoria Saturada* (2012), escribe acerca de esta transformación de las formas en las cuales almacenamos nuestros recuerdos, producciones y archivos que recopilamos a lo largo de nuestras vidas en el siglo XXI. La autora nos permite analizar el lugar que ocupa la cultura digital y la sobreinformación en la memoria tanto colectiva como la individual.

Durante los siglos XIX y XX, la humanidad desarrolló diversas formas de almacenar y conservar archivos que, además de los recuerdos, se constituyen como fuente de memoria. Desde la aparición de los primeros prototipos de fotografías hasta la invención de software de memorias en dispositivos virtuales, la humanidad fue expandiendo las formas y los límites de almacenamiento de archivos. En la actualidad, los nuevos dispositivos conviven con las formas tradicionales de almacenaje y de acceso al pasado, como por ejemplo los museos y las bibliotecas que en forma híbrida entre lo físico y lo virtual posibilitan achicar distancias y espacios, como así también temporalidades en sus usos para construir narrativas sobre el pasado y el presente. Siguiendo el análisis de Robin (2012), podemos distinguir dos etapas en la manera en que los archivos audiovisuales se fueron guardando para su preservación en el tiempo.

Una primera etapa se caracteriza por el almacenamiento en formato físico de los archivos, las fotografías, películas, documentales y grabaciones, que se producían a partir de métodos analógicos (por ejemplo, el revelado del rollo de fotografías de la cámara que se realiza sobre un papel donde queda capturada la imagen). Los álbumes de fotos, los rollos de cinta o los cassettes fueron elementos que permiten almacenar imágenes, videos, producciones, cuyo guardado requiere de un espacio físico. Mientras que una segunda etapa se puede caracterizar a partir de la masificación de los dispositivos digitales y sus diferentes usos. La aparición de

los métodos de almacenamiento en memorias portátiles o de computadoras suplanta al almacenamiento físico de los archivos. En un disco extraíble, en una computadora, en un teléfono celular, pueden guardarse desde fotos, videos, audios, textos, imágenes, en los diversos formatos existentes.

Sin embargo, debido a que el espacio físico no es un condicionante, esta ampliación en los límites del almacenamiento de archivos no trae aparejado un fortalecimiento de las memorias, sino más bien lo contrario, refuerza la idea del tiempo presente como una constante. ¿Todo lo que almacenamos en nuestros dispositivos es consultado permanentemente? ¿Todos los archivos tienen el mismo valor para la memoria individual? ¿Tenemos una identidad virtual que se diferencie de la vida real? ¿Qué valor se le atribuye a un recuerdo cuando lo depositamos en el archivo de la virtualidad? Dice Robin:

Vivimos bajo el dominio de la inmediatez, de lo efímero, del instante, del videoclip, del salto, la ubicuidad, bajo el dominio de tiempo real, donde lo que está en vías de efectuarse y su representación se confunden, sin lagunas, sin distorsión temporal, en un presente perpetuo que, como tal, tiende a hacer caso omiso del pasado, de la anterioridad, y a no preocuparse sino del porvenir como si fuera una reiteración del presente (2012, p. 448).

El alejamiento del pasado está acompañado de otro proceso que impacta de lleno en las identidades. Así como el presente eterno nos distancia del pasado y sus memorias, también profundiza la identificación de lo global, lo externo y, por consiguiente, se distancian de las asociaciones a lo local y lo regional. Este doble proceso es la consolidación del individualismo neoliberal, que perjudica los proyectos colectivos, los sentidos de pertenencia y los horizontes de expectativa compartidos. La vida a través de las pantallas caló profundamente en la construcción de las identidades y subjetividades. La hiperconectividad genera una sensación de poder acceder a cualquier información que deseamos desde un dispositivo que entra en nuestra mano. ¿Es el mundo real al que accedemos a través de lo que nos muestra un algoritmo? Seguramente, de acuerdo al derrotero de lo que aquí presentamos, no hay una única respuesta. Se trata de andamiar los procesos de las memorias para pensar en la complejidad del presente vivido, recuperando el cúmulo de lo que el pasado nos ofrece y proyectar formas múltiples de futuros por construir colectivamente.

12. LAS MEMORIAS EN DISPUTA

El almacenamiento masivo de archivos, recuerdos, textos, fotografías, videos, películas, documentales, y todo lo que se nos ocurra que podemos guardar en las memorias software de los dispositivos digitales, suponen una doble faz de sentidos. ¿Recurrimos a todo lo que almacenamos? ¿Cuál es el orden de importancia que le asignamos? ¿Guardamos absolutamente todo lo que se nos cruza delante de las pantallas? Guardar todo implica dejar mucho en el olvido. No lo recordamos porque está guardado. De este modo, el presente continuo y permanente es el nuevo paradigma de la memoria.

Sin embargo, bajo esta transformación en las formas de almacenar, construir y transmitir memoria, la pregunta que hay que realizarse es si la memoria continúa siendo un campo de disputas políticas e ideológicas como fuera en el siglo XX. Durante este último, la

humanidad fue testigo de una disputa ideológica que enfrentó dos sistemas políticos y económicos opuestos. El fin del socialismo soviético implicó el colapso de un sistema que tenía su propia visión del pasado, del presente y del futuro, que sin desaparecer por completo, acabó por sucumbir ante el proceso de globalización del sistema capitalista.

Mientras existieron dos sistemas que se disputaron la hegemonía ideológica, la memoria, la historia, y el pasado se constituyeron en lo que Traverso (2012) denomina un campo de. La segunda mitad del siglo XX estuvo atravesada por las implicancias de la Guerra Fría, y por la interpretación que cada posición construyó de la realidad social. La caída del Muro de Berlín y la implosión del bloque soviético dieron paso a la totalización de una de esas visiones. En consecuencia, el siglo XXI es testigo de este cambio de paradigma en la percepción del futuro, período que Traverso denomina como “el fin de las utopías”. La desaparición de la experiencia real de la URSS también estuvo acompañada por otros cambios que impactan en los marcos de la memoria colectiva: la desestructuración del mundo industrial en serie (*i.e.* el modelo fordista) y la consiguiente deslocalización y precarización del mundo fabril, la desaparición o reconversión de los viejos partidos políticos de masas, en líneas generales, el cambio de siglo trajo consigo una serie de transformaciones que impactaron de lleno en la relación entre la historia y la memoria.

El antitotalitarismo liberal, un humanitarismo consensual y la naturalización del orden dominante constituyen las coordenadas generales de este comienzo del siglo XXI. Los historiadores trabajan dentro de estas nuevas coordenadas políticas y “epistémicas”. La historia se escribe siempre en presente. Gran cantidad de obras históricas nos dicen mucho más de su época, al echar luz sobre su imaginario y sus representaciones, que del pasado, cuyos misterios querrían descubrir (Traverso, 2012, p. 14-15).

Mucho del impacto tuvo que ver con el análisis de la memoria que ya vimos de Robin (2012), principalmente con el cambio en la percepción temporal del pasado y las mutaciones en la forma que almacenamos y accedemos a la memoria. Si ya no hay horizontes en disputa, ¿para qué recurrimos a la memoria colectiva en la enseñanza? ¿Por qué es importante revisar el pasado reciente? ¿Qué distancia temporal debe existir para considerar un hecho o un proceso como parte del pasado?

Gracias a una ida y vuelta incesante entre historia y memoria, se forja una representación del pasado en el seno del espacio público. Esto hace que la historiografía sea mucho más que un lugar de producción de saberes, puesto que también puede convertirse en un espejo de las lagunas de memoria, las zonas oscuras, los silencios y las inhibiciones de nuestras sociedades (Traverso 2012, p. 287).

Siguiendo con el análisis de este último autor, el cambio de siglo y el cambio en la percepción de las memorias y del tiempo condujo a pensar el siglo XX y sus violencias a partir de un resurgimiento, incluso una obsesión por las memorias, en base a la figura de las víctimas de las violencias. Podríamos pensar que este análisis es válido para los estudios del siglo XX latinoamericano y sus sangrientas dictaduras. Sin embargo, esta ponderación del papel de las víctimas para abordar las memorias y reconstruir el pasado, según el autor, induce al peligro de viciar el análisis en una dicotomía entre víctimas y victimarios, que alejan la posibilidad de la comprensión crítica del pasado.

El análisis de Traverso (2012) está planteado desde el papel que las principales experiencias violentas europeas del siglo XX jugaron en el proceso de transformación de la función de la

historia, encontrando su punto de efervescencia total en el exterminio del pueblo judío perpetrado por el régimen nazi entre la década del treinta y del cuarenta. Pero también hubo otras expresiones de violencia en Europa que marcaron el rumbo del siglo, como las guerras mundiales, la dictadura franquista en España, el fascismo italiano y el régimen estalinista. Su obra se dedica a reflexionar sobre el siglo XX y la memoria y las identidades principalmente europeas, que ven un resurgir de las memorias del trauma en el nuevo contexto historiográfico que surge a partir de la disolución de la URSS. En relación con el caso alemán, Robin (2012), también advierte otra cara de este contexto, que tiene que ver con el proceso de silenciamiento de otras víctimas de la guerra y la violencia de este período. Los años inmediatamente posteriores a la finalización de la Segunda Guerra Mundial, en la zona de conflicto ubicada en Europa pero fundamentalmente en Alemania, estuvieron marcados por un silenciamiento de voces de sufrimiento de la violencia desatada, por ejemplo, por el avance del ejército soviético hacia Berlín para asegurar la victoria sobre el ejército Nazi. En la avanzada, fue mucho lo que sufrió la población civil alemana, al igual que cualquier población que queda en medio de una acción de guerra. Pero la experiencia de los campos de concentración para judíos, y el descubrimiento de Auswitchz, las cámaras de gas, en fin, toda la maquinaria de exterminio puesta en funcionamiento por los nazis para llevar a cabo el holocausto, no permitieron que esas otras voces de la violencia fueran escuchadas. Entonces, el período posterior a la finalización de la guerra está marcado por el silencio y el olvido. Pero unas décadas después, entre los años 1960 y 1970, el fin del estalinismo, el fortalecimiento de la polarización de la Guerra Fría y los síntomas de debilitamiento del régimen soviético empiezan a ser objeto de formulación de interrogantes sobre la violencia del siglo XX.

En este panorama, algunos historiadores e historiadoras se comienzan a preguntar sobre la naturaleza de la violencia en general, y no solamente la desatada por el régimen nazi. De esta forma, empiezan a aparecer posiciones que asocian al nacional socialismo alemán y su experiencia liderada por Hitler con el régimen socialista soviético. Como es de imaginar, la aparición de posiciones de este estilo no fueron sino objeto de discusiones en el campo de la opinión e historiográfico. Traverso (2012) da cuenta de esto al traer a colación la discusión sobre el concepto de barbarie al pensar el siglo XX. En la misma, hace referencia a la crítica que le realiza Hobsbawm a Furet cuando este último asocia a Hitler y Stalin a la puesta en práctica de regímenes totalitarios, ya que identifica las raíces de la violencia en las entrañas de las sociedades nacidas a la luz de las ideas de la Ilustración en el siglo XVIII. Hobsbawm, (1997) por el contrario, ubica la naturaleza del régimen nazi en otro orden, por lo tanto, lo vuelve incompatible con el régimen comunista. Para Robin (2012), la posición de Furet no permitía recuperar las experiencias no solo de las luchas de las organizaciones obreras del siglo XIX, sino fundamentalmente de las luchas antifascistas de los años 1930. Sin embargo, reconoce que Furet, al realizar este planteo, recupera la postura de Nolte, a quien reconoce como un autor que intentó cruzar las barreras de los tabúes, ya que afirmaba que el antifascismo que prohibía la crítica del comunismo e impedía una comprensión más compleja del fenómeno fascista. Pero también reconoce que para que Nolte pueda desarrollar esta postura, debieron sucederse determinados procesos que de alguna u otra manera hayan permitido elaborar y reflexionar la memoria del trauma ocasionada por la violencia y el terror. Fue necesaria, dice Robin (2012), que se demonice gradualmente a la URSS para que se puedan recuperar algunas voces, en este caso, de las víctimas civiles de Alemania frente a las fuerzas soviéticas. No obstante, la discusión historiográfica, recién mencionada, son

posiciones que deben ser correctamente ubicadas en su contexto. Este tipo de posturas pueden malinterpretarse y ser formuladoras de opiniones que desvían el punto de partida de la discusión, y pueden materializarse en discursos negacionistas, ya que pueden negar el holocausto o legitimar discursos antisemitas. Por ejemplo, en el contexto actual en Argentina, surgen voces desde el oficialismo gobernante que, desde el discurso de la historia y verdad completa, para pensar el proceso dictatorial entre los años 1976-1983, hablan de reivindicar a las víctimas de la violencia política de las organizaciones armadas, principalmente militares, lo que desvía e incluso oculta que el punto de la discusión es el accionar sistemático y clandestino del estado en la represión.

Los procesos latinoamericanos en relación a la memoria y la historia reciente siguen un camino que atiende a las particularidades propias de los contextos que atravesaron los países de la región. El siglo XX de América Latina también estuvo profundamente atravesado por la violencia. Las dictaduras militares, las luchas y las resistencias marcaron el ritmo del contexto político del siglo. En Argentina, el último proceso dictatorial y su brutal represión (1976 - 1983) se encuentra presente y en constante revisión por diversos actores, en todo el período que abarca desde la recuperación de la democracia a la vida institucional, hasta la actualidad. Desde el fin de la dictadura, la consigna “Nunca Más” se impuso en la agenda de discusión de los Derechos Humanos. Jelin (2014) analiza la relación que se establece desde esta consigna entre la noción de memoria y el concepto de democracia. La autora se pregunta en qué medida esta asociación permite o dificulta el establecimiento de una noción de Derechos Humanos que abarque la amalgama de derechos civiles, políticos, económicos y culturales, trascendiendo la concepción que se instauró post dictadura. Sucede que durante los años que siguieron a la represión clandestina desatada desde el estado, se formuló una asociación entre memoria y dictadura que se arraigó fuertemente en las visiones de las víctimas de la violencia estatal. Así, para la autora, es necesario revisar estas nociones, ya que muchas veces hablamos de Derechos Humanos, relacionándolos directamente con las violaciones a los mismos perpetradas en la última dictadura, pero no se realiza una asociación con otras violaciones sistemáticas que ocurren en el mismo ámbito en, por ejemplo, la represión a las comunidades de pueblos originarios.

La reflexión entonces, conduce a la autora a preguntarse ¿para qué recordamos? Para no repetir. ¿Pero qué es aquello que no queremos repetir, el proceso de la violencia o las condiciones que desencadenaron en esa violencia?

Cuando hoy hablamos de memoria, estamos hablando de memoria del sufrimiento, de la dictadura, de las violaciones a los derechos humanos, de la criminalidad del régimen, etc., y las memorias que se rescatan y que los actores reivindican son memorias de esas situaciones límite. La pregunta que queda en el aire es: más allá de las propias víctimas, ¿para quién resultan importantes estas memorias? ¿Qué recordar del pasado para construir qué tipo de régimen? ¿Qué tipo de institucionalidad democrática? (Jelin, 2014, p. 235).

En este marco, el sentido que adquiere la transmisión de la memoria no tiene tanto que ver con repetir el relato del pasado traumático y sus testimonios de la violencia, sino en poder pensar a partir de esa experiencia los procesos actuales, y su vinculación con el sostenimiento de una sociedad basada en los principios de los derechos humanos. Los discursos de las memorias, reviven y tensionan los debates por las memorias.

1.3 LA HISTORIA RECIENTE Y EL TIEMPO HISTÓRICO

Desde la segunda mitad del siglo XX, con la irrupción de las memorias del trauma de la violencia, la historia atraviesa una serie de transformaciones que, profundizadas con revoluciones culturales de los años 1960 y en lo que concierne a las Ciencias Sociales, con el giro lingüístico, introducen en la disciplina formas de escritura de la historia sostenidas en fuentes que hasta ese momento no eran consideradas como tales. El sostenimiento de los testimonios orales como fuentes en la producción historiográfica significó también diferentes formas de pensar la temporalidad de la historia.

Los europeos experimentan este proceso de transformación en la producción de estudios sociales a partir de recuperar las memorias del trauma de las violencias del siglo XX. Las víctimas que sobrevivieron al holocausto perpetrado por el régimen nazi, las del régimen franquista en España, de los gulags soviéticos, son algunos ejemplos de la experiencia de la historia europea que ilustra esta inclusión de testimonios vivientes del trauma que se convirtieron en fuentes orales para pensar, lo que era en ese momento, el pasado cercano. Este marco brinda un nuevo enfoque a la discusión sobre el tiempo histórico, y por lo tanto, a la compleja relación entre historia y memoria. ¿Cuándo un período de tiempo, un acontecimiento, un hecho histórico, está lo suficientemente alejado en el tiempo para poder pensarlo históricamente? ¿Podemos pensar un hecho del pasado en clave histórica si sus protagonistas aún siguen vivos? ¿Si las y los actores de un proceso aún continúan vivos, es pertinente utilizar sus memorias como testimonio de lo que quiero analizar como una fuente?

