

La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente / presente al futuro

Alicia Graciela Funes*

«Para la historia importa la acumulación de «sentido histórico»: no las obras maestras, sino la sedimentación, las hojas acumuladas que se convierten en capas de tierra, en cultura. Un buen instrumental para orientarse en el mundo»

Carlo Ginzburg

Una investigación en Didáctica de la historia

Convencidos que sólo la investigación didáctica nos posibilitará saber qué *historias enseñadas* circulan en las aulas y cuáles son las *historias que deseamos enseñar* presentamos algunos tópicos de las investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional del Comahue¹.

Investigamos la enseñanza de la Historia Reciente/Presente (HRP), porque en la vida política argentina desde la segunda mitad del siglo XX, han tenido lugar una serie de re-alineamientos políticos inéditos como transformaciones inesperadas y masivas que llegan incluso a cuestionar ciertos rasgos profundos del sentido común de vastos o amplios sectores sociales. Este conjunto de cambios ha sido procesado por la sociedad a menudo de maneras opuestas, en un espectro que abarca desde el planteo de conflictualidad más inflexible hasta la apatía más resignada. En una exploración por dar respuestas frente a la crisis, aparecen diferentes enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del pasado reciente y que podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas y poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos. En otros términos, la investigación histórica y la investigación en la enseñanza de la misma pueden actuar contra identidades cristalizadas, abrirlas a las interrogaciones, luchar contra el conformismo. Así recobran importancia acontecimientos del pasado re-

1. Proyectos de Investigación: «*Estudiantes y Enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía*». En, el caso de la Historia investigo sobre la enseñanza de la historia reciente (2002-2005). «*Lo reciente/presente en la enseñanza de la Historia*» (2006-2009) «*Profesores y Enseñanza de la Historia Reciente/Presente*» (2010-2012). Estas investigaciones cubren el área de las Provincias de Río Negro y Neuquén en la Nord Patagonia Argentina.

* Profesora e Investigadora Didáctica de las ciencias sociales. Historia. Universidad Nacional del Comahue. República Argentina

ciente cargados de pasado/presente, propios del devenir, y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del profesor y la emergencia del presente.

De historias recientes/presentes: demarcando el campo

Iniciar una reflexión sobre la historia de los acontecimientos más recientes nos enfrenta a problemáticas de diverso orden: teórico-epistemológicas² y políticas³ enmarcadas en los dilemas de la producción contemporánea del saber (Wallerstein, 2004), signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global.

Delimitar el campo de la HRP como objeto de estudio y de enseñanza invita al entrecruzamiento de disciplinas, conceptos y procedimientos no con la finalidad de poner en práctica un escepticismo cómodo o un sincretismo conciliador, sino buscando rescatar cada momento y espacio histórico en la multiplicidad de sus componentes y en la contradicción de los conflictos, teniendo siempre como norte profundizar la reflexión apartando generalidades apresuradas, vagas y los lugares comunes.

¿Cómo y cuando comienza la HRP? ¿A partir de que momento podríamos hablar de acontecimientos que pueden ser ubicados en este campo? No hay acuerdo entre los historiadores respecto a una cronología propia de la historia reciente, sea en el plano mundial como nacional. También cabe preguntarse: ¿es la cronología el camino más adecuado para definir las particularidades de esta historia?, o ¿son otras las especificidades que delimitan el campo?

El abordaje de la HRP nos enfrenta a algunas especificidades:

