



Enseñanzas de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanías

Recent/Present Story Teachings and Citizenship Education

Miguel A. Jara

Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

Email: mianjara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0959-9000>

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

Email: agfunes@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-9207>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.30>

Resumen

Abordamos las relaciones entre las enseñanzas de las historias recientes y presentes y la educación ciudadana a partir de las investigaciones educativas realizadas en la Universidad Nacional del Comahue. Las experiencias de profesoras y profesores indican que les preocupa enseñar unas historias que permitan al estudiantado comprender e interpretar el mundo que habitan y puedan intervenir en él. La historia enseñada que incorpora procesos recientes y presentes posibilita desandar la complejidad de un presente vivido. Organizamos el escrito en tres partes: en la primera daremos cuenta cuándo y qué nos motivó a investigar sobre las enseñanzas de las historias recientes y presentes, en la segunda enunciaremos las potencialidades que esas enseñanzas tienen en la educación de las ciudadanías para finalmente pensar si tienen vigencia en este presente.

Palabras claves: Enseñanza; historias recientes/presente; educación; ciudadanías.

Abstract

We address the relationships between the teachings of recent and present stories and citizen education based on educational research carried out at the National University of Comahue. The experiences of teachers indicate that they are concerned with teaching stories that allow students to understand and interpret the world they inhabit and can intervene in. The taught history that incorporates recent and present processes makes it possible to retrace the complexity of a lived present. We organize the writing in three parts: in the first we will give an account of when and what motivated us to investigate the teachings of recent and present stories, in the second we will enunciate the potentialities that these teachings have in the education of citizens to finally think about whether they have validity in this present.

Keywords: teaching; recent/present stories; education; citizenships.

In memoriam Ernesto Gómez y Joan Pagés

“Nosso objetivo é aproximar nossos alunos para que possam compreender a educação como um saber e uma prática guiada por uma ética pública, que pode converter a educação histórica em um fenômeno, plural de interpretação e busca de significado do passado”

Ernesto Gómez y Carmen Rosa García (2016, p. 247)

Enseñar historia es, ha sido y será una tarea difícil, compleja e incluso arriesgada..., se trata de enseñar el camino que nos ha conducido desde un pasado lejano- siempre el pasado es algo lejano para quienes lo aprenden en las escuelas- hasta nuestro presente y enseñarles a usarlo para seguir haciendo camino hacia un futuro, que hoy como siempre, es incierto.

Joan Pagés (2012, p.9)

1. Introducción

Este artículo fue escrito a partir de la convocatoria que Joan Pagés nos hace en el mes de marzo, recibimos esa grata invitación registrando una vez más la generosidad y el reconocimiento por el trabajo de todas y todos, algo que caracterizo al Dr. Joan Pagés durante su extensa trayectoria en el campo de conocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia, la geografía y de la educación para las ciudadanías y la gratitud era doble porque estaba dirigida a homenajear a Ernesto Gómez. Inesperadamente, como suele suceder, la muerte ha cogido a Joan cuando estaba lleno de proyectos y nos ha dejado sumidos en una inmensa tristeza que tratamos de mitigar recordándolo.

Organizamos el escrito en tres partes: en la primera daremos cuenta de cuándo y qué nos motivó a investigar sobre las enseñanzas de las historias recientes y presentes, en la segunda enunciaremos las potencialidades que esas enseñanzas tienen en la educación de las ciudadanías para finalmente pensar si tienen vigencia en este presente.

2. Investigar sobre las enseñanzas de las historias recientes/presentes

En la Universidad Nacional del Comahue desarrollamos tres proyectos de investigación: “Estudiantes y enseñanza: el caso de la historia y de la geografía” (2002-2005). “Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia” (2005-2009) “Profesores y enseñanza de la historia reciente/ presente” (2010-2012). Miramos nuevamente y desde el hoy, aquel 2001 año en el que bosquejamos nuestro primer proyecto referido a como los estudiantes vivenciaban la enseñanza de contenidos históricos más contemporáneos.

3. Tres fechas en la historia reciente y del presente en Argentina: 2020 - 2001 - 1983

Hoy, tal como en aquel entonces deambulamos en un contexto de complejidad del mundo sociohistórico. Intentamos comprender el momento que vivenciamos y desde la perplejidad vamos tomando posiciones frente a la conflictiva realidad social.

Desde los últimos meses de 2019 vivimos en tiempos de pandemia mundial, el Covid 19 está generando una experiencia social que narran las peripecias del personal sanitario, las entrevistas a especialistas de las diversas disciplinas, las imágenes y palabras que circulan en las redes sociales, las larguísimas jornadas de confinamiento social que seguramente hallaran un momento de condensación.

La situación inesperada, pareciera constituirse en impensada y los grandes intelectuales no han podido captar la enorme novedad del fenómeno de la peste. Roberto Follari, la denota como miseria de la teoría, encontrando como conclusión, premisas previas y redundancia de anteriores presunciones (2020, p.15). Muchas atribuciones de significado circulan en muchos textos, pero el virus las excede con su incerteza y desconcierto en que ha sumido a la humanidad y nos lleva a la imprevisibilidad de la historia, el virus da fe de la vitalidad y constante transformación de la vida, demuestra la vitalidad de la naturaleza, con nosotros dentro de ella.

