

La historia reciente/presente y su enseñanza. Aproximaciones a la construcción de un caso de investigación.

Amparo Arévalo y Fabiana Marcela Ertola.

Cita:

Amparo Arévalo y Fabiana Marcela Ertola (2011). *La historia reciente/presente y su enseñanza. Aproximaciones a la construcción de un caso de investigación. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/590>

XIII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia Catamarca 10, 11, 12 y 13 de Agosto

TÍTULO DE LA PONENCIA: “LA HISTORIA RECIENTE/PRESENTE Y SU ENSEÑANZA APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE UN CASO DE INVESTIGACIÓN”

MESA 99: *La historia enseñada: investigaciones e innovaciones en diferentes contextos*

Coordinadoras:

Beatriz Angellini (UNRC) bangellini@hum.unrc.edu.ar

Ana María Brunas (UNCa) abrunas@yahoo.com.ar

Nombre y Apellido de las autoras:

Amparo Arévalo -docente/investigadora (Colectora 4421 – San Carlos de Bariloche – Provincia de Río Negro – Tel.02944-15307467

E-mail: amparoarevalo@hotmail.com)

Fabiana Marcela Ertola docente/investigadora (Mitre 139 –San Carlos de Bariloche-Provincia de Río Negro- Tel. 02944- 437910

E-mail: fabiana.ertola@speedy.com.ar)

Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

Actualmente la Historia se encuentra en un proceso de deconstrucción y reconstrucción que intenta superar tanto visiones positivistas como diversos niveles de fragmentación en su rechazo dando cuenta de una saludable potencialidad. En este marco, la historia reciente/presente (HRP), y los debates teórico-metodológicos que despertó en su constitución particular han contribuido a su interpelación. Compleja, reto para quienes la investigan y la enseñan, despliega problemas ineludibles inherentes a su propia parcela. Para la didáctica, la comprensión por parte de los alumnos de las realidades socio-históricas presentes constituye una de las finalidades cardinales.

En nuestro país y en los últimos años se detecta un aumento de investigaciones educativas sobre la enseñanza de la Historia reciente que ha logrado organizar núcleos reflexivos sobre el abordaje ineludible de las historias dolorosas ligadas a la de la última dictadura militar argentina. Sin embargo, la mayoría de ellas no resultan de haber abordado los problemas que excedan al pasado reciente traumático o aquellos que devienen de la práctica de su enseñanza. Creyendo en la necesidad de profundizar

nuestros conocimientos sobre cómo correspondería enseñarlas en el marco de la diversidad, la presente ponencia encuadrada en una investigación de carácter cualitativo actualmente en curso¹ intentará dar cuenta de los avances sobre la construcción de un caso en la localidad de San Carlos de Bariloche cuyos objetivos bucean las relaciones forma/contenido de la enseñanza de la HRP y reflexionan sobre el dispositivo de práctica llevado adelante en un Centro de Educación Media hacia fines del año 2010.

La enseñanza de la historia reciente/presente y la investigación en curso.

El siglo XXI y las demandas de la contemporaneidad encuentran a la Historia en un entrecruzamiento de nuevos problemas que la ubican como un campo diverso, complejo, actualmente pensado en crisis, parcelación, diversidad de diálogos interdisciplinarios y búsquedas con un ejercicio ya importante de nuevas prácticas y producción. La irrupción del trabajo con el tiempo presente como posibilidad de historizar lo coetáneo fue cursando también interesantes debates específicos que, convergentes y divergentes en distintos aspectos, no impidieron su consolidación visto como objeto por algunos historiadores o como perspectiva por otros. Pensada la parcela con parámetros móviles en su delimitación ya no hay dudas sobre la importancia que posee para el historiador el trabajo con los testigos de un acontecimiento histórico de su coetaneidad y por lo tanto con la posibilidad de crear sus propias fuentes. En este sentido hay quienes sostienen que su demarcación debe fundarse en un criterio donde prime lo metodológico (Soulet, 1994), pues es sabido que otra de las características con su trabajo tiene que ver con un contexto de fuerte influencia mass mediática. Testimonialidad y trabajo con la memoria, campo de experiencia y expectativas sobre un sujeto que se resitúa, vínculos con la identidad y compromiso científico, político, ético y moral le otorgan al trabajo con la parcela características peculiares que se redoblan en el aula. El profesor necesita repensar y revisar cuestiones teórico-metodológicas fundamentales para realizar propuestas de enseñanza que se ajusten a sus características y a la controversialidad que produce su tratamiento. Y en este sentido,

¹ “*Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*” proyecto de Investigación en escuelas públicas de la provincia de Río Negro y Neuquén- Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad del Comahue- Directora: Dra. Graciela Funes

aunque ya ha sido lo suficientemente enunciado, interesa seguir remarcando el desafío que ello implica para valorar los ensayos y las búsquedas de los profesores que manifiestan interés y convicción en la necesidad de enseñar a pensar históricamente los problemas propios del tiempo reciente/presente en las aulas buscando generar imaginarios sociales y narrativas cada vez más inclusivas (Fontana: 2003).