1. El problema de la *representación*⁴: En sentido genérico las representaciones son teorías que permiten dar sentido a las formas individuales y colectivas de interpretar el mundo, en su dimensión social y simbólica, son formas de entender y comunicar la realidad (Moscovici, 1979). Refieren a la imagen mental que tiene un individuo acerca de cierta cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera y constituyen sistemas cognitivos en los que se reconocen creencias, estereotipos, opiniones, valores, normas; conforman códigos, valoraciones, principios interpretativos y orientadores de las prácticas y definen la *memoria colectiva* y la *memoria histórica*. Sabemos que las memorias son objeto de disputas, conflictos y luchas enmarcados
2. Nos enfrenta al problema de la objetividad-subjetividad; a la cercanía de los acontecimientos analizados; al problema del extrañamiento, entre otros.
3. Los intereses políticos que afectan las interpretaciones sobre las problemáticas sociopolíticas a ser estudiadas están todavía vigentes y juegan un papel en la disputa por las lecturas de ese pasado reciente. Obviamente esas lecturas no son neutras ni ajenas a los intereses de los diversos grupos sociales; todas buscan legitimar una u otra orientación política o ideológica.
4. Esta conceptualización constituye un buen ejemplo de cómo se entrecruzan diversos planteos provenientes de campos disciplinares distintos: historia, psicología, sociología, política, filosofía,

en relaciones de poder. Jelín (2001) las define como *memorias contra memorias* y Pezzino (1998) se refiere a ellas como *memorias divididas*. La historización de las memorias da cuenta de los cambios históricos en los sentidos del pasado y del lugar asignado a las memorias que son diferentes en cada proceso político, ideológico y cultural; recordar es siempre una construcción actual que establece relaciones con el pasado y a la que se le atribuyen nuevos/distintos sentidos.

La representación también alude a una cierta clase de producción y en el caso de la producción historiográfica, es el historiador quien escribe la historia y en esa construcción hay interpretación y sentido histórico. El pasado reciente, constituido en objeto de estudio del historiador, se representa en conflicto (Mudrovic, 2009). Es el pasado que no pasa, el pasado traumático, el pasado sensible, convertido en centro de reflexión crítica, el que ofrece un buen instrumental para orientarse en el mundo.

En los últimos años con el boom memorialista, la memoria ha primado en el campo de las representaciones sobre el pasado reciente en el ámbito jurídico, en la esfera política, en los medios de comunicación y en el espacio público, y cuando la memoria se sacraliza expulsa a la historia y con ella a la posibilidad de revisión crítica.

Si los sentidos del pasado reciente no permanecen inmutables en el tiempo, significa que los cambios en los escenarios políticos, la entrada de nuevos actores y las mudanzas en las sensibilidades sociales producen transformaciones de los sentidos del pasado (Jelín, 2002), y que la producción histórica puede construir puentes de sentido entre el pasado reciente, el presente y el futuro. Esta variedad de lecturas del pasado no está —como nunca lo estuvo antes— confinada a las versiones elaboradas por los historiadores profesionales; sus textos coexisten con imágenes del pasado procedentes de otros discursos sociales, de otros registros en los que intervienen ensayistas, militantes, periodistas (Pagano, 2010).

2. La posibilidad del *presente* como objeto de la historia ha producido en los últimos tiempos un debate interesante en el campo historiográfico, ahora bien, sabemos que esta incorporación no es una novedad, ya que se ha dicho siempre que la historia es historia contemporánea disfrazada (Hobsbawm, 1997) y prueba de ello son las importantes obras escritas al calor de los hechos. El presente es tiempo de lo contingente, de lo incierto, del cambio de época, de la ruptura histórica; pero también es tiempo de la perplejidad y del asombro (Iuorno, 2010). Con el cambio de siglo y de milenio, se ha producido un amplio abanico de reflexiones sobre el tiempo presente.

Si nos atenemos al régimen de historicidad⁵, la HRP marca la *presentificación* de la historia. En épocas presentes, cuando el tiempo se acelera y la impresión de

5. Un régimen de historicidad da cuenta de la experiencia del tiempo propia de una sociedad particular y de esta manera el tiempo no sólo se convierte en un concepto abstracto sino en algo concreto, pues vuelve al tiempo en un actor de la sociedad. (Hartog, 2003, 2010)

permanencia se debilita, cuando bajo los efectos de la economía de mercado todo parece moverse con gran rapidez y nada se parece ya a nada, y sin embargo la uniformidad capea en las imágenes de un mundo estandarizado; en estas condiciones la historia que se escribe y se enseña debe intervenir en los mecanismos de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad. Por otro lado, la idea de *instantaneidad* del presente provoca cierta desazón y contrasta con la realidad de que disponemos de un pasado histórico casi infinito, estructurado y limitado tan sólo por los intereses actuales y de un futuro abierto. Velocidad, rapidez, instantaneidad son algunas características de la concepción de temporalidad hegemónica.

