

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias

TESIS PARA ALCANZAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
**“LA ENSEÑANZA DE LAS CATEGORÍAS TEMPORALES EN RELACIÓN CON LA
HISTORIA RECIENTE. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES
AVANZADOS DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE HISTORIA FHUC-UNL”.**

Autora: Prof. Lucrecia Milagros Alvarez

Equipo de dirección

Directora: Dra. Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (UNL, UADER)

Co-director: Dr. Joan Pagès Blanch (Universidad Autónoma de Barcelona, España)

Santa Fe
Febrero 2017

ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos.....	10
Introducción.....	11
Capítulo 1: Acerca de la problemática y los objetivos de la investigación.....	15
1.1 Justificación.....	15
1.2 Objetivos de la investigación.....	25
Capítulo 2: Antecedentes de la problemática de investigación.....	26
2.1 ¿Qué dicen los historiadores del Tiempo Histórico y las categorías temporales?....	26
2.2 ¿Qué dicen los didactas de las Ciencias Sociales y de la Historia del Tiempo Histórico y las categorías temporales?.....	30
2.3 Algunos antecedentes en relación con la Historia Reciente y su enseñanza.....	37
Capítulo 3: Marco teórico.....	41
3.1 La enseñanza del Tiempo Histórico y las categorías temporales.....	41
3.2 Referencias a la Historia Reciente y su enseñanza.....	57
3.3 Las prácticas de enseñanza y la formación del profesorado.....	58
Capítulo 4: Metodología.....	63
4.1 Justificación.....	63
4.2 Fases e instrumentos de investigación.....	66
Capítulo 5: Los planes de estudio.....	72
5.1 La Práctica Docente en el plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL.....	72
5.2 Las Ciencias Sociales en los diseños curriculares de la provincia de Santa Fe: escuelas secundarias orientadas y escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA).....	76
Capítulo 6: Las prácticas de enseñanza.....	79
6.3 Cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas a los estudiantes avanzados en la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente.....	79
6.3.1 Sobre la enseñanza del Tiempo Histórico y las categorías temporales.....	81
6.3.2. Sobre la enseñanza de la Historia Reciente.....	96

6.4 Caso por caso: análisis en profundidad.....	112
6.4.1 CASO A: <i>Profesor de temporalidades enseñadas</i>	113
¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Antes de la clase.....	113
a) Apertura de contenidos.....	114
b) Guión conjetural.....	116
c) Materiales y actividades para los estudiantes.....	118
d) Entrevista semi-estructurada antes de la clase.....	120
¿Qué hacen los estudiantes avanzados en las clases? ...Durante la clase.....	123
a) Grabación y registro de clase.....	123
¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Después de la clase.....	126
a) Entrevista semi-estructurada después de la clase.....	126
6.4.2 CASO B: <i>Profesora de temporalidades no enseñadas – difusas</i>	130
¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Antes de la clase.....	130
a) Apertura de contenidos.....	131
b) Guiones conjeturales.....	135
c) Materiales y actividades para los estudiantes.....	137
d) Entrevista semi-estructurada antes de la clase.....	141
¿Qué hacen los estudiantes avanzados en las clases? ...Durante la clase.....	143
a) Grabación y registro de clases.....	143
¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Después de la clase.....	148
a) Entrevista semi-estructurada después de la clase.....	148
6.4.3 CASO C: <i>Profesor de temporalidades no enseñadas – confusas</i>	151
¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Antes de la clase.....	152
a) Apertura de contenidos.....	153
b) Guiones conjeturales.....	159
c) Materiales y actividades para los estudiantes.....	162
d) Entrevista semi-estructurada antes de la clase y sugerencias de la investigadora.....	167

¿Qué hacen los estudiantes avanzados en las clases? ...Durante la clase.....	170
a) Grabación y registro de clases.....	170
¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Después de la clase.....	177
a) Entrevistas semi-estructuradas después de la clases.....	177
6.5 Semejanzas y diferencias entre casos: análisis comparativo.....	187
Capítulo 7: Conclusiones.....	201
Capítulo 8: Bibliografía.....	208