En este marco y considerando que muchas de las investigaciones que se han ido desarrollando aún manifiestan debilidad en relación a los problemas que los profesores enfrentan en la práctica de la enseñanza de esta parcela, el proyecto de investigación de perfil cualitativo en curso que hemos iniciado el año pasado contempló en la construcción de casos instrumentales (Stake: 1995) y teniendo en cuenta las líneas de la investigación-acción (Mac Kernan: 1999) un espacio de indagación-aprendizaje respetuoso y profundo.

Habiendo partido de definir nuestro rol de investigadoras sentado en una observación participante *moderada* (Spradley: 1980) donde las facetas de mayor intervención estuvieron dadas en la facilitación y creación de la hipótesis de trabajo áulico y habiendo podido generar el dispositivo de práctica que requirió tanto los acuerdos previos con el docente como el planteamiento de los interrogantes que nos trazamos para el caso local en su primera fase de investigación, se tratará en la presente ponencia de presentar una aproximación a algunos de sus resultados. Con tal propósito en primer lugar nos explayaremos brevemente sobre algunos aspectos del marco teórico-metodológico en relación a los instrumentos de recolección de datos y en segundo lugar sobre algunas líneas analíticas y de interpretación del campo trabajado finalizando la comunicación con una serie de nuevos interrogantes y algunas hipótesis que nos permitirán continuar con la dialéctica del proceso de indagación.

El marco teórico-metodológico de la investigación y los instrumentos de indagación

La investigación cualitativa que llevamos adelante se halla inscrita en el campo de la didáctica de la historia. Compartimos con Vasilachis de Gialdino (1992) que los métodos cualitativos que remiten fundamentalmente al paradigma interpretativo actúan sobre contextos "reales" donde, en este caso nosotras como investigadoras implicadas,

procuramos acceder a las estructuras de significado propias de la realidad socio-educativa a indagar privilegiando la observación participante. 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.

Las opciones sobre las técnicas de recolección de información para construir los datos que seleccionamos mantienen una relación coherente con la lógica investigativa y los interrogantes que nos trazamos para el caso: ¿Qué debe saber un profesor para lograr buenas construcciones metodológicas de enseñanza de historia reciente/presente en estos contextos socio-históricos? ¿Cómo debe construirlo? ¿Qué características particulares adquiere la construcción de la episteme objetiva? ¿Qué cuestiones de lo axiológico será necesariamente óptimo hacer consciente por parte del docente? ¿Qué lugar debe ocupar la reflexión ético-política en el proceso? ¿Qué elementos fundamentales de la dimensión epistemológica subjetiva deberá tenerse en cuenta para lograr *buenos aprendizajes* en los alumnos cuando se trata de procesos recientes/presentes? ¿Qué tipo de intervenciones, conexiones conceptuales y articulaciones ligadas a sus finalidades debe poder realizar dinámicamente un profesor al enseñar lo reciente/presente?

Para tales propósitos nos hemos valido de registros de trabajo en cuaderno de campo, tres entrevistas (dos semi-estructuradas utilizadas para seleccionar al docente y otra estructurada realizada después de la puesta en práctica del dispositivo) y la observación y registro de una secuencia de 5 clases llevadas adelante por el profesor de historia que se incorporó al equipo de trabajo. En la utilización de este último instrumento el criterio de registro fue fundamentalmente etnográfico creyendo como sostiene Geertz (1973) en la necesidad de buscar la posterior interpretación de las realidades culturales a indagar en las estructuras significativas y redes de significación que la organizan.

El dispositivo que llevó adelante la construcción metodológica de enseñanza de historia reciente/presente que se analizará fue desarrollado entre junio y diciembre de 2010 y trabajó como contenido la emergencia de los Nuevos Movimientos Sociales en América Latina seleccionando dentro de este proceso y el caso boliviano el acontecimiento

altamente conflictivo conocido como “Guerra del Agua” en la localidad de Cochabamba que se dio durante los meses de enero y abril de 2000.

Entramando los datos del campo

Se tratará a partir de aquí de lograr una aproximación a la integración comprensiva de los datos recolectados a partir de los instrumentos especificados intentando dar cuenta de una trama que tenga en consideración los tiempos y momentos del proceso de nuestro análisis y aprendizaje. La triangulación de los mismos es definida por Denzin (1978) como la combinación de metodologías para el estudio de un determinado fenómeno, siendo un plan de acción que le permite al investigador combinar en una misma indagación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías. Sin embargo, en este caso no se tratará de combinar métodos cuantitativos con métodos cualitativos sino de encontrar una lógica de significaciones provenientes de la empiria a partir y solamente de una triangulación entre *investigadoras* (dos en este caso) y una triangulación *de datos* intrametodológicos (Vasilachis de Gialdino: 1992) provenientes de distintos instrumentos del mismo método cualitativo.

