

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

## **“Un estudio de casos para pensar la enseñanza de la historia reciente/presente”.**

Ertola Fabiana.

Cita:

Ertola Fabiana (2013). *“Un estudio de casos para pensar la enseñanza de la historia reciente/presente”*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1139>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**XIV Jornadas  
Interescuelas/Departamentos de Historia**

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional de Cuyo

**“UN ESTUDIO DE CASOS PARA PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
RECIENTE/PRESENTE”**

*Fabiana M. Ertola* - Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Ciencias de la Educación - docente/investigadora (E-mail: [fabiana.ertola@gmail.com](mailto:fabiana.ertola@gmail.com)).

*Victor Salto* - Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Ciencias de la Educación- docente/investigador (E-mail: [victorsalto26@gmail.com](mailto:victorsalto26@gmail.com)).

**Resumen**

La historia reciente/presente (HRP) implica entender a la historia -desde la perspectiva que se toma aquí- no como una ciencia de las sociedades *del* pasado, sino como una ciencia de las sociedades *en* el tiempo. En este sentido la opción por el presente significa atender en profundidad el problema epistemológico de la temporalidad y al mismo tiempo al de un conjunto de debates vigentes sobre la entidad de la disciplina. Construir metodológicamente objetos de enseñanza con temas vinculados a su problematicidad no resulta sencillo atentos a la responsabilidad ético-política y a los desafíos que ello involucra.

Mejorar nuestros conocimientos acerca de cómo se enseña la historia reciente/presente (HRP) y cómo deberíamos enseñarla a partir de dispositivos accionados en aulas reales deviene necesario en los actuales contextos. Implica desplegar un abanico de preguntas, problemas, potencialidades, límites y recaudos a considerar que se desprendan más de la investigación de la práctica de la enseñanza dentro del complejo entramado de la cultura escolar que de la prescriptiva didáctica o de su ligazón demasiado aún ceñida a los problemas historiográficos de la parcela temporal en cuestión.

En este sentido la construcción de casos que habilite el avance de líneas de indagación sobre la práctica educativa entendida como una práctica social situada resulta relevante como instrumento pertinente a una ética de la interpretación vinculada a la precaución, el respeto y a la reflexión y vigilancia epistemológica.

La presente ponencia pretende mostrar algunos resultados de una investigación en esta dirección. Investigación de carácter cualitativo<sup>1</sup> y que en esta oportunidad toma en consideración cuatro casos de enseñanza de HR/P construidos en diferentes instituciones de nivel medio de las localidades de San Carlos de Bariloche (provincia de Río Negro) y Las Coloradas (provincia de Neuquén) entre el 2010 y el 2012. Los avances realizados en este estudio de casos han tenido por principal finalidad producir conocimientos en torno a la enseñanza de la HR/P atendiendo fundamentalmente a la relación forma-contenido y aspirando a contribuir a la educación histórica para la formación en la historicidad, la conciencia histórica y la socialización política de las jóvenes generaciones.

### **Una investigación cualitativa en la enseñanza de la historia**

Es sabido que el divorcio entre prescripción y curriculum práctico y/o entre la investigación educativa y la transformación de las prácticas de la enseñanza ocupan un lugar de análisis prominente dentro de una vasta literatura pedagógica y didáctica (Pagés, 1994). Sin embargo, el conocimiento de lo que ocurre *verdaderamente* en las aulas es en gran medida ignorado aunque la situación esté comenzando a cambiar gracias a la aparición de una considerable cantidad de líneas de investigación (Pagés, 1997).

En este sentido la investigación cualitativa llevada adelante y desde la que pretendemos mostrar algunos resultados se haya inscripta en el campo de la historia enseñada buscando ampliar nuestros conocimientos acerca de las relaciones forma-contenido y la construcción de sentidos que se organizan en las aulas donde se enseña historia reciente/presente (HR/P).

---

<sup>1</sup> *Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*, proyecto de Investigación 2010-2012 llevado adelante en escuelas públicas de la provincia de Río Negro y Neuquén- Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad del Comahue- Directora: Dra. Graciela Funes.

Avanzar en esa línea significa previamente explicitar algunos elementos nodales de los presupuestos teórico-metodológicos de la investigación tanto en torno a la elección de métodos cualitativos como al de los estudios de caso.

