

UNA HISTORIA ENSEÑADA

Alicia Graciela Funes

agfunes@neunet.com.ar

Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

El *código disciplinar de la historia* es una categoría conceptual heurística que permite afrontar y explicar, todas las características de la especificidad de la historia enseñada en el curso de un tiempo histórico. Partiré de ella para lograr una aproximación teórica e integradora de las dimensiones declarativas y prácticas de la historia escolar ya que, ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la historia, revelando una configuración multiforme no siempre inmediatamente visible que permite el análisis de las discontinuidades en las continuidades.

En las aulas de Historia de la ciudad de Neuquén, hubo y hay una gama heterogénea de historias enseñadas, interesa en esta presentación dar cuenta de ellas - en el periodo que comienza con la tardía provincialización en 1957 y hasta la vuelta a la democracia en 1983- para indagar si la enseñanza de la historia ocupó un lugar en la construcción del *nosotros inclusivo*.

Palabras claves: Enseñanza, historia, disciplina escolar, profesores

ABSTRACT

The *disciplinary code of history* is a heuristic conceptual category that permits to explain all the characteristics of history teaching in a historical time. I will start here to get to an integrated and theoretical approach of the declamatory and practical dimensions of school history teaching. This code also helps to understand and reconstruct the memory of teaching history, revealing a multiform configuration not always visible that permits the analysis of the discontinuity in the continuity.

In the class of history in Neuquén, there was and there is a heterogeneity in teaching history. Therefore, I am interested in developing this through this paper – from the moment the place became a province in 1957 until democracy was restored in 1983- to realize if teaching history built up a place in the *ourselves inclusive*.

Key words: Teaching, history, school discipline, teachers

La disciplina escolar. Historia

El estudio de las disciplinas escolares se inscribe en la tradición de la *historia de la educación*, bucea en la comprensión/explicación de la historia del currículo intentando la promoción de un paradigma alternativo que arroje luz sobre la construcción de las disciplinas escolares. En esta línea teórica son centrales las investigaciones de Goodson¹ en Inglaterra, y de Chervell² en Francia.

La escuela y el currículo siempre han sido un *terreno de enfrentamientos* donde las fuerzas de diversos grupos han luchado para conseguir sus propósitos socio políticos; las disciplinas escolares lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionado sintetizador del conocimiento más valioso, son portadoras y distribuidoras de prioridades sociales.

En las décadas de 1960 y 1970 se llevaron a cabo importantes investigaciones en torno al currículo como construcción social, también las investigaciones acerca de la enseñanza sostuvieron la necesidad de reformas, reformas que como marejadas impactaron en las currículas de los países centrales. En este marco de nuevos horizontes en la investigación educativa comenzaron los programas para el estudio de las disciplinas escolares.

La sociología del conocimiento impulsó las investigaciones sobre las disciplinas dentro de la escuela, y dio cuenta que conforman un entramado sostenido por redes de comunicación, dotaciones materiales e ideológicas. Las disciplinas escolares son parte de una *tradición selectiva*, son la selección y visión que un grupo tiene del saber oficial y legítimo, en tanto dicen acerca de quien detenta el poder en la sociedad. "Por lo tanto, nos guste o no, las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del currículo, la enseñanza y la evaluación".³

Las preguntas acerca del origen, modificaciones y desaparición de las disciplinas escolares imbricadas en contextos históricos, constituye un ingrediente esencial del estudio del conocimiento escolar en la medida que, los límites de las mismas no son dados o fijados sino producidos a través de acciones conflictivas, de poder y de control ejercidas por los sujetos históricos.

El conocimiento escolar es *construcción específica* y por lo tanto distinta de otros tipos de conocimientos presentes en el mundo social, es una creación cultural cuya función esencial es la de re-presentar el mundo para las generaciones de niños y jóvenes. *Invenición cultural* y construcción social de carácter selectivo (donde juega el poder y el control social) lleva implícita o explícitamente el carácter axiológico de lo que se enseña. El papel del estado en la definición del mismo, como así también el discurso pedagógico académico, el discurso político y los medios masivos de comunicación como las pedagogías que producen los actores directos del ámbito escolar, denotan que como objeto a dilucidar y desentrañar es profundamente complejo.

Las investigaciones sobre las disciplinas escolares han puesto sobre el tapete que los procesos de creación, modificación y a veces desaparición de las mismas, deben entenderse como un asunto político que pasa por diferentes etapas donde se entrelazan cuestiones de distinta procedencia (Goodson) —y no como un mero asunto epistemológico o pedagógico—.