El impacto económico en todo el mundo deja ya una serie de experiencias colectivas muy dolorosas y diferentes en los diversos países, pero en casi todas partes a las autoridades públicas y los sistemas de atención sanitaria los sorprendieron escasos de personal. Cuarenta años de neoliberalismo a lo largo de América del Norte, del Sur y de Europa, habían dejado a la opinión pública totalmente al descubierto y mal preparada para enfrentarse a una crisis sanitaria de este nivel. La pandemia abre una disputa de interpretaciones y de narrativas. Han cambiado las circunstancias. Algunas de esas narrativas conducen a pensar que sólo debemos rendirnos ante lo inevitable. Sin embargo, los colectivos humanos, las sociedades y sus instituciones, son los que hacen la historia, sean cuales sean las circunstancias que nunca se escogen (Harvey, 2020).

En Argentina, el Covid 19 esparce su poder destructivo. Nuestra nación en declinación desde hace más de cuatro décadas muestra el retroceso económico y social en términos relativos como absolutos, sorteando una crisis que combina elementos estructurales y eventos coyunturales y todo hace suponer que afrontará la pos-pandemia con múltiples retos internos y externos, la pandemia se instala en el contexto de una crisis económica y social vinculada a la sobre carga del endeudamiento internacional. Ya estábamos en crisis y la expansión de la pandemia le agregó un nuevo ámbito, el del desarrollo sanitario y claramente potenció los desequilibrios preexistentes.

En la crisis emerge con fuerza como actor decisivo el Estado -nacional, provincial-municipal-, el gobierno en sintonía con la recreación de la capacidad estatal y en un contexto que lo facilita ha intervenido rápidamente, con diversas medidas, el reforzamiento del sistema de salud público, con subsidios para sostener el empleo y el tejido productivo, así como redistribución de ingresos y recursos de diverso tipo. La crisis, a semejanza de otras en nuestra historia reciente acentúa procesos de desigualdad preexistentes y genera otros y, como es habitual en toda sociedad de clases, descarga regresivamente sus efectos más duros sobre los que menos tienen.

¿Qué ocurre en la sociedad civil? El modo de enfrentar la pandemia promueve el distanciamiento y el aislamiento, hay un repliegue al ámbito privado en el que se despliegan las viejas y nuevas tecnologías de la información y comunicación mediando las relaciones laborales, familiares, pedagógicas, de entretenimiento, burocráticas, epidemiológicas, de vigilancia, entre otras.

En esta situación, resurgen con fuerza las memorias de la crisis del 2001, contexto en el que comenzamos a investigar acerca de la enseñanza y los aprendizajes de la Historia reciente y del presente.

En el año 2001 los indicadores mostraban la gravedad de la situación social, el 53% de la población era pobre, la mitad de ellos en condición de indigencia, y en algunas provincias el porcentaje llegaba hasta el 78,3%, cifras que resultan escandalosas en un país que exporta productos agrícolas al mundo.

La crisis social se ha soldado con la crisis económica -la recesión económica de 1998- y con la crisis política. Históricamente, una soldadura de tres crisis ha constituido siempre una situación con un nivel potencial de disrupción muy alto. Pero como se sabe, condiciones de posibilidad no conllevan necesariamente condiciones de realización. Las crisis son momentos o estados transitorios, son parte de un proceso, esto es de desarrollo. En una situación de crisis se expresan contradicciones y rupturas, tensiones y desacuerdos, de una intensidad tal que los actores -individuales y colectivos- vacilan respecto de las decisiones a tomar, el camino a seguir y las acciones a realizar, al tiempo que las normas, las reglas y las instituciones, hasta entonces existentes, dejan de ser reconocidas, al tiempo que las nuevas propuestas no terminan de ser elaboradas o, estándolo asumidas como eficaces y/o pertinentes (Ansaldi, 2004, pp. 23-24)

Las memorias de la crisis del 2001 emergen con fuerza en 2020, en la hambruna e intemperie del 2001 surgieron estructuras colectivas, el individualismo retrocedió y el país pasó por una mutación que se deja sentir hoy. Hay acción colectiva en múltiples espacios que generan nuevos lazos de comunicación y se lograron revitalizar otros. Al encuentro en las redes sociales, se sumaron los balcones y ventanas desde los cuales se conmemoró un nuevo 24 de marzo por la Verdad, la Memoria y la Justicia, se aplaudió al personal sanitario y los desacuerdos con las políticas del gobierno se hacen sentir con las cacerolas, objeto de protesta de la crisis de 2001.

Huertas comunitarias, autoproducción de semillas son programas del Ministerio de Acción Social de la Nación que está dirigido a familias en situación de vulnerabilidad social con problemas de acceso a una alimentación saludable, que se revitalizan en tiempos de aislamiento.

La pandemia permite revalorizar la masa crítica de las comunidades científicas y del sistema de salud pública. La cuarentena nos ha mostrado quizás como ningún dispositivo, lo fundamental que son los trabajadores en el funcionamiento de la maquinaria urbana y los barrios populares más organizados son los que mejor están llevando esta crisis, porque tienen mayor capacidad de recibir la asistencia del Estado y exhiben mayores niveles de contención social (merenderos, comedores, radios comunitarias, sistema de monitoreo, entre otros (Casullo y Perren, 2020).