De tal forma entendemos a la investigación cualitativa como un *proceso interpretativo, multimetódico, naturalista y de indagación* (Gialdino,1992) que abarca la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Según Sirvent (2004) los métodos cualitativos no buscan explicar, sino fundamentalmente comprender desde lo holístico un sentido de totalidad dialéctica que hace hincapié en la posibilidad de un trabajo profundo con pocos casos; implicando e incluyendo -en tal profundidad- las reflexiones del investigador sobre su práctica -que convertida en datos documentados- forman parte del proceso de investigación. Los sujetos y sus experiencias, los vínculos con la identidad, la memoria, la alteridad y el *compromiso* con la dimensión de lo científico, lo político y lo moral cobran enorme valor. *La resistencia a la naturalización del mundo social*<sup>2</sup>; *la relevancia del concepto de mundo de vida* acuñado por Jürgen Habermas<sup>3</sup>; el movimiento que supone *el pasaje del punto de vista externo al interno*<sup>4</sup> y *la doble hermenéutica*<sup>5</sup> presuponen cuatro elementos fundamentales del paradigma interpretativo que suelen sostener en gran medida a los métodos cualitativos de investigación.

La adhesión a este conjunto de presupuestos implica la generación de una rotación copernicana en la perspectiva cognitiva del investigador, un profundo cambio que requiere de la *comprensión* de las estructuras significativas de los mundos de la vida por medio de la *participación* del investigador en ellas a fin de recuperar *la perspectiva de los participantes* para comprender el *sentido de la acción* en un marco de *relaciones intersubjetivas*. Así las *rupturas*

---

<sup>2</sup> “Para Habermas la sociología cobra ante las ciencias naturales un status propio porque el plexo de comunicación de la comunidad que se estudia se mueve en el plano de la intersubjetividad del saber preteórico articulado en el medio del lenguaje ordinario, oponiéndose así regularidades naturales.” (Vasilachis de Gialdino,1997: 18)

<sup>3</sup> Si se quiere alumbrar desde adentro el plexo de la vida sociocultural se debe partir, para Habermas, de un concepto de sociedad que pueda conectar con las perspectivas de acción y con el trabajo de interpretación de los participantes en la interacción. (Vasilachis de Gialdino,1997)

<sup>4</sup> La comprensión de un significado es, para Habermas, una experiencia comunicativa, de donde, la comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación, los significados "sólo pueden ser alumbrados desde adentro" (1987). También para Giddens (1987) la inmersión en una forma de vida es la única manera en la que el investigador puede tornar asequible la vida social, mediante la utilización del "conocimiento mutuo" (Vasilachis de Gialdino,1992)

<sup>5</sup> La doble hermenéutica es un proceso que implica la reinterpretación por el científico social desde de sus esquemas teóricos y supone según Giddens, el uso de conceptos de segundo grado sobre los elaborados los participantes activos en ese mundo social. Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos (Vasilachis de Gialdino,1992)

*epistemológicas* que se provocan tanto a nivel del sujeto, como del objeto y del método de conocimiento determinan la imposibilidad de generalizar y de predecir la verificación o la falsedad de los hechos en base a una teoría previa, para aparecer en consecuencia como *comprensión* surgida del propio campo de indagación cuestión que nos permite postular otra serie de consideraciones de alto valor.

El investigador debe afrontar su lugar en la *ética* y la *política* de la investigación. Debe *luchar por una ética situacional y trans-situacional para su práctica investigativa*. Si es el sujeto investigado el que debe proveer de conocimientos sobre él mismo, sobre su situación, sobre sus circunstancias, sobre sus percepciones, sobre sus expectativas sobre todo lo que se requiere para construir y luego representar los conocimientos producidos se necesita de una *interacción comunicativa* de influencia y transformación recíproca entre el que *conoce* y el que *es conocido*. Se impone así una epistemología del Sujeto Conocido sin excluir la del cognoscente, lugar para el que Vasilachis (2011) propone una Metaepistemología, la que comprendiendo a ambas epistemologías, incentiva el diálogo y la coexistencia de distintas formas de conocer.