Para que un ámbito de conocimiento se constituya en disciplina escolar es necesario aglutinar a una comunidad intelectual y profesional que la apoye, le asigne identidad y tenga la capacidad de ofrecer una nueva identidad profesional a quienes la enseñen, proceso que suele culminar con la creación de una *disciplina universitaria*, cuya inclusión en los currículos significa la institucionalización.

¹ Ivor Goodson, *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (Barcelona: Pomares-Corredor, 1995)

² Andre Chervel, "Historia de las disciplinas escolares, reflexiones sobre un campo de investigación" *Revista de Educación* 295 (1991)

³ Michel Apple "La política del saber oficial ¿Tiene sentido un currículo nacional?", en Varios autores, *Volver a pensar la educación. Vol. I Política, educación y sociedad* (Madrid: Morata, 1995), 154

En el caso particular de la historia enseñada, en los dos últimos decenios del Siglo XX, comienzan los análisis intentando conocer su génesis y las diversas transformaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo.⁴

Además de los trabajos que provienen del campo pedagógico didáctico y de los fundamentados en la sociología del conocimiento; las investigaciones sobre la historia de la historiografía han impulsado trabajos que se sitúan en la frontera a veces imprecisa, entre disciplinas científicas y escolares, la mayoría de los trabajos realizados en las últimas décadas tratan de buscar los desfases o distancias entre historiografía y enseñanza de la historia o bucean en los estereotipos y constantes ideológicas de esta última.

Se sabe hoy que, los orígenes de los sistemas educativos modernos vinculados al desarrollo del sistema capitalista constituyeron las plataformas institucionales sobre las que se fundaron las disciplinas escolares, pero también se conoce que en las sociedades del mundo feudal y precapitalistas se encuentran las huellas de la protohistoria de la historia como disciplina escolar. Los libros de texto y los programas oficiales, es decir los *textos visibles de la historia* escolar, son fuentes privilegiadas para comprender la génesis y las transformaciones de la disciplina, pero esos indicios solos, no son pruebas fehacientes, se necesita además escuchar los *textos vivos: la invención de los profesores*, en la medida en que estos en cuanto hablantes son, en potencia y a veces también en acto portadores de huellas silenciosas y un rastro imprescindible para seguir la constitución de la historia como disciplina escolar, sus trayectorias profesionales conforman un elemento destacado para conocerla.⁵

Si nos referimos al recorte temporal de la disciplina escolar en el sistema educativo moderno, ésta se constituyó con las “marcas” e intereses sociales que implicó una distribución de poder entre los diferentes grupos sociales que participaron en su institucionalización. La determinación social y política de la creación de la disciplina escolar historia, no puede entenderse al margen de su propia historia ni al margen del proceso socio histórico en el que se origina. Retomando a Goodson,⁶ cabe decir una vez más que es una “invención de la tradición, una invención social”, que como toda construcción social no surge repentinamente, no es para siempre, sino que es construida y reconstruida en el proceso socio histórico.

Al igual que otras disciplinas escolares, en función de la característica de “invención cultural”, la disciplina escolar historia, posee una autonomía constitutiva de la ciencia de referencia y no es válido asimilarla al conocimiento historiográfico en tanto éste ha surgido en contextos sociales diferentes. Asimilarla o mimetizarla es desconocer el carácter idiosincrático e irreplicable del conocimiento escolar histórico, ya que los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades sui generis y como una recontextualización del saber académico propia del conocimiento escolar en que intervienen un abanico importante de grupos sociales.⁷

Por otro lado la disciplina escolar historia tiene significación en la acción cotidiana de los sujetos sociales protagonistas en las aulas, por ello no hay que desconocer que en el proceso de construcción y reconstrucción se juegan dialécticamente continuidades y rupturas; permanencias y

⁴ Estas producciones configuran un campo de investigación muy nuevo en Europa. En el caso específico español son importantes los trabajos de R. Cuesta Fernández (1993,1995) y López Facal (1994-95); las tesis doctorales de Guimerá (1991), Maestro González (1993), Blanco García (1992), entre otras. En nuestro país los estudios exploratorios analizan fundamentalmente las últimas reformas ('80-'90) pero no tenemos todavía investigaciones de base que den cuenta de la historia enseñada en el largo plazo

⁵ Raimundo Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona: Pomares –Corredor, 1997)

⁶ Goodson, *Historia del currículum* 1995

⁷ Basil Bernstein, *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (Madrid: Morata, 1985)

cambios articulados a la conciencia práctica de los protagonistas, donde el carácter axiológico y práctico del conocimiento escolar se imbuje de sentidos y significados.

