

El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC–UNL

por *Lucrecia Milagros Alvarez*

Universidad Nacional del Litoral

lucreciamilagros@gmail.com

Recibido: 17|09|2014 · Aceptado: 09|10|2014

Resumen

Este artículo aborda la enseñanza de la Historia Reciente Argentina, considerando el tiempo histórico como dimensión principal. Se analizan las fundamentaciones de contenidos y los mapas temporales que los estudiantes avanzados elaboran en trabajos prácticos, durante el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. El objetivo es sondear si lo que ellos argumentan acerca de la enseñanza de la HRA, es coherente con los materiales que utilizan para enseñar la temporalidad reciente.

Los resultados de esta investigación, que recuperan los discursos y las producciones de los estudiantes avanzados, se colocan como una respuesta posible ante al desafío que implica la enseñanza de la HRA y el trabajo con su dimensión temporal. Pretende ser además un aporte a las investigaciones sobre la formación del Profesor de Historia en la Universidad.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia Reciente Argentina, didáctica de la Historia,
tiempo histórico, mapas temporales, estudiantes avanzados



The (historical) time of teaching Argentina's recent past. Analysis of production of History Didactics' advanced students, in training of History teachers, in the University of Littoral

Abstract

This article discusses the teaching of Argentina's recent past, considering the historical time as the main dimension. It analyzes the foundations of contents and maps of temporality that advanced students made in practical work during the course of History Didactics in the Faculty of Humanities and Science of the University of Littoral. The objective is to determine

if the arguments about the teaching of Argentinean Recent History are consistent with the materials used to teach the recent temporality.

The results of this research, which recovered speeches and production of advanced students, are placed as a possible response to the challenge of teaching HRA and working with its temporal dimension. Also intends to be a contribution to research on the formation of the Professor of History at the University

Key words

Teaching Argentina's recent past, History Didactics, historical time, maps of historical time, advanced students



A manera de introducción

La enseñanza de la HRA implica desafíos de orden epistemológico y didáctico, también asumir un compromiso político, ideológico y social. Para explicar el significado de este «desafío» es fundamental mencionar que es un campo de estudios, de investigación y de enseñanza que está en construcción, dentro del que se discuten las perspectivas teórico–metodológicas, las periodizaciones posibles, los conceptos específicos a enseñar, las problemáticas históricas centrales.

Las resistencias para su abordaje provinieron de la propia historiografía, uno de los argumentos elegidos era que la cercanía del Historiador con el objeto de estudio, del que forma parte y en muchas ocasiones ha vivido, perjudica la objetividad y va en detrimento de la científica de este tipo de propuestas (Aróstegui, 1989; Pagès, 2004). Respecto a las prácticas docentes concretas en Argentina, y a pesar de haberse incorporado dentro del curriculum oficial de la educación secundaria como contenido a ser enseñado desde la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y luego con la Ley Nacional de Educación N° 26206/06, los docentes mismos se resisten a tomar postura frente a este pasado polémico y atravesado por las influencias del sentido común, evidenciando diferentes grados de aceptación, conflictividad o negación.

Pese a todo lo expuesto anteriormente, este campo está en expansión, y existen trabajos disponibles desde la historiografía en nuestro país, como los de Levín, F. y Franco, M. (2007); y relacionados con la enseñanza de la Historia, los de Jara, M. A. y Funes, A. (2006), Lorenz, F. (2006), González, M. P. (2005 y 2008); por citar sólo algunos referentes en la temática.

Este artículo aborda la enseñanza de la HRA, considerando como central la relación con el tiempo histórico. Se analizan las fundamentaciones de contenidos y los mapas temporales que los estudiantes avanzados elaboran en trabajos prácticos, durante el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia en la carrera de Profesorado de Historia de FHUC–UNL; con el objetivo de comparar si lo que argumentan acerca de la enseñanza de la HRA, es coherente con los materiales que utilizan para enseñar la temporalidad reciente.

Enseñanza de la Historia y tiempo histórico

hemos de aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas a partir de las cuales eran posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso era la única posible (o la mejor) (Fontana, 1992:142).

Es este apartado se delinearé el marco teórico que sustenta los interrogantes iniciales que originaron este artículo: ¿cómo representar gráficamente la dimensión temporal de la HRA, cuyo tiempo es inacabado, inconcluso, móvil, múltiple, simultáneo? ¿Cómo enseñar a los alumnos esta temporalidad? ¿Cómo enseñar este pasado que se reactualiza en el presente a través de las memorias en conflicto y se proyecta en los futuros posibles?

Como lo anticipábamos en la introducción, delimitar la HRA como campo de conocimiento, de investigación y como contenido a ser enseñado, es en sí mismo una «cuestión problemática»; más aún si profundizamos en la definición de la temporalidad como concepto constitutivo y estructurante (epistemológico) de la disciplina histórica (Benejam, 1999).

Interrogarse sobre ¿qué Historia enseñar?, y sobre ¿qué enseñar de la Historia?, es un proceso complejo para cualquier período histórico que pretenda abordarse, más aún si nos referimos a la HRA, en la que no se han establecido «pautas a seguir» a la hora de precisar: contenidos posibles, conceptos específicos, metodología, fuentes, delimitación temporal; porque precisamente está en construcción. En palabras de Pagès:

El valor educativo de la enseñanza de la Historia determina, en cualquier circunstancia, la concepción de la temporalidad, la selección y secuencia de los contenidos, y las orientaciones y prescripciones para su enseñanza y su aprendizaje. Es decir, la naturaleza del conocimiento histórico escolar y su epistemología de referencia, el protagonismo del profesorado en la toma de decisiones en las fases pre-activa y activa de la enseñanza con todo lo que ello conlleva, la concepción del aprendizaje de la que se parte y el papel que se otorga al alumnado en la construcción de sus saberes. La coherencia entre estos aspectos es fundamental para alcanzar los fines propuestos, y entre ellos, el aprendizaje de un tipo u otro de temporalidad (Pagès, 1997:194).

Tal como expresa Aróstegui (1995), la dimensión temporal es constitutiva del ser humano y es la variable esencial para definir la realidad histórica, de ahí la relevancia de profundizar en la enseñanza de la misma.

Habiendo anticipado en los párrafos anteriores el tema de interés que nos ocupa, la relación compleja entre HRA y tiempo histórico, abordaremos en primer lugar diversas propuestas teóricas (que consideramos complementarias), relacionadas con la enseñanza de la Historia, el tiempo histórico y las categorías temporales.

Autores como Pagès y Santisteban, se interrogan en sus trabajos sobre los desafíos y posibilidades de la enseñanza del tiempo histórico en general y en particular para el caso de la Historia Reciente, incorporamos aquí algunas de sus consideraciones.