La escritura de la Historia Reciente Presente (de ahora en adelante HRP) supone un acercamiento entre historia y memoria al sostenerse en los testimonios orales como una de las principales fuentes para su producción, aunque desde luego no exclusivamente. Desde finales del siglo XIX, cuando la historia se impone como disciplina particular de las ciencias sociales y los historiadores se afirman como tales diferenciándose de otros profesionales, los debates entre historia y memoria giraron en torno a dónde termina una y dónde comienza la otra. En este sentido, Halbwachs (2004) cuando expone su definición de memoria colectiva, atribuye una vital importancia a los vínculos intergeneracionales para el sostenimiento de los marcos temporales de la memoria. Es decir, que un límite entre la historia y la memoria tenía que ver con lo vivido y lo transmitido de una generación a otra; y lo que ya no estaba en condiciones de ser transmitido, por la desaparición física de determinado grupo que vivió en un tiempo pasado, sólo es accesible en el presente fracciones de ese contexto a partir de la reconstrucción historiográfica.

Los grupos, en cuyo seno se elaboraron antiguamente unas ideas y una mentalidad que reinaron durante cierto tiempo en toda la sociedad, retroceden enseguida y dejan espacio a otras que sujetan, en su momento, durante cierto tiempo, el centro de las costumbres y moldean la opinión según unos nuevos modelos (Halbwachs, 2004, p. 67).

Es preciso en este sentido pensar si en la actualidad podemos ajustarnos al régimen de historicidad clásico que marcó el ritmo de la modernidad. Tanto el liberalismo con sus ideologías nacionalistas, como el marxismo con la lucha de clases, establecieron un régimen de historicidad y temporalidad que se distanció de la percepción del tiempo propia del mundo medieval dominado cultural y simbólicamente por el cristianismo y sus instituciones. Las

transformaciones económicas, culturales, tecnológicas, políticas y sociales que se sucedieron en los siglos XVIII y XIX, cambiaron el mundo occidental e impusieron modelos de temporalidad que buscaban horizontes a futuro, bajo la idea de progreso, lo que origina un tipo de relación con el pasado. En la actualidad, mantenemos otro tipo de vínculo con la temporalidad, el pasado y por lo tanto con la historia y la memoria. El entrecruzamiento entre la forma en que se construye el relato del pasado y el conjunto de recuerdos, atraviesa nuevas construcciones de sentidos. Para ejemplificar esto, Traverso (2012) recurre al caso español con la sanción de la Ley de Memoria Histórica. De este modo, dos palabras asociadas al pasado pero que siempre se analizaron a partir de sus diferencias, se cristalizan en la denominación de una ley que garantiza derechos de ciudadanos y ciudadanas que comparten un pasado traumático, como es la dictadura española franquista que, con sus 40 años de duración, marcó profundamente a la sociedad española.

Al haberse liberado -al menos en sus intenciones- de la memoria, a la que colocó a distancia y sometió a sus propias reglas, la historia se ve ahora en una posición segunda, derivada. En el título de la ley, la memoria es la que prima, como sustantivo, mientras que la historia queda relegada al rango de adjetivo (...) parece indicar que el pasado es una cuestión de memoria y que, en este asunto, la historia interviene, en definitiva, de manera anexa (Traverso, 2012, pp. 282-283).

También es una cuestión pertinente para pensar en los grupos conservadores actuales, que reflotan visiones del pasado con proyecciones al futuro y que no se ajustan a las demandas sociales actuales, por ejemplo, aquellos discursos que sostienen, desde el gobierno actual, la idea de una Argentina granero del mundo, muy común para caracterizar un proceso propio de una época: fines del siglo XIX y principios del siglo XX, donde se idealiza el sistema económico y se invisibilizan las desigualdades estructurales de un sistema que excluye, como históricamente lo ha demostrado la cuestión social como problema (Suriano, 2000). La disputa ideológica en relación al pasado tenía que ver con qué modelos de futuro se querían establecer y, para ello, es crucial comprender la temporalidad que opera en las narrativas sobre el pasado que se recupera en un presente histórico.

Para analizar la cuestión de la temporalidad histórica en la actualidad, Barash (2020) retoma los estudios de la memoria colectiva de Halbwachs para pensar en cómo los marcos temporales articulan sentidos y funcionan como un órgano para la cohesión social a lo largo del tiempo. A partir de los aportes de Robin (2012), vimos que las formas que adquieren el almacenamiento y la reproducción de la memoria en la actualidad tienen que ver con una idea de presente continuo. Esta idea también impacta en la escritura de la historia. Desde los últimos decenios del siglo pasado, algunos estudios históricos se mezclan con la calidad de testigo del historiador o la historiadora, creando una imbricación directa entre el período de la historia reciente que se pretende investigar y la experiencia de vida del propio investigador. Un ejemplo de esto es la *Historia del Siglo XX* de Hobsbawm (2012), donde el historiador inglés realiza su clásica periodización del “siglo XX corto”, iniciado en 1914 con el atentado en Sarajevo que desatará la Primera Guerra Mundial y finalizado en 1989 cuando se derrumba el bloque de países socialistas soviéticos de Europa del Este agrupados en la URSS. El autor, nacido en 1917, fue testigo de acontecimientos que marcaron profundamente a la sociedad europea y a las generaciones contemporáneas comprendidas entre los años 1900 y 1999, como por ejemplo, haber vivido el ascenso de Hitler al poder y la consolidación de la Alemania nazi. Al escribir la historia del siglo XX, Hobsbawm (2012)

lo hace con la particularidad de haber sido contemporáneo al período que abarca en su investigación, por lo que muchas conclusiones, preguntas y relatos, tienen la marca de la historia personal del autor.

De esta manera, historia y memoria se funden en el siglo XXI cuando la percepción de la temporalidad del presente continuo impacta en la forma de escribir la historia, y los historiadores y las historiadoras ya no se encuentran atados al distanciamiento temporal de los acontecimientos para que puedan ser analizados en clave histórica. Sin embargo, entre algunas observaciones que realiza el autor, en referencia a hacer historia del presente, hay una que tiene que ver con la percepción de la realidad y perspectivas del presente y del futuro, que varía en distintos contextos históricos. Por ejemplo, frente al análisis de determinados fenómenos o procesos de la historia de la segunda posguerra en Europa, dice Hobsbawm (1997), no eran las mismas las preguntas que se podían formular y a las conclusiones que se podían llegar, antes de 1989 cuando el socialismo aún consistía en una experiencia política real y en marcha, que después de ese año cuando la desestructuración del mundo soviético abre paso al avance del sistema capitalista en una gran parte del mundo. La crisis económica en la que se sumieron los países del bloque de la URSS luego de la desaparición de la misma, junto con el agotamiento del modelo del estado de bienestar en el mundo capitalista y la implementación de políticas de desestructuración de crecimiento económico y políticas sociales, lo llevan a replantearse su periodización del siglo XX corto visto en forma de díptico. Dividirlo en dos tenía que ver con pensar la barbarie, los totalitarismos y las violencias del siglo XX como el punto de quiebre del mundo occidental capitalista. Sin embargo, los años 1989-1990 lo llevan a pensar que esa periodización puede dividirse en un tríptico, como dos períodos de crisis con un intermedio de una etapa de crecimiento. La segunda crisis desatada, aún sin consecuencias medibles para el historiador hasta ese momento.

A una época de catástrofes, que se extiende desde 1914 hasta el fin de la segunda guerra mundial, siguió un período de 25 o 30 años de extraordinario crecimiento económico y transformación social, que probablemente transformó la sociedad humana más profundamente que cualquier otro período de duración similar. (...) La última parte del siglo fue una nueva era de descomposición, incertidumbre y crisis, y, para vastas zonas del mundo como África, la ex Unión Soviética, y los antiguos países socialistas de Europa, de catástrofes (Hobsbawm, 2012, p. 15).

Con el desarrollo de la HRP este límite de demarcación intergeneracional entre la historia y la memoria se difumina y es preciso establecer nuevos parámetros para pensar las temporalidades. El vínculo intergeneracional, según Andrew Barash (quien a su vez se sustenta en los aportes de la filosofía de la historia de Reinhart Koselleck), supone una idea de finitud en el tiempo histórico, es decir, marca límites temporales establecidos por lo que podría pensarse como el tiempo vivido.

La profunda brecha causada por la pérdida de todo recuerdo vivo del pasado no puede ser cubierta por la memoria colectiva que solo se extiende hasta sus fuentes vivientes contemporáneas. Sobre esta base, podemos establecer una distinción radical entre la memoria colectiva y el pasado histórico. Tras la pérdida de todas las fuentes vivas de la memoria colectiva, solo el trabajo de descifrado del historiador podría reconstruir, de manera indirecta y fragmentaria, el contexto del tiempo perdido (Barash, 2020, p. 42).

En Argentina, este marco de transformación en la producción historiográfica lo brinda la experiencia de la última dictadura cívico-militar iniciada en 1976, con los testimonios de las y los sobrevivientes de los secuestros y las torturas llevadas a cabo por las fuerzas represivas. Esto sucedió de esta manera porque existió todo un marco político, desde la recuperación de la democracia en 1983, que, con sus avances y retrocesos hasta la actualidad, brindó las condiciones para que el pasado traumático sea recuperado y apropiado para las luchas por la defensa de los derechos humanos. En este sentido existen determinadas particularidades del caso argentino en comparación con lo que ocurrió en Europa o en otros países latinoamericanos que también atravesaron procesos represivos dictatoriales, que sin entrar en un análisis exhaustivo, es preciso mencionar. La principal tuvo que ver con el enjuiciamiento a las cúpulas militares que encabezaron el gobierno militar y, por lo tanto su plan sistemático de represión, en el período inmediatamente posterior a la finalización de la dictadura. Si bien el proceso de juicio y castigo a los culpables del genocidio tuvo sus contramarchas en los decenios que siguieron (como la Ley de Punto final y de Obediencia Debida sancionada en el gobierno de Alfonsín en los años '80 y los indultos otorgados por la gestión de Menem en los '90), el camino iniciado durante el gobierno de Alfonsín siguió marcando el pulso del contexto político en relación al pasado reciente traumático. Los intentos de reconciliación o de olvido en torno a la violencia y sus actores, no tuvieron manera de encontrar un tipo de aceptación social que permita olvidar la discusión, principalmente por la existencia de organismos de derechos humanos como Madres de Plaza de Mayo o la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad contra el Olvido y el Silencio), que sostuvieron su resistencia y sus batallas contra la impunidad.

Entendemos que la historia reciente refiere a procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aún fuertes efectos sobre el presente, en particular en áreas muy sensibles, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales. (...) suele existir una estrecha relación entre esta manera de hacer historia y las demandas de justicia, los movimientos sociales que las sustentan y las formas de memoria social que contribuyen a configurar su identidad (Franco y Lvovich, 2017, p. 191).

Las luchas por la restitución de los bebés apropiados, por la identidad de los desaparecidos, y por las condenas a las vejaciones sufridas por las víctimas del terrorismo de estado, llevaron a que estos organismos encontraran respuestas en la esfera del estado nacional durante los primeros años del siglo XXI, cuando los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner convirtieron en una política de estado la memoria por la verdad y la justicia en relación con la última dictadura militar. Como ya mencionamos, este proceso produjo, según Jelin (2014), una asociación directa entre memoria, derechos humanos y dictadura. El desarrollo de la HRP desde finales de los años noventa no fue ajeno a este proceso, y las primeras instancias de su derrotero tuvieron que ver con la temática dictatorial. En este sentido, Franco y Lvovich (2017) desarrollan un repaso por las investigaciones que fueron marcando el rumbo de este proceso, a las que se suman una proliferación de obras provenientes de diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas en general, así como también del periodismo.

La producción se movió en dos polos dominantes, primero alternativos y luego superpuestos: la dictadura y la violencia estatal, por un lado, y la radicalización política desde fines de los años sesenta y la violencia insurreccional por el otro, a su vez articulados con mayor o menor énfasis con enfoques memoriales de estos temas (Franco y Lvovich, 2017, p. 201).

El desarrollo de la HRP y su consolidación en el ámbito historiográfico estuvo acompañado por diversas corrientes de análisis de la historia que tomaron relevancia en los últimos años. Una de ellas es la perspectiva de la Historia Global, cuyo enfoque nos permite analizar los procesos sociales desde diferentes temporalidades y recortes espaciales de los que predominaron tradicionalmente en la disciplina. Por ejemplo, Thomas Bender (2011) utiliza esta perspectiva para analizar la historia de los Estados Unidos pero no desde el enfoque puesto en la nación como eje articulador de la sociedad, sino pensando en que, si entendemos al mundo como una unidad global, la historia de los distintos países puede entenderse como el estudio de las diferentes regiones del planeta, que interactúan y se transmiten influencia a través de distintos procesos de intercambio: coloniales, comerciales, económicos, políticos, etc.

Para poder pensar en las dimensiones globales de una historia nacional, los historiadores debemos salir de la caja nacional y retornar con explicaciones nuevas y más ricas el desarrollo nacional, pues de ese modo podremos reconocer mejor la permeabilidad de las fronteras, las zonas de contacto y los intercambios de personas, dinero, conocimientos y cosas: las materias primas de la historia rara vez se detienen en las fronteras. La nación no puede ser su propio contexto (Bender, 2011, p.19).

Los nuevos enfoques que permitan pensar el mundo global desde otras temporalidades y otras escalas espaciales que superen las tradicionales toman cada vez más relevancia en la actualidad, donde es preciso y necesario pensar la globalidad. Esta perspectiva implica pensar lo regional y lo local, en el contexto global. Asume también la importancia de la sincronía en los estudios históricos, y pone el foco en la interacción y conexión de los pueblos y grupos que, en última instancia, fueron estas relaciones a lo largo del tiempo las que condujeron al actual proceso de globalización en el mundo. En este sentido, el planeta se convierte en la unidad de análisis.

En lo que sí parece existir un consenso, entre estos enfoques teóricos y metodológicos orientados a lo global -entre los que se encuentra la historia global-, es en que actualmente la propuesta busca superar la historia universal tradicional y eurocéntrica ligada a una narración histórica centrada en el ascenso de Occidente (Fazio Vengoa, 2006; Conrad, 2017). Esto es: tensionar el desarrollo de un único proceso histórico lineal homogéneo, articulado en fases acumulativas, según unos principios y unas leyes que parecieran regir la historia de todos los grupos humanos, de todo el globo de acuerdo con la existencia de una única Historia (Mazlish, 2001) (Tosello y Jara, 2021, p. 255).

En esta línea, la configuración global de las relaciones humanas en el contexto actual exige nuevas formas de pensar las ciencias sociales. Problematizar la realidad presente es una tarea que requiere de múltiples enfoques, porque la heterogeneidad que conforma el mundo global así lo demanda. La perspectiva de la Historia Global que adopta a la globalización como objeto metodológico, es permeable a los aportes interdisciplinarios para fortalecer el estudio social. Según Manning citado en Bresciano,

La Historia global difiere de las que emplean habitualmente aquellos historiadores dedicados a temas circunscriptos al pasado de los Estados nacionales. Afirma que mientras estos últimos trabajan con hechos, sujetos e instituciones que responden a un marco espacio-temporal restringido, los historiadores globales lo hacen con sistemas, estructuras y procesos que se despliegan en amplias escalas de espacio y tiempo (Bresciano, 2020, p.6).

De esta forma, nuevas perspectivas historiográficas aportan y contribuyen a seguir pensando las historias y las memorias, tal como abordamos en este capítulo. El camino propuesto, contempla abordar en los siguientes las memorias de la historia reciente presente en las escuelas neuquinas en el siguiente capítulo, y por último cómo se puede abordar las mismas a partir de la implementación del diseño curricular vigente en las escuelas secundarias de Neuquén.

CAPÍTULO 2:

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS SOBRE LAS MEMORIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

2.1 LA HISTORIOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA. DERROTEROS DE UNA LARGA DURACIÓN

La enseñanza de la historia también atravesó transformaciones y rupturas a lo largo del tiempo. Desde que se consolidó como asignatura dentro de los currículos escolares transitó diferentes momentos y no estuvo exenta de ser objeto de debate en torno a su finalidad en el devenir de los procesos y cambios sociales. La historia que se enseñaba a principios del siglo XX dista mucho de la que se enseña hoy e, igualmente, la historia como disciplina del campo de las ciencias sociales y humanidades, tampoco se produce y se piensa de la misma manera que hace cien años atrás. Hemos transitado en la historia investigada y la historia enseñada cambios que poco a poco han ido configurando prácticas escolares alternativas y críticas.

En este sentido, la concepción que existía acerca del oficio de las y los historiadores en el siglo XIX partía de una pretensión de objetividad y trabajo con las fuentes, fundamentalmente escritas, que establecen una relación con el saber histórico y la erudición. La corriente de pensamiento positivista estuvo asociada a la consolidación de los Estados nacionales y la concreción de sentidos colectivos de pertenencia dentro de los nuevos territorios, independientemente de la diversidad de identidades preexistentes. El positivismo otorgaba a las y los historiadores un lugar privilegiado para escribir una historia al servicio de las élites, creando determinados mitos de origen y reivindicando la acción de los grandes hombres que motorizaron la consolidación de los nacionalismos en los espacios recientemente creados. A su vez, era trabajo de estos historiadores promulgar determinados valores asociados a las historias nacionales que buscaban construir. Una fuerte impronta eurocentrista marcó las producciones de este período, ya que:

El nuevo horizonte ecuménico que se abrió a los europeos con la modernidad, concibió al mundo como unidad geográfica donde los pueblos y las culturas pasadas fueron arbitrariamente compactados como parte del proceso histórico que Europa imaginó como único, como parte del género humano; correspondiendo también a las etapas previas a las alcanzadas por Europa occidental. Se estableció como modelo histórico a partir del cual podría ser medido como el lugar histórico que será único y que es Europa quien ha alcanzado el mayor desarrollo. Esto es la historia universal, eurocéntrica, donde el sentido de la historia está signado por la exaltación de la superioridad política,

económica, étnica, social, cultural, religiosa e ideológica de Occidente en su relación con las demás naciones del globo (Iuorno y Jara, 2022, p. 15).