Índice de cuadros, tablas y gráficos

<u>Cuadro 1</u> : Propuesta conceptual para la enseñanza y el aprendizaje del Tiempo Histórico (Pagés, 1997).....	43
<u>Cuadro 2</u> : Tipología de fuentes históricas (Pagés y Santisteban, 2011).....	52
<u>Tabla 1</u> : Enseñanza (y aprendizaje) del Tiempo histórico y las categorías temporales, posibilidades-oportunidades; tensiones-desafíos-dificultades.....	54
<u>Tabla 2</u> : Fases e instrumentos de investigación.....	66
<u>Tabla 3</u> : Espacios curriculares de la esc. sec. or. en los que se enseña HR.....	76
<u>Gráfico 1</u> : Síntesis respuesta 1 del cuestionario Sobre la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales.....	83
<u>Tabla 4</u> : Comparación entre respuestas 1 y 2 del cuestionario Sobre la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales.....	86
<u>Tabla 5</u> : Justificaciones y argumentos de la respuesta 2 del cuestionario Sobre la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales.....	88
<u>Gráfico 2</u> : Síntesis respuesta 3 cuestionario Sobre la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales.....	90
<u>Gráfico 3</u> : Asignaturas de la carrera en las que según los futuros profesores se abordan el Tiempo histórico y las categorías temporales.....	91
<u>Tabla 6</u> : Síntesis respuesta 4 cuestionario Sobre la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales.....	92
<u>Tabla 7</u> : Síntesis respuesta 5 cuestionario Sobre la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales.....	93
<u>Tabla 8</u> : Comparación entre la respuesta 5 y la respuesta 1 cuestionario Sobre la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales.....	94
<u>Gráfico 4</u> : Síntesis respuesta 1 del cuestionario Sobre la enseñanza de la Historia Reciente.....	98
<u>Tabla 9</u> : Comparación entre respuestas 1 y 2 del cuestionario Sobre la enseñanza de la Historia Reciente.....	100
<u>Tabla 10</u> : Justificaciones y argumentos de la respuesta 2 del cuestionario Sobre la enseñanza de la Historia Reciente.....	101
<u>Gráfico 5</u> : Síntesis respuesta 3 cuestionario Sobre la enseñanza de la Historia Reciente.....	103
<u>Gráfico 6</u> : Asignaturas de la carrera en las que según los futuros profesores se aborda la Historia Reciente.....	103
<u>Tabla 11</u> : Síntesis respuesta 4 cuestionario Sobre la enseñanza de	

la Historia Reciente.....	105
<u>Tabla 12</u> : Síntesis respuesta 5 cuestionario Sobre la enseñanza de la Historia Reciente.....	108
<u>Tabla 13</u> : Comparación entre la respuesta 5 y la respuesta 1 cuestionario Sobre la enseñanza de la Historia Reciente.....	109
<u>Tabla 14</u> : Categorías temporales que se utilizan y categorías temporales preponderantes: CASO A.....	114
<u>Tabla 15</u> : Categorías temporales que se utilizan y categorías temporales preponderantes: CASO B.....	131
<u>Tabla 16</u> : Categorías temporales que se utilizan y categorías temporales preponderantes: CASO C.....	152
<u>Tabla 17</u> : Semejanzas y diferencias entre los casos A, B y C.....	199
<u>Tabla 18</u> : Síntesis de categorías temporales preponderantes en los casos A, B y C.....	204

Anexos (en CD)**1) Instrumentos de investigación**

- 1.1 Cuestionario: Sobre la enseñanza del Tiempo Histórico y las categorías temporales
- 1.2 Cuestionario: Sobre la enseñanza de la Historia Reciente (primera aplicación)
- 1.3 Cuestionario: Sobre la enseñanza de la Historia Reciente (segunda aplicación)
- 1.4 Entrevista semi-estructurada antes de la clase
- 1.5 Registro de observación de clases
- 1.6 Entrevista semi-estructurada después de la clase