El primer autor en un trabajo del año 1989, explica las dificultades del alumnado para ubicarse y comprender el tiempo histórico, consideramos que esta cita aunque extensa vale la pena que sea reproducida:

Podemos señalar diferentes tipos de problemas en la comprensión del tiempo histórico y en la enseñanza de la Historia. Un primer problema es la consecuencia de la indefinición del propio concepto en la enseñanza o su identificación exclu-

sivamente con la cronología. ¿Qué entendemos por tiempo en la enseñanza de la Historia?, ¿cómo relacionamos el tiempo vivido, el tiempo social y el tiempo histórico? Este primer problema, de naturaleza epistemológica y didáctica, pues, nos remite a la historiografía y a la transposición del saber científico en saber escolar, generan otros muchos que se plasman en la selección y secuencia de los contenidos, en las relaciones entre la conciencia de temporalidad que posee el alumnado y el concepto de tiempo que queremos enseñar, etc. Sin embargo, también denota (...) un problema de naturaleza axiológica —¿para qué hemos de enseñar el tiempo histórico?, ¿para qué han de aprender los alumnos a situarse en el tiempo?— que nos remite al análisis sociológico y al problema de las finalidades de la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales. Finalmente, el tercer tipo de problemas tiene relación con lo que sabemos de cómo construyen los niños y los adolescentes la temporalidad, y el papel que en esta construcción tiene la enseñanza y el aprendizaje de la Historia (Pagès, 1989:190).

Para el autor, lo primero que el docente debe realizar es una reflexión epistemológica sobre la naturaleza del tiempo histórico, que él define como metaconcepto; para luego seleccionar los contenidos históricos y determinar qué se debe enseñar y qué deben aprender los alumnos sobre él, recordando que ellos «ya traen» al aula una conciencia de temporalidad, que habrá que modificar, complementar y/o reconstruir. Sostenemos en este sentido que no basta enseñar el tiempo histórico como contenido procesual o transversal específicamente o incluso únicamente, sino que debe ser incluido de manera central en nuestras clases de Historia.

Pagès (1989) recuerda que la concepción hegemónica de la Historia y del tiempo histórico en la enseñanza fue el positivismo,¹ que considera los hechos históricos como naturales y objetivos, centrando la enseñanza en el profesor y con un aprendizaje memorístico y repetitivo; definiendo el tiempo histórico como externo a los hechos, objetivo, lineal, acumulativo, tiempo de la medida y de la cronología. Ante la influencia de «esta mirada» sobre la disciplina, el autor considera relevante subrayar que tanto el hecho como el tiempo histórico son objetos contruidos por el Historiador que debe explicitar las reglas y los propósitos de su construcción (coincidiendo con Aróstegui, 1989). Además aclara que el tiempo vivido y su representación, el tiempo social y el tiempo histórico son diferentes; ambos son constructos culturales creados para explicar y comprender los cambios y permanencias en el devenir humano, son conceptos sinónimos con aplicaciones diferentes según los utilicen los Historiadores u otros científicos sociales; a fines educativos cree que es posible enseñarlos y aprenderlos como parte de un todo, ya que ambos constituyen el eje vertebrador de la educación de la temporalidad.

Entonces, interrogarse por el tiempo histórico y su enseñanza es una cuestión ineludible para cualquier docente que pretenda «enseñar a pensar» a sus alumnos. Más aún en el contexto en el que vivimos, caracterizado por un tiempo múltiple, relativo, que ve al futuro como incertidumbre o como riesgo, de cambio continuo y no de permanencias, de tiempo ficción (Pagès y Santisteban, 2008).

Ante esta realidad los autores, realizan los siguientes interrogantes: ¿qué es el tiempo y qué es el tiempo histórico? ¿Qué es la temporalidad humana? ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo? ¿Quién tiene poder sobre el tiempo?; y mencionan la necesidad de generar y llevar a la enseñanza de la Historia propuestas alternativas e innovadoras; en dónde se priorice el desarrollo de la conciencia histórica (Rüsen, 1992) en los alumnos, abriendo el juego hacia los futuros posibles y alternativos que dependerán de su acción en el presente; y para el caso de

los docentes, la importancia de la construcción de la imagen de futuro que queremos enseñar para luego materializarla en nuestras clases concretas.

Complementariamente, Aróstegui (1995) propone para el análisis del tiempo histórico tres categorías: la cronología; el tiempo interno y los espacios de inteligibilidad. Realizaremos una referencia breve a cada una de ellas.

La cronología es el tiempo de la Historia en relación al tiempo astronómico, al tiempo físico. Es un instrumento de búsqueda y recuperación de información, comparativo y jerarquizador de lo sucedido. La fecha tiene sentido si se pone en conexión con otras, nunca por sí sola; sirve para establecer el antes y el después, y es un primer principio clasificatorio aplicado al proceso temporal.

El tiempo interno, punto nodal del tiempo histórico, es la configuración del tiempo histórico a través del número de los acontecimientos—cambio. A un único tiempo cronológico, pueden corresponder distintos tiempos internos. No parece tener un comportamiento homogéneo ya que existen tiempos diferenciales (tempos) según los niveles de la actividad sociohistórica: políticos, culturales, económicos; y su existencia es clave para la concepción del tiempo histórico.

Esta categoría de tiempo interno, y la de espacio de inteligibilidad, forman parte de lo que el autor define como tiempo construido, ambos se interiorizan en lo histórico—colectivo y también en los individuos como vivencia (relacionándose directamente con la problemática de las memoria/s). El tiempo de la Historia es cualitativo y cuantitativo, es el tiempo físico y el tiempo construido.

Una cuestión esencial, es el desafío de articular los tiempos diferenciales en modelos metodológicos o teóricos de un tiempo de la Historia, es aquí cuando introduce la categoría de espacios de inteligibilidad, como una herramienta de periodización, como aquel lapso de tiempo en el que una combinación determinada de factores ambientales, ecológicos, económicos, culturales, políticos, (y todos los demás pertinentes), permanecen conformando un sistema de algún tipo, cuyo modelo puede ser establecido.² Considera que definir cuándo comienza y acaba una determinada Historia no es cosa de fechas o de sucesos, sino de la conceptualización de los fenómenos, para poder analizar así el comportamiento de lo temporal (coincidiendo con Pagès, 1997).

Así una opción posible a la hora de explicar y de enseñar el tiempo histórico es comenzar por la cronología conscientes de que por sí sola no es suficiente para enseñar contenidos de Historia reciente ni de cualquier período histórico, pero puede ser un punto de partida para situar a los alumnos, y profundizar a partir de allí en el tiempo interno; para llegar luego a la periodización histórica. Otra posibilidad que es tomada por Trepát (1995) de Pilar Maestro es la utilización de la cronología como un ejercicio de síntesis, utilizado al final del tema estudiado, momento en el cual los alumnos pueden otorgarle verdadero sentido.

Enseñanza de la Historia reciente y tiempo histórico

Luego de este recorrido teórico sobre la enseñanza de la Historia y la temporalidad, realizaremos algunas consideraciones sobre la enseñanza de la HRA y el tiempo histórico, a partir

de los siguientes interrogantes: ¿Qué temporalidad enseñar para la HRA?, ¿Cómo enseñarla?, ¿Enseñar la temporalidad de períodos cercanos de nuestra Historia es más complejo que enseñar el tiempo histórico para otros pasados «más lejanos»?