Conforme fue avanzando el siglo XX, con las demandas sociales, los procesos de ampliación democrática y la conquista de derechos civiles y políticos para grandes sectores de la población, se hizo necesaria la revisión y reelaboración de la concepción de la profesión de las y los historiadores y, por lo tanto, del saber que se debía construir desde la disciplina, y por esta razón, surgen las críticas a los modos tradicionales de escribir la historia. Las teorías sociales aportaron nuevas perspectivas de análisis y se construyeron nuevas escuelas y corrientes de pensamiento para el estudio de la sociedad. Se abandona la elaboración de los grandes relatos de los mitos de origen nacionales y también las proezas de los próceres de las naciones. La teoría marxista y el materialismo histórico, que había sido propuesta por Marx en el siglo XIX para pensar y analizar a la sociedad capitalista, abrió el camino a nuevas formas de pensar las ciencias sociales, y surgen otros paradigmas en el pensamiento histórico.

Para Hobsbawm (1997), los aportes del marxismo a las ciencias sociales, especialmente respecto de la comprensión de la historia como disciplina, son la crítica al método positivista que durante el siglo XIX aplicó los métodos de las ciencias naturales a los estudios históricos, adaptando la concepción evolucionista a las sociedades, lo que implicaba que existieran jerarquías entre las distintas sociedades. La idea de progreso se arraigó fuertemente en el sentido que se le pretendía imprimir a la historia, por lo tanto, esto condujo a una linealidad temporal en la cual las sociedades debían atravesar distintos procesos evolutivos hasta llegar a un modelo civilizatorio que, en definitiva, era el capitalista y europeo. Las interpretaciones históricas que surgen a partir de los estudios de Marx tensionan en este sentido las interpretaciones reduccionistas a partir de la generalización de ideas, que se pretendían aplicar a todas las sociedades por igual. La importancia que adquieren los estudios sociohistóricos para contextualizar las condiciones de desarrollo de cada sociedad toman relevancia en este contexto. Por ejemplo, en Francia surge la escuela de los Annales, entre cuyos referentes más importantes se encuentran Bloch y Febvre. Estos historiadores, se encargaron de romper con la atomización del relato completamente centrado en los acontecimientos políticos y atribuyen mayor importancia al estudio de la historia económica y social, dando lugar al protagonismo de nuevos actores en los relatos historiográficos.

Tuvo lugar un desajuste en el conjunto conceptual clave que organizó la ideología de la profesión desde fines del siglo XIX y a lo largo de buena parte del siglo XX. Ese núcleo señalaba que nosotros producíamos una historia objetiva (...) y destinada, por el uso que el aparato del Estado o las élites hacían de ella y por propia vocación, a consolidar identidades nacionales. Aquella objetividad fue puesta en cuestión hace tiempo; hoy, no sólo muchos dudan de que el nuestro sea un discurso plenamente científico, sino que ponen en duda también que la nación sea el sujeto más pertinente o el más interesante (Cataruzza *et al.* 2016, p. 29).

El fin de la segunda guerra mundial, los procesos de descolonización en los países denominados del “tercer mundo”, la guerra fría, las luchas de sectores oprimidos y marginados por conquistar derechos para construir una sociedad más justa brindaron el marco para la revolución cultural de los años sesenta y las transformaciones en las ciencias sociales que permitieron un nuevo giro en la escritura de la historia y la forma de acceder al pasado. Este contexto se complejiza, como ya analizamos con los aportes de Traverso

(2012), a partir de la resignificación de las fuentes orales y los testimonios de las víctimas de las violencias del siglo XX, principalmente en Europa. El desarrollo de la HRP toma fuerza en este escenario, y el contexto nuevamente exige, a partir de los años 1970 y el avance de las políticas neoliberales en Europa y en América, que los y las historiadoras vuelvan a reflexionar sobre su papel en la sociedad. A su vez, nuevas formas de concebir el tiempo, el pasado, el presente, y el futuro, implican revisar las maneras en las que se piensa, se construye y se accede al saber histórico.

De la misma forma que la historia como disciplina científica y académica debió adaptarse a los diferentes momentos y contextos, viéndose obligada a revisar sus métodos y su producción, la enseñanza de la historia en la escuela también atravesó diferentes etapas desde su formación y establecimiento, como disciplina, en los currículos escolares, hasta la actualidad. La forma de enseñar y de aprender historia en la escuela mutó a lo largo del tiempo, así como la escuela también transformó su función en la sociedad. La consolidación de los estados nacionales, se apoyó en determinadas instituciones como el ejército y las escuelas para difundir los valores nacionalistas, y en este marco, la enseñanza de la historia jugó un papel fundamental en la reproducción de relatos nacionales, basados en una repetición memorística de los contenidos establecidos con el fin de homogeneizar los sentidos de pertenencia de la población. Funes (2010) relaciona este tipo de historia que se enseñaba con un tipo particular de finalidad de la enseñanza que, en definitiva, es lo que orienta su práctica en los diferentes contextos.

Sabemos que en el mundo moderno la *identidad* se anunció simultáneamente a la libertad de elección del individuo; y dependió de una guía de educadores profesionales que enunció, al mismo tiempo, las dos caras de la libertad y la identidad, una de ellas fue emancipadora y la otra coercitiva. Esos educadores profesionales, entre los que ocuparon un lugar significativo los profesores de historia, construyeron una cultura de la identidad anclada en el pasado por medio de mitos disfrazados de historia. El caso más generalizado ha sido el arbitrario cultural que dio origen al nacionalismo (2010, p. 9).

La escuela como institución tomó relevancia y consistencia en el marco de las sociedades liberales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Asociada a la idea de fortalecer un pasado común para la construcción de los mitos que dieron origen al nacionalismo, la cuestión de la ciudadanía siempre estuvo presente en los objetivos institucionales. Para Siede (2021), la intención de formar ciudadanos en la escuela es tan antigua como su pretensión de neutralidad. Esta doble cara de la escuela, entra en una profunda contradicción ya que, formando un determinado tipo de ciudadano, la escuela ya está cumpliendo una función política que es guiada por determinadas ideas. En este sentido, la formación de ciudadanos al estilo liberal europeo, ocupó gran parte de la tarea. Al tiempo que se intentaba asimilar el pasado en común e inculcar los valores nacionalistas, se moldeaba un tipo de ciudadano: hombre, propietario y patriarcal. A su vez, el sistema político adquiría sus principios formando estos tipos de ciudadanos. En este marco, se va configurando una idea y práctica de una democracia representativa que supone, como un principio básico, que el poder del sistema reside en el pueblo, pero el pueblo no gobierna, elige a sus representantes para que ejerzan el gobierno. Asimismo, forma un tipo de ciudadano que se fortalece a la par que excluye a otros grupos pertenecientes a la población: pueblos originarios, extranjeros, y las mujeres. La formación de esta ciudadanía liberal, estaba acompañada por prácticas como la memorización de un tipo de historia, que mencionamos con anterioridad.

La formación del ciudadano cobró un carácter predominantemente moral, con la intención homogeneizadora que, en toda moral, significa evitar las pluralidades políticas. Estaban vedados el conflicto, los posicionamientos múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes. En previsión de cualquier disidencia, mitos y rituales contribuyeron a la construcción de una sociedad unificada mediante las instituciones del Estado Nacional (Siede 2021, p. 18).

En este sentido, la finalidad de la enseñanza de esa historia era comprender al Estado como un eje articulador de la sociedad, y como un estadio que debían alcanzar las sociedades para desarrollarse. Fue una práctica de la historia que invisibilizó a la gran diversidad de futuros posibles que se debatieron en distintos contextos históricos, dejando al grupo vencedor de las disputas ideológicas como la única alternativa posible. Fontana (2003) reflexiona sobre cuál era la historia que se enseñaba y cuál es la que se debe enseñar hoy en el contexto actual.

Hemos recibido un tipo de historia que se desarrolla linealmente, del pasado al presente, y que tiene como protagonista básico al Estado. Explicamos a los estudiantes historia de España, o de Francia, o de Italia, basándonos en la suposición de que hay un proceso natural que lleva en la dirección del presente de una manera imparable y que sólo cuenta lo que se sitúa en esta línea: lo que sirve para consolidar el Estado unitario en su forma actual. Pero los millones de hombres y mujeres que han vivido en esta tierra desde hace siglos tenían otros problemas, otros objetivos para su esfuerzo y otros sueños, de los que los historiadores nada nos dicen (p. 18).

Por su parte, el proceso argentino de construcción y consolidación del sistema educativo se puede encuadrar en este panorama general descripto. El estado liberal del siglo XIX, buscó impartir una noción de homogeneización en la población, que implicaba invisibilizar las identidades de los pueblos originarios y de los habitantes de los territorios provinciales, para modelar un prototipo de nacionalidad al estilo europeo y que se identifique con ello. La enseñanza de la historia positivista y memorística fue fundamental en este contexto. Silvia Finocchio (2009), caracteriza a este período de la enseñanza de la historia como en el que los argentinos aprendían de memoria a repetir que son blancos, y en este sentido, la historia que se enseñaba ligaba la identidad argentina a los países europeos. El nacimiento de la nación se asociaba principalmente a España, por haber sido la región que colonizó el territorio.

Continuaba con los gobiernos coloniales y las invasiones extranjeras que habían amenazado la integridad territorial. El relato culminaba con los grandes episodios de la independencia y la constitución del Estado nacional, responsable que conducirá a la Argentina al destino de una 'gran nación'. La historia priorizaba, en consecuencia, al Estado nacional como el principal actor de la realidad argentina, al tiempo que mantenía un criterio de jerarquización social que preservaba la superioridad blanca frente a indígenas y afrodescendientes (Finocchio, 2009, p. 85).

Los cambios acontecidos en el mundo en la primera mitad del siglo XX, junto con la irrupción de las masas en la conquista de los derechos políticos y sociales, implicaron la masificación del sistema educativo, y este debió atravesar diversos cambios y procesos de transformación. Las oleadas inmigratorias de principios del siglo XX pusieron en tensión la identidad nacional construida hasta ese momento al no poder integrarse los inmigrantes las costumbres y tradiciones locales. En este contexto el sistema educativo debió revisar el proceso de construcción de la identidad nacional y se incorpora por ejemplo la figura del gaucho a la idea del ser nacional, que tan perseguido y marginado había estado hasta ese

entonces. Como afirman Cataruzza y Eujenian (2002), la canonización del Martín Fierro de José Hernández, como obra primordial de la literatura nacional, grafica este proceso.

Las iniciativas desplegadas por el Estado con el fin de afirmar el sentimiento de nacionalidad se concentraron desde fines del siglo XIX y por décadas, sin embargo, en una celebración ajena al criollismo. El acento se ponía, en cambio, en el papel jugado por la élite y sus héroes en la ‘fundación de la nación’. La escuela, una de las herramientas que intentaron utilizarse para la intervención sobre la sociedad, siguió esa misma línea, al igual que la historia profesional (...). Sin embargo, a la hora de consagrar al gaucho a fines de la década de 1930, en sectores amplios del aparato estatal parecía haberse impuesto una concepción que tendía a definir la identidad nacional en términos que se querían étnicos, con un eje en formas culturales a las que se atribuía tanto un carácter popular como una antigüedad que las hacían en verdad argentinas (2002, pp. 119 -120).

La masificación del sistema educativo imparte esta visión del pasado nacional sobre la primera mitad del siglo XX. Bajo este panorama es que la educación se masifica en Argentina con las transformaciones sociales que tienen lugar durante los gobiernos peronistas. El acceso a la educación de amplias franjas de la población hasta ese momento excluidas del sistema educativo, refuerzan la visión y el imaginario del pasado nacional que se impartía desde las instituciones. Así, durante los últimos decenios del siglo pasado, la enseñanza de la historia estuvo marcada por los métodos tradicionales establecidos para el aprendizaje, reforzados por políticas estatales y signados por la presencia de grupos conservadores que en diversos momentos apoyaron a las fuerzas armadas para tomar el poder. Para Siede (2021), la irrupción del peronismo en la política nacional fue un punto de quiebre en la pretendida neutralidad pedagógica escolar. Mítico para sus adherentes o trágico para detractores, la enseñanza de la historia en este contexto seguía excluyendo la idea de lo divergente en la formación ciudadana.

Lo cierto es que el proceso de democratización social que se inicia con la recuperación de la democracia una vez finalizada la última dictadura militar en 1983 fue lo que marcó el cambio en el ámbito de la enseñanza de la historia en la escuela. En este sentido, la revaloración de la democracia como una herramienta de transformación de la realidad volvió a poner en primer plano la discusión sobre qué ciudadanías se quieren construir en la escuela. Sin embargo, el proceso político de los últimos 40 años en Argentina muestra claros síntomas de desencanto con la política, como así lo demostró la sociedad movilizada en diciembre de 2001. Por ello es necesario seguir pensando acerca de qué ciudadanías se sigue formando en la escuela.

La historia que se enseñó y enseña en las escuelas de Neuquén se enmarca en el proceso referenciado. En esta línea, Funes (2010) divide tres etapas en el recorrido por la historia que se ha enseñado en la escuela neuquina, que se corresponden con distintos momentos que atravesó la provincia desde mediados del siglo XX a partir de su constitución como tal. En primera instancia, parte de afirmar que una primera generación de docentes de Neuquén impartía la idea de la enseñanza de la historia que transmitía un código moral y determinados valores, con prácticas memorísticas y repetitivas. Un segundo momento, lo denomina “la historia para la construcción de la identidad nacional y comunitaria”, cuando a la vez que se impartía la historia nacional positivista, se fortalecía la idea de identidad neuquina, reforzando los sentidos de pertenencia de la comunidad. Esta práctica se agudiza a partir de

la recuperación de la democracia en 1983 cuando se impulsa la enseñanza de lo local articulado a un marco más general. En este sentido, hay dos posturas que signaron las prácticas profesionales. Por un lado, aquellos que reivindicaban el sentimiento de pertenencia de los pioneros pobladores del territorio nacional devenido en provincia, que se ve movilizado por la articulación a un marco institucional más grande cuando se constituye el proceso de provincialización. Por el otro, aquellos que se apropiaron del sentido de identidad provincial, que también fue impulsado por el partido dominante que gobernó la provincia durante más de sesenta años, es decir, aquellos que “inventaron” la neuquenedad: el Movimiento Popular Neuquino.

Por último, enmarca el tercer momento en la denominación de “la historia como base para la transmisión de la cultura”. En este marco, la democratización de la sociedad post dictatorial estuvo acompañada, en muchos casos, por una creciente revisión de las prácticas institucionales y nuevos vínculos entre docentes y estudiantes. A su vez, a la par que en el ámbito historiográfico se fortalecía la constitución de una corriente de la HRP, la historia que se enseñaba en la escuela comenzó a visitar el pasado reciente, tomando como punto de partida las experiencias políticas de luchas y resistencias de los años 1960 y 1970.

La historia es fundamental para el compromiso social y político para la *construcción de alternativas contrahegemónicas*, para la *constitución de identidades culturales*. El concepto moderno de lo político en un plano teórico no excluye a nada ni a nadie y en el plano ético sostiene que no todo vale para vincular la política a la vida cotidiana de los ciudadanos (Funes, 2010, p. 91).

Si bien aún persisten prácticas tradicionales o conservadoras en la enseñanza de la historia, es evidente que, a partir de los estudios mencionados, en las últimas décadas asistimos a una revisión y reformulación de las prácticas profesoras. Cuestiones como la temporalidad, la desigualdad, los problemas socialmente vivos, han sido necesariamente motivo de reflexión para pensar qué historia queremos enseñar, y por ende, incluir en esa revisión la finalidad de por qué queremos o pretendemos enseñar tal o cual historia. En este sentido, la formación profesional de las distintas generaciones de educadores es un aspecto que no se debe pasar por alto. Las perspectivas que los y las docentes imprimen en sus propuestas tienen relación directa con su proceso formativo.

La configuración de finalidades múltiples en la enseñanza de la historia a partir de nuevas fuentes de sentido incide en el vocabulario pedagógico didáctico que aspira al perfeccionamiento de las instituciones y a la dignificación de la condición humana. Así, estallan múltiples sentidos, se persiguen finalidades diferentes y las vivencias de los profesores frente a esta situación son al menos ambivalentes (Funes, 2010, p. 93).

El contexto actual, con su dinamismo y vertiginosidad en la sucesión de acontecimientos, implica poner en tensión las prácticas profesoras tradicionales. La configuración social de la globalización pone de relieve nuevas ciudadanías y diferentes vínculos de las nuevas generaciones con la política. A su vez, la percepción de la temporalidad se ve transformada por los parámetros globales, lo que impacta en la relación entre memoria e historia. Este apartado permitió dar cuenta de que existe una relación entre las transformaciones del ámbito académico, donde se produce la historiografía, y la historia que se aprende y se enseña en la escuela. Por esta razón, es momento de analizar cómo se materializan estos cambios en la realidad escolar, y reflexionar sobre la historia que hoy enseñamos.