R. Fernández Cuesta, atendiendo a la dimensión sociohistórica, a la especificidad, a la autonomía relativa, a la durabilidad del conocimiento gestado en el marco escolar, acuña la categoría conceptual de *código disciplinar* como categoría heurística que le permite afrontar y explicar a un tiempo todas sus características en el curso del tiempo histórico intentando a partir de ella una aproximación teórica e integradora de las dimensiones declarativas y prácticas de la historia escolar.

Define entonces al código disciplinar como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función atribuida a la historia y regulan el orden de la práctica de la enseñanza. Contiene especulaciones y retóricas sobre el valor educativo, contenidos de la enseñanza y arquetipos de prácticas docentes, que se suceden en el tiempo y que se consideran dentro de la cultura como valiosos y legítimos. "En cierto sentido, el *código disciplinar* de la Historia, encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad / ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos "regímenes o juegos de verdad".⁸

Para el autor, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman en y por los usos sociales característicos de las instituciones a lo largo del tiempo, así pues, esta categoría teórica ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la historia que presenta una configuración multiforme y no siempre inmediatamente visible.

La investigación

El trabajo de investigación se concretiza en el escenario de la ciudad de Neuquén y busco analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia que construyeron y construyen los profesores de historia, indagando marcas y huellas para interpretar las continuidades en la discontinuidad. Tres cuestiones se entran en esta investigación *el lugar, los sujetos: enseñantes y la historia: enseñada* y es en esa trama donde adquiere singularidad y especificidad este estudio.

El *lugar*: la ciudad de Neuquén, es un lugar o más bien una suma de lugares.⁹ En el paisaje urbano neuquino se reúnen y asocian parcelas de tiempos materializados de forma diversa que dan cuenta de actuaciones socioeconómicas, culturales y a una composición de lugar, de plenos y de huecos que permiten o impiden las circulaciones en los espacios, en este caso, importa *escuchar las voces locales para construir relatos de y en la ciudad*.¹⁰ Una de las búsquedas de la investigación se centra en las claves del *nosotros neuquino* y su relación con la enseñanza de la historia, por ello, atendemos a los *sujetos que enseñaron y enseñan* historia.

Los sujetos se hallan inmersos en tramas de determinaciones múltiples, en arbitrarios culturales en puja, en luchas simbólicas que representan la imposición de verdades y determinadas formas de categorizar el mundo. Este último aspecto es evidentemente decisivo en la educación como institución que interpela y constituye sujetos como partes de proyectos colectivos, la identidad

⁸ Cuesta Fernández, *Sociogénesis* 20

⁹ Entendemos lugar como lo define Auge, un espacio donde la identidad individual o colectiva, la relación entre unos y otros y la historia que les es común están inscriptas de una forma tan visible que resulta fácil descifrarla a partir de la coexistencia efectiva de las diferentes temporalidades, en tanto, es un lugar que no desea perder su pasado ni su futuro. Marc Auge, *Los "no lugares" Espacios del anonimato Una antropología de la sobremodernidad* (Barcelona: Gedisa, 1996)

¹⁰ La ciudad es un fenómeno complejo, multidimensional y plurivalente de carácter histórico y colectivo que se presenta como un mundo de relaciones e interacciones significativas. La cultura moderna en particular es una cultura urbana. En la ciudad hay una relación fundamental entre el modo de vida urbana según las condiciones de producción y reproducción de lo político, social y económico y el construido físico, la suma de edificios, instalaciones y artefactos que resuelven los espacios de la acción y proporciona las imágenes de la representación

colectiva, el 'nosotros' de una sociedad autónoma es aquella en la que podemos reconocernos e interrogarnos en y por nuestras obras.

Los sujetos que nos interesan son los profesores en Historia. Sabemos que en la vida cotidiana de las aulas los alumnos y profesores, ponen en acción un conjunto de concepciones sobre la realidad social y sobre la realidad escolar en particular. En la perspectiva de los sujetos que enseñan historia hay un núcleo de tradiciones interpretativas cuya preocupación aparece orientada hacia "el mundo del sujeto", y hacia el "mundo de las significaciones".¹¹