Aróstegui (1989) considera que la Historia Reciente como proyecto didáctico tiene múltiples significados: Historia contemporánea, inmediata, actual, coetánea, fuente, contextual, factual. Con respecto a la primera menciona varios problemas, entre ellos que la misma es una convención proveniente de la «tradicional» y eurocéntrica división de la Historia en edades (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea), cuyo comienzo se estableció con la Revolución Francesa (1789) y que no tiene final; aunque vinculemos a ella la Historia de los siglos XIX y XX.

Es importante para este trabajo, la consideración que realiza este autor respecto de la Historia contemporánea, ya que sostiene que el criterio cronológico no sería el que le otorga especificidad, sino el análisis y la enseñanza de las «realidades sociales vivas», de procesos que están vigentes, en curso, explicando e investigando el pasado desde el presente y el presente desde el pasado.³ La Historia reciente sería entonces un procedimiento para historificar la coetaneidad, cuyo límite temporal lo establece la realidad presente (y por lo tanto provisional), y el análisis de la génesis de los fenómenos actuales.

En este sentido, Pagès (2004) menciona que la Historia del presente ha tenido, como la cronología, mala prensa y muchos detractores. Frente a esta situación, cada vez son más las propuestas que reivindican la enseñanza del presente y, en concreto, la Historia del siglo XX. Este autor junto con Santisteban, van más allá de la propuesta de Aróstegui (1989), ya que consideran la relevancia de enseñar a los alumnos la relación entre pasado, presente y futuro, siendo conscientes de la importancia de los futuros alternativos y de este tiempo como posibilidad; coincidiendo con Fontana (1992).

Adentrándonos en la Historia Reciente como campo de conocimiento y de investigación en nuestro país, mencionamos que el tratamiento del mismo comenzó a realizarse en la década del '90 del siglo XX, aunque en la actualidad no hay consenso respecto del período histórico a ser analizado y menos aún a ser enseñando.

Originalmente se asoció a la Historia Reciente con hechos traumáticos ocurridos en el pasado cercano (Franco y Levín, 2007), en nuestro caso la última Dictadura militar iniciada en 1976, y si bien hay varias delimitaciones temporales posibles,⁴ consideramos en este trabajo, que este marco temporal debe ampliarse hacia atrás, el Golpe de Estado de 1955 ya que:

Si bien hacia principios del siglo XX la violencia estaba presente en la política, el derrocamiento del segundo gobierno de Juan Domingo Perón (1955) fue un punto de inflexión. A partir de ese momento, la lucha política argentina incorporó la eliminación física del adversario, la represión ilegal y la violencia como componentes constitutivos de sus prácticas (Lorenz, en Carretero y González, 2006:268).

Y hacia adelante, hasta el presente, «justamente porque no parecen existir esos criterios fijos, en nuestro país el concepto también ha sido utilizado para enfoques más amplios que utilizan una periodización que culmina en los albores del nuevo siglo» (Franco y Levín, 2007:57–58).

Más allá de esta propuesta de periodización, sostenemos que no es contradictorio argumentar que lo que le otorga entidad a la Historia Reciente, es que los procesos que son analizados y enseñados no están cerrados y se reactualizan en el presente (Aróstegui, 1989; González, 2005; Carretero y Borrelli, 2008), siendo conscientes de que su especificidad se sustentaría en un régimen de historicidad particular en el que conviven procesos que han tenido lugar en el pasado, aún vigentes en nuestro presente (Franco y Levín, 2007).

En este sentido, a los problemas que venimos analizando se suma el de la relación entre memoria/(s) e Historia, al ser el pasado cercano un pasado–presente es en sí mismo abierto, inacabado, no concluido, conflictivo, atravesado más que otros períodos de nuestra Historia por las dimensiones políticas y éticas. Además al ser este pasado constantemente reactualizado en el presente, se relaciona con el futuro y con las expectativas, posibilidades, utopías e incertidumbres que este plantea; coincidiendo en este sentido varios autores como Jelin, en Levín y Franco (2007); Pagès y Santisteban (2008); y Fontana (1992).

Vemos además la necesidad y el desafío de incorporar nuevas categorías temporales a la hora de enseñar temas de HRA, mencionadas por los autores a los que hacemos referencia en este trabajo: tiempo de fronteras (Fontana, 1992); pasados de represión; futuro deseado; temporalidad futura, multiplicidad de tiempos (Jelin, en Levín y Franco, 2007); presente perpetuo, eterno presente, contemporaneidad, pasado a suprimir, sustituir, a reinstalar, temporalidad discontinua, continuidad perdida, extinción de la temporalidad, continuidad truncada, tiempo concluido, pasado como abolición del devenir temporal presente, pasado discontinuo, reelaboración temporal, pasado imaginado, temporalidad cíclica, pasado perpetuo, (Visacovsky, en Franco y Levín, 2007); y relación presente/pasado, actualidad/realidad, emergencia del presente, coyunturización de lo reciente/futuro/pasado (Funes, 2006).

Luego de este recorrido teórico–conceptual en que han quedado explícitas algunas tensiones de la relación entre enseñanza de la Historia, el tiempo histórico e HRA, es necesario profundizar en los retos que implica la enseñanza de este pasado.

Al adentrarnos en la HRA como una porción del curriculum escolar, anticipábamos en la introducción que, aunque estos contenidos hayan sido incluidos en las Leyes de Educación de los años 1993 y en el 2006, ello no quiere decir que estén presentes realmente en las clases de Historia de la escuela secundaria y EEMPA,⁵ y menos aún que se trabaje e interrogue sobre las maneras de representar y explicar esta temporalidad inconclusa y que «aún está siendo»:

Es probable que algunos de los problemas (y por qué no también de las posibilidades) que aparecen en la escuela a la hora de hacerse cargo de esta Historia reciente sean consecuencias de las cuestiones aquí apuntadas: un campo temporal de límites imprecisos; un espacio de estudios heterogéneo —donde la historiografía no tiene potestad—; un terreno educativo que pone en evidencia la imposible neutralidad de la escuela en general y la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales en particular (González, 2005:2–3).

Consideramos que el docente como uno de los sujetos claves en este proceso de enseñanza, es el que decide o no incluir el tratamiento de la HRA en sus clases de Historia, más allá de los condicionamientos o posibilidades de las prescripciones oficiales y de los marcos institucionales reales por los que atraviesa en su práctica profesional e intelectual; más allá del contenido espe-

cífico que esté enseñando. Él, al igual que sus estudiantes como sujeto social, crítico e históricamente situado (Temporetti: 2004), deviene de una Historia personal, de una trayectoria escolar, de una experiencia profesional que de manera consciente y/o inconsciente se manifiestan a la hora de encarar la enseñanza de cualquier contenido histórico, más aún en relación con temáticas vinculadas a la Historia de su país; para las que puede proponer a sus alumnos múltiples puertas de entrada como: el ideario revolucionario, las prácticas represivas del poder, el enfrentamiento peronismo–antiperonismo, entre otros (Carnovale y Larramendy, 2010).

Además son múltiples no sólo los conflictos y contradicciones que se le presentan a los docentes a la hora de enseñar la HRA; sino las posibilidades que brida el tratamiento de éstas temáticas como una manera de «influir» (en el sentido de despertar consciencias), en nuestros estudiantes jóvenes. Para ello es central tanto la formación docente, como la decisión de darles la palabra, para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y comprometido con su propia Historia en el contexto que les toca vivir, para que puedan de esta manera ser sujetos de transformación.