La planificación y el dispositivo de práctica de la propuesta de HPR

Al decidir como investigadoras y luego de las entrevistas semi-estructuradas realizadas iniciamos el trayecto con aquel profesor con el que íbamos a trabajar. Los criterios y argumentos que nos permitieron la opción tuvieron que ver con su disposición y apertura hacia el trabajo propuesto, sostener el hecho de encontrarse realizando experiencias de enseñanza sobre la temporalidad reciente dentro del espacio latinoamericano, encontrar entre sus intencionalidades una manifiesta importancia a desarrollar un pensamiento crítico en sus alumnos, su valorización al trabajo con diversidad de materiales donde se le daba importancia a los medios de comunicación – entre otros-, encontrarse atento a los intereses de los jóvenes y el hecho de sostener que el trabajo con la actualidad era importante en la enseñanza y llevado adelante como eje articulador en sus propuestas. Luego de un conjunto de acuerdos² favorecimos la

² Todas estas cuestiones propias de la primera parte de la construcción fueron explicitadas en la ponencia “*Investigar la enseñanza de la historia reciente/presente. Recorridos y reflexiones sobre la construcción de un caso*” en las II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la

apropiación de algunas cuestiones teórico-metodológicas sobre la enseñanza de lo reciente/presente y sugerimos bibliografía que permitiera abordar el contenido seleccionado. Dentro de la bibliografía se tomaron trabajos de sociólogos, historiadores y también de periodistas especializados en América Latina.

Quedaron expresados en nuestros registros de campo cierta imposibilidad de abordaje y discusión sobre aquellos núcleos que considerábamos importantes en cuanto a las características de la parcela temporal y por lo tanto la posibilidad de anticipar en mejores condiciones cierta *nueva modalidad* y articulación entre: finalidades e intenciones a llevar a cabo en la enseñanza, materiales y estrategias a seleccionar y las posibles intervenciones docentes que podría exigir la puesta en práctica de una propuesta de HRP. En este sentido entendemos que la particularidad de la investigación cualitativa reside en su dependencia de “la racionalidad dialógica con los sujetos” que investigamos. Según Scribano (2008), en la investigación cualitativa aparecen, se cruzan y superponen saberes y conocimientos sobre el fenómeno que agudizan nuestra necesidad de alerta metodológica.

“¿Cómo comprenderá el docente las relaciones temporales?, ¿Cómo ponderará la idea de trabajar con los testimonios de los sujetos que participaron/an de un proceso histórico considerado “aún abierto”? ¿Podrán las finalidades discutidas para esta propuesta guiar su práctica?” Fueron algunas de las preguntas que nos hicimos.

En mejores condiciones fue trabajado el recorte del contenido de HRP acompañando la construcción metodológica.

La selección realizada sobre el acontecimiento la “Guerra del agua en Bolivia (2000)” nos permitiría analizar los elementos que distinguen la emergencia de los Nuevos Movimientos Sociales en América latina dentro de la diversa realidad político-social de la región de los últimos años inscriptos en la constitución de un cierto espacio de convergencia internacional opuesta a la mundialización neoliberal bautizada por algunos medios de comunicación como movimiento “antiglobalización” o “altermundialista” encontrándose dentro de un ciclo de levantamientos y conflictos sociales que en el continente tuvo su punto de inflexión en 1994. La mayoría de los científicos sociales reconocen en el emblemático levantamiento zapatista mexicano de impacto internacional el alumbramiento de este ciclo y de algunas de las

particularidades que, con su emergencia, comienzan a distinguirse en la mayoría de los movimientos populares que ocuparon el escenario cada vez más intenso de la conflictividad social en esta etapa. Tanto por sus características organizativas como por sus formas de lucha, sus inscripciones identitarias, sus formas de acción colectiva, y sus entendimientos en relación al poder, la política y el Estado, estos movimientos sociales se hicieron novedosos. Dentro de la historia reciente de Bolivia “La Guerra del agua” (2000) da origen a la apertura de un período que culmina con la “Guerra del Gas” (2003) y luego la renuncia del gobierno del presidente Sánchez de Lozada con la apertura de un proceso de transición que expresó los combates del movimiento cocalero de la región del Chapare y del movimiento indígena en el Altiplano culminando con la posibilidad del ascenso posterior de Evo Morales al gobierno de dicho país.

En nuestras notas de campo quedaron registrados los momentos en que pudimos compartir y debatir el contenido a trabajar pero no logramos registrar en profundidad nuestras propias autoreflexiones como investigadoras y como parte de la producción de conocimiento (Vasilachis de Gialdino: 2006) en esos encuentros.