Analizando algunos signos de la subjetividad, el hombre contemporáneo se siente nuevo, otro. Vive en el convencimiento de estar instalado más allá de la ruptura. Su realidad nada tiene que ver con los que le precedieron en el uso de la palabra y de la vida (Cruz, 2001); esa conciencia rupturista, que ya no es privativa de los adolescentes, configura la subjetividad y acentúa expresiones como «pasemos página», «miremos hacia futuro», «eso pertenece al pasado». Ahora, interesa no pensar en clave de pasado, constituyendo un nuevo sentido común.

Ahora bien, contra la inmovilidad de un presente *instantáneo* y *sin historia*, adquieren importancia las categorías planteadas por Koselleck (1993) *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa* que permiten tematizar el tiempo histórico como una tensión entre experiencias y esperas que se despliegan en el presente.

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta por repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad... categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aun continúan vigentes y que requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas (Funes, 2010)

En el ámbito de las ciencias sociales se ha producido una migración de sociólogos, científicos políticos, economistas –especialistas del presente– hacia la historia; y ésta se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos. En la *presentización*, que implica un factor de cambio cultural y político, el problema excede a la simple reconstrucción histórica del acontecimiento; se trata además de un problema político, filosófico, ético. El interés por los acontecimientos recientes ha propiciado un diálogo inexcusable entre científicos sociales y políticos, periodistas, escritores; diálogo que reviste todas las fórmulas, desde la simbiosis al desprecio. La necesidad, la importancia y el interés del diálogo entre los distintos profesionales sobre una época histórica tienen que ser precedidos de mutuos conocimientos y reconocimientos (Cuesta, 1998) ya que estamos frente a una configuración cultural que amerita la concurrencia por el conocimiento.

En esta configuración cultural se ha producido un desplazamiento de la temporalidad hacia la espacialidad, hay que construir nuevas cartografías que nos ubiquen y señalen el camino para pensar, sentir y actuar, diseñando nuevas narrativas *inclusivas* en *este* tiempo.

3. Cuando y cómo comienza la historia reciente/presente. Cuestión pensada con parámetros móviles a la hora de delimitar una historia del presente; algunos historiadores consideran la Segunda Guerra Mundial como hito fundador (Cuesta, 1993); otros indican que a partir de la revolución cultural del segundo lustro de los años 60, el presente va a manifestarse con fuerza en la historiografía, rompiendo con la rígida división presente/pasado e instalando las múltiples formas a la *actualidad* en objetos y temas investigados históricamente (Aguirre Rojas, 2000); también están quienes consideran que los años 90 del siglo XX constituyen una historia del presente de las gentes vivas del mundo actual (Aróstegui; Buchrucker; Saborido, 2001); y para los que una periodización de la historia reciente no puede soslayar el hecho universal de un cambio en el capitalismo y sus manifestaciones nacionales, ese proceso constituye el hito central (Figueroa; Iñigo, 2010). Es factible pensar que la periodización de esta historia se ligue más bien a la esfera en la que se encuentra el tema que se investiga: procesos económicos, movilizaciones sociales, procesos políticos.

También hay quienes sostienen que la delimitación se funda en un criterio metodológico sobre los tipos de fuentes, la posibilidad para el historiador contemporáneo de interrogar a los testigos —directos o indirectos— de los acontecimientos que estudia es un hecho capital que modifica la distancia entre el investigador y el objeto de su estudio, al tiempo que le permite «construir» una parte de su documentación (Soulet, 1994).