Las producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC–UNL

En relación con el plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia de la FHUC–UNL, los estudiantes tienen instancias de acercamiento a las prácticas docentes concretas recién en el tramo final de la misma. En este sentido consideramos que la asignatura Didáctica de la Historia, es un espacio privilegiado para reflexionar sobre el tiempo histórico como concepto estructurante de la disciplina, y para realizar en los diversos trabajos prácticos propuestos por el equipo de cátedra, los primeros acercamientos a la elaboración de propuestas de contenidos, fundamentaciones de los mismos y producción de materiales para la enseñanza.⁶

Al adentrarnos en la HRA como una porción del curriculum escolar, aunque haya sido incluida como contenido a ser enseñados en las leyes de educación nacionales mencionadas en los párrafos anteriores; nos encontramos con la problemática de que estos temas generalmente no son abordados por los docentes por una multiplicidad de razones que ellos argumentan a diario: «falta de tiempo para enseñar el programa completo de la materia»; «necesidad de evitar el abordaje de períodos de nuestra Historia traumáticos o comprometedores»; «no querer/poder/saber dar su punto de vista respecto de estos temas delante de estudiantes y colegas», entre muchos otros comentarios que podrían mencionarse.

Por esta razón cuando el estudiante avanzado de la carrera de Profesorado de Historia, se encuentra con el curso en el que realizará su Práctica de ensayo, en Historia Argentina el límite temporal máximo es el peronismo o el golpe de 1955; y en el caso de que se enseñen temáticas relacionadas con la HRA, su abordaje se centra en los años 1966 a 1983, asociándola con un pasado traumático. También sucede con frecuencia, que estas temáticas se enseñan en los últimos años de la escuela secundaria o EEMPA en otras materias como Formación Ética y Ciudadana, Ciencia Política, Sociología que parecerían favorecer más que la Historia, la enseñanza de estos contenidos.

En esta investigación se analizan los trabajos realizados por los alumnos que cursaron la asignatura Didáctica de la Historia durante el segundo cuatrimestre del año académico 2011 en la FHUC–UNL. En el trabajo práctico N° 2, tenían que elaborar un mapa temporal que respondiera a la propuesta de contenidos presentada para el trabajo N° 1.⁷ Aquí se profundizará en el análisis de la coherencia entre propuesta de contenidos, fundamentación disciplinar y mapa temporal confeccionado. En el Cuadro 1 se expone una síntesis de cada trabajo grupal realizado.

Cuadro 1.

Grupo/Título de la propuesta	Concepto central trabajado	Organización de los contenidos
Grupo 1: «Violencia política: una puerta de entrada para pensar el pasado reciente (1966–1983)»	Violencia política	<p><u>Sub-eje 1:</u> 1966 a 1969: «Entre el orden y la resistencia. Una mirada hacia las décadas del '60 y del '70»</p> <p><u>Subeje 2:</u> 1969 a 1974: «Radicalización de la violencia»</p> <p><u>Sub-eje 3:</u> 1974 a 1983: «El Pasado Reciente en una encrucijada. ¿Cómo denominar a la experiencia de gobierno que se inaugura el 24 de Marzo de 1976?»</p>
Grupo 2: 1974–1983: «Por algo será...» El terrorismo de Estado y el recurso del miedo	Terrorismo de Estado	<p><u>Sub-eje 1:</u> «Hacia la consolidación y legitimación del nuevo esquema de poder»</p> <p><u>Sub-eje 2:</u> El Terrorismo de Estado: los mecanismos del uso sistemático de la violencia</p> <p><u>Subeje 3:</u> Las formas de resistencia desde la sociedad civil y el movimiento por los Derechos Humanos</p>
Grupo 3: La década menemista: Vermouth con papas fritas y... good show! Desde 1989 a 2001	Políticas neoliberales en nuestro país y sus consecuencias políticas, económicas y sociales	<p><u>Punto 1:</u> «Postulados económicos y reforma del Estado. Profundización modelo neoliberal... misma mona, distintos vestidos de seda»</p> <p><u>Punto 2:</u> «Reclamos, derechos, inseguridad... y llegaron las movilizaciones sociales, ¿nuevas formas de participación ciudadana o nueva ciudadanía?»</p> <p><u>Punto 3:</u> «2001, Argentina en crisis. ¿Otra década perdida?»</p>

Respecto del Grupo 1, la enseñanza de este pasado reciente fue explícitamente definida como un desafío:

Como futuros profesores de Historia, poner en cuestión cómo llevaríamos adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia reciente, involucra definirnos, posicionarnos desde donde vamos abordar la temática, desde qué concepción de Historia, que contenidos vamos a seleccionar, de qué manera y con qué recursos realizar la transposición didáctica.

En lo referente a Historia reciente entendemos a ésta no como un mero corte cronológico, sino como parte de un pasado-presente cuyas problemáticas se extienden hasta la actualidad.

En relación con el tratamiento del tiempo histórico, en la argumentación de los contenidos se menciona la importancia del vínculo pasado, presente y futuro, para crear conciencia histórica en los alumnos, para la ciudadanía y la democracia; y la definición temática en relación con el presente de las futuras profesoras:

La elección del eje de nuestra propuesta— la violencia política— no fue al azar, sino que partió de una decisión grupal, movilizada desde el propio presente de nuestro país. Bajo un clima de efervescencia política en este año electoral, la mayoría de los actores sociales y políticos, recurren a este argumento, a la hora de pensar sus prácticas políticas y la de sus adversarios. Los medios masivos de comunicación son los primeros en dar cuenta de ello, y reflejan que la política argentina aún se sigue pensando en términos de amigo/enemigo y en tratar de eliminar al adversario.

También se menciona la relevancia de trabajar las categorías temporales de rupturas, continuidades, y lo importante de articular los acontecimientos con el proceso histórico.

Respecto de la propuesta de contenidos, en el subeje 1 es en dónde se manifiesta con claridad que la violencia política se pone en práctica «desde arriba», el Estado Burocrático autoritario en el país, y en el contexto latinoamericano de la mano de la Doctrina de Seguridad Nacional (concepto que mencionan en la fundamentación disciplinar, pero que no aparece explícitamente como contenido a ser enseñado); y «desde abajo» tomando al Cordobazo como caso emblemático de la conflictividad social del período.

Si bien el subeje 2 articula también estas esferas de la violencia política, con el tratamiento de algunas agrupaciones políticas armadas (casos de Montoneros, ERP, FAR); y la Triple A como grupo paramilitar de ultraderecha, problematizando la existencia del terrorismo de Estado antes del comienzo de la Dictadura en 1976, consideramos que tendrían que haber problematizado el concepto de Estado a enseñar, ya que incluyeron en el recorte temporal al tercer gobierno peronista (1973–1976).