El siguiente paso nos involucró pensando y ejerciendo roles de participación aún más activa desde el que habíamos definido trabajar junto al docente y en relación directa a las posibles estrategias didácticas a anticipar y los materiales que iban a servir de mediación en la reconstrucción del proceso histórico del contenido poniendo en discusión algunos de los criterios de selección de los materiales de enseñanza que consistieron en: diversos artículos de diarios bolivianos de distinta datación (algunos coetáneos al evento mismo y otros de ellos atravesados por la memoria del acontecimiento que vehiculizó su décimo aniversario en 2010) un video-documental sobre los momentos más álgidos del conflicto donde podía observarse la acción de los protagonistas y escucharse algunos testimonios de los sujetos sociales intervinientes y una serie de conceptualizaciones sobre viejos y nuevos movimientos sociales.

Cuando el docente lo dispuso y en relación a su planificación y anticipaciones, la puesta en práctica de la propuesta de enseñanza consistió en cinco clases sucesivas: dos de una carga horaria de 80 min y tres de 40 min.

Nuestra atención se dirigió en ese momento al campo de la práctica escolar, entendiendo como sostiene Merchán Iglesias (2002) que *“la clase de Historia es el escenario en el que se culmina el proceso de selección y configuración del conocimiento que se pone a disposición de los alumnos, de manera que el análisis de lo*

que en ella ocurre nos ayudará a conocer las características de ese conocimiento y, sobre todo, a comprender los mecanismos que operan en su determinación”.

Las observaciones fueron realizadas sólo por una de nosotras. La intención estuvo sentada en ingresar al aula de la manera más natural posible buscando disminuir al máximo nuestra influencia sobre el desenvolvimiento del docente y del grupo y para establecer una relación de confianza y comodidad con todos los sujetos intervinientes de la investigación.

Según la percepción del docente esto pareciera haberse logrado ya que: *“el grupo se abrió a la observadora (...) los chicos no se sintieron inhibidos y participaron de manera natural. Creo que se potenció la iniciativa de los chicos, el hecho de que hubiera alguien distinto a lo cotidiano. Los alumnos se predispusieron mejor”*

En el marco de esa particularidad, el trabajo de campo era entendido por nosotras como un verdadero momento de inflexión, clave en la concreción de la relación dialógica y creadora con los sujetos con los que compartíamos la indagación. Como sostiene Scribano (2008) es posible definir analíticamente la observación como el momento de identificación de los criterios y de la información relevante para la investigación en búsqueda de las características interpretables del fenómeno intentando utilizar la máxima capacidad posible de registro de escenarios, agentes y relaciones sabiendo que de eso depende gran parte de su éxito (Scribano: 2008). Para ello recurrimos a un tipo de registro donde se combinó tanto modos descriptivos como narrativos dando claro lugar a la captación y escritura textual de diálogos claves en la interacción entre el docente y los alumnos.

En nuestras notas de campo hicimos notar la ausencia de encuentros o reflexiones entre cada una de las clases llevadas adelante y la necesidad de que éstos momentos hubiesen sido posibles.

Sobrevino luego el trabajo de interpretación de los registros de observación de las clases, situación que se llevó a cabo solamente entre las dos investigadoras volviendo a registrar la imposibilidad de contar con el docente por lo menos en una oportunidad.

Tomando a Lemke³ (1997) y por lo tanto destacando el espacio dialógico que se dio en el aula en el abordaje del contenido de HPR intentamos analizar y comprender

³ La decisión de tomar las categorías que aporta Lemke estuvo sentada en los aportes que el autor realiza desde la sociosemiótica pues para él “hablar ciencia” significa *hacer* ciencia a través del lenguaje. En este sentido la ciencia no sólo es vocabulario y gramática sino un sistema de recursos para construir

dentro de la secuencia de clases determinados episodios⁴ significativos. Como sostiene el autor, una clase es una actividad social y tiene un modelo de organización, una estructura. Tiene un principio y un final y como todos los otros tipos de actividades sociales, se construye: “primeramente, las personas involucradas se interrelacionan unas con otras, paso a paso, actuando estratégicamente dentro de un juego de expectativas en cuanto a lo que puede suceder (la estructura de actividad⁵). Pero al mismo tiempo están elaborando significados complejos acerca de un tema en particular al combinar palabras y otros símbolos (el patrón temático⁶)”

Utilizando las categorías de patrón temático y de actividad identificamos ciertos rasgos presentes en ellas que ejemplificaremos con fragmentos de las clases y nos permitirán luego reinterpretar los datos de las entrevistas volviendo a triangularlos.