2) Respuestas a los cuestionarios

2.1 Sobre la enseñanza del Tiempo Histórico y las categorías temporales

- 2.1 FP1
- 2.1 FP2
- 2.1 FP3
- 2.1 FP4
- 2.1 FP5
- 2.1 FP6
- 2.1 FP7
- 2.1 FP8
- 2.1 FP9
- 2.1 FP10
- 2.1 FP11

2.2 Sobre la enseñanza de la Historia Reciente

- 2.2 FP1
- 2.2 FP2
- 2.2 FP3
- 2.2 FP4
- 2.2 FP5
- 2.2 FP6
- 2.2 FP7
- 2.2 FP8
- 2.2 FP9
- 2.2 FP12
- 2.2 FP13

3) CASO A: *Profesor de temporalidades enseñadas*

- 3.1 Apertura de contenidos
- 3.2 Guión conjetural de la clase. Materiales y actividades para los estudiantes
- 3.3 Entrevista semi-estructurada antes de la clase
- 3.4 Desgrabación de la clase
- 3.5 Registro de observación de clase
- 3.6 Entrevista semi-estructurada después de la clase

4) CASO B: *Profesora de temporalidades no enseñadas – difusas*

- 4.1 Apertura de contenidos
- 4.2 Guión conjetural 1º clase observada
- 4.3 Guión conjetural 2º clase observada
- 4.4 Materiales y actividades para los estudiantes 1º clase observada
- 4.5 Materiales y actividades para los estudiantes 2º clase observada
- 4.6 Registro de observación de la 1º clase observada
- 4.7 Desgrabación de la 1º clase observada
- 4.8 Entrevista semi-estructurada antes de la 2º clase observada
- 4.9 Desgrabación de la 2º clase observada
- 4.10 Registro de observación de la 2º clase observada
- 4.11 Entrevista semi-estructurada después de la 2º clase observada

5) CASO C: *Profesor de temporalidades no enseñadas – confusas*

- 5.1 Apertura de contenidos
- 5.2 Guión conjetural 1º clase observada
- 5.3 Guión conjetural de la clase 1
- 5.4 Guión conjetural de la clase 2
- 5.5 Guión conjetural 2º clase observada
- 5.6 Materiales y actividades para los estudiantes 1º clase observada
- 5.7 Materiales y actividades de la clase 1_a
- 5.8 Materiales y actividades de la clase 1_b
- 5.9 Materiales y actividades de la clase 2
- 5.10 Materiales y actividades para los estudiantes 2º clase observada a
- 5.11 Materiales y actividades para los estudiantes 2º clase observada b
- 5.12 Entrevista semi-estructurada antes de la 1º clase observada
- 5.13 Registro de observación de la 1º clase observada

- 5.14 Desgrabación de la 1º clase observada
- 5.15 Entrevista semi-estructurada después de la 1º clase observada
- 5.16 Sugerencias de la investigadora antes de la 2º clase observada
- 5.17 Registro de observación de la 2º clase observada
- 5.18 Desgrabación de la 2º clase observada
- 5.19 Entrevista semi-estructurada después de la 2º clase observada

AGRADECIMIENTOS

Especialmente a mi Madre que supo enseñarme que la vida vale la pena, que el esfuerzo, la dedicación y el trabajo a la larga dan sus frutos. Gracias por su amor incondicional.

Mi familia: hermana Sandra, Pedro, sobrinos Pablo, Matías, Milagros, Agustina, abuelo Domingo y abuela "Pitina", papá Enrique, tíos Carlos y "Coqui", mi compañero Carlos y sus hijas...que están presentes siempre de una manera u otra.

Mi directora Dra. Mariela Alejandra Coudannes Aguirre, que siempre supo ver en mí las posibilidades, ayudándome a ampliar la mirada del "vaso medio lleno", dándome la libertad para escribir. Una gran persona.

A mi co-director, Dr. Joan Pagès Blanch quien recuerdo formaba parte de la bibliografía obligatoria de la Didáctica de la Historia..., un gran maestro humilde y generoso que supo alentarme a más.

A los profesores de la carrera de Historia por haberme sabido motivar en cada instancia para alcanzar la meta de terminarla y de continuar con mi formación: Inés, Alberto, José, Marcelo.

A los miembros de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales), ya que han contribuido con experiencias de Pasantías, Jornadas, Congresos...grandes colegas a los que admiro y respeto: Graciela, Miguel, Víctor, Erwin, María Esther, Alcira. Me han ayudado a comprender y vivenciar la construcción colectiva del conocimiento.

Mis amigos de la vida: María Elena, Paulina...que han sabido sobre todo escuchar.