2.2 LAS MEMORIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE/PRESENTE

Las finalidades que orientan la enseñanza de la historia no fueron las mismas a lo largo del tiempo. A principios del siglo pasado, la escuela como institución estatal fundamental en la tarea de la formación de la identidad nacional, forjó valores y significados asociados a los objetivos de las clases dirigentes liberales de la época. Hoy en día, los objetivos de las escuelas no son los mismos porque el contexto es diferente y, además, contamos con una nutrida reflexión sobre nuestras prácticas profesionales. Sumado a esto, el contexto de la globalización le imprime un carácter vertiginoso a las relaciones humanas, que impacta en el seno de las formas que adquiere la enseñanza y el aprendizaje escolar.

La historia argentina del siglo XX estuvo caracterizada por períodos de gobiernos elegidos democráticamente a través del voto, intercalados por gobiernos autoritarios y dictatoriales. Algunos de esos períodos democráticos estuvieron marcados por la ampliación de derechos civiles y políticos, como pueden ser los primeros gobiernos radicales entre 1916 y 1930, cuando irrumpieron los partidos políticos modernos de masas al ejercicio de la gobernabilidad política; o los primeros gobiernos peronistas de 1946 a 1955, cuando las mujeres fueron incluidas al sistema electoral y los territorios nacionales fueron provincializados. Por su parte, las dictaduras cívico militares que interrumpieron los procesos democráticos del país estuvieron caracterizadas por la restricción de derechos para la gran mayoría de la población. Pero el fin de la última dictadura en 1983 fue diferente, puesto que marcó el inicio del período de tiempo en el que más gobiernos, democráticamente fueron elegidos. La crisis no sólo económica sino también de representatividad política que atravesó a toda la sociedad argentina en el año 2001, puede pensarse como una bisagra en términos políticos de los últimos 40 años de la historia del país. Sin embargo, el colapso del sistema político de los primeros años del nuevo milenio no significó la ruptura del pacto democrático que la sociedad argentina selló al finalizar la última dictadura.

Las luchas y las resistencias de la época fueron las prácticas de participación política que la sociedad argentina adoptó a lo largo del siglo XX, y se convirtieron en el ámbito de formación ciudadana que la escuela, anclada en sus prácticas decimonónicas, no supo brindar. Mientras se enseñaba en la escuela, como dice Finocchio (2009), a repetir de memoria que los argentinos son blancos, los acontecimientos de la historia global, así como los que ocurrían en Argentina, brindaban un marco de experiencia y formación en el ejercicio político. Las luchas obreras y estudiantiles de los decenios de 1960 y 1970, como el mayo francés o el Cordobazo, ofrecen un panorama de compromiso de vastos sectores de la sociedad de la época con transformación de la realidad. Para este período, Siede (2021) analiza el rol que ocupó la escuela en la formación de una ciudadanía con capacidad de comprensión crítica de la realidad, y entiende que fue bastante escaso.

Avanzado el siglo XX, el país asistió al despliegue de numerosas gestas de participación popular en pugna contra custodios de privilegios económicos y políticos (...) el ejercicio de la ciudadanía pocas veces fue ordenado y orgánico, entre otras razones, porque asentaba su formación en aquellas concepciones delegativas que cercenaban la emancipación. Si la alfabetización y los conocimientos básicos de cada disciplina estaban a disposición de vastos sectores, poco había contribuido la escuela a enriquecer el debate y la construcción colectiva de ideas. La enseñanza normalizadora buscaba más obediencia que reflexión, más adhesión individual que reconocimientos mutuos, por lo cual la única *escuela* de participación política eran la calle, el sindicato y los comités (2021, p. 19).

La implementación de políticas de orientación neoliberal durante los años noventa con los gobiernos de Carlos Menem ponen en tensión las formas de participación política desarrolladas durante el proceso de industrialización que Argentina experimenta hacia mitad de la década. En primer lugar, porque la puesta en práctica del modelo neoliberal en Europa y en América (Norte y Sur) en ese período, desestructura profundamente el tejido social construido en base al modelo industrial y, en segundo lugar, porque esas políticas, que respondían a un modelo de económico neoliberal a escala global, habían sido resistidas con la vida por la generación que en los setenta había sufrido el terrorismo de Estado en manos de la dictadura. Las prácticas políticas se transforman y la noción de ciudadanía se empieza a asociar cada vez más a la de Derechos Humanos, en estrecho vínculo con la experiencia dictatorial de 1976.

Desde la década de 1980, con la recuperación de la democracia, en Argentina el vínculo entre historia, memoria y enseñanza, estuvo profundamente atravesado por lo violento y lo traumático del proceso dictatorial. Para Finocchio (2009), la transmisión de las memorias de la dictadura y la lectura del Nunca Más fueron elementos fundamentales para la irrupción de la historia reciente en las aulas de las escuelas secundarias. Para la autora, el compromiso con la democracia que asumen los individuos frente a la supresión de derechos durante la última dictadura fue incluso más relevante para que comience a incluirse el estudio de la historia reciente en las propuestas de enseñanza. Mientras el campo historiográfico se sumía en la discusión sobre si era posible hacer historia reciente o del presente, por el alejamiento temporal, la cuestión de las fuentes, y otras características del oficio de las y los historiadores que se habían consolidado como certezas, las nuevas generaciones reclaman por abordar contenidos que les permitieran comprender la naturaleza del trauma generado por la represión y la violencia política.

La historia reciente no ha sido abordada de modo sostenido por la enseñanza de la historia, porque así lo pautó una larga tradición y porque los docentes no fueron instrumentados por lecturas que fortalecieran su tarea. Sin embargo, al tiempo que la escuela enfrentaba estas dificultades, las políticas de la memoria lograron sedimentar los sentidos democráticos -y anti dictatoriales- del “Nunca más” entre los jóvenes y la educación abrió, lentamente, diversos espacios de mediación entre el pasado y el presente (Finocchio, 2009, p. 91).

La transmisión de las memorias de la dictadura fue lo que produjo en gran parte la condena social al terrorismo de Estado. Sumado a esto, Argentina es un país que siguió un proceso post dictatorial particular en relación al rechazo de gran parte de la población para con accionar de las fuerzas represivas. Sobre este punto, mucho tuvo que ver en esto el juicio a las juntas que se llevaron a cabo durante el gobierno de Raúl Alfonsín, casi inmediatamente finalizada la dictadura. Por el contrario, otros países que igualmente habían sufrido la violencia de gobiernos militares e inician en los años 1980 la transición democrática no tuvieron el mismo derrotero judicial con sus genocidas, ni la misma forma de relacionarse con el pasado traumático. Sin embargo, este no se trató de un proceso lineal y progresivo hasta nuestros días, ya que tuvo sus retrocesos y contramarchas en determinados momentos, como la ley de Punto Final y Obediencia Debida, y los indultos sancionados en la década siguiente.

La asunción de Néstor Kirchner a la presidencia en el 2003 después de la crisis -que a pesar de su profundidad social no implicó la pérdida total de confianza en la democracia por parte de la ciudadanía-, estableció una política de la memoria como un elemento de gobernabilidad que, en lo que refiere a la escuela, implicaría un vínculo más estrecho entre historia reciente, memoria y dictadura que impactaría de lleno en la enseñanza de la historia. Hasta ese momento, las políticas oficiales en relación a la dictadura atravesaron diferentes momentos,

que giraron en torno a la teoría de los dos demonios, que intentaba establecer el discurso de que la dictadura fue una respuesta al accionar de las organizaciones políticas armadas, y el intento de reconciliar la memoria con ese pasado, que se materializaría con la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. La lucha permanente de los organismos de Derechos Humanos fue fundamental en la continuidad de la transmisión de la memoria por la verdad y la justicia.

En ese marco, el discurso público del gobierno se volvió reivindicativo de las víctimas, y puso en el centro el concepto de una “generación” que había sido víctima y que ahora tenía la oportunidad de retomar aspectos centrales del proyecto político interrumpido por el terrorismo de Estado. Estos tres procesos convergentes (un discurso público reivindicatorio de la generación de “los setentas”, una reforma curricular con un mayor desarrollo de contenidos prescriptos sobre la historia del período de la dictadura y una multiplicación de las acciones, producciones y materiales destinados al tratamiento de la temática) produjeron nuevas condiciones para la transmisión de las memorias en las escuelas. Posiblemente, esta mayor densidad de sentidos y recursos disponibles, implicó también una afirmación cada vez más enfática de los acuerdos sobre los que debían apoyarse las distintas exploraciones de la temática: el repudio del terrorismo de Estado y a la interrupción del orden democrático (Legarralde, 2020, p. 209).

Es en este punto donde Jelin (2014) advierte una dimensión del “deber” de la memoria que se traduce en su función pedagógica, donde se pone el énfasis en la transmisión de los legados y las experiencias hacia las nuevas generaciones. Pero esa intención debe estar acompañada con interpelaciones activas y no con simplemente actos rememorativos pasivos. Esta autora plantea que el período que se inicia en 2003 produce un efecto de asociación directa entre Derechos Humanos y dictadura, es decir, representa ciertas dificultades a la hora de pensar cuestiones de los Derechos Humanos ligadas a un contexto más general, por ejemplo, en relación a los derechos civiles, políticos y económicos en el mundo global. Así, la autora sostiene existe una contradicción entre el lugar que se le otorga a las víctimas en este proceso de transmisión de memorias de la dictadura, y el paradigma de los Derechos Humanos, ya que la centralidad que se le otorga en el reconocimiento de su sufrimiento, puede conducir a una creciente presencia de demandas ancladas en el auto reconocimiento como víctima, ya que reconocerse de esa forma implicaría que se reconozcan ciertos derechos.

Hay un tiempo “corto” de las dictaduras y la violencia y la transición posterior, período en el que estamos inmersos ahora. Y hay un tiempo “largo” de conformación de estructuras sociales e históricas, donde las desigualdades de poder, las discriminaciones y exclusiones ocupan otros lugares. Cuando se estudian las memorias de grupos específicos, aparece la condensación del tiempo largo y el tiempo corto; hay memorias de larga duración y memorias más cortas, las cuales están interrelacionadas (Jelin 2014, p. 234).

La política de transmisión de las memorias de la dictadura instauró toda una serie de mecanismos de rememoración, como el hecho de que todos los años, en los días anteriores o posteriores al 24 de marzo, no solo se lleve a cabo un acto, sino que se trabaje en todas las aulas, en todos los niveles, se converse o se aborde algún material o actividad relacionado a la última dictadura cívico militar. Legarralde (2020) sostiene que la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, es de suma importancia para este fin, ya que cambia las prescripciones curriculares respecto al abordaje de la última dictadura. Esto no quiere decir que todos los gobiernos desde 1983 en adelante hayan puesto en práctica los mismos mecanismos de transmisión, ni con el mismo discurso. El autor afirma que, desde el momento del golpe de estado, la dictadura puso en marcha su discurso oficial que tendía a legitimar el golpe y, por consiguiente, la violencia desplegada por el aparato represivo. Las

décadas de los ochenta y los noventa se caracterizan por la presencia de gobiernos que buscaron instaurar distintos discursos para referirse al pasado traumático, pero lo que Legarralde afirma es que la escuela (sobre todo la secundaria) es un espacio donde se desarrolla un campo privilegiado de disputas por la instauración de una memoria oficial de la dictadura, porque es en la escuela donde impactan de lleno las políticas educativas en relación con la memoria. Con esto se vincula la función social de la escuela en relación a la formación ciudadana. En ese sentido, la historia y la educación ciudadana (con todas sus diferentes denominaciones de asignatura) como espacios curriculares, asumen un lugar primordial para que los diferentes actores de la comunidad escolar, encuentren un espacio de debate y discusión.

La transmisión de memorias sobre la dictadura ha sido definida como una tarea del sistema educativo en general y de las escuelas secundarias en particular, en una sucesión de normas y leyes. Esas definiciones, a su vez, han adquirido especificidad en las definiciones curriculares, que en el período considerado (entre 1976 y 2013) se han plasmado en documentos con diferentes denominaciones y que han sido elaborados siguiendo diversos procedimientos. Un rasgo destacable en este proceso es cómo la temática de la última dictadura militar se ha ido definiendo en el currículum como tema que corresponde a la vez a la asignatura Historia y a las asignaturas que se han ocupado de la formación ciudadana (Legarralde, 2020, p. 202).

Otras fechas en relación al proceso dictatorial se incorporaron al calendario de rememoración y transmisión de experiencias, como puede ser el 2 de abril, conmemorando el inicio de la Guerra de Malvinas en 1982; o el 16 de septiembre, que recuerda la lucha de los estudiantes de la ciudad de La Plata por el boleto estudiantil, quienes fueron reprimidos, secuestrados y torturados y algunos de ellos desaparecidos por la dictadura en 1976. El testimonio de uno de los sobrevivientes fue la clave de la transmisión de esas memorias de la represión. Dos acontecimientos que podrían ser considerados de nuestra HRP, por su relativa cercanía temporal, por el hecho de que muchos de sus protagonistas y testigos aún siguen vivos, por la forma en que han sido abordados para la producción historiográfica, atraviesan un proceso de institucionalización que los incluye dentro de actos de conmemoración escolar tradicionales, y se mezclan con los acontecimientos que impuso la historia liberal positivista nacional. Sin embargo, el sentido que han adquirido a partir de la lucha de los organismos de Derechos Humanos, y grandes sectores de la población, colocan a la historia reciente en una vinculación más estrecha con el ejercicio de la ciudadanía.

La HRP también impactó en las finalidades que se plantean las y los docentes al momento de enseñar historia. La cercanía temporal de lo más contemporáneo de la contemporaneidad, que puede muchas veces poner al investigador o al docente en calidad de testigo, impone un posicionamiento político ante los acontecimientos. Porque tal como lo afirma Siede (2021), la neutralidad en la función pedagógica es inexistente. En el caso de la enseñanza de la historia, contar un relato implica darles lugar a unas voces y no a otras.

El mayor de los desafíos a los que han de hacer frente los historiadores de comienzos del siglo XXI es, justamente, el de superar el viejo esquema tradicional que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes -políticos, económicos y culturales- de las sociedades desarrolladas y dejaba al margen de la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluida la inmensa mayoría de las mujeres (Fontana, 2003, p. 19).

La enseñanza de la historia ocupa un lugar determinante en la transmisión de la memoria colectiva. A partir del análisis de los contenidos incluidos en los currículos escolares, se puede vislumbrar cuáles son los discursos hegemónicos que se instauran desde los espacios oficiales de gobierno, y se fomentan determinados relatos o visiones del pasado. Marolla y Pagés (2018) realizan un análisis de tipo cualitativo de los currículos escolares de Argentina,

Chile y Colombia para ver qué lugar ocupa en los mismos la enseñanza de la HRP. Citando a Torres (2016), los autores afirman que la importancia de la memoria en la enseñanza de la historia en la actualidad radica en que los sujetos se sientan parte de los procesos de construcción de la memoria social en los que se ven inmersos. Esto es debido a que, durante décadas, la transmisión de la historia y la memoria oficial, hegemónica, impuso una pasividad en la participación de los sujetos de la formación ciudadana que es necesaria revertir. En este sentido, la memoria y la recuperación de la HRP resultan fundamentales para la transformación social.

Para interpretar el mundo se requieren códigos interpretativos, tarea que cumplían los partidos políticos a través de las ideologías; o sea, discursos que estructuraban una realidad en un panorama inteligible. El proceso de desideologización vivido en los últimos lustros revela la descomposición de las claves interpretativas, entonces un tema prioritario para la enseñanza es la socialización política y para ello se hace necesario repensar las coordenadas de interpretación de los mapas políticos (Funes, 2013, p. 116).

En un contexto político como el actual, donde proliferan discursos tanto de odio como negacionistas, sumado a esta percepción de un tiempo presente continuo, el cual no concibe como necesario recuperar el pasado, es necesario volver a forjar ciertos lazos de relación que se encuentran profundamente dañados. La educación ciudadana debe poner el foco no solo en la comprensión de pluralidad, sino en la participación política, y que la experiencia de la práctica permite demostrar que sirvió y sirve para transformar realidades sociales.

Las múltiples temporalidades que se presentan en la HRP, con sus múltiples actores y espacios, pueden ser abordadas en propuestas didácticas a partir del tratamiento de los problemas sociales (PS). En este sentido, recuperamos los aportes de Jara (2021), cuando afirma que el estudio de los PS, posibilita abordar el andamiaje que existe entre un problema y el tiempo de duración del mismo. Se trata de propuestas donde los métodos son elegidos y corregidos a partir del estudio de un problema.

La HRP, entonces, posibilita un análisis histórico de la dinámica de la realidad social en tanto comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esta misma historia, entre los actores, testigos y especialistas académicos a esos procesos históricos. La HRP es la expresión de una relación compleja de temporalidades múltiples, en la que se pueden superar los estrechos límites del tiempo corto, y prolongar su análisis en la larga duración. Se trata de un tiempo proceso que está siendo en el que se entretienen, a partir de un problema, componentes de tiempos, sujetos y territorialidades múltiples y diversas (Jara 2021, p. 9).