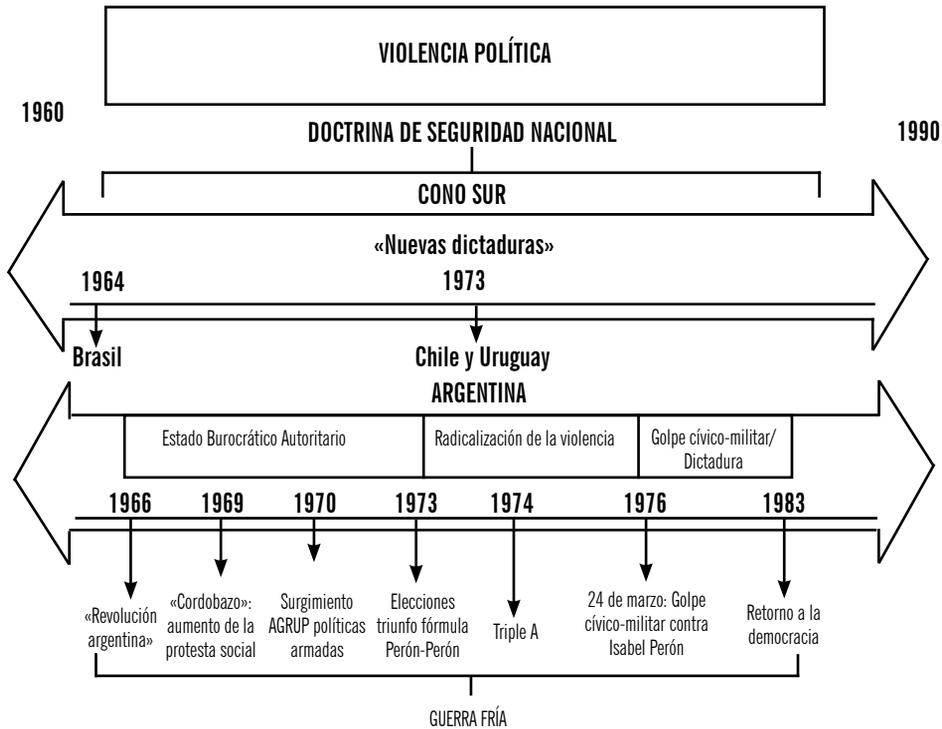
En el subeje 3 eligieron trabajar las diferentes denominaciones de la última dictadura militar como una manera de complejizar el período: Proceso de Reorganización Nacional; Dictadura; Golpe cívico–militar, dejando de lado lo acontecimental para centrarse en el proceso histórico, pero tendrían que haber problematizado más el contenido; y tratar de que los ejes mantengan la misma lógica, atendiendo al concepto de violencia política elegido como central.

A la hora de confeccionar el mapa temporal, destacan gráficamente el concepto que actúa como eje de los contenidos seleccionados, e intentan conservar una coherencia entre éstos últimos y los demás conceptos a enseñar; intentando incluir dentro de la periodización elegida (1966–1983), los recortes temporales realizados en los ejes. Consideramos que la coherencia

entre contenidos, y material elaborado se mantiene de manera relativa, ya que se tendrían que haber plasmado mejor estos tres recortes temporales haciendo hincapié en los conceptos seleccionados dentro de cada uno de ellos, utilizando más recursos gráficos, por ejemplo: cambiando el tamaño o el color de las flechas para dar una idea del contexto latinoamericano, y luego profundizar el caso argentino; o utilizando tres flechas simultáneas en dónde se trabajen los sub-ejes propuestos; teniendo precaución de no incluir acontecimientos históricos o procesos que no se mencionan en los contenidos: como por ejemplo los golpes de Estado de Brasil, Chile y Uruguay, el concepto de «Nuevas dictaduras»; la Guerra Fría.

Vemos aquí las primeras dificultades a las que se enfrentan los futuros profesores, al tener que seleccionar y problematizar contenidos y conceptos de la HRA, a fin de elaborar una propuesta para ser enseñada; y posteriormente plasmarlos en un mapa temporal.

Figura 1. Mapa temporal del Grupo 1



El Grupo 2 parte de una concepción de enseñanza de la Historia, que queda plasmada de manera coherente en la secuenciación de contenidos que proponen:

como espacio de recuperación del sujeto crítico: la Historia debe servir para comprender críticamente la propia identidad, la realidad del escenario social y poder contextualizarla en un mundo amplio (...).

Concebimos a la profesión docente como una actividad creativa, por medio de la cual se lideran los procesos de cambio pedagógico, por ello nos distanciamos de la enseñanza tradicional, partiendo de una Historia problematizadora que permita desarrollar en los alumnos la formación del pensamiento histórico: aquel que le permite debatir, dudar, interrogar.

También incluyen un apartado en el que se señala de manera específica la importancia de enseñar la HRA, en el que se infiere la manera en que el grupo comprender la temporalidad reciente (si bien no se realizaron consideraciones explícitas relacionadas con el tiempo histórico ni las categorías temporales a enseñar en los trabajos realizados):

Sostenemos, por lo tanto, que el pasado reciente como contenido de abordaje es indisoluble de la construcción de la democracia, y de la renovación de la discusión política-histórica que permite —insistimos en ello— crear conciencia histórica en los sujetos-alumnos, y a su vez les brinda una herramienta importantísima para actuar de forma positiva en la realidad que les toca vivir. (...)

Cuando muchas de las problemáticas económicas y sociales de nuestra actualidad pueden rastreadse a la última dictadura, cuando observamos que muchos de los actores civiles que la apoyaron siguen operando políticamente (...), cuando ha habido desapariciones en democracia como la de Julio López (...). Frente a este panorama, la cualidad de pasado-presente de esta temática se nos hace evidente. De ahí la necesidad de abordarla.

Los contenidos se organizaron de la siguiente manera: en el sub-eje 1 sondean los fundamentos ideológicos del Golpe haciendo hincapié en la Doctrina de Seguridad Nacional, interrogándose además si el mismo fue un golpe militar o cívico militar. Además proponen una nueva temporalidad al periodizar el Terrorismo estatal desde 1974, asociado al accionar de la Triple A:

nos propusimos trabajar desde el concepto de Terrorismo de Estado, por parecernos una categoría que da cuenta de los aspectos más nefastos y a la vez de más público conocimiento (...).

Más allá de que dicho concepto se haya (en cierta medida) instalado en el discurso público, decidimos abordarlo desde una temporalidad diferente a la usual. En este sentido, nos propusimos trabajar «el terror antes del terror» (...). De esta manera, reconocemos que el Terrorismo de Estado no comienza el 24 de marzo de 1976, sino que los mecanismos y la violencia del mismo ya habían sido «ensayadas» desde dos años antes por la organización paraestatal.

En el subeje 2, se centran en analizar algunas de las formas que el terror adquirió en la vida cotidiana de las personas, trabajando la desaparición, el secuestro, la tortura. Además se plantean cómo problemática el rol de los medios de comunicación y se analizan dos casos: el Mundial del 1978 y la Guerra de Malvinas.