En este entramado de crisis estructural y coyuntural las instituciones educativas también se revitalizan para enseñar y aprender en el aislamiento. Infantes, niños, niñas y jóvenes se encuentran con sus pares, el profesorado y los objetos de enseñanza y de aprendizaje de diferente manera, algunos en el espacio virtual, a otros les llega el material didáctico producido por sus enseñantes junto con bolsas de alimento, ropa y calzado. Al igual que en 2001, la escuela es una

de las instituciones que pone el pecho a la crisis, seguramente como en aquel entonces la mayor parte del esfuerzo recae en los cuerpos de los y las maestras.

1983, fecha clave en la historia reciente de Argentina, año de recuperación de la democracia, un primer final a la experiencia traumática en la nefasta dictadura de 1976. Tiempo que destaca como rasgo principal la noción ético-política del Nunca Más por ser la más potente y resulta notorio que se añadan otros sentidos a la noción central. Seguimos preguntándonos ¿Cómo fue posible que esto ocurriera? Fueron tiempos violentos, de Terrorismo de Estado y existen demasiados indicadores de la realidad que nos muestran que la herencia de la dictadura sigue siendo muy pesada. Gingins y Moreno (2004) decían que las condiciones sociales en 2001 evidencian que las relaciones entre trauma social y el aumento de las desigualdades es una verdad de Perogrullo (p. 133) y en 2020 hay datos empíricos suficientes para corroborar que la feroz violencia tenía como norte una sociedad escandalosamente desigual. En 1983 aquel tiempo de la primavera democrática nunca imaginamos que la batalla cultural para instalar el neoliberalismo como sentido común había sido ganada.

4. Historias recientes/presentes y su enseñanza

Las historias recientes/presentes son las más contemporáneas y en este presente la perturbación más notoria es el abismo que existe entre las clases poseedoras, las de los consumidores, y la de los excluidos que no deja de ensancharse y vuelve más enigmático el pasado más reciente y la historia más próxima.

Enseñar la historia de nuestro tiempo, nos sitúa en una experiencia que se compone entre el error y la sorpresa, la mayoría de las veces ha ocurrido lo inesperado y ese tiene que ser el punto de partida de nuestras reflexiones de la historia de nuestro tiempo. Las ideas que tenemos sobre nuestro tiempo se imponen a nuestra observación, lo que cambia es la súbita conjunción de acontecimientos que obligan a ver desde una perspectiva nueva, esta es la situación difícil en que se halla el historiador o la historiadora de su propio tiempo. Eric Hobsbawm reflexiona sobre su propia historia en el Siglo XX y dice que lo que había cambiado no eran los hechos de la historia del mundo desde 1973 tal como los conocía sino la súbita conjunción de acontecimientos tanto en el Este como en Occidente desde 1989, que casi lo obligo a ver los últimos veinte años desde una perspectiva nueva (Hobsbawm, 1998, pp. 240-238). A partir de 1989 y la caída del Muro de Berlín, se escribe una nueva historia que nos resulta difícil de leer y comprender, porque va demasiado rápido y porque concierne de manera directa e inmediata a todo el planeta (Auge, 2015, p.13)

Las perturbaciones de la virulenta Crisis del 2001 en el país y en nuestra región nos impulsaron a una búsqueda para delimitar el objeto de la investigación referido a la enseñanza de la historia reciente y presente.

Es un objeto que se construye en la intersección o ámbito de confluencias entre marcos teóricos y criterios metodológicos provenientes de disciplinas diversas: abordarlo historiográficamente ofrece un interesante debate no solo en el seno de los historiadores, es necesario combinar conocimientos especializados -sociológicos, antropológicos, políticos, filosóficos, éticos-, en un campo híbrido que resulta de recuperar las zonas marginales y fronteras de varias disciplinas. La presentificación de la historia se manifiesta en el ámbito de

las ciencias sociales provocando una migración de sociólogos, politólogos, economistas - especialistas del presente- hacia la historia que se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos.

A comienzo de este milenio encontramos un productivo debate en torno al presente, a lo reciente, a la actualidad, a lo coetáneo, a lo inmediato, entre otras denominaciones, como posibilidad de una nueva historia. Disputas que reabren viejas discusiones en el campo historiográfico como la objetividad, el distanciamiento, el sujeto y las fuentes, por ejemplo. No se trata solo de una mera denominación sino de la demarcación de un periodo histórico que pone en tensión supuestos teóricos y metodológicos del oficio de las historiadoras y los historiadores y las perspectivas y enfoques que orientarán la enseñanza en una época de profundos y acelerados cambios a escala global.