A los compañeros de la carrera de Profesorado de Historia, muchos hoy colegas, que desde el año 2011 respondieron interrogantes motivando mi interés por la enseñanza de la Historia, sobre todo a los casos A, B y C.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias, que me ha dado la posibilidad de formarme en el grado y el posgrado en el ámbito de la Educación Pública, y de comprender el valor de la misma.

INTRODUCCIÓN

“poner el cuerpo; efectos de la mirada, el registro es una versión; no se analiza o reflexiona por imposición; disfrutar del desafío intelectual; sentir placer, entusiasmarse con una clase; juego de espejos; efecto de desconocimiento; verse y juzgarse; ¿por dónde entrar?; el sentido de la observación; entrar por muchos lados; estar atento; darse cuenta; ver otras cosas; estar alertas; distancia óptima; desnaturalizar; perder ingenuidad; desafiar, desoír profecías; poner en diálogo versiones posibles; renunciadas; abrir a otras lógicas; tomar recaudos; dar lugar a la experiencia, memorias de experiencias; territorio de privacidad; romper el aislamiento, la soledad; fragilidad; confianza; mediaciones necesarias; la alteridad; el otro significativo; testimonios; ensayos; narrativas; encontrar razones; reconstruir sentidos; una vuelta más libre sobre la clase; no quedar en la falta; lo que está bien se siente como obvio; volver a pensar la clase; pensar la enseñanza; visiones sobre la docencia; historias y huellas; pasó la clase, ya está; ¿y ahora qué...?” (Edelstein, 2007:187).

El interrogante con el que termina la cita inicial de este capítulo *¿y ahora qué?*, ha acompañado todo el proceso de gestación y elaboración de esta tesis de Maestría en Didácticas Específicas, iniciado con el cursado de la misma por agosto de 2012, y que se presenta en febrero de 2017; aunque el tema de investigación que nos ocupa haya despertado el interés de la investigadora desde la realización de la práctica final de la carrera de Profesorado de Historia, en el año 2011.

La misma pregunta, no sólo ha orientado la realización de esta investigación, sino también ha influido de manera positiva y otras no tanto, en la enseñanza secundaria y en las escuelas de enseñanza media para adultos en las que se desempeña la autora de esta investigación.

Las incertidumbres de las prácticas de enseñanza, los aciertos y los desaciertos que como docentes vivimos en la cotidianeidad de nuestro trabajo intelectual, han despertado y propiciado el interés por analizar la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales en temas de Historia Reciente.

Esta investigación cualitativa, crítica e interpretativa, que se plantea como un estudio de caso intrínseco, instrumental y colectivo, está orientada a responder a la siguiente problemática: *¿Cómo enseñan los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL las categorías temporales cuando abordan contenidos de Historia Reciente en las escuelas de la ciudad de Santa Fe?*

El aporte que pretendemos realizar a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, y a la formación inicial del profesorado, analizando la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales en temas de Historia Reciente, no tiene antecedentes, por ello la elección de esta temática inédita, intenta responder a una

vacancia de las investigaciones de este campo, y por el mismo motivo el carácter de esta pesquisa será exploratorio.

Como plantean Pagés y Santisteban (1999) y Pagés (2012), hay escasas investigaciones que analizan lo que sucede en el interior del aula, por ello este trabajo investigativo, se propone como una respuesta a la vacancia de investigaciones que analicen prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Como mencionamos en párrafos anteriores, al ser esta una investigación cualitativa y un estudio de casos, sus resultados no son para nada generalizables, sino que el trabajo de campo se ha realizado con los estudiantes avanzados que han cursado las asignaturas de Didáctica de la Historia y Práctica Docente durante el año académico 2015, a fin de obtener una mirada de conjunto.

Del total de futuros profesores que han constituido la muestra general, hemos identificado tres casos (A, B y C), representativos del conjunto en relación a la enseñanza de la temporalidad en temas del pasado cercano.

La indagación, descripción, análisis individual y luego comparativo de los casos, a partir del seguimiento del antes, el durante y el después de las clases de cada practicante, y la identificación de posibilidades-oportunidades y tensiones-desafíos-dificultades en las enseñanza en general, y luego en relación con la temporalidad, nos ha permitido elaborar dos tipologías de profesores: *Profesor de temporalidades enseñadas y no enseñadas (difusas y confusas)*.