Entonces nos interesa bucear en ese arbitrario cultural que ha sido y es la enseñanza de la historia, tratando de desentrañar algunas características del código disciplinar. Importa partir de la *complejidad* de la realidad histórica- educativa que amerita trabajar en las fronteras disciplinares. Entendemos que estamos frente a un problema novedoso- es decir no ha sido estudiado anteriormente- y al cual intentamos verlo con ojos nuevos, buscamos una reconstrucción de la historia enseñada a partir de las prácticas sociales como principio epistemológico para detectar el entramado de símbolos, lógicas y acciones de los protagonistas, se busca lo *sintomático*, lo *indiciario*,¹² para construir historias que pongan en suspenso las verdades nacionales, por supuesto que sin perder de vista las múltiples capas del contexto, pero donde lo *local - lo ciudadano* se constituyen en lugares de la experiencia y aluden a un ajuste espacial de la observación, la práctica y la necesidad de detectar la diversidad y particularidad de una historia local. La delimitación temporal del estudio nos indica que estamos frente a un proceso de *historia reciente*; trabajaremos desde la tardía provincialización (1957) hasta la cotidianeidad y esa delimitación espacio temporal posibilita la utilización de *testimonios orales*,¹³ que son muy importantes en pasados controversiales en tanto posibilita recuperar las múltiples voces de la historia.

En esta trama concierne configurar el código disciplinar a partir de escuchar los *textos vivos: la invención de los profesores*; sus trayectorias profesionales constituyen uno de los elementos destacados, fueron en potencia y en acto portadores de huellas silenciosas y rastros imprescindibles para seguir la constitución de la historia como disciplina escolar. También interesa bucear en el doble sentido de la historia; por un lado, en los diferentes momentos del presente histórico que determinan el significado de las instituciones y de las relaciones sociales; y por el otro, en la historia sedimentada que nos constituye como sujetos históricos. Es decir, la historia y la enseñanza de la misma aparecen condensadas en las formas culturales que dotan de sentido las acciones.

Los profesores neuquinos

La ciudad de Neuquén, desde sus inicios se configuró socialmente con características específicas que la proveen de identidad propia. Analizaré, por consiguiente, las singularidades más significativas a partir de esbozar tres etapas¹⁴ y buscando en ellas una periodización claramente

¹¹ Ver Cornelius Castoriadis, *El mundo fragmentado* (Buenos Aires: Altamira, 1990); *La institución imaginaria de la sociedad. Volumen 2: El imaginario social y la institución* (Buenos Aires: Tusquets Editores, 1993); *El avance de la insignificancia* (Buenos Aires: Eudeba, 1997)

¹² Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas indicios* (Barcelona: Gedisa, 1989)

¹³ He entrevistado a 5 (cinco) profesores que enseñaron a partir de la provincialización en 1957. Tres mujeres: Ema, Kitty y Martha y dos varones Héctor y Mario. Los relatos que presento de Benedicto me los ha cedido Rolando Bell y son frutos de una entrevista realizada en 1999, interesa señalar que no lo he entrevistado porque su salud no lo ha permitido. También he entrevistado a un alumno de ese profesor, es el caso de Alfredo

¹⁴ La primera comienza con la tardía provincialización en 1957 e interesa buscar si la enseñanza de la historia ocupó un lugar en la construcción del "nosotros provincial inclusivo" apelando al discurso federalista hegemónico a partir de la provincialización. La segunda a partir de la vuelta a la democracia en 1983, allí me pregunto si se constituyó en una asignatura que propició un "nosotros democrático". Y en la tercera fase a partir de la crisis de 1997 indago qué lugar ocupan los "conflictos, resisten-

localista que marca las distancias con los criterios problemas y o temas de la historia nacional ¹⁵ y en esta presentación solo daré cuenta de la primera de ellas que comienza con la tardía provincialización en 1957.

Neuquén, constituye un espacio incorporado tardíamente al espacio social nacional¹⁶ es un lugar de “confluencias”: de aguas —esta bañada por los ríos Limay y Neuquén—; de grupos étnicos, población mapuche y blanca; de nativos y migrantes —nacionales y extranjeros—; inmigrantes por motivos políticos y laborales; entre otros.

Todos los **profesores** entrevistados¹⁷ son **migrantes** —como la mayoría de la población adulta neuquina—. Proviene diferentes provincias de la República y la mayoría de ellos recién recibidos, llegan a la ciudad para ejercer docencia “Soy de Bahía Blanca... yo era recién recibido y me vine” (E.Benedicto), tuvieron dificultades para insertarse en el sistema educativo en sus lugares de origen. Héctor recuerda que llegar a estos lugares en la década del 50, era casi de novelas “... venía como maestro porque estuve como dos años sin conseguir una hora..., así que solicite la inscripción en escuelas de varias provincias... Y me mandaban... a una escuelita en la que había que hacer como no sé cuantos kilómetros en carro o en caballo, porque, fue todo una novela... Cuando yo llegué a Neuquén tenía quince mil habitantes “(llegó en 1955) (Héctor).