1- Escasos monólogos docentes que presenten o desarrollen aspectos del patrón temático del contenido seleccionado de HRP:

Ejemplo Clase 1

En esta clase se presenta el acontecimiento de la “Guerra del Agua” y se comienza a trabajar su reconstrucción a través del análisis de fuentes periodísticas, algunos artículos del diario *La opinión* coetáneos al evento (2000) otros los del diario *Los tiempos* tomando en cuenta el aniversario de los diez años (2010) (ambos periódicos de Bolivia)

significados, “nuestro lenguaje nos proporciona una *semántica*. La semántica de un lenguaje es su forma particular de crear similitudes y diferencias en los significados. Necesitamos de la semántica debido a que cualquier concepto o idea particular tiene sentido sólo en términos de las relaciones que tiene con otros conceptos e ideas (...) Para hablar ciencia, o de cualquier otra materia, tenemos que expresar relaciones entre los significados de diferentes conceptos y la semántica es el estudio de cómo usamos el lenguaje para hacer esto.” (Lemke, 1997:12)

⁴ El autor define episodios a momentos claramente definidos donde se producen cambios en el tipo de actividad (estructura o función) o en el tema (...) “Una clase típica puede tener desde tres o cuatro a más de diez episodios bien definidos. Los episodios más largos muchas veces estarán subdivididos por cambios de tema mientras se mantiene la misma actividad. (...) Existen muchos criterios capaces de definir el principio y el final de un episodio, mas no siempre coinciden” (Lemke, 1997: 64)

⁵ Según Lemke (1997) las categorías como el diálogo y el monólogo son sólo <estructurales>; únicamente nos indican el tipo de secuencia de acción que puede ocurrir pero no su propósito o función. Estos patrones de estructura de actividad se pueden usar en clase para muchas funciones diferentes. Aparte del diálogo triádico los patrones de estructura más importantes son: monólogo de profesor, diálogo de texto externo, diálogo a dúo profesor-alumno, trabajo individual, trabajo en equipo y trabajo en la pizarra. Otros tipos de actividad pueden ser: diálogo de cuestionamiento profesor-alumno, diálogo de cuestionamiento de alumnos, debates profesor-alumno, diálogo verdadero, demostraciones, explicaciones y resúmenes de profesor, trabajo individual.

⁶ El patrón temático “es un patrón de relaciones semánticas que describe el contenido temático, el contenido científico de un área del conocimiento en particular. Es una especie de red de interrelaciones entre los conceptos científicos dentro de un campo, descritos semánticamente en los términos en que se utiliza el lenguaje en ese campo. (...) De aquí que el diálogo científico tenga dos patrones: uno de organización representado por su estructura de actividad y un patrón temático. En un diálogo, suceden por lo menos dos cosas a la vez.” (Lemke, 1997: 29)

Registro textual (fragmento)

El profesor cuelga el mapa del continente sudamericano a un extremo del pizarrón.

P: Bueno chicos, vamos a trabajar una serie de recortes periodísticos. Ya les había anticipado que ahora será sobre Bolivia y un acontecimiento conflictivo que se dio en ese país hace diez años atrás y fue importante.

El profesor reparte las fotocopias de los artículos, un juego por alumno.

P: Trabajamos en el banco, cada uno lea un artículo.

Varios alumnos preguntan al profesor: ¿Qué pasó acá? ¿Qué es Cochabamba? ¿Qué es aniversario?

P: Cochabamba es una ciudad de Bolivia (indica en el mapa). El profesor re-pregunta: ¿Qué es un aniversario?

No aclara el concepto. Un grupo discute si se trata de un acontecimiento o de varios.

P: Son dos artículos distintos con el mismo eje

Los alumnos responden a coro: “la guerra del agua”

P: Fue un antes y un después para la gente. A partir del aniversario tenemos que reconstruir qué pasó.

Trabajan en grupo y el profesor se acerca a cada uno de ellos. Luego invita a socializar las respuestas a una guía de preguntas que propuso.

P: ¿Qué informa el diario Los Tiempos?

A: Un aumento en las tarifas

A: Un tarifazo!

A: Y terminó con la expulsión de una empresa....

P: Que es transnacional

La clase continúa y finaliza siguiendo esta dinámica con pocas intervenciones de carácter densamente explicativas desarrolladas.

2- Débiles articulaciones/conexiones a través de las intervenciones docentes entre patrones de actividad y patrones semánticos al trabajar con los materiales que mediaron el abordaje del contenido seleccionado de HRP. Escasos diálogos triádicos⁷

Ejemplo Clase 2

En esta clase se continúa reconstruyendo el acontecimiento a través de un video y con el propósito de identificar sujetos colectivos actuantes en el conflicto.

Registro textual (fragmento)

El profesor recuerda lo trabajado en la clase anterior.

P: ¿Qué habíamos visto la clase pasada ¿qué pasó? Con esos dos diarios reconstruimos lo que había pasado en Bolivia...

Al: La privatización...

⁷ El autor considera al diálogo triádico como un patrón de por lo menos tres partes: pregunta-respuesta-evaluación. “Dentro de la estructura que por el momento nos ocupa, la acción de evaluación del profesor no es opcional. Si, por ejemplo, el profesor permanece callado y no hace una evaluación positiva, los alumnos supondrán que su silencio equivale a una evaluación negativa e intentarán dar una respuesta diferente. (...) Tras una evaluación negativa, el profesor tiene varias opciones (...) El diálogo tiende a continuar hasta llegar a una evaluación positiva” (Lemke, 1997:24)

P: El “tarifazo”, hubo un conflicto muy importante (...) vamos a ver qué cosas ocurrieron en abril de 2000. Después vamos a volver a recordar donde está Cochabamba y Bolivia en el mapa. Preguntas que habíamos hecho en los recortes periodísticos. Qué preguntas trabajamos?... Pongo los protagonistas directamente (Refiriéndose a que no volverá a copiar las preguntas en el pizarrón, sólo las respuestas)

Interrupción por ingreso de la preceptora
P: Básicamente lo que quiero es que vayan tomando nota y organizando la explicación de lo que sucedió por aspectos y que logren ver quiénes están actuando...