4. Algunos historiadores y didactistas en historia sostienen que otra especificidad de la historia reciente se centra en los acontecimientos históricos traumáticos (Franco; Levin 2007); demarcar el campo de este modo es reducir el objeto de investigación y de enseñanza a uno de los rasgos de su fisonomía, se está atendiendo a un fenómeno parcial más que a un período histórico como totalidad.
5. La historia más contemporánea se distingue por la *coetaneidad* de la época o de la generación que la vive y narra, cuya característica es la simultaneidad entre historia vivida e historia contada, los sujetos que hacen la historia son los mismos que la traducen en historiografía (Aróstegui, 2002). Situación que plantea dificultades como la cercanía del objeto-problema, aunque sólo se trata de una dificultad suplementaria que se agrega a todas aquellas a las que se enfrenta el historiador cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente.

Si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar el presente en términos históricos, ya que somos *observadores participantes*, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre él, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora.

Virar la concepción de la historia hacia el pasado reciente/presente para mirar el futuro es un factor de cambio cultural y también político. En esa historización im-

porta la impronta generacional del historiador como observador participante de los acontecimientos históricos que investiga y enseña; tener presente que las perspectivas con las que se contempla el pasado pueden cambiar a medida que avanza la historia y estar atentos para librarse de los supuestos de la época que comparte la mayoría. Bucear analíticamente en la propia época, con los esfuerzos de comprenderla/explicarla, requiere un trabajo de desmontaje que permita significar lo cotidiano como constructor de estructuras, de reinventar continuamente la experiencia acumulada como depósito o reserva de sentido.

6. La inserción de la historia en la acción y en la vida lleva a la consideración social de los sujetos, en el componente de la *identidad*⁶ y un referente inmediato de la identidad es la *memoria colectiva*. A los historiadores les interesa la memoria desde dos perspectivas diferentes: como *fuentes históricas* para una crítica de la fidelidad del recuerdo y cómo *fenómeno histórico*, es decir, la historia social del recuerdo (ya que la memoria es flexible y nos interesa entender cómo y por quién se modela, así como los límites de su maleabilidad). Sabemos que la memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella (Candau, 1998). El juego social de la *memoria* y de la *identidad* se centra en la transmisión, ya que la movilización de la memoria es toda transmisión que señala la voluntad de dejar huellas, para construir memorias. En los tiempos recientes un nuevo régimen de memoria se centra en la reconstitución archivística e historiadora que centra la mirada en lo patrimonial, en el memorial. Así, la conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas, sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia.

El fenómeno general de dispersión de las memorias como de las identidades que ellas fundan, se vuelven más parciales, particulares, particularistas y fugitivas; proceso que se exacerbó al mismo tiempo que las sociedades experimentaron un cambio acelerado con el agotamiento y desmoronamiento de los grandes relatos-memorias organizadores. Algunos supuestos para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado en relación al juego de la identidad y la memoria, nos indican que estamos frente a procesos de pluralidad de las memorias, corolario de la pluralidad de mundos. Memorias plurales, móviles y cambiantes están movilizadas para intentar construir identidades que ciertamente serán múltiples.

6. La problemática de la identidad registró en los últimos años verdaderas explosiones discursivas tanto en el plano de la indagación conceptual como en el análisis de casos particulares. La reconstrucción del concepto y de la práctica se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no se circunscriben solamente al discurso académico, tienen presencia también en los medios, en la publicidad y hasta en la conversación cotidiana porque en tiempos de cambios y en un mundo cada vez más deslocalizado se necesitan referencias y coordinadas identitarias como por ejemplo: generacional, género, cultural.

Algunas semejanzas con las cuestiones socialmente vivas

Los estudios comparativos tienen una potencialidad interesante en el campo de la didáctica de la historia ya que permiten dar cuenta de ciertas problemáticas de la enseñanza. La línea de investigación centrada en las cuestiones socialmente vivas que se desarrolla en Francia ofrece algunas similitudes con la enseñanza de la HRP.