Kitty, llegó en 1934, “soy nacida en Bahía Blanca pero estoy arraigada en un ciento por ciento acá”. Benedicto, también es oriundo de Bahía Blanca y llegó en 1947. Ema y Mario lo hicieron en 1967, ella sintió “tengo que ir al pozo de los recuerdos” y él comenta llegamos un domingo a la madrugada, inauguramos la línea el Cóndor, me acuerdo todavía” Martha nos dice “llegue a Neuquén hace como 33 años mas o menos”, en 1972.

Los primeros **lugares de trabajo** fueron las instituciones educativas del nivel medio. La primera escuela secundaria de la ciudad fue creada durante el gobierno peronista —la escuela Normal General San Martín— a partir de una fuerte demanda de la sociedad civil y se especializó en la formación de maestros con una mirada básicamente urbana, en tanto respondió a los intereses de

cias y protestas” en la enseñanza de la asignatura ¿Esta disciplina “*prepara para la vida político social?*”

¹⁵ Orieta Favaro (editora), *Neuquén la construcción de un orden estatal* (Sin datos de lugar de edición: Universidad Nacional del Comahue, CEHEPYC, 1999); Orieta Favaro (coord) *Sujetos Sociales y Política Historiografía reciente de la Norpatagonia Argentina* (Buenos Aires: La Colmena, 2005)

¹⁶ Esta situación creó las condiciones para el surgimiento de una cultura política localista, centrada en los planos provincial y municipal. En esta cultura prevalece la percepción de que los intereses locales son irreconciliables con los intereses expuestos por el poder central y en consecuencia, las lealtades buscaron expresarse localmente. En otros términos, “... la ciudadanía política se constituye provincialmente y se reconoce a sí misma en términos de sujeto provincial antes que radical, peronista, obrero, etc.” En Vicente Palermo, *Neuquén la construcción de un orden estatal* (Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1988). Ahora bien, en esta dinámica y sus orientaciones interviene decisivamente a partir de los años '60 la actuación política de un partido provincial neoperonista, tanto por su origen histórico como por su orientación ideológica y su cultura política, que recibe el nombre de Movimiento Popular Neuquino (M.P.N.). Este partido gravitó decididamente en la gestación de la sociedad neuquina. Desde 1963 hasta la fecha, esta fuerza política ha ganado todas las elecciones gubernativas, marcando una *continuidad* política institucional de más de 40 años, cuestión que *diferencia* a Neuquén del resto del país.

¹⁷ Los relatos que presento son el fruto de un doble proceso de interpretación: el que efectúa el entrevistado cuando se constituye en el proceso de las entrevistas y el que hacemos los investigadores cuando los rescribimos y presentamos. El acercamiento a las entrevistas y a los textos de las mismas tiene la impronta de haber sido producidos en un marco singular de situación conversacional; por lo que el análisis se asienta en este recorte y procura rescatar la unidad y coherencia de lo dicho por el entrevistado.

las elites locales¹⁸. Héctor recuerda a algunos de sus alumnos: “Jorge Sobisch¹⁹ es el que llego más alto; Parrili, el que ahora esta de secretario del presidente, los Pianzola²⁰ han sido alumnos míos; Burgos, el presidente del Concejo deliberante, Blanquita Tirachini²¹ también” (EHR).

Todos ellos son profesores en historia con **formación** en diversas instituciones, algunos egresados de Institutos Terciarios Héctor, Mario y Martha estudiaron en “el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Paraná” (E.MC) “En Paraná, en Entre Ríos, eso fue en el año '53... el año en que murió Eva²²...tuve muy buenos profesores, en Paraná había un cuerpo muy bueno de profesores” (E.HR); de Universidades Nacionales egresaron Benedicto “el profesorado lo estudié en la Facultad de Humanidades de La Plata. (E.BO) y Kitty, en cambio, hizo el secundario y la universidad casada y con hijos y se recibió en 1972 en la Universidad Nacional del Comahue y Ema estudio en la Universidad privada “Yo me recibí en la Universidad del Salvador en el año sesenta y cuatro. (E.EA).