En tal interacción, sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes, y esos aportes son el resultado del empleo de diversas formas de acceder a conocimientos, uno de los cuales es el propio del conocimiento científico (Vasilachis de Gialdino, 2003:30). El reconocimiento de la *común-uniión* de los sujetos de la interacción cognitiva permite que construyan juntos *cooperativamente el conocimiento* (Vasilachis de Gialdino, 2008: 2009). Esto supone asumir que el paradigma cualitativo que se sostiene atiende a la realidad a estudiar como espacio sociocultural de naturaleza compleja, singular y socialmente construida con una mirada *interpretativa y crítica* (Hyman, Lazarsfeld y otros, 1978). El conocimiento, por lo tanto, se concibe desde la praxis y en la praxis.

Los investigadores cualitativos hacen hincapié por lo tanto en la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador, los sujetos que estudia y las constricciones del contexto que condicionan su investigación. Ellos ponen énfasis en la naturaleza cargada de valor de la indagación, donde debe haber según Vasilachis (2011) una permanente *reflexión epistemológica*.<sup>6</sup> Buscan respuestas a preguntas que intentan indagar sobre cómo se

---

<sup>6</sup> A diferencia de la epistemología, la reflexión epistemológica no aspira al universalismo, a la totalidad, no es una disciplina ni una normativa acabada sino que constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez en el proceso de investigación (Vasilachis de Gialdino, 2009)

produce la experiencia social y con qué significados (Denzin-Lincoln, 1994), se interesan por la vida de las personas, poniendo en el centro a los sujetos, *a los actores en situación* como condición de conocimiento. El proceso de construcción es lento y flexible, de ida y vuelta y sus fortalezas derivan principalmente de su aproximación inductiva, su enfoque sobre situaciones y personas específicas, y su énfasis en los discursos y palabras que orientan las acciones y la práctica de los sujetos intervinientes.

Es en este sentido que concebimos al estudio de casos como el método más respetuoso de la práctica educativa dado que como señala Walker (1983), no hace más que reconocer que los docentes son: *realizadores naturales de estudios de casos*.

Ragin (1992) señala cuatro formas de definir el caso: éste puede ser encontrado o construido por el investigador; un objeto, definido por fronteras preexistentes; también derivado de constructos teóricos, o puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia.

Stake (1995) considera operativo definir los casos teniendo en cuenta una situación dada *intrínsecamente* por el objeto o creada *instrumentalmente* definiéndola en este último caso por el interés de conocer. Siendo simple o complejo, lo que importa de él es su carácter único y específico y, desde luego, lo que podamos comprender de su indagación. Esta característica es especialmente relevante pues es uno de los criterios que nos permitieron construir los casos, ya que no se trata de buscar ni representatividad ni tipicidad, sino de oportunidades de *aprender lo máximo posible*. Un buen estudio de casos –recalca el autor- es paciente y reflexivo; su ética es la precaución, aquella que no está reñida con la ética de la interpretación.

Por último, es necesario explicitar que la triangulación realizada entre investigadores (Guba, 1981; Goezt y LeCompte, 1988) es intra-metodológica (Gialdino, 1992) pues se realiza entre los cuatro casos construidos a tal fin bajo el mismo supuesto paradigmático. La triangulación aporta a lo que Stake (1998) denomina *generalizaciones menores*, aquellas que se van perfeccionando, precisando y muestran algunas regularidades dentro de la particularidad de cada situación. “La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el

significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (Stake, 1994:241).

Desde esta perspectiva, nuestras decisiones de abordaje metodológico se orientaron en relación a dos definiciones de orden teórico: a) que la presente investigación se basa en la construcción de estudios de casos, y b) que la presente investigación desarrolla sus estrategias metodológicas a partir de: la entrevista en profundidad, la observación participante, el registro etnográfico de la secuencia de clases y pos-clases, las anotaciones en cuaderno de campo y el análisis de variados documentos curriculares e institucionales formales (PEI en algunos casos, DCI, planificaciones disciplinares y departamentales).

El recurso de la *entrevista* a los profesores seleccionados y el de la *observación participante* en el aula de historia para la obtención de información relevante –cabe aclarar– fueron seleccionados como técnicas o procedimientos fundamentales dentro de otras *opciones posibles* típicamente previstas por la teoría en una indagación en base a estudios de casos.