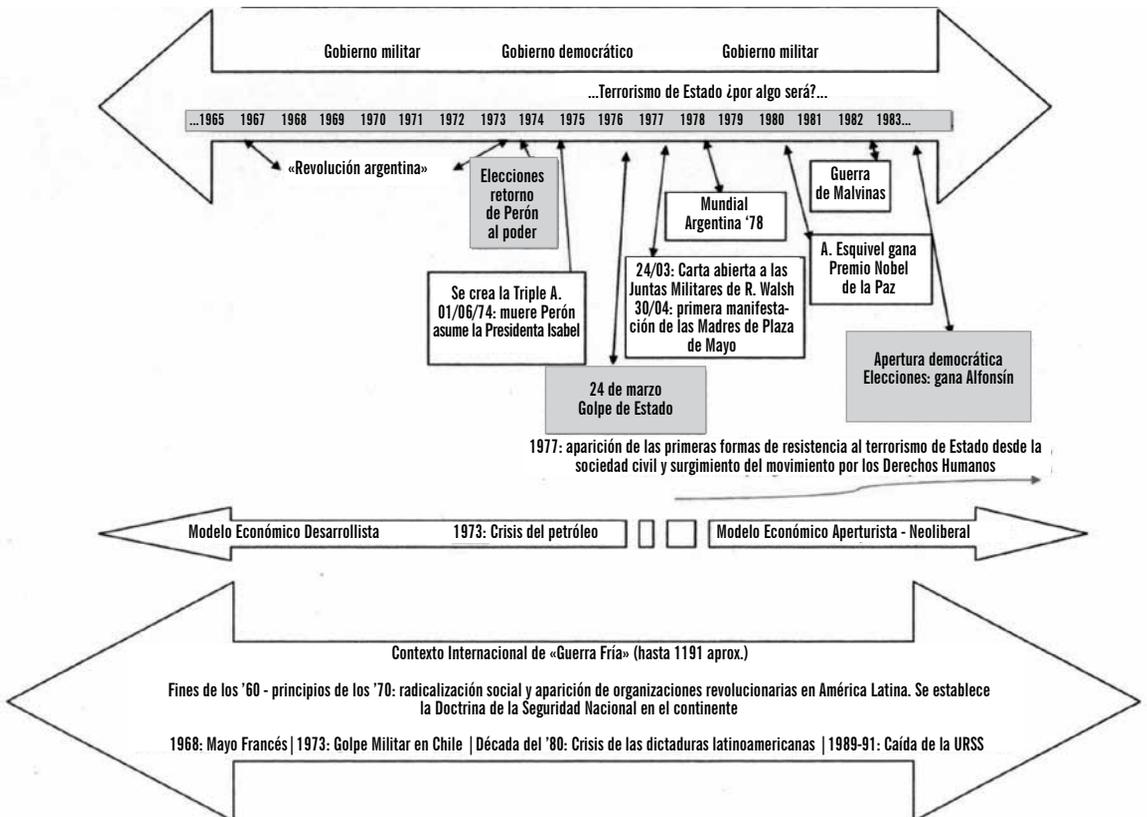
El sub-eje 3, aborda las respuestas que desde la sociedad tuvo ese terror aplicado desde el Estado y de manera sistemática, a través de diversos casos: las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo; Rodolfo Walsh y Pérez Esquivel.

A la hora de diagramar el mapa temporal el grupo explicitó como relevantes incluir en el trabajo práctico N° 2 otros contenidos que no estaban planificados en el trabajo N° 1: la Guerra Fría, las Dictaduras Latinoamericanas, los modelos económicos de Argentina en dicho período, y la ampliación de la periodización a los años 1966–1983; con la finalidad de que sus futuros alumnos profundicen y comprendan mejor el contexto del Golpe de 1976.

En el mapa temporal se recuperan de manera coherente los contenidos enunciados, visualizándose la idea de proceso por ej.: en los puntos suspensivos que inician y cierran la periodización; la inclusión de acontecimientos como el día del golpe cívico–militar o la primera manifestación de las Madres de Plaza de Mayo. Se recurre a la utilización de recursos gráficos como: el color y las flechas, algunas de las cuáles podrían utilizarse para profundizar categorías temporales como continuidades, rupturas, aceleración.

Reconociendo que hay una coherencia entre los contenidos y el mapa temporal, tendrían que haberse expresado con mayor claridad los sub–ejes a partir de los cuáles se organizó la selección de los mismos, y destacar más el concepto central de Terrorismo de Estado; recurriendo a la utilización de otros recursos gráficos.

Figura 2. Mapa temporal del Grupo 2: TERRORISMO DE ESTADO: Los antecedentes y el contexto de la última dictadura militar



El Grupo 3 planteó un recorte de contenidos que responde a una definición explícita de la Historia como disciplina desde el presente de las estudiantes: «La propuesta para el desarrollo de la presente temática tiene sustento en nuestra concepción de Historia como disciplina científica de lo social y el conocimiento científico como una construcción, por lo mismo inacabada y que responde y se encuentra condicionada por el contexto sociohistórico en el cual se produce».

Y de la HR en general, y para el caso Argentino en particular:

Bajo esta concepción epistemológica de la Historia, debemos preguntarnos sobre las implicancias de enseñar Historia reciente, que se entiende por ello y qué dilemas plantea a la hora de diseñar una propuesta de Historia reciente basada en la temática relativa a la Argentina durante la década del '90 —y los años adyacentes—.

En relación a los alcances del campo de la Historia reciente coincidimos con el planteo de González, quien señala que el mismo tiene un carácter múltiple, cuyo alcance difiere incluso en los distintos países y que alude: a) a un tiempo pasado, b) a un campo heterogéneo de estudios y relatos, y c) como parte del currículum escolar. Asimismo no alude a un orden cronológico específico, sino más bien a las representaciones del pasado en el presente. Esto a su vez, nos lleva a reconocer el carácter conflictivo que reviste el campo de la Historia reciente, en tanto es un pasado–presente, un ciclo no cerrado, en el cual se evidencia la pugna por el otorgamiento de sentidos y significaciones dentro de los colectivos y sujetos que actúan en el presente.

Respecto de la referencias al tiempo histórico, el grupo realiza a lo largo de su fundamentación una clara vinculación entre pasado, presente y futuro, y a la relevancia de trabajar la conciencia histórica para que los alumnos sean protagonistas de su Historia; se recuperan las nociones de procesos y fenómenos, contingencia, las rupturas y continuidades, realizando una referencia al tiempo histórico para la HR:

En relación al sentido de enseñar esta temática del pasado reciente en la escuela media, debemos señalar que; al tratarse en parte de experiencias vividas o cercanas a los estudiantes, es un pasado con mayores significaciones, tangible, construido. Con esta idea, es posible plantear que todos somos actores activos de nuestra realidad y que en la corta, media o larga duración aportamos, contribuimos y somos artífice del cambio, sinónimo de la Historia. El tiempo, en este sentido complejo y contingente es una medida que nos ayuda a organizar y a ubicar cronológicamente un hecho, no obstante no lo es todo; la Historia en sí es un atributo de las sociedades, y esto se ve en los cambios y movimientos.

Luego, sería interesante que el alumno pueda analizar, cómo durante el período propuesto se gestaron procesos, tensiones y conflictos, vigentes en la realidad del presente, realidad que somos susceptibles de modificar.

La propuesta de contenidos se organizó en tres puntos. En el punto 1 se incluyeron las dimensiones políticas y económicas del modelo neoliberal, los conceptos de democracia y vaciamiento del Estado.