Por otro lado sabemos que formación de los profesores reconoce otros ámbitos, además de las instituciones educativas, y en este caso la impronta familiar es muy intensa. En el relato de Ema hay un lugar importante para la política y las lecturas de historia: “Mis hermanos habían sido de los fundadores o de los que acompañaron a los fundadores del partido demócrata cristiano... Y mi padre que había sido socialista... En mi casa lo que si se discutía era de política...yo era chica, todavía no estaba ni en el secundario, y mi libro de cabecera era Ernesto Palacio y una Biblia...Uno antes no tenía televisión, la radio escuchábamos a la noche. ¿Y qué hacías durante todo el día? Leías” (E.EA).

Y para Kitty la figura central fue su esposo, maestro y profesor en historia “para mi Juan Carlos lo era todo”

Otra cuestión interesante que surge de los testimonios era la escasez de profesores “En el colegio San Martín de sesenta profesores éramos seis con títulos” (E.HR), ellos establecen diferencias con los docentes sin título. Mario nos dice “en el caso de los no diplomados había una carencia de marco teórico desde el punto de vista epistemológico, desde el punto de vista del conocimiento histórico en sí, que de alguna manera era muy difícil de llenar” (E.MG).

La riqueza en las experiencias **laborales** multiplicaron los sentidos de la enseñanza de la historia. Han sido los primeros profesores en historia de la ciudad y han trabajado en las primeras escuelas secundarias “cuando en el año 47, viene el Ministro de Educación... e inaugura 13 secundarios de la Patagonia; la Patagonia no tenía colegios secundarios; la gente de la Patagonia tenía que irse a Viedma que era uno de los lugares más al sur que había... entre ellos estuvo el curso de bachillerato de acá, que se creó, el 47; eso recuerdo porque fue cuando yo llegué” (E.BO).

Algunos se desempeñaron como maestros “yo trabajé en el año 56’, con el título de maestra, en la escuela nacional de comercio de Quilmes” (E.EA) y como profesores de la escuela media-bachilleratos, comerciales, industriales, diurnos y nocturnos- enseñando Historia, Educación Cívica e Instrucción Cívica, algunos tenían experiencia en otras provincias Y me presente a un concurso de horas que salió en Cipolletti²³ Gané las horas ahí, pedí licencia en Entre Ríos y me vine (E.MC). Todos han tenido experiencias en cargos de gestión: rectores, directores y vicedirectores “... me embarque en el cargo, lo acepte, y ahí estuve catorce años como rector” (E.HR) Uno de ellos, Mario, ha sido supervisor.

¹⁸ Rolando Bel “La creación de las escuelas normales en el Territorio Neuquino (1947-1951) en Mirta Teobaldo, M (Directora) Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde al historia Neuquén 1884-1957(Rosario, Arca Sur Editorial, 2000)

¹⁹ Se refiere al actual Gobernador de Neuquén y candidato a presidente para las elecciones de 2007

²⁰ Medico, presidente del Colegio profesional y candidato por el Frente para la Victoria

²¹ Ha sido la primera Defensora del Pueblo.

²² Se refiere a Eva Duarte, esposa de Juan Peron

²³ La ciudad de Cipolletti pertenece a la provincia de Río Negro y dista 6 Km de la ciudad de Neuquén

Se han desempeñado en el Nivel Terciario “di cátedra en el instituto de formación docente. Llegaba cuando la nieve y la lluvia no te lo permitían andar, era una cosa muy difícil de cumplir; llegaba los viernes a mediodía, trabajaba con las alumnas toda la tarde del viernes, toda la mañana y toda tarde del sábado y me volvía el domingo. (E.MG) y han dictado clases en la Universidad en cátedras de Historia Argentina, Americana, Prehistoria, entre otras.

Muchos de ellos han sufrido los avatares de la inestabilidad política que signo el país en una parcela importante del Siglo XX, así testimonian “Y bueno, cuando cae Perón en el 55, ahí se nota realmente el cimbronazo... las cesantías masivas de los docentes que eran peronista... a mí me echaron...Si, sí, por peronista” (E.BO). Perder el cargo, la fuente laboral es siempre una experiencia traumática y así relata Benedicto su reincorporación “en tiempos de la Presidencia de Frondizi, sacó un decreto por el cual revisaban todas las cesantías y se reincorporaba a todos aquellos, que habían sido cesanteados sin sumario” (E.BO).

Es claro que las perspectivas políticas de ellos, en muchos casos son contradictorias y de oposición, tal el caso en la referencias sobre el peronismo “porque cuando me hablan a mi de la persecución peronista, de que había que afiliarse para tener cargos etc. etc, yo les respondo que ni la Directora, ni el Vicedirector estaban afiliados y yo no recuerdo ningún profesor afiliado al partido peronista, ni siquiera que hiciera manifestaciones peronistas” (E.BO).