En el debate historiográfico, iniciado sobre fines del siglo pasado, la denominación de esta época invirtió un gran esfuerzo intelectual por delimitar temporalmente los acontecimientos, sucesos o fenómenos vertiginosos que configuraban sociedades, políticas, economías y manifestaciones culturales. No se trató de una mera discusión, sino de unos aspectos fundamentales en el oficio historiográfico que puso en tensión el principio de un cierto distanciamiento con el objeto de estudio a partir de la reconceptualización de ordenadores de la temporalidad histórica, como el acontecimiento (Le Goff, 1997; Arostegui, 2001), la eclosión de la memoria con relación a las identidades (Yerusalimi, 1989; Nora, 1998; Ricoeur, 1999; Jelin, 2000, Sábato, 2000) y los procesos de construcción de nuevas narrativas y el sentido de la historia como ciencia ante la crisis de los paradigmas clásicos y la emergencia de la interdisciplinariedad en el abordaje de los procesos actuales (Chartier, 1996; Barros, 1996; Wallerstein, 2004; Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006), entre otros temas que invitaron a configurar nuevas tramas en la historia investigada y la historia enseñada. De este debate recuperaremos algunas notas sobre las discusiones de la demarcación y denominación de este tiempo, en la medida que es clave para comprender e interpretar lo que nos pasa mientras las cosas están siendo.

En el proceso de construcción del objeto teórico, hemos recorrido un camino de lectura sintomática, reconociendo sus riesgos, pero también sabiendo la imposibilidad de realizar lecturas exhaustivas en tantos dominios de conocimiento¹. Sabemos que en esta historia se juegan diferentes conflictos, se pone en cuestión la enseñanza de los sentidos del pasado, permite el análisis de problemáticas político-sociales y se convierte en lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente (Funes, 2004, p.70)

Seleccionamos los acontecimientos más recientes para educar históricamente porque su característica controversial nos pone frente a problemáticas de diverso orden: teórico-epistemológicas y políticas signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global. Delimitar el campo de la historia reciente y presente como objeto de estudio y de

¹Procedimos al registro, la selección y el ordenamiento en algunos núcleos analíticos tales como: la conceptualización de la temporalidad como ingrediente fundamental de la historización; el sentido del acontecimiento como constructor de lo histórico; las complejas relaciones entre memoria e historia. En ellos se establecen relaciones entre diversos dominios, así las construcciones de: temporalidad están ligada a la filosofía de la historia; el acontecimiento se entronca con la nueva historia política; las relaciones de historia y memoria, remiten a articulaciones con la antropología y psicología; a la sociología- buscando recoger las relaciones transversales del período-

enseñanza invita al entrecruzamiento de disciplinas, conceptos y procedimientos no con la finalidad de poner en práctica un escepticismo cómodo o un sincretismo conciliador, sino buscando rescatar cada momento y espacio histórico en la multiplicidad de sus componentes y en la contradicción de conflictos, teniendo siempre como norte profundizar la reflexión apartando generalidades apresuradas, vagas y los lugares comunes, para provocar aprendizajes intelectuales, sensibilidades, tomas de posición frente a los dilemas y a las controversias, ejerciendo el pensamiento crítico y pensamiento histórico (Funes y Muñoz, 2018, pp. 137-138)

Es un presente de quien nos habla, del enunciador, pues esta historia trata de los que están vivos, por tanto, esto le permite una movilidad constituyéndose en una historia con un fuerte elemento experiencial y con contenido generacional. Es un tiempo que permite un tratamiento contextualizado de los problemas de hoy, con los ojos puestos en el futuro. Su enseñanza es la base de la construcción de una conciencia histórica para las nuevas generaciones y un compromiso ético-político para el profesorado.

Siendo el pasado reciente un pasado que no pasa, un pasado presente cuando ingresa a instituciones escolares y aulas pobladas de sujetos obligados a cohabitar, provenientes de diferentes experiencias familiares, comunitarias, de creencias, de posibilidades y acceso a los bienes materiales y simbólicos -con todas las sensibilidades que resultan de ello no alcanzan los diferentes puntos de vista captados por separado- hay que confrontarlos como ocurre en la realidad porque muestran visiones del mundo diferentes. Estar atentos a abandonar el punto de vista único, central y dominante que emana de contextos específicos en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes, que permitan poner en perspectivas miradas, acciones, discursos es el desafío que impone la enseñanza. (Funes y Jara, 2018, pp. 200-2001)

5. Prácticas de ciudadanía y enseñanzas de historias recientes y presentes

A lo largo de los tres proyectos de investigación analizamos los contextos para entramarlos con los sujetos que aprenden y enseñan a fin de indagar las significaciones que atribuyen a las diferentes situaciones. Ya dijimos que, las primeras preguntas emergieron en contexto de fortísima crisis social, la del 2001, la perplejidad del momento nos interrogó *¿Cómo es posible que esto nos esté ocurriendo?* Las aplicaciones de las políticas neoliberales habían provocado fragmentación en la sociedad y una parte importante de la misma quedó excluida del acceso a los bienes materiales, sociales, simbólicos y sólo accedió a una ciudadanía nominal.

La conceptualización de ciudadanía está en proceso de construcción y reconstrucción de significados de manera permanente tanto por las demandas y/o necesidades de los diferentes contextos como también de la producción de nuevos conocimientos de las ciencias sociales. En el ámbito educativo, los trabajos de Ernesto Gómez Rodríguez (2004, 2005, 2008) dan cuenta que existe diversidad de razones y argumentos que justifican la educación para la ciudadanía, por ejemplo:

rápido movimiento de la población dentro y fuera de los límites nacionales; creciente reconocimiento de los derechos de las minorías, colapso de unas estructuras políticas tradicionales y nacimiento de otras nuevas; cambiante papel de la mujer en la

sociedad; impacto de la economía global y de los cambiantes modelos de trabajo; revolución experimentada en las tecnologías de la información y la comunicación; incremento global de la población y creación de nuevas formas de comunidad (2008, p. 133).