En el punto 2, se recuperó la conflictividad social a través de las protestas callejeras y los piquetes; junto con el interrogante sobre el rol que los medios de comunicación desempeñaron en el período, trabajando casos como: AMIA, causa armas y Cabezas; y realizando una explícita referencia al enfrentamiento con el poder y el compromiso con la memoria.

En el punto 3, se integraron diferentes dimensiones para analizar la crisis del 2001 en nuestro país: la política con el tratamiento del gobierno de la Alianza y la impugnación a la clase política; la económica con el agotamiento del modelo neoliberal y el fin de la convertibilidad; y en el ámbito social la vinculación entre el agotamiento del modelo neoliberal y las

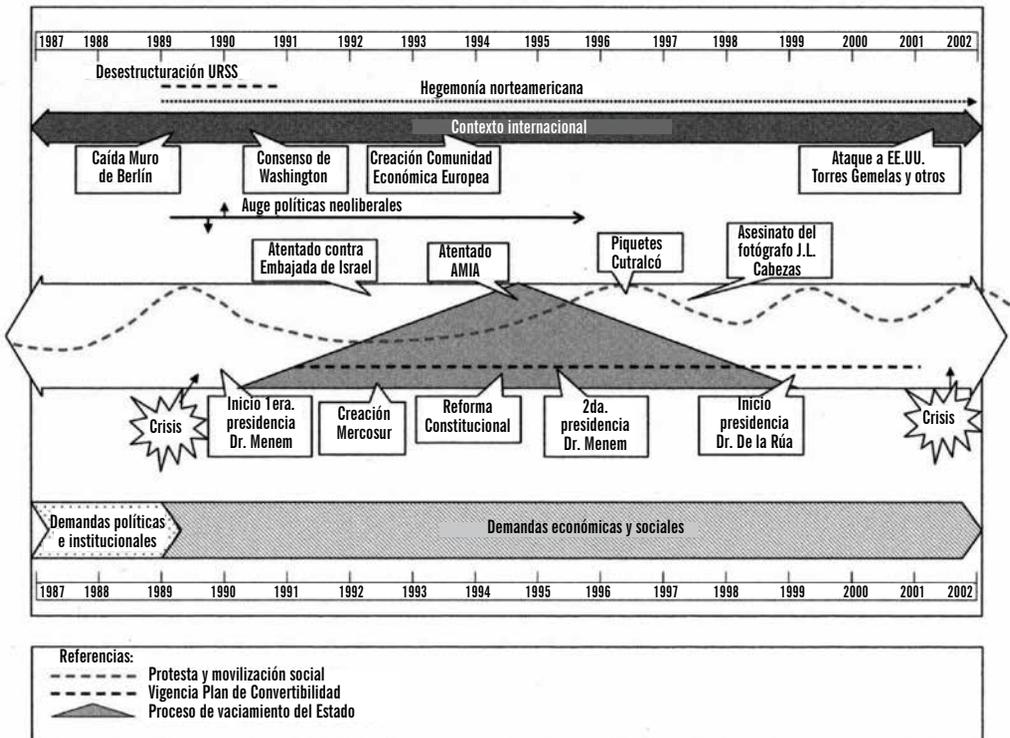
consecuencias de desempleo y demanda social; dándole continuidad a los contenidos de los puntos anteriores y manteniendo la coherencia entre los mismos.

A la hora de confeccionar el mapa temporal, se utilizaron una variedad de recursos gráficos que dan cuenta del tratamiento real de las categorías temporales que el grupo menciona en la justificación de la propuesta, entre ellas diferentes tipos de flechas, líneas de puntos o de guiones, figuras, años. Se retoman los contenidos problematizados, y se articulan de manera lograda los ejes políticos, económicos y sociales que plantearon como puntos de su periodización entre los años 1989 a 2001.

Como parte del trabajo práctico N° 2, en el que tenían que elaborar el mapa temporal, se justifica la inclusión del contexto internacional (que no había sido planteado como contenido en el trabajo N° 1), ya que el grupo lo considera relevante a fin de que sus futuros alumnos puedan articular el escenario internacional con el caso argentino.

En comparación con los trabajos de los otros dos grupos analizados, la propuesta de este Grupo 3, pone de manifiesto una visión más amplia de la HRA en cuanto a periodización se refiere. Se presenta una coherencia entre problematización de contenidos, justificación de los mismos y el mapa temporal elaborado; y es relevante el tratamiento de la periodización elegida, ya que usualmente los estudiantes avanzados que cursan la Didáctica de la Historia evitan trabajar estos contenidos referidos a un pasado «tan cercano», tal como se explicitó al comienzo de este apartado.

Figura 3. Mapa temporal del Grupo 3



Como síntesis de este análisis, consideramos que los tres trabajos realizan la fundamentación disciplinar de los contenidos a ser enseñados, apelando de manera coherente a la bibliografía propuesta por la asignatura Didáctica de la Historia y recurriendo también a conceptos específicos trabajados en otras materias de formación específica de la carrera como las Contemporáneas de Europa, América Latina y Argentina. Además se incorporan conceptos trabajados en la Didáctica General y en las materias de formación pedagógica. En este sentido, la realización de los trabajos manifiesta que los futuros profesores de Historia logran integrar aportes provenientes de diversas asignaturas cursadas a lo largo de la carrera, siendo la Didáctica de la Historia el espacio en la que estos conocimientos confluyen y logran ser aplicados.

Coinciden en señalar que la enseñanza de la Historia y en particular de la HR en general, y en el caso argentino, no puede realizarse de manera neutral ya que implica un posicionamiento político y ético respecto de la definición del campo disciplinar y didáctico. Por ello explicitan que la elección de los contenidos a ser enseñados la realizan interpelando al pasado, desde su presente, mencionando la relevancia de abordar la conciencia histórica con los alumnos a fin de articular pasado, presente y futuro, para que ellos sean sujetos críticos, comprometidos y actuantes en la realidad en la que viven. Esto se manifiesta en las fundamentaciones en las que incluyen conceptos como: pensar históricamente, pensamiento crítico e Historia problema.

Las dificultades se encuentran al tener que plasmar sus fundamentaciones disciplinares y didácticas, sus definiciones acerca de la enseñanza de la Historia como disciplina y de la HRA en particular; en una propuesta de contenidos, y luego en una representación gráfica para trabajar el tiempo histórico como es un mapa temporal; aunque como quedó plasmado en el análisis precedente, no en todos los grupos con la misma intensidad.

Palabras finales

Realizando una síntesis de todos los aportes que ha tenido esta investigación podemos concluir que el trabajo con la dimensión temporal para la HRA es una cuestión compleja y conflictiva, atravesada por una multiplicidad de tensiones y desafíos, que se ponen de manifiesto a la hora de enseñar temáticas de este pasado cercano y, más aún a la hora de realizar una propuesta de contenidos y representarla gráficamente en un mapa temporal como espacio de inteligibilidad (Aróstegui, 1995).