En otro texto, el mismo autor junto con Cerdá (2019) plantean siete notas distintivas para establecer relaciones entre la HRP, las ciudadanías críticas, y la formación, que recuperamos en tanto son relevantes y significativas para pensar en los desafíos que presuponen en la enseñanza de la historia en la actualidad.

1. Los procesos de la HRP ofrecen otras significaciones al campo de la enseñanza, por un lado porque nos vincula con las claves interpretativas de una época y por el otro, porque refiere a las ideas, pensamientos y acciones que se evidencian en los conflictos sociales, políticos y económicos complejos.
2. La HRP es un proceso con densidad interpretativa propia, que habilita a un juego de temporalidades múltiples e indeterminadas. Trata sobre los cambios y las continuidades en los temas/problemas que se abordan en la enseñanza.
3. En la enseñanza la HRP, como criterio de periodización y como lógica de comprensión, es útil en tanto contribuye al desarrollo de un pensamiento histórico sobre la base de algunas dimensiones temporales claves: cambios, permanencias y simultaneidad.

4. La HRP es un marco temporal construido en función del proceso objeto de estudio o de enseñanza orientado por las preguntas del historiador/a o del profesor/a y se funde con los modos de pensar las nuevas territorialidades desde una perspectiva glocal.
5. La enseñanza de la HRP se vale de diversidad de fuentes iconográficas, documentales y de relatos historiográficos, filosóficos, antropológicos, políticos y sociológicos que habilitan al diálogo epistemológico para comprender la dinámica de los procesos sociales.
6. Los acontecimientos o hechos que se toman como referencia para el estudio y la enseñanza de la HRP, al igual que otros periodos alejados en el tiempo, se presentan como cambios y/o rupturas con ciertas prácticas sociales. La diferencia, al menos desde la reconstrucción histórica de los mismos, radica en que se trata de procesos abiertos, cotidianos y que afectan e involucran a los sujetos en el estar siendo.
7. La HRP tiene una connotación profundamente política que se evidencia con más o menos claridad en los discursos y relatos históricos. La cuestión de la objetividad fue uno de los debates en las comunidades de especialistas; sin embargo esto no dispuso una relación diferente a los criterios metodológicos tradicionales, muy por el contrario, confirmó el diálogo del historiador/a con sus fuentes y la vigilancia epistemológica necesaria para la producción de conocimiento científico y crítico (Jara y Cerdá 2019, pp. 162 - 164).

El tiempo actual se nos presenta como vertiginoso, cambiante, dinámico, desigual e injusto. En ese marco, es necesario acompañar las propuestas didácticas con nuevos enfoques que permitan dar cuenta de la complejidad que esas características le imprimen a la realidad. Es necesario que las y los docentes comprendan el tiempo y el lugar que ocupan para poder dar respuestas a las demandas de un estudiantado que crece e intenta desarrollarse en este mundo. No es posible fortalecer la conciencia histórica y ciudadana anclando las prácticas a las viejas tradiciones metodológicas y objetos de análisis de un mundo que ya cambió. En este sentido, el abordaje de la HRP y los PS asumen un papel protagónico en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía en el siglo XXI.

2.3 LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CURRÍCULO NEUQUINO

La provincia de Neuquén se encuentra en el norte de la Patagonia Argentina. Es un espacio que, si bien ya estaba incorporado al territorio nacional desde fines del siglo XIX, se integró al sistema federal argentino con el proceso de provincialización a mediados del siglo pasado, por lo que se puede afirmar que las instituciones provinciales datan de una vida corta. La ciudad capital de la provincia se llama de la misma forma, y se convirtió actualmente en la ciudad más grande de la Patagonia, integrando el núcleo de un conglomerado urbano que se extiende por varias localidades aledañas. Varias de ellas, se encuentran en la provincia de Río Negro, del otro lado de los ríos Neuquén y Limay. Pero a pesar de la cercanía de varias localidades, como por ejemplo Cipolletti, los límites administrativos de uno y otro espacio generan barreras institucionales que implican que ambas provincias tengan distintos sistemas educativos.

Para introducirnos en el análisis del lugar que ocupan las ciencias sociales y humanas, en particular la historia en el currículo de las escuelas secundarias de Neuquén, hay que caracterizar el contexto socio espacial en el cual se sitúa la reflexión, pero centrándonos de forma más puntual en la zona denominada Confluencia. La heterogeneidad de la conformación de la sociedad neuquina, se explica a partir de la inserción de la región en el sistema económico nacional y por lo tanto, global. En este sentido el Estado provincial fue un factor determinante en el proceso social y económico.

La ciudad de Neuquén atraviesa actualmente un acelerado y desmedido proceso de crecimiento poblacional y de urbanización, que se encuentra inserto en el proceso económico que vive la región. Desde el año 2013 rige el marco legal que permitió la extracción de bienes comunes de manera no convencionales en el territorio de Vaca Muerta (gas y petróleo). Esta es una formación geológica que concentra una de las reservas de petróleo y gas no convencional más importantes del mundo. Integra parte del territorio de cuatro provincias, Neuquén, Río Negro, La Pampa y Mendoza, pero con epicentro en la localidad de Añelo, en Neuquén. El uso del fracking generó un acelerado crecimiento económico para la actividad petrolera de la región, y la ciudad capital es el lugar que recibe mayor parte del movimiento económico por ser el centro de radicación de las sedes de muchas empresas internacionales y ser el centro administrativo de la provincia. Pero esto no significa que exista un reparto equitativo de lo que se genera con la extracción de los bienes comunes. A la par que crece la ciudad, aumentan las desigualdades, la exclusión, la pobreza y el extractivismo urbano. Al alejarse del centro de la ciudad, es decir de donde ocurre el crecimiento de edificios y de construcciones modernas, existe una realidad de precariedad y marginalidad en la que se encuentran sumidos una gran cantidad de personas. Los problemas son los mismos que en cualquier ciudad global: falta de vivienda o problemas en el acceso a las mismas por los altos costos de alquiler, precariedad laboral, falta de acceso a derechos y servicios básicos, inseguridad y pobreza. De hecho, no se trata de problemas que estén localizados territorialmente, ya que también se puede encontrar personas inmersas en esas situaciones en el centro de la ciudad.

Desde el momento que se inicia el proceso de provincialización hasta la actualidad, Neuquén atravesó un gran crecimiento poblacional y económico. Perrén y Pérez (2020) caracterizan el crecimiento de la población de la ciudad, analizando el proceso de segregación territorial, en tres etapas: en primer lugar en el marco de pertenecer al territorio nacional entre 1904 y 1955; en un segundo momento, se caracteriza por el aumento de habitantes de la ciudad en el contexto de la implementación de políticas económicas de índole “desarrollistas” entre 1955 y 1990; y un tercer momento entre 1990 y 2010, donde la aplicación de políticas neoliberales vuelve a impactar en el crecimiento de la población, pero esta vez bajo un régimen que acrecientan las desigualdades en los sectores más vulnerables y profundizan la concentración de riquezas en pocas manos.

Entre estos tres períodos que analizan los autores, se puede observar que la ciudad y la región, por su corta vida en relación a la formación del Estado nacional argentino, y en cuanto a su propia vida institucional, es relativamente joven. Esta característica nos invita a pensar que desde los momentos de su conformación, la sociedad neuquina estuvo construida desde diferentes corrientes migratorias, internas y externas, que aportaron un componente de multiculturalidad y diversidad muy presente en su conformación actual. La primera etapa, se relaciona con la llegada de inmigrantes que ocuparon y trabajaron las tierras que rodeaban la precaria ciudad a principios del siglo XX, cuando se traslada la capital del territorio desde Chos Malal, en el norte de la actual provincia de Neuquén, a la zona de la confluencia de los Ríos Limay y Neuquén. Sin embargo, en esta etapa la población era predominantemente rural y no experimentó un grado de aumento poblacional significativo en comparación a los períodos siguientes.

Por otro lado, Funes (2013) realiza otro tipo de periodización a partir de 1957 en la provincia de Neuquén, en relación a qué historias se enseñaron en las escuelas neuquinas. La autora realiza una división en tres etapas: la formación de la identidad neuquina entre 1957 y 1983; convertirse en la “capital” de los derechos humanos a partir de 1983 y, por último, a partir de 1997 con la ola de protestas y puebladas que surgen en el marco de las políticas neoliberales implementadas en esa década. Pensar la historia de Neuquén desde las dos

periodizaciones mencionadas, permite preguntarse por la escuela neuquina en el marco del desarrollo de la región, y en tal sentido, por cómo el Estado asumió un papel fundamental en la generación de condiciones orientadas no sólo para el crecimiento de la población sino también para construir una identidad local en esta región, cuya configuración acelerada en base a la diversidad de actores que arribaban en busca de nuevas oportunidades laborales y de vida se producía/daba en el contexto de los procesos políticos y económicos nacionales. Así de esta forma, la escuela es lugar privilegiado no sólo para la construcción de identidades colectivas y generar sentidos de pertenencia sino también para el encuentro de las múltiples memorias que fueron configurando un territorio en permanente construcción.

En su etapa inicial, la construcción de la identidad neuquina estuvo enmarcada en el paradigma del estado de bienestar, donde el modelo económico desarrollista impulsó la construcción de las grandes obras como las represas de los ríos Neuquén y Limay. Se trataba de un estado que forjó un sólido sistema de salud y de educación en la provincia, lo que implicó que muchos migrantes tanto de otras provincias, como de otros países, eligieran a Neuquén como un lugar donde asentarse a vivir y trabajar. En este contexto, el Movimiento Popular Neuquino (MPN) se convierte en el partido político que lideraría los gobiernos provinciales hasta el año 2023. Durante sesenta años, el MPN se consolidó como el partido hegemónico de la política provincial, lo que significó que en muchos momentos sus estructuras partidarias se entremezclaran con las del Estado de la provincia. En este período también se comienzan a asentar algunos rasgos característicos de la sociedad neuquina, como es el de la conflictividad de sus actores sociales.

De esta manera, Neuquén fue lugar de recepción no sólo de muchos exiliados de los grandes centros urbanos del país donde se desató con mayor ferocidad la represión en la dictadura de 1976, sino también exiliados de la dictadura de Pinochet en Chile. Asimismo, en la década anterior, había sido protagonista de un levantamiento popular que inició con la huelga de los obreros de la represa del Chocón, conocida como el Choconazo, en 1969. Este evento se desarrolló en el contexto de levantamientos obreros estudiantiles que ocurren a partir del Cordobazo en 1969, cuya característica central era la protesta contra las políticas de la dictadura de Onganía, iniciada en 1966. Según la caracterización de este periodo de Perrén y Pérez (2020), el crecimiento de la población estuvo impulsado por el nuevo papel desempeñado por el Estado.

Esta nueva sintonía ideológica, que valorizaba el papel planificador del Estado, tuvo a la provincia de Neuquén como un escenario privilegiado. En ese contexto, la construcción de grandes represas para la producción de energía, articulada con la expansión en la explotación de hidrocarburos, benefició especialmente a la capital neuquina (...). La edificación de una matriz estado-céntrica, y la demanda de brazos que ella trajo aparejada fueron de vital importancia en la atracción de contingentes migratorios de diferentes procedencias, que constituyeron el nuevo motor de su desarrollo demográfico.

En unos pocos años, esa pequeña localidad se transformó en una de las urbes de mayor crecimiento durante la segunda mitad del siglo XX. Entre 1960 y 1991, la población de la ciudad transitó de los veinticinco mil habitantes a una cifra próxima a los doscientos mil. Las tradicionales corrientes migratorias, originarias del interior neuquino y de Chile, comenzaron a convivir con un nuevo flujo que provenía de diferentes regiones argentinas como el conurbano bonaerense, Córdoba, Rosario y Mendoza (2020, pp. 13-14).

En el inicio de la segunda etapa que propone Funes (2013), que coincide con el fin de la última dictadura cívico-militar, Neuquén ya contaba con una población relativamente grande, que se formaba de diferentes grupos sociales y étnicos. Esta característica es otra de

las particularidades de la sociedad neuquina, y se vincula con la nutrida variedad cultural que la conforma. En este contexto, se fortalece la idea de un Neuquén pujante que ofrece oportunidades. Pero el inicio de la tercera etapa que marca la autora, demuestra que el crecimiento y las oportunidades que forman parte de la mística neuquina, no son para todos y todas. La conflictividad social y las protestas son protagonistas en esta etapa en el marco de las políticas neoliberales que toman fuerza en el mundo occidental a partir de los años 1970. En Argentina, estas comienzan a implementarse a partir del plan económico de la última dictadura, y se profundizan con los gobiernos de la década de 1990, al romper profundamente con la estructura del estado.

Esta tercera etapa propuesta por Funes (2013) -para pensar en la historia que se enseña en las aulas de Neuquén-, tiene que ver con los imaginarios que construyen los docentes en relación a las finalidades que se proponen, y están insertas en el marco de implementación de políticas neoliberales en Argentina, que impactan de manera directa en todos los territorios. En este sentido, el corrimiento del Estado de sectores productivos y económicos como los transportes, comunicaciones y empresas de hidrocarburos, provocó el avance de las empresas privadas sobre esos sectores, reconfigurando y hasta rompiendo en muchos casos el tejido social que se había formado hasta ese momento. En ese contexto, Perrén y Pérez (2020) afirman que en los veinte años que transcurren entre 1990 y 2010, la ciudad de Neuquén siguió creciendo de forma acelerada y sostenida: la ciudad pasó de una cantidad aproximada de 170.000 habitantes a 230.000. Sin embargo, esto profundizó la grieta social entre los sectores menos pudientes y los más acomodados. Las reformas neoliberales no se implementaron sin resistencia, y en este contexto convergen diversidad de sectores sociales que buscaron defender principalmente sus fuentes de ingreso.

El año 1997 es testigo de la pueblada de Cutral-Có, una localidad provincial que se formó a partir de la radicación de YPF en el territorio a mitad del siglo XX. La vida del pueblo estuvo íntimamente ligada al devenir de la empresa hidrocarburífera estatal. El régimen neoliberal de los años noventa conduce a la privatización de la empresa. La crisis social sumerge a gran parte de las y los habitantes en la pobreza y la marginalidad. Una serie de reclamos de la población convergen con una huelga del sindicato docente ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén) en 1997 y se desarrolla un método de lucha que será replicado en todo el país durante los años siguientes cuyo su punto más álgido se halla en las protestas del 2001: el corte de ruta.

Los sindicatos estatales de Neuquén se caracterizan por un alto grado de organización para la protesta y la lucha por la reivindicación y la defensa de los derechos. Tanto ATEN como el de sindicato de empleados estatales (Asociación de Trabajadores del Estado, ATE) formaron parte del imaginario que ofrecía Neuquén en relación a la calidad del trabajo en la esfera estatal. Cuando las políticas de ajuste en los años 1990 llegaron al estado provincial, los sindicatos fueron actores fundamentales en la lucha de defensa de las fuentes laborales y sus condiciones. No obstante, avanzó el desmantelamiento del estado junto a sus instituciones y hoy en día podemos ver gran parte de las consecuencias de ese proceso. Ejemplos de ello son las condiciones edilicias actuales de las escuelas o los hospitales.

En el ámbito educativo, las reformas del estado llegaron con la aplicación de la Ley N° 24.195 en el año 1993, denominada como Ley Federal de Educación, que estuvo en vigencia hasta su derogación en el 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional, N° 26.206. La primera mencionada implicó la transferencia del sistema de educación nacional hacia las provincias. Neuquén fue una provincia que resistió la implementación de la ley a partir de la lucha de la comunidad educativa. Favaro (2000) reconoce la importancia de los actores sindicales en el marco de la resistencia al avance neoliberal en Argentina y en la provincia.

En Neuquén, la resistencia social al retiro del estado de la economía y a su rol empresario -que implica reasignar recursos- es muy fuerte. Este es el hecho principal que lleva a los sindicatos que agrupan a los empleados estatales, a movilizaciones permanentes (...). Evitar situaciones conflictivas que preocupen a los inversores es el principal objetivo del gobierno, y en este sentido, es significativo la decisión de no aplicar en el territorio neuquino la Ley Federal de Educación, habida cuenta del grado de contestación adquirido por los estudiantes, de todos los niveles educativos. Cada vez, que desde el área de Educación de la provincia, se retoma el tema de la ley, salen los estudiantes de las escuelas medias (...). En rigor, los trabajadores de educación y salud conforman los gremios de mayor conflictividad en la provincia (Favaro, 2000, pp. 9-10).

La conflictividad de la sociedad neuquina y sus particularidades en el marco de la dominación de un partido hegemónico, también se complementa con otras experiencias de lucha como la de una fábrica recuperada bajo control obrero en el marco de la crisis del año 2001.

Por su parte, la ciudad también es la sede de la Universidad Nacional del Comahue y concentra un nutrido sector estudiantil protagonista de luchas y resistencias a las políticas de ajuste a lo largo de los años ochenta, noventa y la década del 2000.