“Cada uno tenía sus ideas pero había que guardárselas .Recuerdo cuando murió Eva, al día siguiente nos hicieron formar a todos en una fila india y ya habían puesto el busto en la sala de actos y teníamos que pasar...y ponerle la florcita...era bravo” (E.HR).

“Yo empecé a trabajar en Entre Ríos en el año 55 donde hubo cambios políticos muy grandes. Yo me había recibido un año antes... teníamos que tener mucho cuidado. Y mas en Historia porque había mucha más sensibilidad” (E.MC).

También dan cuenta de las dificultades económicas “siempre hubo dificultades y siempre se luchó por mejorar los sueldos” (E.HR) y de las conflictivas gremiales “los supervisores de media se habían destacados por ser rebeldes, la mayoría de ellos fuimos sumariados por adherir a los paros en el año 88” (E.MG).

En esta ciudad de reciente temporalidad, la confluencia de perspectivas, ideas, posicionamientos y prácticas diferentes hacen una sociedad peculiar y no tradicionalista que se aglutino alrededor del partido provincial quien la interpelo exitosamente con un discurso federalista de un “nosotros inclusivo”. En los complejos años 70 “se pone fin al pago chico”²⁴ y emergen nuevas prácticas políticas y un movimiento sindical en expansión intento participar de la cosa pública. La ciudad ingresa en la escena nacional como una urbe con un alto grado de movilización política, protestas callejeras y conflictos sociales.²⁵ Durante el proceso militar Neuquén recibió una importante migración interprovincial que convergió particularmente por razones de índole económica pero también por cuestiones políticas, en la medida en que la provincia ofrecía una relativa protección para el exilio interno por la labor desplegada por al iglesia neuquina que impulsó la constitución de la APDH y amparó a exiliados internos, por otro lado el partido provincial rescató un interesante número de periodistas, artistas, profesionales.

La enseñanza...

Los relatos de los profesores son tan elocuentes que pintan una escena muy vital sobre la **vida en las aulas**. En la década del 50

²⁴ Enrique Mases; Beatriz Gentile y Gabriel Rafart, *Neuquén 100 años de historia* (Neuquén: GEHISO / UNCo Municipalidad de Neuquén / Diario Río Negro, 2004)

²⁵ Un hito histórico fue el Choconazo (1969-1970), los conflictos por la nacionalización de la Universidad del Neuquén y las disputas por el control de la CGT Regional

...el curso era muy reducido, yo recuerdo que serían 7 u 8 alumnos a lo sumo, en 4º año del Normal, dábamos la clase en derredor de una mesa...” (E.BO) *“...toda mi vida fui de traje, corbata bien presentable, bien prolijito... Eso ayuda a la disciplina, a la presentación, el trato, la educación, porque darle demasiada confianza al alumno... hay que saber hasta donde, hay que saber...”* (E.HR) El recuerdo del alumno coincide *“...El celador... entraba y decía “¡señores!” y no volaba ni una mosca. Señores acá, señores allá, había un respeto de parte del que se paraba al frente nuestro* (E.AO).

La **libertad de cátedra** es muy valorada

Había libertad...cada uno enseñaba como le parecía mejor (E.ER) *“...Todos tenemos que formar al chico”* (E.KR) *“... cada profesor tiene su propia modalidad, pero grandes cambios no, nada muy diferente”* (E.EA), algunos sostienen que no la perdieron ni siquiera en épocas de la última dictadura *“... no controlábamos los contenidos, jamás, ni nos exigieron hacerlo ni nosotros lo hacíamos...”* (EMG).

La **enseñanza se centró básicamente en la explicación del profesor**

... yo nunca tome nada ni pregunte nada que no hubiere explicado y la mayoría de mis alumnos se manejaban con apuntes, les recomendaba algunos libros” (E.HR) *“...comenzaba con la presentación del tema en las cátedras de ochenta minutos para disponer del tiempo necesario y poder concluirlo, y terminaba con la evaluación. En estos dos extremos estaba la síntesis temática con un cuadro sinóptico”* (E.MC). Esa explicación compleja traía dificultades *“yo les hablaba, a veces pienso y digo “pobres criaturitas” lo que yo les hablaba, de nacionalismo, de liberalismo, de socialismo, es decir, tocábamos tantos temas”* (E.EA).