Organizamos esta tesis en capítulos, a fin de responder al tema y al problema que nos ocupa.

En el capítulo 1, se realiza la justificación de la problemática de investigación elegida y se detallan el objetivo general y los objetivos específicos, que orientan la presente investigación.

En el capítulo 2, se organizan en tres apartados los antecedentes de esta investigación, a partir del aporte de historiadores y didactas de las ciencias sociales y de la historia que han abordado el metaconcepto de Tiempo Histórico y las categorías temporales que lo constituyen. También se realizan referencias a la Historia Reciente y su enseñanza.

El capítulo 3, está organizado en tres puntos y es el marco teórico de esta tesis, en él precisamos la definición de Tiempo Histórico y las categorías temporales, desde el campo de la didáctica específica; definimos qué entendemos por Historia Reciente y los desafíos de su enseñanza en el marco de esta investigación; y conceptualizamos a las prácticas de enseñanza y el aporte que pretendemos realizar a la formación inicial del profesorado de nuestra área como de otras disciplinas.

El capítulo 4 incluye la justificación de la opción metodológica que hemos realizado y el detalle de las fases e instrumentos de investigación elegidos, para llevar a cabo esta propuesta.

Los planes de estudio de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL y la descripción del diseño curricular de la provincia de Santa Fe y de las sugerencias de contenidos para las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA), son descriptos en el capítulo 5.

Su mención, nos permite comprender el ámbito laboral en que la mayoría de los egresados ha de insertarse, además de ser el contexto de realización de las prácticas finales de la carrera de los casos que analizamos.

Las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia, son indagadas, descritas, analizadas y comparadas en el capítulo 6 de esta investigación, que aunque extenso incluye todo el trabajo de campo que hemos realizado.

Organizado en apartados, primero se analizan los dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, en relación a la enseñanza del Tiempo histórico y las categorías temporales, y a la enseñanza de la Historia Reciente. Su aplicación se llevó a cabo con los estudiantes avanzados de la cohorte 2015.

Seguidamente, se realiza un abordaje específico de cada caso en particular, organizado a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados antes de las clases?; ¿Qué hacen durante las clases?; y ¿Qué dicen que hacen después de las clases?

Este seguimiento del antes, el durante y después de las prácticas finales de la carrera, se realiza en primer lugar, a partir de la indagación, descripción y análisis de los materiales que los estudiantes avanzados elaboran para la realización de su práctica: aperturas de contenidos, guiones conjeturales de las clases, materiales que seleccionan/elaboran para los estudiantes; junto con entrevistas semi-estructuradas realizadas a cada uno en particular en la etapa previa de la enseñanza.

En segundo lugar, a partir de la grabación y el registro de clases de los practicantes por parte de la investigadora, se profundiza en el análisis de las prácticas concretas.

Un tercer momento, el después de las clases de cada futuro profesor, es analizado a partir de la realización de entrevistas semi-estructuradas realizadas después de las clases, a fin de profundizar sobre el proceso reflexivo que cada practicante ha (o no) realizado durante y después de las clases.

En cada caso se identifican posibilidades-oportunidades y tensiones-desafíos-dificultades generales en relación a la enseñanza, además de destacar el valor de las fuentes

históricas utilizadas por cada practicante, a partir de las consideraciones de Pagés y Santisteban (2010 y 2011).

La tesis continúa con otro apartado en el que se identifican y analizan las semejanzas y diferencias entre los casos A, B y C, a partir de un análisis comparativo, que de manera específica aborda las posibilidades-oportunidades y tensiones-desafíos-dificultades experimentadas por los practicantes en relación a la enseñanza del Tiempo histórico, las categorías temporales y la Historia Reciente.

El capítulo 7, expone las conclusiones finales (y simultáneamente) provisorias a las que hemos arribado luego de la realización de esta investigación. Se mencionan los principales aportes que consideramos haber realizado, retomando a manera de síntesis, lo expresado en los demás capítulos que conforman la tesis.

Además incluimos y tratamos de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué categorías temporales serían las *apropiadas* para la enseñanza de la HR?

También mencionamos las líneas de investigación que a futuro serían válidas para continuar profundizando la problemática de esta tesis.