Definimos a la entrevista como *una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación* (Marradi-Archenti-Piovani, 2007). En estos términos, se optó por la complementación de un tipo especial de entrevista: la cualitativa *hermenéutica* y en profundidad. En este sentido, su elección se definió por su objetivo primario de conocer con fines eminentemente cognitivos: en este caso, las características que asume la forma-contenido en la enseñanza de la HR/P. Sin embargo, pensar la *entrevista en profundidad* (Alonso, 1998 en Marradi-Archenti-Piovani, 2007) no implicó una sujeción rígida al guión preestablecido, sino que, por el contrario, permitió el surgimiento y desarrollo de aspectos no premeditados vinculados al tema. Su carácter semi estructurado estuvo centrado en rescatar la riqueza heurística que habilita el recurso. Los guiones de entrevista en profundidad se elaboraron de manera flexible orientados por un lado a cuestiones generales de atención sobre la formación y trayectoria de los docentes y por el otro a los siguientes tópicos particulares de interés:

- perspectiva sobre la enseñanza de la historia;
- perspectiva sobre la enseñanza de la HR/P;
- perspectiva didáctico-metodológica para la HRP y experiencias de enseñanza llevadas a cabo sobre la parcela.

Dentro de estos márgenes, se desarrolló además la posibilidad de la *reentrevista* para la ampliación, aclaración y/o corrección en la precisión de algunos de los contenidos en su instancia inicial. En este trayecto se realizaron entrevistas grabadas acompañadas por un mínimo registro de apuntes de ideas consideradas centrales para los fines de la investigación. Por su parte, el recurso a la *observación de clase* se definió con el objeto de captar el conjunto de pautas y experiencias culturales educativas que ponen en situación y contexto las experiencias profesoras y manifestaciones didácticas en cuestión en el aula de historia. Es decir, se centró en la intención de intervenir en la dinámica de ocurrencia de distintos fenómenos observables en base a la presencia personal y semi prolongada en el contexto áulico.

Se trató de una *observación* orientada por su grado de participación atendiendo al permanente ejercicio de alertas sobre la dialéctica involucramiento/distanciamiento. Para ello, se tuvieron en cuenta algunos recaudos. Por un lado, el propósito de no *mimetizarse* con la situación “como si fuéramos parte de...” siguiendo el modelo del *participante-como-observador* (Marradi-Archenti-Piovani, 2007). En este sentido, se apuntó a una observación participante *interactiva* y lo menos *reactiva* posible (es decir, lograr la confianza que favorezca la no modificación del comportamiento habitual de los actores por el hecho de saberse observados). Por otro lado, este ejercicio exigió estar alerta ante las situaciones de interés en base a un deliberado trabajo de extrañamiento y distanciamiento que permitiera desnaturalizar esas prácticas de enseñanza.

Por último, en el orden de los registros que construimos, se decidió el recurso de los registros etnográficos y las notas de campo donde se incluyeron anotaciones tanto *descriptivas* (¿qué enseña en el aula?, ¿cómo lo enseña?, ¿cuándo lo enseña?) (Schatzman-Strauss, 1973 en Marradi-Archenti-Piovani, 2007) como *analíticas* (impresiones, conjeturas e inferencias teóricas preliminares) (Burgess, 1984 en Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Estos registros, identificados con fechas, lugar y actores involucrados, se complementaron con tipos de *notas condensadas* (es decir, notas resumidas para ampliar posteriormente la información una vez concluida cada observación).

## **Algunas recurrencias en la experiencia de investigación**

Teniendo en cuenta la lógica de los análisis de los estudios de casos considerados como *estrategias* (Feagin-Orum-Sjoberg, 1991; Stake, 1994) para avanzar en el conocimiento del objeto de estudio partimos de la especificidad de cada uno para adentrarnos en el proceso de triangulación mediante la comparación de las semejanzas y diferencias de los casos dentro del conjunto de la investigación. Nos propusimos entonces verificar e identificar los procesos coincidentes entre cada uno de ellos que excedían a su realidad particular. A partir de allí pretendemos generar hipótesis para un análisis más detallado de sus elementos de repetibilidad. Por estos motivos, avanzamos en un cruzamiento de experiencias accionadas por docentes de localidades interiores y cordilleranas (San Carlos de Bariloche y Las Coloradas) de dos provincias cercanas (Rio Negro y Neuquén) pero con connotaciones distintas en la organización curricular de sus sistemas educativos provinciales. En la interpretación de estas experiencias situadas intentamos realizar un proceso de síntesis posible identificando significados recurrentes en y entre los casos abordados, clarificando relaciones, descubriendo procesos críticos subyacentes y diferenciando fenómenos (Cohen-Manion, 1990).