Al: Las mismas preguntas pero para el documental no?

P: Sí...y algo más... el video dura 20’, lo dividiremos en dos, vemos una parte, lo analizamos y luego la otra.

P: Aspectos económicos (por ejemplo)... aumenta la tarifa... de qué estoy hablando? políticos: se aplica el neoliberalismo y se impone... Cuando vemos que la gente se manifiesta y rechaza algo de qué hablamos...? De un aspecto económico?

Al: No!

Al: social...

No queda claro qué deben registrar. Comienza a proyectarse el documental sobre la “Guerra del Agua”. El profesor ha encargado a un alumno que maneje el control remoto y va deteniendo el documental.

P: Hací una pausa

P: Arrancó rapidísimo no?

Al: Sí....

P: Pregunto... qué era liberalismo?

Al: Una política

Al: Una política de privatización

Al: Eso es lo que explicó de qué...?

P: No, recordemos...liberalismo social, político, económico... se recortaba la participación del Estado, ¿qué era “neo”?...nuevo. Los extranjeros toman las empresas que deja el Estado en las décadas del 80’ 90’. El video nos está presentando cómo estaba Bolivia, qué pretendía la Banca Internacional, el FMI. Arrancamos de nuevo?

El profesor solicita se reinicie la cinta. Lo hace en varias oportunidades parando para explicar.

Profesor: Mucha información no? No para de hablar!... qué fueron anotando, movemos la hoja y qué queda?

El profesor hace el gesto de levantar y sacudir suavemente la hoja, como para que algo caiga de ella.

Al: Los barriles, agua estancada que trae dengue, no?

P: No hay infraestructura

Al: Decía que no hay tuberías...

Al: De quién era esa agua que estaban bombeando?

Al: Les cobraban por tener el agua en esos bidones?

P: A vos te cobran...?

Al: Me cobran las conexiones, los caños y el agua pero... no es justo que tuvieran que pagar tanto y que tuvieran en esas condiciones el agua!

P: Qué ideas les surge?

Los alumnos se quedan pensando...

Al: Injusto

Al: Y ellos están pagando por vivir así? Les faltaba de todo....

P: Qué más? Cómo podemos explicar?

Al: Enfermedad, acá se potabiliza el agua e igual nos enfermamos...

Al: Corrupción

Al: Ninguna

El profesor solicita se reinicie la cinta y sucesivamente continúa haciendo pausas

P: Esta empresa Bechtel, tiene grandes empresas en Chile, Perú, Bolivia. Por ejemplo, Juan me administra la plata (...). Qué buscaban? “Estamos en el negocio de hacer plata” (frase que sale en el documental)... recuerden... economía enclave...Melisa? Melanie?

Al: La plata se la llevan afuera, no les interesa...

P: Claro, economía de enclave

Vuelve a haber reinicios y pausas

P: Luego le van a sacar la concesión a Aguas del Tunari y la pasarán al Pueblo. Autogestión social de la sociedad cochabambina. El profesor refiere a la “cuestión social”, contraste entre el empresariado y las empresas que son “más del pueblo”

P: Pero hay nuevos protagonistas....quiénes están nucleados?

Formulan respuestas incorrectas

Al: La Coordinadora

Al: Representa al pueblo

Al: Pero la coordinadora....quién era...

P: (En tono de pregunta reflexiva) cómo se organizan para pelear por sus derechos, lo vimos en los diarios, quiénes toman la calle?

La clase continúa de forma similar donde los conceptos son más utilizados que complejizados y logran confirmarse o corregirse con escasa precisión las aproximaciones correctas/incorrectas que realizan los alumnos. Los propósitos de la misma organiza con dificultades la práctica docente, pues se no logra identificar las organizaciones, modos de actuar y nuevos sujetos colectivos intervinientes que forman parte de la “Coordinadora del Agua”.

3-Presencia importante de discusiones cruzadas⁸ y diálogos verdaderos⁹ que manifiestan controversia

Ejemplo clase 2

Registro textual (fragmento)

P: Este modelo neoliberal traía soluciones al pueblo? Qué sucedió cuando se pusieron en marcha estas políticas en América Latina y en Bolivia?