Al analizar de manera comparativa la coherencia entre los Trabajos Prácticos N° 1 y 2 realizados en el marco de la cátedra de Didáctica de la Historia por los alumnos avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de nuestra Facultad, en los que se incluyeron: fundamentaciones de contenidos disciplinares y didácticos, conceptualizaciones de HRA, de la temporalidad en general y en particular de la temporalidad reciente; contrastándolos luego con los mapas temporales, consideramos que en esta investigación se explicitan las posibilidades que brinda la enseñanza de la HRA, tanto para los estudiantes avanzados de la carrera como para sus alumnos futuros; ya que promueve en primer lugar la reflexión sobre este campo que está en construcción, acercándose a través de estas experiencias concretas a las prácticas docentes que los futuros profesores tendrán que realizar.

Además el análisis teórico del comienzo en que se han realizado referencias a autores diversos relacionadas con la enseñanza de la Historia y del tiempo histórico en general; y luego sobre la enseñanza de la temporalidad reciente y su estatuto epistemológico, posibilita el acercamiento a propuestas complementarias que dan cuenta de la complejidad de la temática, y abre a nuevos interrogantes al respecto.

Consideramos que la enseñanza de la HRA, al igual que la de cualquier período o temática que pretenda ser enseñada en las clases de Historia del nivel secundario y EEMPA, tiene como sujeto primordial al profesor y a sus concepciones teórico–epistemológicas sobre la disciplina, su enseñanza y el aprendizaje. Desde ese marco seleccionará de manera consciente y/o inconscientemente, los contenidos a ser enseñados, los conceptos centrales, el período elegido, los materiales para sus clases. Además en sus decisiones se pondrá de manifiesto el compromiso ético, político e ideológico con el conocimiento que enseña. Así las luchas por el sentido de lo que pasó, se plasman en las elecciones que ellos realizan y en la manera de encarar la enseñanza de la HRA.

Por ello consideramos que esta investigación es un aporte al profundizar el análisis de estudiantes avanzados de la carrera, que pronto realizarán sus primeras experiencias como profesores; destacando que en todos los trabajos analizados se pone de manifiesto la formación disciplinar y didáctica que han obtenido a lo largo de la carrera de grado; y que en los trabajos analizados las dificultades se encuentran a la hora de elaborar materiales para la enseñanza, como en este caso los mapas temporales.

Esto permitiría interrogarnos sobre la formación del Profesor de Historia en la Universidad, y la necesidad de que en el marco de la carrera, se incluyan acercamientos a las prácticas docentes concretas, no sólo al final del plan de estudios. También preguntarnos sobre si estas dificultades se encuentran en la elaboración de materiales para cualquier período de la Historia que pretenda enseñarse, o si ellas se acentúan más en relación a la HRA.

También el recorrido por propuestas teóricas relacionadas con la enseñanza de la HRA nos permite posicionarnos, y clarificar nuestras propias concepciones relacionadas con este campo de conocimiento, de enseñanza y de investigación, definiendo la temporalidad reciente como el análisis de procesos que «aún están siendo», y proponiendo el establecimiento de un marco temporal que para nosotros iría desde 1955 hasta el presente.

Por último consideramos como fundamental mencionar que cuando nos referimos a la HRA como contenido a ser enseñado, necesitamos del establecimiento de nuevas categorías temporales, para abordar este pasado inconcluso, múltiple, abierto; y que es un desafío para los futuros y actuales docentes de Historia, la construcción de un relato legítimo de nuestra HRA que pueda ser enseñado por la escuela secundaria, y resignificado por nuestros estudiantes presentes y futuros.

Notas

¹ Concepción de la enseñanza de la Historia aún hoy arraigada en nuestras aulas de nivel secundario, y por qué no universitarias.

² Consideramos el concepto de espacio de inteligibilidad como fundamental para comprender la elaboración de mapas temporales en los trabajos prácticos realizados por los futuros profesores de Historia, durante el cursado de la Didáctica de la Historia.

³ Es decir la relación dialéctica entre ambos, considerándolos como constructos que forman parte de un continuum.

⁴ En este trabajo proponemos una delimitación temporal para la Historia Reciente Argentina: 1955 hasta el presente; que consideramos no es contradictoria con la definición de Historia contemporánea de Aróstegui (1989), ni con la categoría de régimen de historicidad de Franco y Levín (2007).

⁵ EEMPA: Escuelas de Enseñanza Media para Adultos.

⁶ La asignatura Didáctica de la Historia incluye una revisión de contenidos teóricos–epistemológicos disciplinares y didácticos, articulados con la elaboración de trabajos prácticos que contemplan el abordaje de autores (su comparación y/o contraposición), el trabajo con propuestas de alumnos de años anteriores, y la realización de una experiencia de Práctica de ensayo, que incentiva y promueve la elaboración de propuestas curriculares alternativas, críticas y creativas, y su posterior puesta en práctica en cursos de nivel secundario o EEMPA.

⁷ Consignas del Trabajo Práctico N° 1:

1. Seleccionen un tema de la Historia reciente argentina y elaboren contenidos para tres clases destinadas a un tercer año de la actual escuela media.

2. Fundamenten la propuesta teniendo en cuenta:

– cuáles son los aspectos que tendrían en cuenta en el desarrollo del tema y cuál es su justificación teórica;

– por qué les parece importante abordar dicha temática hoy;

– cuál es la concepción de Historia y enseñanza que sustenta la propuesta.

3. Según los contenidos que han formulado, elaboren un guión conjetural de lo que sería la primera clase.

Bibliografía

Aróstegui, J. (1989). La Historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales. En Rodríguez Frutos, J. (Ed.). *Enseñar Historia*. Barcelona: Laia.

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Madrid: Crítica.

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales, *Revista ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* N° 21. Barcelona: Graó.

- Carnovale, V. & Larramendy, A. (2010).** Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje, en Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2008).** Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar Historia reciente en la escuela? *Revista Cultura y Educación*, Vol. 20 (2), Barcelona, España, Editada por la Fundación Infancia y Aprendizaje.
- González, M. P. (2005).** El pasado reciente en la escuela en la Argentina: entre el deber de memoria y los problemas de enseñanza, trabajo presentado en el *Seminario «Historia y memoria. Recorridos, problemas y propuestas para la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales»*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, M. P. (2008).** Los profesores y la transmisión de la Historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto, *Práxis Educativa*, Nº 1, Ponta Grossa, Brasil.
- Fontana, J. (1992).** *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Franco, M. & Levin, F. (Comp.). (2007).** *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Funes, G. (2006).** La enseñanza de la Historia reciente/presente, *Revista Escuela de Historia*, Nº 5, Año 5, Vol. 1, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- Lorenz, F. (2006).** El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria, en Carretero, M; Rosa, A. y González, M. F. (Comps.) *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagès, J. (1997).** El tiempo histórico, en Benejam, P. & Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Pagès, J. (1989).** Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico, en Rodríguez, J. (Ed.). *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (2004).** Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI, In Ferraz, F. (Org.). *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação*, Vol. 3. Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto Editora.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2008).** Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M. A. (Coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén: EDUCO – Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Rüsen, J. (1992).** El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, *Propuesta Educativa*, Nº 7. Buenos Aires: FLACSO.
- Temporetti, F. (2004).** Aprendizaje, prácticas educativas y psicología cultural, *Jornadas latinoamericanas de investigación y práctica en Psicología educacional*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Trepat, C. (1995).** *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.