Sin embargo, advertimos de todas formas que los casos seleccionados no son representativos ni abarcativos de toda la población implicada en la totalidad de nuestra investigación<sup>7</sup>.

¿Por dónde transitaron los principales aspectos potenciales y dificultades significativas de las experiencias investigativas llevadas a cabo para contribuir a la educación histórica para la formación en la historicidad de la HRP? ¿Qué características asumieron estas experiencias de acción colaborativa y de formulación de propuestas de enseñanza de la historia R/P en el aula de nivel medio? ¿Qué procesos interactivos se habilitaron a partir del cruzamiento de los estudios de casos en contextos y que permiten identificar algunas recurrencias en la relación forma-contenido?

*Un primer y fundamental aspecto residió en la exigencia del trabajo colaborativo signando dinámicamente nuevas relaciones y produciendo cambios cualitativos en los*

---

<sup>7</sup> Estos casos son parte constitutiva de un número de casos más amplio y que abarca a docentes de las localidades de Cipolletti, Cinco Saltos, Allen, San Antonio oeste, y Centenario y Neuquén Capital. En la totalidad de los casos, no se trata solamente de docentes de nivel medio sino también se abarca de docentes de nivel primario. En esta oportunidad tomamos una franja de los docentes de nivel medio con los cuales se llevo a cabo la mencionada investigación.

*intercambios entre los sujetos intervinientes* en el marco de la investigación establecida. En este caso, el/los investigadores intervinieron indagando en las prácticas de enseñanza co-participando intentando superar dialógicamente las falsas oposiciones y tensiones en torno a las díadas confianza/desconfianza y conocimiento teórico-académico/conocimiento empírico-experiencial que usualmente se instalan en las investigaciones (Sverdlick:2007). De tal forma de trabajó para la promoción de propuestas didácticas concretas sobre la HRP intercambiando perspectivas de abordaje y herramientas metodológicas con los profesores en cuestión. Es importante aquí destacar el lugar que establecimos como investigadores, no como “asesores expertos” sino como acompañantes en el proceso de reelaboración didáctica necesario para la pensar la enseñanza de la HR/P en contextos.

*Un segundo aspecto de recurrencia se da en la identificación de una “ausencia” formativa inicial y actualizada* que se hace consciente por parte de los profesores a cargo de las asignaturas y subyace en todos los casos en torno a precisiones conceptuales disciplinares que permitan darle contornos específicos a las secuencias y recortes a enseñar de la historia reciente<sup>8</sup>. En los casos con los que trabajamos, este inconveniente no rehúye sin embargo el compromiso y la valoración propositiva de enseñar HR/P. Es posible reconocer en esta condición, el hecho realmente existente de que hay a pesar de ello un interés por estar informado, ordenar los datos que se tienen de los procesos históricos recientes para poder trabajarlos y enseñarlos.

En este marco, las propuestas de enseñanza de la HRP *se ubicaron en una comprensión de periodizaciones posibles también compartidas como tercer elemento de reiteración*. Hay una coincidencia en términos de los recortes temporales que generalmente realizan profesoras/es en el aula de historia, centrándose fuertemente en el abordaje de la parcela temporal desde los años '60 hasta la actualidad. Una actualidad que incluye acontecimientos o procesos coyunturales que bien podríamos ubicar en una historia instantánea. Este sentido, no esconde sin embargo la realización de secuenciaciones didácticas que confrontan permanentemente con la posibilidad de quedar encorsetadas en la mera enunciación del contenido, sea porque no se llega a su abordaje con el suficiente tiempo disponible para desarrollar sus contenidos o sea porque la preocupación didáctica se centre en

---

<sup>8</sup> Este aspecto se identifica fundamentalmente a partir de los registros que construimos en las entrevistas iniciales.

establecer simplemente generalizaciones orientadoras para el aprendizaje de los contenidos que se proponen. Aun cuando haya coincidencia general en el recorte temporal que se establece en las aulas de historia, no siempre está garantizada entonces la enseñanza de los contenidos que se proyectan enseñar y no solo enunciar.