Al: Que el pueblo no las quería y no le tenía miedo a la represión

⁸ “La discusión cruzada es un diálogo entre alumnos donde el profesor tiene únicamente el papel de moderador o quizá una posición igual a la de los alumnos. Una vez que un profesor ha permitido que se inicie una discusión cruzada, puede suceder que le sea difícil recobrar el control de la palabra. Generalmente aun cuando los alumnos están respondiendo a lo que ha dicho un compañero, se dirigen al profesor y no al compañero” (Lemke, 1997:69)

⁹ “El diálogo verdadero ocurre cuando los profesores hacen preguntas para las cuales no saben la <respuesta correcta>. Por ejemplo pueden pedir la opinión de un alumno o que se relate una experiencia real o pueden simplemente, hacer una pregunta para la cual existe un amplio rango de respuestas posibles. En estos casos no hay fundamento para una acción de evaluación de profesor y el diálogo triádico no se produce. Se dan preguntas de profesor y respuestas de alumno y el profesor tiene la acción optativa de comentario de profesor, similar a la de elaboración de profesor en el diálogo triádico (Lemke, 1997:69)

P: Frente a la represión la gente parecía estar unida. Qué piensan de eso?
Al: La gente no le tenía miedo a que le metan un balazo
Al: Porque uno solo no puede hacer nada, mucha gente tiene que ir a reclamar
Al: Se tiene miedo a que te maten
P: Te maten... quiénes?
Al: La policía, la gendarmería
Al: Depende por qué cosa vayas a protestar...
Al: La empresa era privada, no del Estado
P: Y el Estado allí cómo actuó? a favor del pueblo o de la empresa?
Al: De la empresa privada!
Al: No tenés que ir a hacer lío, romper cosas porque así va a actuar la policía...te van a pegar
Al: A esos policías también los afecta... ellos también pueden sufrir golpes
Al: La policía responde al Estado
Al: Nadie te está obligando a hacerlo (se refiere a la labor policial, reprimir)
Al: Y después de qué vivís? Ellos trabajan de eso...
Al: No le podés ni pagar el agua! (risas!)
Al: yo prefiero perder mi trabajo antes que matar a alguien. Eso es la cultura que tiene cada uno, la violencia, matar o perder el trabajo.
Al: Para mí el Estado les paga por reprimir
Al: Si no les dicen que lo hagan no creo que maten
P: Son los planes económicos los que al imponerse provocan estos conflictos
Al: Lástima, se pone en riesgo la vida de mucha gente.
Al: Eso está mal, se están abusando de las personas
Al: También se ve la fuerza que tiene el pueblo y ellos tranquilamente podrían haber dicho bueno, ya está, pero hicieron todo lo contrario...

Emerge entre los alumnos (de manera casi “independiente” del docente) un importante debate en torno a los momentos represivos/coercitivos que suelen/pueden desatarse en los conflictos sociales. Esta fuerte preocupación en los mismos se debía además a una grave situación vivida en junio de 2010 en la localidad. Fue endeble la intervención docente de diferenciación y contextualización de ambos conflictos, ya sea para identificar semejanzas o lo fuese para establecer diferencias de variado tipo.

Aproximaciones y nuevos interrogantes

Entendiendo como plantea Vasilachis (1992) que el trabajo cualitativo es inductivo más que deductivo y no comienza con una hipótesis sino justamente la genera a partir de los datos obtenidos del campo, nos proponemos desarrollar algunas de ellas en términos de aproximaciones a partir de la triangulación metódica explicitada y sintéticamente expuesta en el relato de investigación vertido pero haciendo hincapié ahora en aquellas cuestiones que se hicieron visibles en la producción del currículo de la práctica escolar (pues es allí donde realmente se resuelven los contenidos escolares) y frente a la convicción y necesidad de contar con un conocimiento mucho más profundo sobre la realidad de la enseñanza de la HRP. Creemos entonces en ese sentido que solamente de esa forma podremos intervenir para mejorarla. Coincidimos por lo tanto con Merchán Iglesias

(2002) cuando sostiene que la comprensión de la lógica con la que se suceden las actuaciones de profesores y alumnos en la clase y el papel que en ellas tiene el conocimiento escolar, resulta fundamental para explicarnos por qué las propuestas curriculares innovadoras tienen poco éxito en la práctica pedagógica y, por lo tanto, por qué, frente a ellas continúan apareciendo en mayor cantidad elementos de continuidad que de ruptura.

¿Qué de todo ello nos permite aprender este caso?

Las finalidades de la enseñanza de la Historia y en particular de la HRP (sus ¿por qué? y ¿para qué? generales) manifestados por el docente en la entrevista parecieron estar claramente formulados: la lectura crítica de la realidad actual latinoamericana poseía un lugar destacado dentro de sus justificaciones y argumentos.