Por último enunciamos preguntas para seguir pensando en relación a la enseñanza del Tiempo histórico, las categorías temporales y la Historia Reciente.

En el capítulo 8 se detallan los documentos citados a lo largo de este escrito y la bibliografía de referencia.

Como una manera de organizar nuestro trabajo, detallamos además del índice general, un Índice de los cuadros, tablas y gráficos, que se presentan en la tesis.

Fundamental para nosotros ha sido también organizar e incluir de manera detallada en el anexo en CD que acompaña esta presentación escrita, la tesis en formato digital y los instrumentos de investigación; las respuestas de ambos cuestionarios; y los materiales elaborados por cada practicante para el desarrollo de su propuesta de enseñanza.

Para finalizar, menciono que esta tesis no es para nada un trabajo individual, sino que ha implicado la construcción colectiva de conocimiento, porque han colaborado para su culminación una multiplicidad de sujetos: entre los que destaco a mi familia y amigos, mi directora y co-director, a los colegas de APEHUN, a los estudiantes y profesores de la carrera de Profesorado de Historia, y a los profesores y colegas de la Maestría.

CAPÍTULO 1: ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

“No creo que la historia esté condenada a no estudiar más que los huertos sólidamente cercados. Si así lo hiciera, ¿no faltaría a uno de sus deberes actuales, que es también el de contestar a los angustiosos problemas de la hora...?” (Braudel, 1976:19)

1.1 Justificación

Como anticipábamos en la introducción, la problemática de investigación de esta tesis es la siguiente: ¿Cómo enseñan los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL las categorías temporales cuando abordan contenidos de Historia Reciente en las escuelas de la ciudad?

Para construir las respuestas posibles a este interrogante, se analizan:

-Los materiales utilizados/elaborados por los futuros profesores en las prácticas requeridas para alcanzar su titulación al final de la carrera.

-Las prácticas de enseñanza que llevan a cabo en escuelas secundarias y escuelas de enseñanza media para adultos (EEMPA), en asignaturas del campo de las Ciencias Sociales.

Esta problemática de interés fue surgiendo desde la realización de la Práctica Docente en el nivel superior en la asignatura Didáctica de la Historia (año 2011), y luego de experiencias formativas de adscripciones en docencia e investigación en ambas cátedras (años 2012, 2014 y 2015).

En trabajos surgidos por la participación en estos espacios¹ se fueron visibilizando las posibilidades-oportunidades y las tensiones-desafíos-dificultades que tenían los futuros profesores al enseñar el Tiempo Histórico (en adelante TH)² y las categorías temporales, en relación con temas de Historia Reciente (en adelante HR).

En esta investigación la metodología empleada es cualitativa y se inscribe en la tradición interpretativa y crítica.

Además se plantea como un estudio de caso instrumental y colectivo (Stake, 1999), y se ha efectuado un seguimiento en profundidad antes, durante y después de las clases a tres

¹ Citados en detalle en el Capítulo 8: Bibliografía.

² Los términos tiempo histórico y temporalidad se utilizarán de manera intercambiable a lo largo de esta investigación.

futuros profesores³ que realizaron la Práctica Docente en Historia durante el año académico 2015, y que enseñaron en ella temas de HR.

Los mismos fueron seleccionados como casos representativos del total de la muestra que estuvo constituida por el grupo de estudiantes avanzados que cursaron durante el mismo año académico la asignatura de Didáctica de la Historia y realizaron la Práctica Docente.

La primera asignatura se cursa durante el segundo cuatrimestre, la realizaron diez estudiantes avanzados de la carrera. La práctica se cursa durante el primer y segundo cuatrimestre de cada año académico. En el primero la realizaron cinco practicantes, cuatro de ellos la finalizaron en ese período y una la continuó en el segundo cuatrimestre. En la segunda parte del año realizaron esta experiencia cuatro practicantes más. El total de la muestra estuvo constituido por diecinueve futuros profesores.

Durante el primer cuatrimestre de 2015, se realizó el seguimiento a dos de ellos que llevaron a cabo la Práctica Docente en el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana, correspondiente al ciclo básico de la educación secundaria, en dos cursos de 2º año en una escuela de enseñanza secundaria orientada de gestión pública, ubicada en una zona urbana céntrica de la ciudad de Santa Fe.