Según las experiencias que llevamos a cabo y nuestro trabajo de campo realizado, *persistieron reiteradamente diferencias entre docentes e investigadores en torno a la valoración otorgada a las estructuras conceptuales* que facilitan o no una mejor transmisión y reconstrucción de lo que se quiere enseñar de la historia reciente/presente. En este aspecto, tuvimos un desafío importante en dos cuestiones esenciales. Por un lado, el planteado por el intercambio sobre los sentidos y perspectivas que subyacían en los conceptos definidos como centrales y referenciales para abordar las posibilidades de enseñar recortes de HR/P. Por otro lado, las demandas didácticas y los límites a partir de las cuales nos involucrábamos/distanciábamos como investigadores respecto de las tomas de posición en el marco de la dimensión axiológica. Fue constante la interacción y el debate sobre perspectivas historiográficas, didácticas, y sobre el intercambio bibliográfico y de fuentes posibles a ser utilizadas. La revisión de conceptos, metaconceptos y categorías explicativas de procesos permitían también perfilar “otras” metodologías y a su vez nuevos propósitos de trabajo para la enseñanza de la HR/P.

### **Los dispositivos accionados: enseñanzas que dejaron aprendizajes**

Los dispositivos de enseñanza accionados respondieron a cuatro recortes témporo-espaciales y temáticos de contenidos de HR/P diferentes: *“Las violaciones de los DDHH Democracia/Dictadura hasta la crisis de la globalización”, “La emergencia de los Nuevos Movimientos Sociales en América Latina: el caso de Bolivia”, “La profundización de la violencia estatal, institucional y social durante las décadas del ‘60 y ‘70 en Argentina (1966-1973). El ciclo de los “azos” en el interior del país” y “Culturas musicales, identidades juveniles e historias recientes a fines del SXX e inicios del XXI”* todos llevados a cabo en instituciones diferentes: el primero en la localidad de Las Coloradas, los tres restantes en San Carlos de Bariloche.

La triangulación de la información multimetódica ya justificada y recogida al interior de cada caso y entre casos nos permitió acceder a los siguientes núcleos/cuestiones de generalización menor:

*-La importancia otorgada recurrentemente en los profesores a mejorar a partir del trabajo con la HR/P la relación de los estudiantes con la asignatura escolar historia debido al involucramiento/valoración/identificación que los propios jóvenes logran con los recortes de contenidos propuestos.* Esta cuestión emerge con claridad en los diálogos explícitos e implícitos que se dan entre las experiencias sociales e intergeneracionales vitales captadas tanto en los registros etnográficos de las clases y pos-clases como en las entrevistas docentes.

*-La selección de propósitos de enseñanza y recortes de contenidos claramente orientados hacia la formación política, la construcción de memorias y la participación de los jóvenes en sociedades que valoren la democracia.* La selección de las experiencias traumáticas como parte de una memoria nacional y/o mundial/global en torno a los DDHH adquiere claros sentidos de construcción de umbrales con condena moral hacia su violación.

*-La construcción de narrativas históricas con características subjetivantes y de legado.* Suele privilegiarse la utilización de metodologías de trabajo propias de la historia oral o la selección de materiales de enseñanza donde abundan fuentes de carácter testimonial que no eluden las emociones y/o la existencia de voces excluidas de los relatos históricos tradicionales.

*-La resignificación de los recursos fotográficos y audiovisuales y la generación de alertas metodológicas sobre los insumos circulantes en la web.* Pudo identificarse recurrentemente el trabajo *con segmentos* de filmes y la elaboración de secuencias en base a guías de preguntas orientadoras que resultaron altamente significativas. Tramos de “La lista de Schindler”, “El niño de pijama a rallas”, “La republica perdida I”, “De Frondizi a Onganía”, “El Cordobazo” (Canal Encuentro), “La biografía de Bob Marley” (Bio Channel Documentary), etc. fueron utilizados reorganizado sus contenidos mediante “cortes” o “reeditando” partes construyendo -de tal forma- “nuevos materiales”. La utilización de la fotografía como fuente de fácil acceso a través de la web no eludió el problema de la verificabilidad y la datación témporo-espacial y de sentido epigráfico necesario.