Las cuestiones socialmente vivas son contenidos escolares que tratan temáticas que interpelan las prácticas sociales de los actores; tienen una fuerte dimensión mediática y una demanda social que refuerza su vivacidad y son controversiales en los saberes de referencia –hay debates y disputas entre especialistas de los campos disciplinares–, lo que los torna vivos, urticantes en un segundo sentido (Legardez, 2006). Confrontan valores, intereses, emociones, a menudo políticamente sensibles, intelectualmente complejas y donde las apuestas son importantes para el presente y para el futuro común. Son cuestiones de la sociedad (Tutiaux- Guillon, 2006), implican debate y reflexión sobre la complejidad de la situación y constituyen de alguna manera el horizonte de la enseñanza en historia y geografía.

Los contenidos han de tener legitimidad científica, social, didáctica y axiológica, han de permitir el desarrollo del pensamiento crítico y el impulso a una educación ciudadana democrática. Los debates alrededor de la ciudadanía, hacen de ella misma un tema urticante y una referencia incierta y confusa. Pensar, argumentar en una ciudadanía contemporánea, es el horizonte de las prácticas de enseñanza.

Una formación democrática se afirma en el reconocimiento de la pluralidad de culturas e identidades. Participar, asumir un punto de vista, argumentar en el debate público, se torna importante en el desarrollo de una práctica ciudadana y por ello en la enseñanza de las cuestiones socialmente vivas se lee la incitación a reflexionar sobre cuestiones cívicas y políticas. Una cuestión socialmente viva implica una reflexión sobre la complejidad de la situación y de sus desafíos.

La enseñanza de la HRP como herramienta en la construcción de futuro

En el caso de la HRP de Argentina, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo socio- político que fue contestatario en la vasta movilización política y social de las décadas de los 60 y 70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001. Fueron clivajes que erosionan cualquier referente de certidumbre respecto del futuro, se constituyen en acontecimientos y procesos urticantes y sensibles que ofrecen lecturas contrapuestas.

Los argentinos vivimos en una sociedad en permanente *conflicto* que está muy lejos de ser una sociedad conciliada. La naturaleza de los antagonismos que atraviesan nuestra sociedad es de lo más variada: conflictos políticos, económicos, sociales, étnicos, culturales. La desigualdad social –visible en grados extremos en una sociedad democrática– aparece como la divergencia de más difícil resolución para el establecimiento de un orden estable.

¿Cómo enfrentamos los argentinos la realidad?, ¿qué lecturas hacemos de las crisis?, ¿qué relación establecemos con el pasado?, ¿cuál es el lugar de la enseñanza de la historia? Estas preguntas reflexivas orientan nuestra labor de formadores.

Quienes enseñamos historia tenemos la alternativa de bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes y desde ellos proyectar algunas batallas muy potentes para pensar en futuros posibles.

Fortaleciendo la relación entre el conocimiento histórico y la enseñanza de la historia

Es claro que la enseñanza del pasado reciente/presente requiere, como toda parcela de historia, del abordaje de la dimensión teórica —el problema de la representación, de la temporalidad, la relación historia-memoria-identidad-patrimonio, de las herramientas del oficio-trabajo con fuentes y evidencias— y de las prácticas de la enseñanza —tendientes a desarrollar el pensamiento crítico— para establecer verdades controversiales, provisorias e históricamente condicionadas, en este mundo incierto, complejo y global.

El debate escolar sobre la enseñanza de la HRP debe fundarse sobre razonamientos e informaciones científicamente pertinentes y permitir así una distancia con el debate de opinión, los prejuicios y las emociones que afloran allí.

Importan las finalidades de la enseñanza

Éstas cobran fuerza en tanto se considera que la enseñanza de la historia es necesaria para la contribución a una cultura compartida y para la reflexión y la acción social y política. Las finalidades cívicas y culturales de la enseñanza de la historia cobran vigencia para la conciencia histórica, la conciencia cívica y la conciencia territorial; instancias de inclusión y pertenencia.