En este contexto, el nuevo milenio inició con un panorama complejo en el mundo, en Argentina, y también en Neuquén. Las políticas de ajuste y las resistencias siguieron marcando el ritmo de la dinámica social. En la semana santa de abril del año 2007, durante una protesta del sindicato docente ATEN, los trabajadores de la educación deciden cortar un punto central de las rutas que unen la región del valle con los destinos cordilleranos. El gobierno del MPN liderado por Jorge Sobich decide responder al reclamo con el uso de la violencia para desalojar la ruta, y esa decisión se cobra la vida de un docente neuquino, Carlos Fuentealba. Este hecho forma parte de la memoria colectiva de la comunidad educativa de Neuquén, por lo que significa la muerte de un trabajador de la educación en un contexto de lucha, y porque representa el grado de relación que se establece entre el estado y el resto de los sectores sociales. Así, el 4 de abril de cada año se conmemora la vida del trabajador luchador asesinado, y constituye una fecha de reflexión en las escuelas neuquinas.

En resumen, la provincia de Neuquén a pesar de su corta vida provincial, si se la compara con otras del país, tiene una historia intensa y dinámica donde el contexto local y global se combinan y enmarcan los procesos sociales del espacio habitado. Todos estos aspectos descritos sirven para dar cuenta del espacio que habitamos, trabajamos, y sobre el cual queremos reflexionar, porque son mojones de memorias del pasado reciente de nuestra historia que conjugan las prácticas sociales, educativas y de enseñanza de la historia.

En la actualidad, las escuelas secundarias de Neuquén se encuentran atravesando un proceso de implementación de un diseño curricular unificado para toda la provincia. Hasta entonces, existían más de ciento veinte planes de estudios diferentes. La regulación de los mismos se encontraba inserta en las Leyes Orgánicas de Educación que se inscriben en el ámbito de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional (Jara, 2020). Algunos de esos planes contenían mayor o menor carga horaria dedicada a las materias del área de Ciencias Sociales dependiendo de la modalidad. No todas incluyen materias como Historia o Educación Cívica hasta los últimos años de cursado. Por ejemplo, en las escuelas técnicas, Historia es una materia que solamente se aborda en los primeros tres años de trayectoria escolar, al igual que Educación Cívica o Geografía. En algunos CPEM (Centro Provincial de Educación Media), las orientaciones del ciclo superior, es decir del cuarto y el quinto año, no incluyen materias de Ciencias Sociales.

Esto se traduce en que el abordaje de las Ciencias Sociales y Humanas en la escuela media no se halla equilibrado en todo el nivel secundario de educación. La carga horaria destinada a las asignaturas no es la misma dependiendo la orientación. La implementación del nuevo diseño curricular corrige algunas de estas cuestiones e implica otras que, para la forma en la que se trabajaba y aún se trabaja en la escuela secundaria, resulta novedosa. Por ejemplo, el trabajo en duplas pedagógicas al juntar algunas asignaturas; y la conformación de áreas de conocimientos que reemplazan a los departamentos de las áreas, y estas a su vez incorporan disciplinas que cambian las lógicas del planteo de la enseñanza tradicional, como Economía, Política, Filosofía o Construcción Ciudadana. En este nuevo marco curricular, Historia y Construcción de Ciudadanías son dos materias que trabajan en conjunto y de manera interdisciplinar, pero respetando una parte de la carga horaria individual de cada espacio. El trabajo en dupla pedagógica en el aula es algo nuevo para la enseñanza en la escuela de Neuquén, aunque ya existían experiencias en espacios próximos de trabajo de este tipo, como en las escuelas de la provincia de Río Negro cercanas a Neuquén, ya que en esa provincia se llevó adelante un proceso de reforma de la escuela secundaria con algunas características similares hace algunos años atrás y aún sigue en vigencia.

Para analizar la estructura de la escuela secundaria que se está implementando en Neuquén, Jara (2020) compara el caso neuquino con la estructura y organización de la Escuela Secundaria de Río Negro. El proceso de implementación del nuevo diseño curricular está planteado de forma escalonada. Comenzó por el primer año del Ciclo Básico en 2022 y debería terminar de llevarse a cabo en los últimos años entre el 2026 y 2027. Por lo tanto, al día de hoy existen en el nivel secundario dos escuelas con modalidades de trabajo diferente. El cursado en este nuevo marco curricular se divide en tres etapas: un Ciclo Básico Común para todos los primeros y segundos años; un Interciclo que es el tercer año, y se lo considera como un espacio de Enlace Pedagógico de articulación horizontal con el segundo ciclo (cuarto y quinto año corresponden a los Ciclos Orientados), donde se desarrollan diferentes modalidades u orientaciones: dos años de duración para la Escuela Superior Orientada, y tres años de duración para la Escuela Secundaria Técnico Profesional. Las perspectivas epistemológicas y de enseñanza que organizan los ejes estructurantes son Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiental e Inclusión Educativa.

Se trata de propuestas que desafían a lo nuevo y, fundamentalmente, a reinventarse en el oficio de enseñar, en nuestro caso, historia, geografía o educación ciudadana. Nuevas perspectivas teóricas, metodológicas, debates políticos e ideológicos son introducidos en los cambios curriculares: la formación de ciudadanías autónomas, pluralistas y con oportunidades de relacionarse de otros modos con el conocimiento escolar. Estos principios, anclados en posicionamientos políticos, filosóficos y epistemológicos, solo cobrarán sentido de cambio en la medida que sean coherentes con las finalidades y contenidos que ofrece; con las condiciones laborales del profesorado en ejercicio, la formación permanente de quienes están enseñando en las escuelas y con la producción de material curricular, que sean orientadores de las prácticas docentes. Muy por el contrario a lo que se piensa, sabemos que el mero cambio del currículum no cambia las prácticas, sino se atiende profundamente a lo señalado, entre otros tantos aspectos que definen la complejidad de la escuela, la sociedad y el mundo que se habita (Jara, 2020, p. 98).

La historia que se enseñó en las escuelas neuquinas estuvo marcada, como señalamos anteriormente, por una fuerte impronta de la historia positivista y nacionalista. Esto impregnó los programas de estudio de los distintos años, donde muchas veces la nación y el estado seguían siendo las unidades prioritarias de análisis. El abordaje a partir de la problematización de los contenidos es una cuestión que quedaba supeditada a la voluntad del docente y de su formación. Con respecto a los contenidos de Historia y de Educación

Cívica (lo que en el nuevo diseño es Construcción de Ciudadanías), pueden hacerse algunas observaciones. El abordaje de la HRP no estaba necesariamente incluido en los programas de contenidos. En algunos casos, en el cuarto o quinto año donde se trabaja la historia del siglo XX en Argentina, dependiendo la modalidad, podía llegar a abordarse la temática en el programa en las últimas unidades de contenidos. Esto también ocurre de esa manera por la lógica de la cronología presente y transversal a los programas de contenidos de la asignatura Historia. En el marco de fechas conmemorativas de procesos de la HRP, como el 24 de marzo por el último golpe cívico-militar, el 2 de abril por la guerra de Malvinas, el 4 de abril por el asesinato de Carlos Fuentealba, las memorias del pasado reciente circulan en las aulas por el contexto en el que se inscriben, y que se relaciona más con la transmisión de la memoria social y colectiva, que con el abordaje de problemáticas para pensarlas históricamente.

Por su parte, Educación Cívica es una materia que generalmente se dicta solo en el ciclo básico, es decir del primero al tercer año, con una carga horaria menor que Historia, y sus contenidos están planteados poniendo el foco en el estado y la relación con la sociedad desde diferentes aspectos, como pueden ser las instituciones, la cuestión jurídica, o la participación ciudadana en algunas actividades elementales como las elecciones. En este sentido, es interesante retomar un aporte de Siede (2021) para el abordaje de la educación ciudadana en el aula.

¿Para qué educar ciudadanos en la Argentina actual? (...) Es necesario avanzar hacia una educación que dé cabida a la formación argumentativa, al análisis de los discursos divergentes sobre la realidad social, a la búsqueda de criterios comunes y de mecanismos de validación de consensos y al reconocimiento de actores diferentes que pugnan por intervenir en la actividad pública. La neutralidad absoluta no solo es imposible, sino que también es indeseable, particularmente en estas circunstancias. La educación escolar debe tomar posición para recrear las bases culturales de la participación democrática (Siede, 2021, p. 22).

En este sentido, el nuevo abordaje que se propone de las Ciencias Sociales en la nueva escuela secundaria neuquina es diferente al modelo clásico que se venía desarrollando, anclado en prácticas y perspectivas propias de la escuela decimonónica, y puede resultar novedoso. En algunas cuestiones, responde a la crisis de los métodos tradicionales de construcción de conocimiento que se mencionaron anteriormente en relación a la historia. Las finalidades que orientan las prácticas de enseñanza, en cuanto a qué o para qué enseñar tales o cuales contenidos.

Son currículos orientadores, no prescriptivos, cuya lógica se basa en un trabajo interdisciplinar sobre ejes, temas y problemas (...) de allí que no es posible reconocer finalidades específicas a cada disciplina (...).

En términos generales se reconoce al Área de Ciencias Sociales como un campo de conocimiento complejo y amplio, pero con especificidad propia, en el que conceptos y categoría dan cuenta de una realidad social dinámica y heterogénea relacionada con los cambios, la incertidumbre, la vertiginosidad y la convergencia. Se trata de comprender el área desde una nueva racionalidad en las que el conflicto y la movilidad reconfiguran temporalidades, periodizaciones, territorialidades y subjetividades. Se enfatiza en el carácter sociopolítico del conocimiento social, en el que las relaciones de poder, la diversidad social y cultural, sumada a perspectivas de Género, Decolonial y Discursiva, configuran nuevos sentidos para el contenido escolar. La idea de futuro/presente/pasado está muy presente en las coordenadas temporales del área.

Se plantea un área que supere la fragmentación disciplinar y se anime al desafío de pensar interdisciplinariamente la dinámica social, en el que el diálogo epistémico-político

entre saberes contribuya a la comprensión de la complejidad presente (Jara 2020, p. 100).

En este contexto, los contenidos se convierten en saberes. Se introducen en el diseño curricular Núcleos Problemáticos Areales y Nudos Problemáticos Disciplinarios que orientan dichos saberes, y que reemplazan a los programas de contenidos tradicionales. Las planificaciones dejan de ser disciplinares para convertirse en propuestas areales, es decir, compartidas por ciclo entre los docentes que conforman cada área. En el tercer año, denominado interciclo, se propone abordar procesos sociales a partir de la elaboración de genealogías, que sean abordadas a partir de conceptos atravesados desde las categorías del área y abordados desde las perspectivas propuestas por el diseño. Desde la genealogía de los Derechos Humanos, se propone que

Debemos conquistar el carácter decolonial de los Derechos Humanos que implica dar cuenta de las troncalidades históricas, globales y locales, que establecieron injusticias originales y se perpetúan hoy mediante la íntima complementariedad de los conflictos sociales con las políticas epistémicas hegemónicas y la organización del poder (CPE, Res. N°1381/2022, p. 36).

En resumen, esto grafica un ejemplo de lo que supone la implementación del nuevo diseño curricular en la escuela secundaria neuquina. Se formulan nuevas lógicas en el conocimiento escolar, con la intención de transformar las prácticas que muchas veces se anclan en las viejas tradiciones de enseñanza. Las perspectivas de enseñanza que allí se establecen ponen en tensión muchas formas residuales que siguen presentes en la enseñanza en la escuela secundaria.

Neuquén, la provincia y la ciudad atraviesan la implementación de la nueva currícula en un contexto de dinamismo y crecimiento acelerado de la población, con todo lo que eso implica. La sociedad neuquina se formó y aún se sigue formando desde la diversidad y multiplicidad de actores sociales que buscan incorporarse a la sociedad a partir del trabajo y las oportunidades. Sin embargo, la realidad es que las oportunidades laborales y económicas no son las mismas para todas y todos, y la desigualdad es un factor presente y constante. Esto deriva en una sociedad conflictiva, de lucha organizada y masiva, donde las memorias de la HRP neuquina están atravesadas por las luchas que encarna cada sector social. Las experiencias de las resistencias, desde la última dictadura militar, pasando por los años '90 con la LFE y los años 2000, con el asesinato de Fuentealba, forman parte de la memoria colectiva de la sociedad neuquina en general y del sistema educativo en particular. Abordar las memorias locales y regionales de la HRP desde la enseñanza en la escuela secundaria, nos permiten entender nuestra historia en consonancia con los procesos sociales, económicos y políticos globales, sin perder la perspectiva nacional, pero entendiéndola en un panorama más amplio. Queda entonces analizar, cómo se abordan las memorias y la HRP locales y regionales desde el nuevo diseño curricular neuquino, para pensar cómo impacta su implementación en la enseñanza.

En el próximo capítulo ampliaremos las reflexiones relacionadas a estos aspectos, centrándonos en la genealogía de los Derechos Humanos, como lo propone el diseño curricular provincial para el tercer año de enlace pedagógico.

CAPÍTULO 3:

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA ORIENTAR LA ENSEÑANZA DE LA HRP ARGENTINA EN LA ESCUELA SECUNDARIA NEUQUINA

3.1 PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CONTEXTO ACTUAL

Este Trabajo Integrador Final se inscribe en el contexto de la finalización del cursado de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en Historia. En este sentido es que materializa la intención de reflexionar epistemológicamente sobre las memorias en circulación y la enseñanza de la HRP en la actualidad de las escuelas secundarias de Neuquén, donde desarrollo mi práctica docente a diario, en las aulas, con los y las estudiantes. Como se mencionó en el capítulo anterior, la escuela secundaria neuquina se encuentra atravesando un proceso de implementación de un diseño curricular, unificado para toda la provincia, e implica cambios en las formas de trabajo, en las perspectivas de enseñanza y en los contenidos y saberes escolares. Los lineamientos políticos y pedagógicos de la escuela secundaria que se quiere construir, están en sintonía con muchas autoras y autores provenientes de diferentes disciplinas del campo educativo y de las ciencias sociales y humanas que fueron abordados en los cursados de los diferentes seminarios de la Especialización.

Somos testigos de un momento de la historia que se nos presenta con una agilidad temporal y un dinamismo social que es difícil de percibir en su totalidad. La vertiginosidad de los cambios, de los procesos, de los conflictos y las problemáticas, se manifiesta en la nueva percepción de la temporalidad y se traduce en una sensación de estar viviendo un tiempo presente que es continuo y eterno. Nuevas lógicas de entender el tiempo presente repercuten en la forma de acceder a nuestro pasado y de pensar futuros. Desde la Historia este proceso se hizo visible a partir de nuevas formas de escritura de la misma e implicó utilizar nuevas fuentes, nuevas herramientas y, a su vez, romper con tradiciones científicas propias del pensamiento liberal europeo-centrista y decimonónico que marcaron profundamente las prácticas de la profesión. Es decir, no sólo se transformó la forma en la que se piensa y se escribe la historia, sino la forma en que se la aprende y se la enseña en las escuelas. Podemos afirmar también que, los cambios en la escritura y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Historia, está también relacionado con la forma en la que construimos y accedemos a la memoria, tanto la individual como la colectiva.

Las identidades del siglo XXI, están atravesadas por la lógica del capitalismo global, donde la información que circula en internet no conoce fronteras y las redes sociales se consolidaron como ámbitos de sociabilidad humana. Se puede incluso almacenar nuestros recuerdos en esa nube de datos y visitarlos cuando se necesite. Cada vez es menos necesario

recordar cosas en general: fechas, números, eventos, listas; todo lo podemos delegar en la memoria de nuestros dispositivos e incluso programarlos para que nos recuerden cosas puntuales en momentos precisos. Los teléfonos celulares se convirtieron en una extensión de nuestros cuerpos y, fundamentalmente, de nuestras cabezas. Las y los adolescentes que habitan las aulas de las escuelas están sumidos en las lógicas del mundo del consumo virtual. Es algo contra lo que no tiene sentido oponerse, sino que el punto es intentar comprender cómo se configuran las identidades y las ciudadanías en el mundo global, inmersas en esas prácticas de sociabilidad digital, y de qué manera la enseñanza de la historia puede contribuir a generar herramientas para el desarrollo de un conocimiento y una comprensión crítica de la realidad, que permita a las y los adolescentes analizar la complejidad del mundo que los rodea, y poder apuntar a la construcción de un futuro con perspectiva más democrática, plural y participativa.

Como sostiene Robin (2012), la memoria en la actualidad se guarda y se preserva en nuevos formatos virtuales y digitales, que están reemplazando a aquellas formas de conservación de la memoria propias de siglos pasados, y que tenían que ver con el almacenado en formatos físicos: libros en papel, archivos de fotos, de videos, de libros y revistas, museos y bibliotecas, entre otros. Los dispositivos virtuales, los repositorios digitales, y fundamentalmente internet y las redes sociales, crearon nuevos espacios de la memoria que repercuten en las formas de acercamiento al pasado. También influyen en la forma en que se construye un conocimiento histórico sobre ese pasado. No solo guardamos y archivamos documentos en un disco duro o en la memoria interna de la computadora, sino que también lo hacemos en la nube, en internet, ya sin ningún tipo de elemento tangible (como por ejemplo una memoria extraíble) que oficie de intermediario en el acceso al almacenado de archivos y recuerdos. Los servidores que utilizan las nubes o los repositorios de la memoria en internet pertenecen en gran medida a empresas privadas que son los grandes monopolios del mundo virtual. Si bien los espacios físicos, o analógicos donde se archivaba la memoria en el siglo pasado, también estaban mediados por cierta restricción al acceso de determinados archivos, en el mundo virtual, depositar memorias y recuerdos en nubes de la virtualidad, implica que estas corporaciones en algún punto pueden manejar los hilos de la memoria. El acceso a los recuerdos y a las memorias se puede tornar menos democráticas en la medida que más se depositen sobre estos lugares.