Son fenómenos sociales urgentes que las instituciones educativas públicas deben tomar porque “la condición de ciudadano no puede ser ya entendida como la mera adquisición de un estatus legal, sino como una conciencia y una disposición sin las cuales los necesarios mecanismos legales e institucionales resultan insuficientes” (Gómez Rodríguez 2008, p. 133)

Conciencia y disposición de la condición de una ciudadanía real se construye en la escuela como una práctica cotidiana, como una actitud ético-política que se ejerce y construye con otros, como una forma de vida y que va más allá de la conceptualización, para que podamos conseguir y mantener una forma democrática, tienen que haber oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y como se puede practicar (Moreno, 2005, p.148)

La educación política democrática se concibe como un todo que ha de incluir vivencia, participación y conocimiento y se relaciona con estrategias de enseñanza y aprendizaje como el trabajo colaborativo, las asambleas, los debates que permiten poner en marcha procesos cognitivos, retóricos y discursivos que son altamente contextualizados. La educación política es un camino de muchas bifurcaciones y de enormes posibilidades educativas (Pagés, 2015) si la entendemos como posibilidad de ofrecer en las aulas y en las instituciones situaciones democráticas a partir de vivencias, conocimientos y sensibilidades, las escuelas se convierten así en un espacio organizativo y social donde aprender a vivir en democracia e iniciarse en la compleja vida política para aprender a participar e intervenir de manera consciente en la construcción de una sociedad cada vez más plural, inclusiva, dialogante, justa y solidaria.

La enseñanza de la historia reciente y presente está enmarcarla en el campo de la educación política y se enseña en los espacios curriculares de Historia, Ciencias Sociales, Educación Ciudadana.

Los temas/problemas enseñados y aprendidos en las aulas estuvieron orientados por las finalidades de formar ciudadanías críticas y creativas, con autonomía de pensamientos argumentados, que le posibiliten participar y tomar decisiones en el mundo que habitan.

En países como el nuestro, la importancia de fortalecer la democracia se constituye en el horizonte de la formación ciudadana. En la Argentina de pos-dictadura, a partir de 1983, se abre un proceso de democratización de la sociedad, la cultura y las instituciones, entre ellas: la escuela, quien tendrá una de las funciones centrales en este proceso. Se trata de formar a las futuras generaciones en principios y valores democráticos sostenidos en los Derechos Humanos y en el conocimiento de los procesos y acontecimientos provocados por el terrorismo de estado (1976) para generar una conciencia ciudadana del Nunca Más, formar ciudadanías protagonistas en la participación política, en la construcción de futuros democráticos, inclusivos y plurales.

Son temas/problemas controvertidos, ríspidos con tratamiento diverso entre el profesorado y un interés heterogéneo en el estudiantado. Hemos abordado esos temas con una profundidad que exponen las experiencias y sensibilidades vitales de estudiantes, familias y del profesorado, buscando la comprensión explicativa que ofrecen las ciencias sociales.

La primera es que como hemos señalado anteriormente, el contenido que se integra dentro del campo de la EpC no es un contenido de carácter monolítico, sino que responde a criterios bastante divergentes. Por ello, las líneas que delimitan el terreno de la EpC son bastante borrosas y en los centros educativos, el consenso sobre lo que debe abarcar este campo varía considerablemente de uno a otro. La segunda es que las condiciones, las finalidades, los métodos y los resultados de la EpC son también extremadamente sensibles tanto para la macro cultura política de las naciones, como para la micro cultura política de los centros educativos. (Gómez Rodríguez, 2007, p. 190).

La construcción de contenidos de la enseñanza elaboradas por el profesorado en el contexto de esta investigación participante es rica y variada. Atenta a la dimensión epistemológica del objeto a enseñar y por lo tanto actualizada no sólo historiográficamente, sino que apela a producciones de otras disciplinas: periodismo, artísticas, literatura, antropología, sociología. Trabaja la conceptualización del proceso y acontecimiento y atiende a la construcción subjetiva en tanto reconoce capacidades cognitivas, narrativas, sensibilidades, representaciones y capitales culturales de los sujetos pedagógicos. Las temáticas en general son de interés y preocupación del estudiantado, se involucran en el tratamiento de temas relacionados con la discriminación, la violencia, el prejuicio, las desigualdades económicas y políticas, la resolución de conflictos. Temas/problemas como: Dictadura militar; Guerra de Malvinas; Represión, terrorismo y concentración económica, El plan económico y sus consecuencias, el neoliberalismo. Estado y guerrilla, Organizaciones guerrilleras peronistas en su relación con Perú; Enfrentamiento ideológico y violencia política estatal y social; Resistencia, Inestabilidad política o crisis institucional permanente. Problemas de la transición a la democracia y los derechos humanos. La década del '90 es incluida en algunos casos y asociada, particularmente, a los procesos de ajustes, desempleo y pobreza ligados al neoliberalismo económico y neoconservadurismo político. Las temáticas de los procesos locales también tienen presencia en las aulas: la protesta social y los nuevos movimientos sociales, los piqueteros, las fábricas recuperadas, el desempleo y la pobreza (Funes y Jara, 2018, p. 205).