Una finalidad de la historia enseñada es la formación temporal de los niños y jóvenes, formación centrada básicamente en una mirada sobre el futuro. La historia es, en especial, una ciencia del tiempo y coincide con el resto de Ciencias sociales en que el tiempo se explica como una estructura de conceptos, entre los que están: la memoria, las utopías, los cambios, la gestión del tiempo personal. En un mundo *presentista* la articulación entre pasado, presente y futuro deja de ser evidente (Hartog, 2010) por ello es necesario tomar el tiempo como cuestión y reconocer en el régimen de historicidad una herramienta crítica. Viajar del pasado al futuro, reabrir el pasado, reconocerlo como un campo donde se entrecruzaron pasados que no han sido para caminar hacia futuros posibles, rehabilitar con fuerza la prospectiva y los proyectos colectivos es una de las finalidades formativas de la historia enseñada.

Enseñanza de la HRP y socialización política

Muchos problemas que aquejan la práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia y en este caso la preocupación por los derechos de los *ciudadanos*, en su doble dimensión –la política y la comunitaria– ocupa un lugar central en la enseñanza de la HRP⁷.

Sabemos que la democracia no es una meta a la cual hemos de llegar, sino un camino que tenemos que recorrer siempre, una conquista ético-política de cada día, que sólo a través de una autocrítica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión. Construir miradas lúcidas y con sentido crítico respecto al mundo en que vivimos; responder a las preguntas del mañana; brindar oportunidades para ocuparse de uno mismo y de los otros; es un desafío interesante para la escuela y la enseñanza de la historia.

Enseñanza de la HRP y realidad social

La educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la participación ciudadana son, ante todo, cuestiones de derechos y de convicciones ético-políticas, de saberes y de valores y donde cada uno de estos criterios educativos se combina en la relación enseñanza y realidad social.

La cuestión social que atraviesa la historia de la Argentina en la segunda parte del siglo XX, el mundo del trabajo y el mundo sin trabajo; la reconfiguración capitalista mundial y su manifestación nacional; la cuestión de la producción, ganancia, distribución y reparto; la cuestión cultural y la movilización de los jóvenes y las mujeres, son temas problemáticos, complejos, controversiales de la realidad social de la vida cotidiana y objetos de enseñanza de la HRP.

7. En el momento que escribo estas líneas se ha desatado un fuerte debate en los medios de comunicación en relación con los contenidos de la Asignatura «**Política y Ciudadanía**», que se dicta para alumnos del último año de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. La inclusión de los «escraches y piquetes» como forma de manifestación social ha sido altamente criticada. El Diario Río Negro en su editorial del 20 de Febrero de 2001 titula «Enseñar a escrachar», un verdadero exabrupto carente de información certera pero no de intencionalidad política.

Escraches y piquetes son modalidades de manifestación de la sociedad. El primero accionado por la Agrupación de Derechos Humanos HIJOS (de desaparecidos) materializa la condena social para los responsables de los delitos de lesa humanidad en tiempos de la dictadura. Los piquetes, una modalidad de protesta accionada por los trabajadores que perdieron su fuente laboral a causa de las privatizaciones en la década de los 90. Escraches y piquetes son conocidos por los estudiantes en tanto son prácticas cotidianas, es decir, son datos de la realidad.

La incorporación de temas que son formas de expresión y participación política y social, que se van modificando a través del tiempo cuando se incluyen como contenido de enseñanza puede ser objeto de debate escolar fundado en razonamientos e informaciones científicamente pertinentes para permitir una distancia con el debate de opinión y los prejuicios.

Donde la enseñanza no configura un espacio neutro, asume la praxis pedagógica como una praxis política y puede constituirse en ámbito privilegiado de deliberación pública, de construcción de ciudadanía y de cambios sociales.

Dice María Saleme (1997) que el docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; si profundiza, en cambio, en el conocimiento de un objeto a enseñar, se aventura en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada, para ofrecer a otros la misma posibilidad, vale decir, el re-descubrimiento de la realidad, del sentido de las cosas, la relación profunda entre los saberes heredados de distintas culturas; la posibilidad, en definitiva, de entrar a un tricentenario con una propuesta desde otra forma de conocer, desde nuevas estrategias de conocimiento.