Alfredo recuerda las **diferencias en las formas de enseñanza** de sus profesores y en su memoria hay valoraciones diferenciadas

Además por el conocimiento que tenía, por la capacidad para enseñarte, daba unas clases fantásticas. Primero, él abordaba un tema, lo exponía, era muy ameno, una capacidad para narrar. Tomábamos apuntes e íbamos a sus clases”, “... decía: “bueno, estudien del libro de tal lado a tal lado y al día siguiente el día que le tocaba la clase se sentaba a escuchar”. Ese era todo su aporte...Y en quinto más fugazmente lo tuvimos a, un abogado... era muy peronista” (E.AO).

El testimonio de Alfredo nos recuerda que de la **relación entre la enseñanza de la historia, la política y los acontecimientos de la vida cotidiana y la actualidad**, son temas recurrentes *“... Y en junio creo que fue el bombardeo e Plaza de Mayo, no me acuerdo muy bien, y él tenía que hablar de eso. Y entro a la clase y dijo... “tengo el deber de informarle que argentinos han bombardeado la Plaza de Mayo y han ocasionado muertes...”* (E.AO).

Las preocupaciones por el **aprendizaje** están presentes: Estudiar, revisión recordar, comparar, relacionar son las actividades reservadas a los alumnos *“... Después para afirmar el conocimiento íbamos a la revisión de elaboración personal en forma comparativa con culturas ya conocida”* (E.MC). *“...Me acuerdo que por ejemplo les remarcaba mucho, les hacía gráficos, con respecto a lo que es la Historia”* (E.KR).

Las **Finalidades de la enseñanza** de la historia son múltiples. Algunos de ellos la centran en la construcción de la temporalidad *“... como antecedente de todo lo que vino después, a la Historia no la podemos dejar de lado”* (E.HR). *“El hombre puede “avanzar a” y también retrocede, es decir, avanzan y retroceden en los procesos, no son procesos lineales”* (E.EA). *“Que en general tenía conciencia de que la historia tenía que cumplir una función de orientación del chico en el presente* (E.MH).

Otros la remiten a la construcción de la nacionalidad “lo que yo quería era que aprendan Historia, porque nuestra historia esta ligada a todo lo que es nuestro, a lo nacional, lo tradicional” (E.HR).

Las finalidades moralizantes también están presentes “...estas enseñando el accionar de los hombres...a lo largo de todo lo que va de la historia en la humanidad, hay enormes conquistas y cosas maravillosas pero también enormes errores y que es lo que yo más remarcaba. (E.KR).

La asignatura es central para formar con el ejemplo y los valores: “El profesor está delante de un grupo humano que necesita todo, necesita no solo conocimiento, necesita ejemplos, necesitan que le hagan ver lo que está bien y lo que está mal” (E.KR). Yo creo que lo que tenemos nosotros me parece que no lo valoramos... ¿cómo vamos a salir adelante como país? Y entonces empecé a trabajar así. Es decir, el proceso nuestro de historia es bastante complejo” (E.EA).

También pervive una concepción de la historia como magistra vital, “que estén repitiendo en determinado momento lo mismo que se había dicho en otro y no habían visto las consecuencias” (E.KR).

Para la construcción de prácticas democráticas: “Para reflotar lo que un sector consideraba lo que era la democracia, porque yo considero que nosotros de la democracia estamos muy lejos, que la democracia tiene que ser a lo mejor un punto de llegada, entonces en ese momento la democracia era lo único, lo perfectible, lo mejor” (E.EA).

La búsqueda de un nosotros inclusivo, de pertenencia, de identidad ciudadana esta presente en el relato de la docente y también del alumno, quien la liga con el accionar del partido político provincial “en Neuquén yo creo que es distinto en el sentido de que es muy cosmopolita. Acá hay gente de todas partes...Todo esto te lleva a sentirte neuquino... pero era mas bien natural que programado. Tienes en el corazón algo que lo manifiestas y se lo dejás a los chicos” (E.MC). “Toda la lucha de Neuquén con ese fuerte sentido localista se afianza a partir del movimiento popular neuquino” (E.AO).

Estos profesores que llegaron a la ciudad —desde fines de la década del 40— para enseñar historia, han dado cuenta de su rica experiencia vital y laboral compartida en comunidades de convicción a través de las cuales transmitieron valores y reservas de sentido integrados y sustentados en las relaciones sociales. Su larga trayectoria les posibilitó educar en la etapa de la democratización y en los tiempos neoliberales, testimonios que presentare en otra oportunidad.