La reconstrucción crítica de lo actuado en las múltiples clases, los análisis didácticos nos indican que el pasado reciente y el presente no resulta indiferente al profesorado, por el contrario, es una enseñanza revestida de importancia en tanto posibilita que las jóvenes generaciones se acerquen a: la comprensión explicativa de los rasgos predominantes del mundo actual; la socialización política y a prácticas de ciudadanización; la articulación entre memoria e identidad; una educación en la temporalidad y en la conciencia histórica.

La enseñanza del pasado reciente y la cultura política permite revisar las complejas articulaciones ente historia, política y pedagogía y tiene la finalidad de apostar a que en la escuela circule un conocimiento histórico social que posibilite aventura y oportunidad para todos. Es potente para la construcción de ciudadanías exigentes, entendidas como la cualidad de la condición de la existencia de los hombres y las mujeres que se asienta sobre el trípode de: compartir los bienes materiales, simbólicos y sociales.

Profesoras y profesores tienen formación y experiencias muy valiosas, conocen y utilizan diversos artefactos y lenguajes, en la mayoría de las escuelas y en las aulas circulan contenidos y materiales que el profesorado elabora con diferentes modalidades y en todas las experiencias se producen aprendizajes interesantes.

Paralelamente hemos elaborado propuestas de actualización y renovación en didáctica de la historia, nutridas por el contacto con investigadores de otras universidades, las investigaciones, las acciones en formación inicial y continuada que desarrollamos.

A pocos años de inicio de este milenio en el libro “La historia dice presente en el aula” (Funes, 2004) los temas y problemas relacionados con la enseñanza de la historia reciente y presente: la crisis argentina del 2001, la violencia de la dictadura, las privatizaciones durante los años 1990 en Argentina, el mundo del trabajo, historia del presente y memoria, las guerras, historia, cultura y texto escolar, fueron constituyendo en nuevas tramas, metáforas y categorías para comprender el S. XXI. Una segunda producción “Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas” (Jara, 2008), relacionadas con la enseñanza de la lectura, la dictadura, el patrimonio de la ciudad, la protesta y los nuevos movimientos sociales, la historia política, los Derechos Humanos y las múltiples temporalidades en una época de incertidumbres.

La segunda década del S XXI, escribimos “Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?” (Funes, 2014), la enseñanza de la historia en clave de memoria, conflictos, ciudadanía, democracia y Derechos Humanos.

Por otro lado, “Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza” (Funes y Jara, 2015) y “Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y enfoques actuales” (Jara y Funes, 2016), son dos libros que articulan propuestas didácticas para la formación. Los problemas epistemológicos y metodológicos de la formación de post grado se constituyeron en orientadores para construir nuevos proyectos sobre temas relacionados con los futuros en los movimientos sociales y las resistencias al neoliberalismo en América Latina, al problema del extractivismo, la configuración urbana y rural desde una perspectiva del cambio y la continuidad en Argentina, el peronismo y su relación con el sindicalismo, la educación ciudadana, la interculturalidad, la movilidad territorial, los problemas socioambientales, la ciudad, entre otros temas y problemas que desafían la innovación en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana.

6. La crisis de 2020 nos desafía

La crisis desatada por la pandemia mundial es un fenómeno tan novedoso e impactante que es necesario pensar en hojas de ruta sensibles a las diversas situaciones sociales. Para que la crisis sea un aprendizaje, podemos leerla en perspectiva historiográfica ya que, en las últimas dos décadas los historiadores se han interesado por la historia ambiental, alentando el debate sobre el futuro del planeta (Burke, 2018). Preocupación de científicos de todas las disciplinas, que buscan instalar en la agenda pública las causas ambientales de la pandemia junto con acciones y recursos sanitarios para enfrentarla.

Las crisis también liberan cognitivamente y permiten pensar con nuevas herramientas el problema que aqueja, un horizonte posible es pensar desde el paradigma del cuidado al gran pacto ecosocial y económico, del ecofeminismo y los feminismos populares de América Latina y la economía feminista (Svampa, 2020).

Prestar atención a las propuestas y prácticas que emergen en la crisis, lo que ocurre aquí y ahora entre nosotros y a las memorias de tantas crisis. El virus vino a imponer una perspectiva femenina sobre el mundo, reatar los nudos de la vida comunal con la ley de reciprocidad y ayuda mutua, recuperar la politicidad de lo doméstico, que cuidar sea la tarea principal, hay ansiedad por volver al terruño, es un movimiento visceral de volver a casa (Segato, 2020, p. 85).

Mignolo (2020) pone el acento en la Filosofía de los Pueblos Originarios en la que sobresalen el estado plurinacional y los Derechos de la Naturaleza. El proceso latinoamericano en la primera década del S. XXI es de desoccidentalización. Para Sagato (2020), la Tierra nos ha demostrado su límite y podemos aprender lo que los pueblos indígenas han repetido tantas veces: “No tenemos la tierra, es Ella quien nos tiene” (p. 89).