*-El carácter interpelador y movilizante que ejerce en los docentes los sentidos controversiales que se juegan de la HR/P, particularmente aquellos que se encuentran dentro de núcleos conceptuales que implícitamente ponen en cuestión los derechos humanos, las violencias estatales y sociales, los límites de la legalidad y los sujetos de exclusión. Surge con recurrencia la dimensión política de la enseñanza y el carácter ordenador de la conciencia a través de la formación del pensamiento histórico; lo ideológico y la “distancia óptima” en los debates nunca neutrales de las clases entendidas como verdaderos foros de debates públicos.*

### **Posibles orientaciones para la reflexión de una experiencia investigativa**

Como cualquier diseño que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible. Es una tarea que consume tiempo, que lo consume el intercambio reflexivo con colegas de otros niveles, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis. Una investigación delimitada por estos términos no se restringe a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar datos para llegar a conclusiones. Se trata de un proceso formativo, que sigue una evolución sistemática, y que cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa. Es en este sentido en el cual nos permitimos reconocer, luego de cumplido un trayecto, posibilidades de teorizar como ejercicio reflexivo sobre la experiencia o al menos generar/alentar hipótesis de lectura sobre las situaciones desarrolladas.

En esta perspectiva, nos hemos planteado inicialmente la proyección de una experiencia investigativa orientada por la categoría de *diseño de investigación* que no es ni estructurada ni emergente (Valles, 1997) sino que va asumiendo un tipo de flexibilidad en la que se van definiendo ciertas explicitaciones en sus decisiones “mínimas” con el propósito de determinar las características que asumirá la investigación. Hay cuestiones que se pueden definir de antemano, pero también muchas otras que debieron decidirse durante el propio proceso de investigación y en función del acercamiento a los sujetos de nuestro interés (que materiales sugerir, resolver colectivamente posibles situaciones didácticas previamente, delimitar los marcos del contexto institucional de las escuelas con las que se trabajó, delimitar el encuadre teórico, sugerir y asimilar conceptos de referencia a partir de los cuales secuenciar procesos históricos, entre otros).

En esta dirección, hemos desarrollado algunas decisiones teóricas y metodológicas previas de diseño y que orientaron nuestra indagación y el tipo de recorrido investigativo. La apertura del diseño de investigación inicial se abrió entonces a la posibilidad de considerar otras decisiones que se fueron tomando mientras se desarrollaba nuestra investigación.

En este orden de consideraciones, podemos destacar algunas hipótesis que se desprenden de esta experiencia investigativa y que consideramos contribuye a repensar una serie de cuestiones interesantes. En este sentido, las situaciones de repetibilidad nos orientan y ubican en un horizonte de reflexión también recurrente. Esto es, el lugar de la formación (inicial y continua) para la enseñanza de la historia reciente presente. En ella, reside uno de las preocupaciones latentes desprendidas del trayecto sobre el cruzamiento de los estudios de casos que hemos considerado.

Retomando algunas de las distinciones ya mencionadas, es posible aseverar la existencia de un escenario particular que se configura en las prácticas de enseñanza que se proponen inscribir la enseñanza de la HRP en el nivel medio. Un escenario particular mediado por los trayectos formativos de los profesores con los cuales interactuamos como investigadores. Se trata en definitiva de casos en los cuales la investigación se desarrolla a partir de los márgenes y posibilidades dadas por los trayectos formativos de los docentes en cuestión y en cuyo vínculo experiencial inscribimos nuestra presencia como investigadores. En esto se configura un escenario formativo sobre el que prevalecen “ausencias” en la formación inicial y “lagunas” en la formación continuada respecto a la historia reciente presente.

En este escenario formativo, debemos destacar que resulta relevante la presencia de una preocupación ético político de los profesores por enseñar la HRP en sus escuelas de nivel medio. Pero esta preocupación no se corresponde con una puesta en escena que la promueva con mayores precisiones teórico metodológica por parte de la formación inicial y continuada. En este escenario nos movilizamos y sobre este escenario colaboramos en posibles procesos de construcción metodológica (Edelstein G.; 2011).