Por otro lado, y no menor, internet y el mundo virtual ofrecen nuevas herramientas de la Inteligencia Artificial (IA) que están ganando con velocidad una mayor presencia en las aulas. Es común estar corrigiendo y cruzarse con trabajos prácticos o actividades realizadas con herramientas de la IA como el chat GPT. Hace algunos pocos años atrás, cuando internet comenzaba a masificarse y el acceso al mismo, y el uso de las computadoras empezaba a ser más corriente entre la mayoría de las personas, los docentes se encontraban con el problema de las fuentes citadas en la producción de trabajos escolares. Por ejemplo, un gran inconveniente, a la hora de corregir un trabajo de investigación en la escuela secundaria, era encontrarse con una cita de Wikipedia, un portal buscador de internet con una base de datos de información gigantesca, pero con facilidad para ingresar y editar la información disponible, lo que pone en riesgo la validez de los datos que se publican sobre cualquier tema. En otro extremo, el chat GPT no solamente facilita el acceso a la información de gran variedad de temáticas, sino que a su vez redacta la respuesta de lo que uno precisa contestar. ¿Hasta qué punto están deshumanizando nuestras prácticas este tipo de herramientas? ¿Cómo convivimos en la educación con la idea de que ya no es necesario pensar, recordar, o aprender, porque podemos consultarlo inmediatamente desde un chat que nos responde lo que necesitamos? Es posible que estas herramientas de la IA nos ofrezcan una variedad de

opciones de trabajo que en algunos casos pueden potenciar o simplificar determinadas labores. Pero sin un uso y un conocimiento correcto de las mismas, nos encontramos delegando operaciones y acciones a un algoritmo, que termina siendo lo que digita el pensamiento. Sin una adecuada formación para su uso, estas herramientas complican más de lo que facilitan.

En una línea de análisis que no pertenece a la historia pero que nos permite profundizar sobre este tipo de transformaciones en el orden de la memoria y la manera en que repercuten en la vida y el comportamiento humano, Nicholas Carr (2010) reflexiona sobre el impacto que tiene el uso de internet en nuestros cerebros, y por lo tanto, cómo esto introduce nuevas formas de entender nuestras memorias. Para el autor, el proceso en el que nos encontramos inmersos actualmente en relación a cómo guardamos, cómo transmitimos, cómo accedemos y cómo construimos nuestras memorias, comenzó cuando las sociedades humanas empezaron a plasmar sus pensamientos en las diversas formas de la escritura. Esto se profundizó con la expansión del uso del papel y por lo tanto de la imprenta. Dejar por escrito recuerdos, vivencias, experiencias, implica depositar en un lugar algo que ya no necesariamente es preciso recordar desde el ejercicio de recordar, sino que se puede recurrir a aquello donde está ya escrito, y revisarlo desde esa acción. Sin embargo, la creación y el avance de los dispositivos virtuales y digitales, el desarrollo de los teléfonos inteligentes que cumplen multiplicidad de funciones, la masividad global de internet, y el acceso por casi la totalidad de los habitantes del planeta a estos elementos tecnológicos propios de la actual fase del sistema capitalista, implican no solo una profundización sino también un quiebre en nuestra relación con la memoria.

Nos encontramos situados en un punto en el cual es preciso preguntarse y reflexionar sobre los efectos de la capacidad que ofrecen estos dispositivos para liberarnos de nuestros recuerdos. ¿Hasta qué punto la virtualidad, internet y las redes sociales contribuyen o dificultan la construcción de las memorias colectivas? ¿Es posible construir memorias colectivas en un mundo en el cual se depositan los recuerdos personales en archivadores digitales? ¿Cómo se configuran las memorias en una sociedad saturada de información, que se nos presenta tanto real como falsa de igual forma?

Entendida la memoria colectiva como marcos de referencias espaciales y temporales que articulan los recuerdos de la memoria individual, en el contexto actual esta relación puede ser más compleja. En los medios de comunicación tradicionales, diarios, radio y televisión, el acercamiento a la información de espacios del mundo lejanos, está exclusivamente mediado por la decisión editorial sobre qué contenido informar y cuál no. Internet y las redes sociales imponen un nuevo modo de relacionarse con esa exterioridad del mundo más allá de lo que uno conoce.

Los nuevos dispositivos digitales permiten que cualquier persona en cualquier parte del planeta grabe, edite, publique y comparta algo que crea en el momento, y en tiempo real se puede acceder en cualquier lugar del mundo. ¿Impactan estas lógicas de la información en las memorias colectivas, y en la construcción de identidades colectivas? ¿Cómo podemos pensar en estos modos comunicacionales desde la escuela? ¿Son productivos para la construcción del conocimiento en el aula? ¿En qué medida complejizan o dificultan las relaciones que se establecen con el conocimiento del pasado?

Para mediados del siglo XX la memorización misma había comenzado a caer en desgracia. Los educadores progresistas desterraron esta práctica de las aulas, desdeñándola como resabio de una época menos esclarecida. Lo que durante tanto

tiempo se había considerado estímulo para el conocimiento y la creatividad personal llegó a verse como una barrera contra la imaginación, y luego simplemente como un desperdicio de energía mental. La introducción en todo el siglo pasado de nuevos medios de almacenamiento y grabación (...) amplió considerablemente el alcance y la disponibilidad de "memoria artificial". Introducir información en la propia mente parecía cada vez menos esencial. La llegada de Internet y sus bancos de datos, ilimitados y fáciles de consultar, trajo un nuevo cambio, no solo en la manera de ver la memorización, sino en la manera de ver la memoria misma. La Red rápidamente llegó a verse como un sustituto, más que un suplemento, de la memoria personal. Hoy en día la gente habla habitualmente sobre la memoria artificial como si fuera indistinguible de la memoria biológica (Carr, 2010, p. 219).

Considerar a la memoria y al pasado como campos de disputas de sentidos implica, por lo tanto, asumir qué, cómo y de qué manera se construye conocimiento sobre el pasado y conlleva una toma de posición ideológica, política y ética. El liberalismo se sustentó en la educación impartida durante parte del siglo XIX y del siglo XX, que se basaba en un nacionalismo que camuflaba los intereses de las clases dominantes con los de los sectores populares. En ese sentido, la enseñanza de la historia apuntaba a la construcción de una ciudadanía de ese estilo, que educara a los ciudadanos para que se adaptaran al orden social establecido por la ideología de las élites. La conmemoración de las gestas patrióticas se puede pensar en ese marco de construcción de una memoria colectiva desde los sectores dominantes, que homogeneizan los sentidos de pertenencia de un extenso territorio. ¿Cómo se dan esos procesos de construcción de un pasado común en la actualidad? ¿Siguen existiendo como tal? ¿Siguen siendo necesario para las clases dominantes que los sectores populares repitan un relato de origen compartido?

Es preciso reflexionar sobre qué lugar ocupa la educación para las ciudadanías en un panorama como el actual, de proliferación de discursos negacionistas y avances de gobiernos de derechas que son votados y avalados por amplios sectores de la población. ¿Influyen las nuevas lógicas digitales en los procesos políticos y sociales como el que atraviesa Argentina en la actualidad? Percibir el tiempo desde una visión en la cual el presente abarca todo, sin dudas sumerge al pasado en el olvido. ¿Cómo se lo recupera? Si durante mucho tiempo la memoria y el pasado fueron campos de disputa ideológica por la construcción de sentidos, ¿qué sucede si en la actualidad no nos encontramos frente a una posición diferente en relación a construir conocimiento del pasado, sino que la lógica a la cual nos enfrentamos, se basa en la imposición del olvido? La relación con el pasado que desde los sectores de derecha y los grupos conservadores establecen, se realiza desde un anecdotario nostálgico de un tiempo anterior en el cual el mundo marchaba en una dirección correcta (la que ellos consideran como tal) y en un momento de la historia el rumbo de la sociedad se descarrió y por lo tanto, hay que volver a encarrilarlo. Pero no se presenta como una discusión de verdad histórica, sino como una simple justificación de la aplicación de políticas de ajuste y restricción de derechos. ¿Qué importancia adquieren las ciencias sociales y humanas, y en particular la historia, para disputar el olvido y construir conocimiento del pasado que confronte a esos sentidos?

El espacio que habitamos, la Ciudad de Neuquén, forma parte del contexto global y digital. Las adolescencias que cursan sus estudios secundarios en las instituciones educativas neuquinas, en su gran mayoría, tienen acceso al menos a un dispositivo virtual por hogar, como un teléfono celular o una computadora, o bien cuentan con alguno propio. Esto implica que tienen la posibilidad de conectarse a todo un universo de información que está al alcance de la mano. Asisten a la escuela con el acceso a los dispositivos, internet y las redes, formando parte de su mundo de significados. En ese marco, en un mundo globalizado y en

un lugar como Neuquén, con todas las características ya descritas, se implementa un diseño curricular en la escuela que pone en tensión muchas de las lógicas y prácticas que se desarrollaban en el nivel medio hasta el momento. Es importante entender qué significa el currículo en la escuela y que connotaciones adquiere en un contexto como el actual, en el cual las relaciones sociales se encuentran profundamente sumidas en el contexto de la globalización y atravesadas por la aplicación de políticas de carácter neoliberal por gobiernos ideológicamente posicionados sobre el conservadurismo del pensamiento. La percepción temporal predominante prioriza fundamentalmente al presente, y este panorama nos invita a reflexionar, desde la historia y desde la enseñanza, cómo recuperamos aquellas memorias que permitan abordar la HRP y pensar qué futuros son los que queremos proyectar con nuestras prácticas.

3.2 REFLEXIONES PARA ABORDAR MEMORIAS DE LA HRP DESDE LAS GENEALOGÍAS DE LOS DERECHOS HUMANOS.

La llamada crisis del fin del milenio (del milenio pasado), se consolidó al ser un tiempo que presencié la desaparición de uno de los proyectos políticos e ideológicos que disputó la hegemonía liberal capitalista y occidental. En ese marco de disputas, la educación, la historia, y la memoria, otorgaban sentidos y significados a las ideologías que marcaban el pulso de los modelos de sociedad que pugnaban. En relación a esto, de Alba (1998) explica que:

Al finalizar el siglo XIX, y en los albores del XX se sostenían dos proyectos político-sociales amplios, opuestos y contradictorios aunque su base económica se perfilaba como común (la industrialización): el proyecto internacional del socialismo y el proyecto del progreso industrial de corte capitalista. El siglo XX ha sido la arena en la cual estos proyectos político-sociales han devenido en estructuras y prácticas sociales concretas, y en estrecha vinculación con ellos se han desarrollado los sistemas educativos y los currículos que han formado a las distintas generaciones de este siglo. Una de las características de este fin de siglo y milenio es la ausencia de proyectos político-sociales que sean capaces de responder a los conflictos (1998, p. 62).

La escuela ofició en ese marco de institución formadora, y la enseñanza de la historia cumplía una función en ese contexto, como fue abordado a partir del estudio de Siede (2021). ¿Cómo se piensa la construcción de un currículo y la elaboración de finalidades en la actualidad? ¿Cuáles son los saberes que necesitan aprender las y los estudiantes para el desarrollo del pensamiento histórico y crítico?

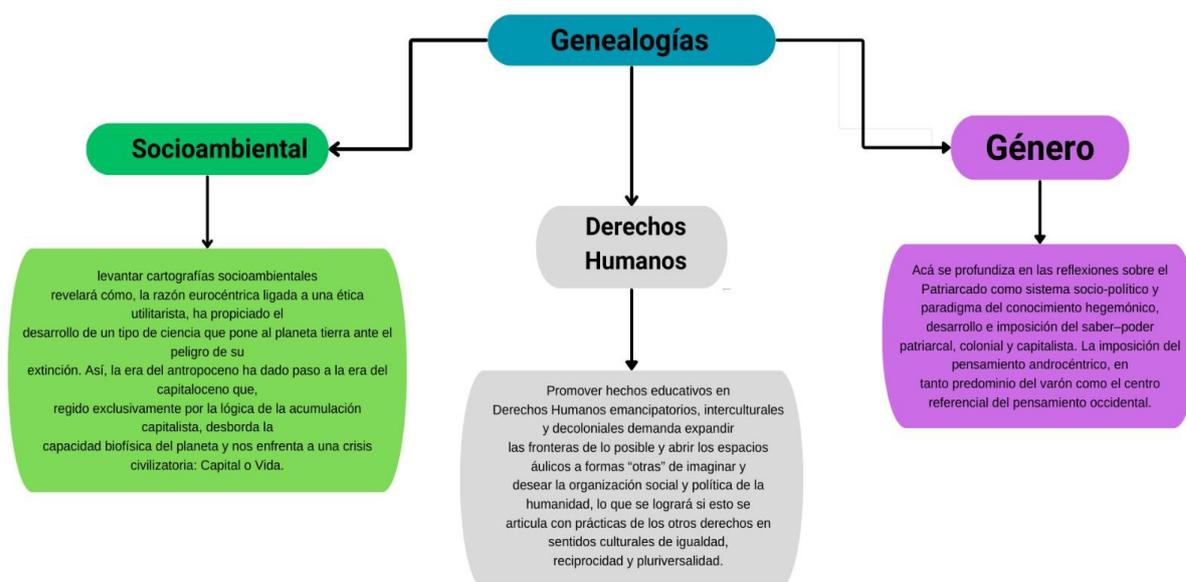
Como anticipamos el diseño curricular para la escuela neuquina, presenta una propuesta novedosa para organizar los contenidos disciplinares en el área de Ciencias Sociales Políticas y Económicas a partir de núcleos problemáticos areales y nudos problemáticos disciplinares (cuadro 1). Esta lógica centrada en otras perspectivas invita al diálogo de saberes entre las disciplinas que conforman el área para el primer ciclo (1er y 2do año de la escuela secundaria).

Núcleos problemáticos del área de Ciencias Sociales Políticas y Económicas	Nudos problemáticos del espacio curricular Historia
<ul style="list-style-type: none"> ● Las lógicas de poder y saber en las sociedades disputan en los territorios, el control sobre los bienes comunes, las sexualidades y sus productos, los trabajos y sus productos, y la subjetividad social, produciendo relaciones de dominación y explotación como génesis de la crisis civilizatoria. ● La Colonialidad del poder, el ser y el saber interviene estructuralmente la biodiversidad, las relaciones sociales, las sexualidades, los ámbitos de producción del conocimiento, el trabajo y las estructuras de poder. Este proceso excluye de la dimensión del mundo de lo validado a los conocimientos que no se circunscriben a las lógicas científica inferiorizando la potencia creativa de los saberes y prácticas sociales otros. ● La imposición de las relaciones capitalistas, heteropatriarcales y racistas en el sistema-mundo, su inscripción en Abya Yala y en el sur epistémico, y la normatividad que de ellas derivan, han construido sentidos culturales donde la-s diferencia-s son objeto de opresión. ● Las y los sujetos subalternizados problematizan lo naturalizado y construyen, desde sus resistencias y luchas, la posibilidad de buenos vivires en torno al reconocimiento de las otredades interseccionadas, visibilizando la multiplicidad de conocimientos y construcciones colectivas que buscan resolver las problemáticas sociales, territoriales, ambientales, políticas y económicas, empoderando subjetividad-es y comunidades en horizontes emancipadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las historias, los tiempos y los espacios en las formas de ser y estar constitutivas de la condición humana en territorios-espacios-tiempos diversos. La apropiación de las formas de ser y estar como condición para la división social, racial y sexual del trabajo y como complejo de categorías analíticas y relacionales para la problematización e intervención sobre ellas. ● El proceso de humanización y rimeros pueblos de acuerdo a su organización social, económica, cultural y simbólica y el paso de sociedades igualitarias a la imposición de relaciones sexuales, raciales y sociales desiguales y la conformación estructural de vínculos patriarcales. ● Los diversos modos de producción que imponen relaciones de explotación y dominación sobre cuerpos y territorios determinan las concepciones de tiempo y espacio de la sociedad. ● La conquista, saqueo y apropiación de América como fundación ontológica del sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno y la centralidad europea en el mismo. La modernidad europea como proyecto universal de existencia y ciencia y la colonización como proceso constituyente de los territorios y sus conformaciones sociales y económicas. ● Genealogías de las Resistencias sociales y sus cartografías en tiempos históricos de acuerdo a sus ubicaciones geopolíticas. Resistencias y defensas en términos de capital-vida, las defensas territoriales, los pueblos preexistentes y los bienes comunes, los feminismos, las identidades disidentes y los derechos humanos interculturales. ● Las violencias capitalistas en los procesos constitutivos de los Estados Modernos y territorios en Abya Yala. La cuestión del Estado-Nación capitalista, patriarcal, racista y monocultural y la profundización de conflictos en torno a la disputa por el trabajo (capital-vida), las sexualidades y la imposición extractivista de los bienes comunes. ● La conquista de Abya Yala como fundación ontológica de “américa” y “europa”. Implicancias de la conquista: prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y prácticas femigenocidas.

Cuadro 1. Elaboración propia. Fuente: Res. N° 1463/18 (Diseño Curricular Neuquino).

Por otro lado, para el tercer año -el interciclo de enlace pedagógico- se proponen genealogías centrada en los Derechos Humanos e interculturalidad, de la Cuestión de Género y Socio Ambiental.