Los Pueblos Originarios también nos dicen que presente y pasado están frente a nosotros: lo sentimos, vivimos y lo vemos. El futuro está detrás. No lo sentimos, no lo vivimos ni lo vemos (Mignolo, 2020). En otra perspectiva, el tiempo pasa de un modo extraño durante el confinamiento, los días unos iguales a otros, sensación de encierro y estrategias para sobrellevarlo procurando recuperar y abrir horizontes a un sentido del tiempo que se ha alterado: tal vez sea tiempo de recuperar algo humano que se nos había perdido (Malosetti, 2020, p.19).

La crisis nos está demostrando que hay otras formas de estar en sociedad, otras formas de administrar la riqueza, se puede parar la producción y el comercio, que las leyes del capital no son las leyes de la naturaleza, el sujeto en su singularidad radical, con su vida cotidiana interrumpida pasa muchas horas consigo y seguramente tendrá efectos sobre su subjetividad y podrá buscar otras epistemes, que reconozcan experiencias en común en el medio ambiente, la salud pública y la educación para radicalizar la democracia.

Si pensamos a la educación como un proyecto radical queremos sumarnos al movimiento de democratizar la democracia. Étienne Balibar (2013, p. 195) dice que la democratización de la democracia es una práctica política que afronta la falta de democracia en las instituciones actuales para transformarlas radicalmente, las y los ciudadanos activos son agentes de esa transformación que se realiza en un proceso que recomienza sin cesar y cuyas formas y objetivos dependen de la realidad cambiante, que enuncia nuevos derechos fundamentales -de las mujeres, de género, de los extranjeros, de la etnicidad, del medio ambiente- o experimenta una regresión de derechos -los de la ciudadanía social y sus correlatos de la protección social universal, del trabajo y del sindicalismo-.

La lucha por la democracia es al mismo tiempo una experiencia de ciudadanía democrática y un intento de ampliar los espacios de igualdad y libertad. La democratización de la democracia es el nombre que puede darse a un trabajo de ciudadanas y ciudadanos respecto de ellos mismos en una situación histórica determinada que apunta a superar obstáculos objetivos y subjetivos que se presentan en la acción y participación política.

Educar para democratizar la democracia es una actividad que se despliega en muchos escenarios cuya convergencia no es automática, movimientos por: una ciudadanía activa, una participación política para terminar con diversas exclusiones, para conquistar la democracia y tener derecho a tener derechos (Funes y Moreno, 2018). Para Ernesto Gómez (2009) los desafíos deberán orientarse al menos en dos direcciones; a la formación del profesorado y actuar con la

comunidad educativa de manera que su aplicación sea más radical. “una de las cuestiones que más interesa subrayar es la creación en las aulas y en los centros de una atmósfera democrática que faciliten un espacio de diálogo, discusión y mutua cooperación” (p. 53).

Joan Pagès (2020), en una de sus últimas producciones vuelve a poner el acento en trabajar la formación del profesorado para una ciudadanía global y trabajar en las aulas la crisis producida por el Covid 19 como un problema social relevante.

Las enseñanzas y los aprendizajes para el desarrollo de la ciudadanía democrática han de ser objeto de la práctica y de la convivencia cotidiana aún antes que objeto de la predica en las aulas y de su posterior evaluación. La coherencia entre la vivencia y el discurso es clave si queremos formar a nuestro alumnado en los principios de la ciudadanía democrática y le queremos capacitar para participar activamente en la construcción de su mundo con las demás personas. La educación para la ciudadanía global sigue siendo un proyecto, una utopía. Sólo algunos colectivos docentes minoritarios y los Servicios educativos de algunas ONGs están proponiendo cambios y transformaciones curriculares y desarrollando materiales útiles para un enfoque centrado en la Educación para una ciudadanía global. (Pagès, 2019, p. 5)

Reflexionar acerca de formación docente en Historia en la contemporaneidad más reciente, desde el altermundismo de Boaventura de Souza (2007) cobra potencia frente a esta crisis, este evento social construido como experiencia se constituye al interior de tramas argumentales, en imaginarios identitarios, frente a los cuales se pueden construir otros horizontes de posibilidades atendiendo a tiempos mixtos, trancos, simultáneos, secuenciales. Ellos permitirán construir contra narrativas a la narrativa del poder de un discurso aún dominante en el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Para ello, la formación docente inicial y continuada en Historia resulta un espacio indispensable y potente para afrontar los desafíos que nos plantea el pensar con otras claves epistemológicas las mutaciones del mundo contemporáneo (Funes y Salto, 2017, p. 78).

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. (2004). El faro del fin del mundo. La crisis argentina de 2001. Navegar entre el riesgo y la seguridad. En Funes, A. G. (Comp.). *La Historia dice presente en el aula* (pp. 15-45). Neuquén: Ed. Educo.
- Arostegui, J. (2001). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia). *Sociohistórica, Cuadernos del CISH* 9/10. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2938/pr.2938.pdf
- Augé, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Buenos Aires: Ed. XXI siglo veintiuno editores.
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Barros, C. (1996). El paradigma común de los historiadores del S. XX. *Rev. Estudios Sociales, año VI, 10*, 21-44.
- Burke, P. (2018). Conferencia inaugural del VIII Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. En *XVI Seminario de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