Sin duda, se trata de un obstáculo significativo en términos de contribución a trayectos docentes centrados en la enseñanza de la HRP. El alerta hecho visible por el profesorado en cuestión sobre “la falta de actualización en el debate historiográfico” y en la necesidad de avanzar en construcciones metodológicas que superen la simple identificación de “otras”

técnicas y categorías para poder enseñar lo reciente presente fue un limitante desafiante de nuestro encuadre teórico metodológico a partir del cual avanzábamos sobre el campo. Así, ¿hasta dónde intervenir y hasta donde no hacerlo? ¿Hasta dónde colaborar en los procesos de selección y construcción de fuentes visuales/testimoniales y hasta donde no hacerlo?, entre otros, fueron algunos de los interrogantes que desafiaron constantemente la labor investigativa.

Desde estas advertencias, planteamos entonces algunas derivaciones para la reflexión colectiva sobre los escenarios en los que la enseñanza de la HRP toma cuerpo, se acciona, se presenta y orienta en el nivel medio. En estos escenarios, los trayectos formativos del profesorado demandan y posibilitan. Por un lado, demandan un vínculo más permanente con el ámbito de investigación sobre el objeto. Por otro lado, posibilitan espacios e intersticios de intervención en los que la coformación cumple un papel significativo. Esta situación explica en gran parte el grado de participación en el que nos vimos involucrados. Participación e involucramiento que nos permitió trabajar fuertemente en esos intersticios o “lagunas” formativas donde se definía, paradójicamente, el sentido y el grado de incidencia de la enseñanza de la HRP en el nivel medio, donde se ponía en juego la posibilidad de construir metodológicamente el objeto en enseñanza posible.

Pero esta situación nos habilita a pensar no solo en el grado de incidencia que tuvimos como investigadores en el proceso de enseñanza de la HRP con profesores de nivel medio sino también y más ampliamente en el escenario de las relaciones formativas que se ponen en juego entre los docentes en su “terreno” de enseñanza y los investigadores de otros ámbitos. Acotar la brecha que imponen estos márgenes se convierte entonces en un desafío en la promoción de otras posibilidades para la enseñanza de la HRP en el nivel medio.

La proyección de este tipo de investigaciones centradas en un objeto particular (la HRP) supone considerar además la necesidad de avanzar en su ampliación dentro del campo de estudios e investigaciones didácticas. Si la enseñanza de la HRP ha ganado terreno en el marco de su consideración teórica, su indagación empírica no ha sido ampliada con igual intensidad en el ámbito de los estudios didácticos. Esta situación, nos convoca a considerar y poner énfasis en aquellas definiciones que pueden aportar nuevos elementos en este sentido, sobre todo aquellas experiencias y situaciones que demandan otros aportes en función de la cotidianeidad de las aulas de historia y los profesores y sus prácticas de enseñanza en

contexto. Experiencias que son potenciales y fértiles para la asimilación de enfoques y perspectivas metodológicas para la investigación didáctica de la historia que contribuya al abordaje de este objeto.

## **Bibliografía**

- **ARCHENTI** Nélica (2007) “El papel de la teoría en la investigación social” en Marradi A., Archenti N. y J. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*, Bs. As., Ed. Emecé,
- **DENZIN**, K.D. (1978) *The research Act*, New York, McGraw-hill Book Company.
- **GEERTZ**, C (1973) *La interpretación de la cultura. Selección de ensayos*, Nueva York, Libro básico
- **LATORRE** Antonio (2007) *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Editorial Graó
- **LEMKE**, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores* Buenos Aires, Paidós
- **Mac KERNAN**, J (1999) *Investigación-acción y curriculum* Madrid, Morata
- **PIOVANI** Juan Ignacio (2007) “El diseño de la investigación” en Marradi A., Archenti N. y J. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*, Bs. As, Ed. Emecé
- **SCRIBANO** Adrian (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*, Ciudad de Buenos Aires, ed. Prometeo Libros
- **SPRADLEY**, J.P. (1980) *Participant Observation*. NewYork, Holt, Rinehart and Winston
- **STAKE**, R.E. (1995) *The Art of Case Study*, London, Sage
- **SVERDLICK**, I. (2007) (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Bs As. ED. Novedades Educativas
- **TAYLOR**, S.J. y **BODGAN**, R. (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- **VALLES** M. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid ,Síntesis Sociológica

- **VASILACHIS de GIARDINO, I.** (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Bs. As.
- \_\_\_\_\_, (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa
- **WALKER, R.** (1983) “La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos”, en Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.) (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* Madrid, Narcea.