Sin embargo, sus intervenciones en el aula en relación al patrón temático y patrón de actividad demostraron ciertas debilidades sentadas en muy pocas explicaciones tanto del acontecimiento trabajado, como de los elementos contextuales del presente histórico y específicamente de la dimensión y problemática a abordar: la emergencia de los Nuevos Movimientos sociales en América Latina. La escasez de esas redes de relaciones semánticas en la transmisión/explicación que eran necesarias poner en juego para aclarar, diferenciar conceptos, situar adecuadamente, encontrar causalidades múltiples, identificar sujetos sociales intervinientes y características de los mismos, realizar relaciones temporales, favorecer la construcción de hipótesis posibles o problematizaciones, etc. en el marco de fuertes improntas controversiales que emergían en las representaciones que traían los alumnos, hacen pensar/interrogar tanto sobre los aspectos de formación del docente - inicial y continua-, como en los hábitos no desnaturalizados y contruidos de su biografía educativa por un lado, como entonces en las habilidades prácticas necesarias para desarrollar y complejizar procesos de comprensión en los alumnos al trabajar con HRP. La cuestión de la formación y la biografía profesional del docente como aquellos ámbitos no formales y sociales donde podría estar participando o integrando no fueron indagados en ninguna de las dos entrevistas.

Nosotras en el proceso de construcción del caso consideramos que debíamos haber fortalecido aún más el componente participante de nuestro rol en auspiciar y mejorar la reflexión colectiva del dispositivo de práctica especialmente entre clase y clase. Por un lado, a partir de los registros, abriéndolos a la interrogación en el proceso de su puesta en marcha, pero también volviendo sobre la teoría y la bibliografía

disciplinar temática. El intercambio de lecturas y la lectura compartida, fueron recursos y momentos útiles incluidos en nuestro dispositivo de investigación, sin embargo, no estuvieron lo suficientemente maximizados en momentos claves. Consideramos que tales momentos son fundamentales para una construcción de sentido compartido que permita llevar al aula una propuesta de enseñanza de la historia reciente/presente que pretenda acompañar mejor el mutuo aprendizaje diferenciado.

¿Entendíamos todos los integrantes del equipo lo mismo por tiempo reciente/presente? ¿Qué diversidad conceptual habría allí? ¿Cómo seguir deconstruyendo la poderosa presencia de una concepción social de temporalidad parcelada y sin conexiones, especialmente al pensar futuros?

¿Cómo el docente construye narrativas y explicaciones posibles de HRP? ¿Basta una bibliografía existente sabidamente escasa? ¿Cómo supera -y por lo tanto articula- la fragmentación de la información circulante en la elaboración de relatos posibles de los acontecimientos y estructuras en construcción, abiertas e inacabadas? ¿Ha aprendido a pensar históricamente y a vincular tiempos?

¿Necesita contar con mayores habilidades/ aspectos teórico-metodológicos propios de la investigación para organizar su propia comprensión/explicación de los procesos de HRP?

¿Puede el docente aprender habilidades prácticas propias para la enseñanza de la HRP sin dispositivos colectivos de reflexión sobre la práctica?

Estas, creemos, podrían ser algunas de las preguntas que continúen guiando la investigación, ahora en el proceso de construcción de un nuevo caso y con algunos presupuestos construidos. Convencidas de que necesitamos producir conocimientos útiles, urgentes y necesarios en los actuales contextos socio-históricos y educativos para aportar hacia la enseñanza de un pensamiento histórico sobre los grandes problemas del presente creemos que necesitamos continuar avanzando en investigaciones que faculten conocimientos acerca de cómo mejorar las prácticas de los profesores de historia para alcanzar mejores logros en la enseñanza de una disciplina y una parcela y/o perspectiva fundamental, como instrumento privilegiado en la construcción de sentidos sociales y de esperanzas en un mundo fragmentado y acelerado que pareciera constituirse en complejas racionalidades de angustia existencial y vértigo sin rumbos.

Bibliografía

Edelstein, Gloria (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós. Buenos. Aires.

Fontana, J. (2003) “Qué historia enseñar” en *Clio y asociados*. Universidad Nacional del Litoral.

Funes, G (2010) “Las historias enseñadas” en *Novedades Educativas*, Buenos Aires, Noveduc N° 235, julio.

Merchán; JF (2002) El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona.

Pagés, J. (1999) "El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AA.VV, *Aspectos didácticos de ciencias sociales (Historia)*. Zaragoza: ICE-U. de Zaragoza.

Santisteban, A. (2006) Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Universitas, APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales – Argentina).

Scribano, A (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*, ed. Prometeo Libros, Ciudad de Buenos Aires

Sirvent, M T (2004) Los diferentes modos de operar en Investigación Social. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación 2da. Edición (revisada) 2004*. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl), Bs. As.

Stake, R.E. (1995) *The Art of Case Study*. Sage, London.

Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires, Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

Vasilachis de Gialdino, I (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.

Lemke, J. (1997) Aprender a hablar ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores Buenos Aires, Paidós

Geertz, C (1973) "La interpretación de la cultura. Selección de ensayos" Libro básico, Nueva York, 1973

Denzin, K.D. (1978) "The research Act", McGraw-hill Book Company, New York

Mac Kernan, J (1999) Investigación-acción y curriculum Madrid, Morata