La genealogía es una forma de mirar y de escribir la historia, una narrativa histórica que difiere de la historia tradicional porque se asume con perspectiva crítica e interesada. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un “mapa”, hacer una cartografía de las relaciones de poder-saber que configuran las sociedades en tiempos-espacios determinados, es decir, no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional (Res. 1381/2022, p. 35).



Cuadro 2. Elaboración propia. Fuente: Documento de criterios y secuenciación de conocimientos y saberes ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo. Área Ciencias sociales, Políticas y Económicas. Res. 1381/22

Desde esta perspectiva, nos parece propicio pensar la genealogía de los Derechos Humanos y la interculturalidad, como una forma posible de abordar nuestras historias del pasado reciente/presente, dando cuenta de la noción de los Derechos Humanos que se enuncia desde el diseño curricular, imbricando un proceso local articulado con un marco más amplio a nivel regional pero también nacional. Un ejemplo, podría ser abordar el análisis del asesinato de Carlos Fuentealba el 4 de abril del año 2007 en Neuquén, poniendo el eje en la violencia estatal. Elaborar una genealogía de los Derechos Humanos desde este punto de partida, implica analizar las particularidades de Neuquén como espacio habitado con sus características, como se caracterizó con anterioridad. Profundizar el análisis desde la violencia estatal, conlleva a plantearse la pregunta: ¿por qué es posible que suceda un acontecimiento de semejante magnitud en una provincia cuya ciudad capital recibió el título de Capital de los Derechos Humanos?

El caso de Fuentealba se produce en un escenario y un contexto complejo, en el marco de un gobierno provincial que ajustaba el gasto público a costa de los salarios de sus trabajadoras y trabajadores estatales y la ayuda social. Su asesinato provocó una de las movilizaciones más grandes de la historia de Neuquén, demostrando que un sector muy significativo de la sociedad condenaba el accionar represivo del Estado, que se había cobrado la vida de un trabajador de la

educación. Es un caso que nos permite analizar una multiplicidad de problemáticas de la sociedad neuquina, sus actores y sus conflictos. Asimismo, permite comprender los procesos que atraviesa Neuquén en clave glocal, en el marco de la aplicación de políticas de ajuste fiscal, desfinanciamiento del sistema educativo, y represión a la protesta.

La importancia que tuvo y tiene el asesinato del docente, cómo impactó en la sociedad del momento y en el devenir posterior, lo convierten en un elemento que hay que tomar en cuenta para analizar las memorias de la HRP en Neuquén. Es una memoria que forma parte de la identidad colectiva de Neuquén y que se construyó como tal principalmente en la calle, con movilizaciones todos los años el 4 de abril, una jornada de lucha que se sostiene año tras año; y en la escuela, donde el colectivo docente todos los años trabaja en el aula el significado del asesinato del docente, y lo que implica, para la sociedad, en términos de violación de los Derechos Humanos por parte del Estado, en democracia.

Existen determinadas prácticas de violencia institucional que tienen una correlación directa con el plan sistemático de represión que se instaló desde la clandestinidad en la última dictadura militar, en el aparato represivo del Estado. Esas prácticas fueron llevadas a cabo con el objetivo de implementar un plan económico que se profundiza en los años noventa, en democracia, pero con prácticas de coerción institucional que seguían funcionando. Una de ellas es la represión a la protesta social. El plan económico de políticas neoliberales y de ajuste del gasto público estuvo atravesado por diversidad de movimientos sociales que dieron luz a diversas modalidades de acción de los actores sociales, como por ejemplo el corte de ruta. En el caso de Fuentealba, se cruzan estos dos elementos: la protesta social en el marco de la implementación de planes económicos de ajuste y represión a la protesta, y la violencia institucional, que atenta contra los Derechos Humanos, la propia vida de un trabajador que se encontraba ejerciendo el derecho a la protesta.

De esta forma, analizar el impacto de tales políticas puede conducir a una genealogía de las protestas y sus actores sociales en Neuquén, las cuales están estrechamente relacionadas con las organizaciones sociales, de Derechos Humanos y sindicatos que mantienen una firme lucha por la defensa de los Derechos Humanos. Desde el caso neuquino, es posible pensar una genealogía de los Derechos Humanos que permita abordar las complejidades de una sociedad heterogénea, variada, y conflictiva, y a su vez abordarlos desde la HRP regional implica realizar un relevo de fuentes orales y vivas que formaron y aún forman parte de las luchas. Son muchas las compañeras y compañeros docentes que ya eran parte del sistema educativo al momento que se desarrolló la huelga del año 2007 en la que se enmarca el asesinato de Fuentealba.

El tratamiento de la implementación del neoliberalismo en el contexto latinoamericano, nacional, y provincial conlleva analizar la profundización de las desigualdades y la inequidad en el reparto de las riquezas. Los bienes comunes son un factor clave en este tipo de procesos y la aplicación de políticas de ajuste fiscal y transferencias de recursos, terminan por favorecer a los grupos económicos concentrados que son quienes manejan la extracción de los recursos y su comercialización. Los Estados se convierten en los garantes jurídicos de la operación de las empresas en los territorios. Neuquén, una región con abundante presencia de recursos naturales estratégicos, no es ajena a este tipo de procesos.

El espacio geográfico donde se constituyó la provincia de Neuquén, como el resto de la Patagonia, estuvo habitado por pueblos originarios que sufrieron el despojo de sus territorios con el avance genocida del estado nacional en el siglo XIX. La historiografía liberal silenció los relatos de estos pueblos y los marginó del mito de origen de la constitución del ser nacional. Las corrientes revisionistas y las nuevas perspectivas de abordaje histórico reivindicaron a estos sujetos ocultados de la historia tradicional durante siglos. Además, los descendientes de los pueblos que sobrevivieron al avance del capitalismo global y hoy son parte de la sociedad,

llevaron a cabo sus luchas y resistencias por ser reconocidos y respetados. Desde el año 1994 con la reforma de la Constitución Nacional, los pueblos originarios son reconocidos en su preexistencia al estado nacional. Sin embargo, esto no significa que convivan en la pluralidad social exentos de conflictos. Las luchas por la reivindicación de sus derechos sobre los territorios en los que el Estado avanzó, siguen vigentes.

Elaborar una genealogía de los Derechos Humanos para el caso de la situación actual de los pueblos originarios en Neuquén, también permitiría analizar memorias de la HRP y partir de eso, desentramar los mecanismos que utilizaron y aún utilizan los grupos socialmente dominantes, a través del Estado, para apropiarse de los territorios que tienen una abundante cantidad disponible de bienes comunes, como es el caso del petróleo y el gas no convencional en la región de Vaca Muerta. También permite abordar el estudio de cómo afectan a los derechos básicos de poblaciones que sustentan un modo de vida alejado de las lógicas del consumismo global, y que necesitan de recursos básicos como el agua para sostener prácticas que les permitan subsistir. Métodos de extracción de recursos no convencionales, como el uso del fracking, impactan fuertemente en el deterioro de los suelos y la contaminación del agua. Analizar estas problemáticas desde una perspectiva histórica, remite a pensar en clave global cuándo comenzó este proceso de despojo de los territorios y por lo tanto, de los bienes comunes.

Elaborar una genealogía de los Derechos Humanos para ambos casos, desde una perspectiva de la Historia Global, permitiría abarcar toda una serie de problemáticas y conflictos que, para poder profundizar en la complejidad de su análisis, es necesario pensarlas históricamente. Son procesos que forman parte de las memorias de Neuquén y que su abordaje remite a los procesos locales y globales. Permiten articular pasado reciente con pasados no tan cercanos. Los actores de la protesta social y los pueblos originarios (que también son actores de la protesta de la región), desarrollan formas de protesta y de lucha que tienen un horizonte compartido de convivencia de lo plural y respeto y reconocimiento de los Derechos Humanos básicos en la diversidad. Pero también ponen sobre la mesa las contradicciones que sustentan al sistema social y económico en el cual nos encontramos insertos. Para el estudio de ambos temas, que forman parte de la memoria colectiva y de la HRP neuquina, resulta fundamental apoyarse en la historia oral. Se trata de problemáticas sociales cuyos actores principales siguen vivos, y la recuperación de sus memorias a través de la oralidad permite ir profundizando el análisis de los problemas socialmente vivos que están vigentes en la sociedad neuquina.

En el contexto actual de la preservación y transmisión de las memorias, que analizamos a partir de Robin (2012), adquiere importancia pensar cómo construir memorias colectivas con prácticas que se escapen a la conmemoración de la efeméride impuesta por las lógicas decimonónicas, así como también, no caer en la praxis del repositorio digital que archiva en una nube intangible que, en definitiva, produce el olvido. Elaborar una propuesta a partir de la genealogía de los Derechos Humanos e Interculturalidad, según los lineamientos propuestos desde el nuevo diseño curricular de la provincia de Neuquén para la escuela media, abre algunas pistas de cómo abordar las memorias de la HRP en la enseñanza de la historia argentina. La recuperación del testimonio oral cobra trascendencia en esta forma de abordaje, donde la importancia de lo transmitido por la vía de comunicación más elemental que conocemos los seres humanos, la palabra oral, puede reemplazar a la lógica predominante de la era digital en relación a la memoria y construir otras narrativas inclusoras de las y los invisibilizados en los grandes relatos.

Se trata de pensar en enseñanza otras, donde los posicionamientos políticos y éticos deben configurar los diálogos para el reconocimiento que posibilite la comprensión de nuestra HRP desde unas perspectivas críticas y solidarias.

3.3. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN PROPUESTOS

La enseñanza de la historia en la escuela secundaria en la actualidad, se encuentra plagada de problemáticas y desafíos. No solo se transformó la escuela como institución, sino que también se promueven cambios en las prácticas escolares. Son procesos que están entrelazados con las complejidades de las dinámicas sociales. Si cambian las formas de comunicación y de acceso a la información, esto va a impactar de alguna u otra manera en la educación. Los cambios en la forma de almacenar y acceder a la memoria, de la forma de producir conocimiento del pasado y de escribir la historia, las percepciones de temporalidad que escapan a las lógicas del progreso planteados por el liberalismo pero que siguen reproduciendo el sistema dominante, marcan el rumbo de las transformaciones que se producen en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la Historia. Nuevas finalidades y nuevos propósitos definen nuevas perspectivas y nuevos contenidos para abordar el estudio de los procesos sociales.

Las nuevas formas de comunicación virtual nos imponen la tarea de reflexionar sobre el mundo que habitamos y cómo dar respuesta a las demandas de las y los estudiantes frente a un mundo que se les presenta caótico y desigual, reflexionar sobre qué herramientas necesitan aprender y qué contenidos van a orientar esas enseñanzas para poder pensarse como actrices y actores de cambio de la sociedad. El cambio de siglo vino acompañado de un nuevo paradigma en el horizonte de expectativas del mundo económico y político. La desaparición de un proyecto social que desafió las lógicas capitalistas, dio lugar a la imposición de un orden global sumido en el capitalismo. En este contexto, pensar en fortalecer la pluralidad y las prácticas democráticas se nos presentan como las opciones viables para enfrentar la desigualdad del acceso a las condiciones que permitan un ejercicio pleno de los Derechos Humanos.

Para el caso de Neuquén, la implementación de un nuevo diseño curricular que establece lineamientos generales para la escuela secundaria, y que presenta en sus fundamentos muchas de las problemáticas y cambios que fueron expuestos a lo largo de este Trabajo Integrador Final, puede resultar potente para desarrollar nuevas líneas en educación, que permitan fortalecer la construcción de conocimiento del pasado. Sin embargo, no es suficiente con solamente establecer un currículo por escrito, sino que este debe estar acompañado por procesos de formación y de prácticas que posibiliten el desarrollo de dichos lineamientos.

La presencia de los dispositivos tecnológicos y de herramientas de la IA en las aulas cobraron presencia en el último tiempo y llegaron para quedarse. Su utilización puede ofrecer potenciar algunas herramientas del aprendizaje en tanto comprendamos desde los procesos formativos sus potencialidades y las dificultades que deben atravesarse.

Finalmente, queremos destacar la potencia que tiene la articulación de la HRP, las memorias y los problemas sociales para elaborar propuestas de enseñanza de la historia Argentina en la escuela secundaria neuquina. Este desafío recobra doble sentido en la medida que invita al trabajo colaborativo en el que el diálogo de saberes es clave. Pensar en este proceso desarrollado me interpela a ese desafío y, seguramente, el primer camino andado puede concretarse en mis prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. (1998). En torno a la noción de curriculum. En *Mimeo* (pp. 57-74)
- Barash, J. A. (2020). Tiempo histórico, memoria colectiva y la finitud de la comprensión histórica. En *Historia Y MEMORIA*, n° Especial. (pp. 25-49). <https://doi.org/10.19053/20275137>. nespecial.2020.10597.
- Bender, T. (2011). Historia de Estados Unidos. En *Una nación entre naciones*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bertolotti, M. (2006). Historia reciente y memoria. Una aproximación al análisis de la(s) memoria(s) y sus conflictos, en *Historia Regional*, Sección Historia, ISP N° 3, Año XIX, N° 24, pp. 235-244.
- Bresciano, J. A. (2020). La historia global y sus avatares. De los estudios sobre la globalización a los enfoques globalizantes. En I. Simons & Zermeño (eds.) *La historiografía en tiempos globales*, (pp. 133-165).
- Carr, N. (2011) ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?. En *Superficiales*. Taurus.
- Cataruzza, A. Beldevesi, R., y Palti, E (2016). En Lvovich, D. y Cernadas, L (eds.), *Historia ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Prometeo.
- Cataruzza A., y Eujenian, A. (2002) Del éxito popular a la canonización estatal del Martín Fierro. Tradiciones en pugna (1870 – 1940). En *Prismas. Revista de historia intelectual*. N° 6.
- Charlot, B. y Capua Da Silva Charlot, V. A. (2021). O Negacionismo: uma Crise Social da Relação com a “Verdade” na Sociedade Contemporânea. En *Revista Internacional Educon*, 2,3.
- Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual*. Planeta.
- Favaro, O. (2000). Neuquén. La sociedad y el conflicto. ¿Viejos actores y nuevas prácticas sociales? Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cehepyc-uncoma/20110503100147/Neuquen.pdf>
- Fazio Vengoa, H. (2009). La Historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. En *Historia Crítica*. Edición Especial. (pp. 300-319). Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/811/811123_69016.pdf
- Finocchio, S. (2009). Memoria, Historia y Educación en Argentina. En Pagés J. y Gonzales, P. (coords), *Historia, memoria i ensenyament de la historia: perspectives europees i llatinoamericanes*. Documents.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clio & Asociados* (7), 15-26. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf
- Franco, M. y Lvovich, D. (2017) Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, núm. 47, pp. 190-217.
- Funes, A. G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias, En *revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n° 9.
- Funes, A. G. (2013). Historias enseñadas recientes. En *Utopías y prácticas*. Educo.

- Halbwachs, M. (2004.) *La Memoria Colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.
- Hobsbawm, E. (1997). *Sobre la historia*. Crítica.
- Hobsbawm, E. (2012). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Iuorno, G. y Jara, M. A. (2022). Enseñar movimiento sociales y políticos desde una perspectiva de la historia global
- Jara, M. A. y Cerdá, M. C. (2019) Las significaciones en la enseñanza del Cordobazo en el contexto de la Historia Reciente/Presente Argentina. *En Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Año 17, N° 17. Ed. Pueblo de la Toma, Córdoba. pp. 157-172. ISBN N° 1668-8864
- Jara, M. A. (2020). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén. *En Clío & Asociados. La historia enseñada*, 31, pp. 91-113. ISSN 2362-3063.
- Jara, M. A. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *En Tempo e Argumento, Florianópolis*, v. 13, n. 33, e0108. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0108>
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia: Una relación incierta. *En Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(221), 225-241. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182014000200010&lng=es&tlng=es
- Le Goff, J. (1977). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós, Buenos Aires.
- Legarralde, M. (2020). *Combates por la memoria en la escuela*. Miño y Dávila.
- Manning, P. (2003). *Navigating World History. (Historians create a Global Past)*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Mazlish, B. (2001). La historia se hace Historia: la Historia Mundial y la Nueva Historia Global. *En Memoria y Civilización. Anuario de historia de la Universidad de Navarra*, 4, pp. 5-17.
- Nora, P. (1984). *Los Lugares de la Memoria*. Ediciones Trilce. Montevideo.
- Pagès, J. y Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la didáctica de las Ciencias Sociales. *En Historia Y MEMORIA*, n° 17, pp. 153-184. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>.
- Perrén, J. y Pérez, G. (2020). La segregación urbana desde el tiempo y el espacio. Una aproximación en una ciudad patagónica (Neuquén, 1904-2010). *En Páginas / año 12 – n° 28*. ISSN 1851-992X
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter editores.
- Ricoeur, P. (2000). *La Memoria, La Historia y el Olvido*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. En *Revista Colombiana de Educación*, vol. 71 (2016): 165-185.

Tosselo, J. y Jara, M. A. (2021). La Historia global en la enseñanza. Aportes de una investigación. En *Compilación de trabajos presentados a las XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia (Córdoba, 2020)*.

Vezzetti, H. (2015). *Historia y Memoria*. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70257>

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Resolución 1463, 2018. Concejo Provincial de Educación de Neuquén.

Resolución 1381, 2022, Documento 1. Concejo Provincial de Educación de Neuquén.