La investigación en didáctica de la historia posibilita descubrir realidades impensadas y redescubrir otras formas de conocer las historias recientes/presentes y sus enseñanzas.

Bibliografía

- AGUIRRE ROJAS (2000). *Pensamiento historiográfico e historiografía en el Siglo XX*. Rosario: Prohistoria.
- ARÓSTEGUI, J. (2002). «Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia)». *Sociohistórica* 9/10 Cuadernos del CISH. UNLP.
- ARÓSTEGUI, J.; BUCHRUCKER, C; SABORIDO, J. (2001) *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Barcelona: Crítica.
- CANDAU, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ed. del Sol.
- CRUZ, M. (2001). «El pasado como territorio de la política». En: CARROZZI, S; RITVO, J (comp.) *El desasosiego. Filosofía, Historia y Política en diálogo*. Rosario: Homo Sapiens.
- CUESTA BUSTILLO, J. (1998). «Historia del presente y periodismo». DÍAZ BARRADO, M. *Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología*. Salamanca: ICE Universidad de Extremadura.
- CUESTA BUSTILLO, J. (1993) «Historia del presente: conceptos y cualidades». *Claves de razón práctica*, N° 31.
- FIGUEROA, C; IÑIGO CARRERA, N. (2010). «Reflexiones para una definición de Historia Reciente». LÓPEZ, M; FIGUEROA, C; RAJLAND, B. (ED.) *Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina*. Chile: Editorial Arcis CLACSO
- FRANCO, M.; LEVIN, F (2007). «El pasado cercano en clave historiográfica». FRANCO, M.; LEVIN, F. (Comps). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- FUNES, A. G. (2010). «Historias enseñadas: futuros posibles» *Revista Novedades educativas*, N° 235. Argentina
- FUNES, A. G.(2010). «Crónicas de Enseñanza Historia Recientes/Presentes». MARTINEZ, R; SANELLI, R. (Comp) *Crónicas de las escuelas medias del Alto valle de Río Negro y Neuquén*. Publifadecs. UN Comahue

- GUINZBUR, C. Conversa con A. SOFRI en Febrero de 1982 *Revista Prehistoria Debates y combates por la historia que viene* N° 3. Rosario. Manuel Suárez Editor
- HARTOG, F. (2010). «El historiador en un mundo presentista». DEVOTO, F (Dir) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*. Buenos Aires: Biblos
- HOBBSAWM, E. (1997). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- IUORNO, G. (2010). «A propósito de la Historia Reciente: ¿Es la interdisciplinaridad un desafío epistémico para la Historia y las ciencias sociales?». LÓPEZ, M; FIGUEROA, C; RAJLAND, B. (ED.) *Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina*. Chile: Editorial Arcis CLACSO
- JELIN, E. (2000). «Memorias en conflicto». *Revista Puentes*, año 1, N° 1.
- JELIN, E. (2001). «La política de la memoria». *Revista Puentes* La Plata.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- LEGARDEZ, A. (2006). «Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères» En LEGARDEZ, A; SIMONNEAUX, L (Coord.) *L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed Huemul
- MUDROVIC, M. (2009). «Representar pasados en conflicto». MUDROVIC, M (Ed) *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria*. Buenos Aires: Prometeo
- PAGANO, N. (2010). «La producción historiográfica reciente, continuidades, innovaciones, diagnósticos». DEVOTO, F. (Dir) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina*. Buenos Aires. Biblos
- PAGÈS J. (2003). «Ciudadanía y enseñanza de la historia». *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. Córdoba: Universitas APEHUN.
- PAGÈS J. (2007). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado». AVILA RUIZ, R; LOPEZ ATXURRA, R; FERNANDEZ DE LARREA, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUDPCS.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). «Le difficile enseignement des «questions vives» en histoire-géographie». LEGARDEZ, A; SIMONNEAUX, L. (Coord.). *L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris. ESF éditeur.
- SALEME, M. (1997) *Decires*. Córdoba: Navaja Editor.
- WALLERSTEIN, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.