- Casullo, F. y Perren, J. La ciudad de la furia en cuarentena: covid 19 y las desigualdades urbanas, En *Debates, Diario Río Negro 4 de Julio 2020*. www.rionegro.com.ar
- Chartier, R. (1996). La historia hoy: dudas, desafíos, propuestas. En Olvaria, I. y Caspistegui, F. (Eds). *La nueva historia cultural y la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid.
- De Souza Santos, B. (2007). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso Libros.
- Follari, R. (2020). Después del aislamiento. En AA.VV. *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Ed. Argentina Unida.
- Funes, A. G. (2004). Enseñar lo reciente una historia escolar deseable. En Funes, A. G. (Comp.). *La Historia dice presente en el aula*. Neuquén: Ed. Educo.
- Funes, A. G. (2014) (Comp). *Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?* Buenos Aire: Ed. Novedades Educativa.
- Funes, A. G. y Jara, M. A, (Comp.) (2015). *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*. Cipolletti: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Funes, A. G. y Jara, M. A. (2018). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. En Kaufmann, C. (Ed.). *Estudios sobre historia y política de la educación Argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca (España): Ed. FahrenHouse, Colección Ágora, n°7.
- Funes, A. G. y Moreno, T. (2018). Formación docente en Ciencias Sociales, en un mundo mundializado. En Jara, M., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M. C. (Eds.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue. www.apehun.uncoma.edu.ar
- Funes, A. G. y Muñoz, M. E. (2018). Investigación e historias recientes enseñadas en la Nord Patagonia. *Historia y Memoria, 17*, 125-151.
<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7453>
- Funes, A. G. y Salto, V. A. (2017). Mutaciones y transversalidades en la formación docente en historia. *Pasado Abierto. Revista del CEHis, 6*, Julio-diciembre, 64-79.
- Gingins, M. y Moreno T. (2004). Los tiempos violentos: notas para docentes. En Funes, A. G. (Comp.) *La Historia dice presente en el aula*. Neuquén: Ed. Educo.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2004). Ciudadanía y Enseñanza de las Ciencias Sociales. En Vera Muñoz, M. I y Pérez i Pérez, D. (Coord.) *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI, *Íber, 44*, 7-15.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 7*, 131-140.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2009). La escuela y la educación para la ciudadanía europea. En Ávila Ruiz, R. M.; Borghi, B.; Mattozzi, I. (eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la*

- formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa».* Bolonia: Didpast-AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, E. (2007). La educación para la ciudadanía y los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales. En Ávila Ruíz, R. M; López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 187-204). Bilbao: Universidad del País Vasco/AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, E.; García Ruiz, C. (2016). Ensino de história no contexto de educação cidadã: controvérsias e resistências na formação inicial de professores em Málaga. Espanha. En Guimaraes, S. (Ed.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas (Brasil): Papyrus
- Harvey, D. (2020). Política anticapitalista en tiempos de coronavirus. Traducción Lucas Antón. En ASPO. Ed. Pablo Amadeo. quepasaweb.com.ar
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Ed. Crítica
- Jara, M. A. (comp.) (2008). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Cipolletti: Ed. Educo.
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En Jara, M. A. y Funes, A. G. (Comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales*. Cipolletti: Educo. www.apehun.uncoma.edu.ar
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (comp.) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales*. Cipolletti: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto. *Revista Puentes, año 1 N° 1*, 6-13.
- Le Goff, J. (1997). Los retornos en la historiografía francesa actual. Argentina, *Rev. Prohistoria, Año I, número 1*.
- Lima Ferreira, C. (2020). Covid-19 pelo mundo: entrevista com o professor Joan Pagès (Barcelona/Espanha). Disponible en [youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=06/04/2020) grabado el 06/04/2020. UdeMedellin
- Malosetti Costa, L. (2020). El desorden de los sentidos. En PORVENIR de la cultura en la post pandemia. Buenos Aires, Fundación Medife. Ministerio de Cultura GCBA
- Mignolo, W. (2000). Distancia física y armonía comunal/social: reflexiones sobre una situación global y nacional sin precedentes. En AAVV. *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Ed. Argentina Unida.
- Moreno, T. (2005). ¿Por qué enseñar ciudadanía? Una mirada desde los docentes *Reseñas de enseñanza de la historia*, 3, 144-157.
- Nora, P. (1998). La aventura de los lugares de la memoria. En Cuesta Bustillo, J. *Memoria e Historia*. Madrid: Ed. Marcial Pons.
- Pagès, J. (2013). Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier otro lugar de este pequeño mundo. En Funes, A. G. *Historias enseñadas recientes: prácticas y utopías*. Neuquén: Ed. Educo.
- Pagés, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. En *Educao em foco. Consciencia do Mundo Histórico Social: caminhos investigativos* (pp.17-35). Juiz de Fora (Brasil): Editora UFJF.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.

- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.
- Sábato, H. (2000). La cuestión de la culpa. Debate: Testigos, cómplices y partícipes. *Revista Puentes, Año 1, N° 1*, agosto.
- Segato, R. (2000). Coronavirus: Todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia En AA.VV. *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Ed. Argentina Unida.
- Sotolongo Codinas, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Ed. CLACSO.
- Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus. En Nueva Sociedad. 6 de abril de lacolumnavertebral.com.ar
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Yerushalmi, Y. H. (1989). Reflexiones sobre el Olvido. En: *Usos del Olvido*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión SAIC.