En el segundo cuatrimestre se realizó el seguimiento a un practicante que realizó esta experiencia en la asignatura Historia en 5º año de una EEMPA, escuela de enseñanza media para adultos, de gestión pública, ubicada en una zona urbana residencial de la ciudad de Santa Fe.

La finalidad fue comparar lo que dicen que hacen cuando realizan la planificación de sus propuestas de clase, y lo que sucede en las prácticas de enseñanza (Edelstein y Coria, 1999; Edelstein, 2007) concretas.

Esta tesis se enmarca en el ámbito de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Siguiendo a Pagès, y Santisteban (2013), la definimos como un área de conocimiento que incluye la didáctica de la geografía, de la historia, de la historia del arte, de la educación para la ciudadanía y todas aquellas didácticas que se refieran a las ciencias sociales y las humanidades como la economía, la política, el derecho, la antropología, la sociología; sea cual sea el formato en que se presenten los contenidos en el currículo.

Específicamente nos centramos en la Didáctica de la Historia en el contexto de la formación inicial del profesorado. Acordamos con Sanjurjo (2005), en definir a la formación de grado como uno de los momentos en el trayecto de formación docente.

³ En la tesis se utilizarán las denominaciones de estudiantes avanzados, futuros profesores y practicantes de manera intercambiable, para aludir a los sujetos de esta investigación.

La autora distingue “...cuatro momentos en el trayecto de la formación: la **biografía escolar**, la **formación de grado**, los procesos de **socialización profesional** llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el **perfeccionamiento docente**”. (Sanjurjo, 2005: 41)⁴.

Mencionamos la diferencia entre Didáctica de la Historia y enseñanza de la historia tomando como referencia la distinción que Pagès realiza en una entrevista que le realizaron en el año 2013, ya que esta tesis trata de aportar a la primera (la formación docente inicial del profesorado); y se ocupa de analizar la segunda (las prácticas de enseñanza de los futuros profesores:

“Entiendo que la enseñanza de la historia es el acto de comunicar contenidos históricos en la escuela, es aquello que hacen los profesores y las profesoras, los maestros para conseguir que su alumnado aprenda historia. La enseñanza de la historia está formada por el conjunto de decisiones y acciones que toma el profesorado cuando programa y cuando enseña. Todo lo que hace, y todo lo que deja de hacer, explica lo que sabe, o no, su alumnado, los y las jóvenes que asisten obligatoriamente a sus clases. En cambio, la didáctica de la historia está dirigida a la formación del profesorado para enseñar historia. Consiste en enseñar a enseñar historia. La didáctica se aprende en la Universidad, durante la formación inicial, y se sigue aprendiendo en la práctica y en la formación continuada del profesorado. Está dirigida a conseguir los mejores profesionales posibles para que, cuando enseñen, consigan que sus alumnos y alumnas aprendan historia.” (Pagès en Dos Santos, R. M. 2013:22-23).

No se han encontrado antecedentes en idioma español que vinculen la enseñanza del TH y las categorías temporales en temas de HR, problemáticas de investigación que han sido indagadas por separado, por esta razón anticipamos que el carácter de esta investigación es exploratorio.

Esta vacancia en investigaciones que conjuguen ambas temáticas, ha sido señalada por Santisteban (2007) quien realiza un relevamiento de las pesquisas en didáctica de la historia en el contexto europeo, llevadas a cabo en la década del '90 del siglo XX, y sostiene que la realización de investigaciones sobre el TH y su enseñanza en relación con la formación docente, apenas han sido tratadas.

Lo mismo señala González (2014) en la síntesis de las líneas de investigación en enseñanza de la historia en Argentina.

Para elaborar los antecedentes hacemos referencia a las publicaciones en español y ocasionalmente en catalán dado que, según Miralles Martínez (2011), las aportaciones provenientes de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona

⁴ Negrita en el texto original.

son fundamentales ya que son los centros educativos que poseen grupos de investigación más consolidados y con mayor producción científica en la actualidad en España.

En la producción anglosajona encontramos algunas investigaciones que analizan categorías temporales en procesos contemporáneos, a menudo cotidianos. Un buen ejemplo de ello es la revista *Time & Society*⁵, cuyos artículos ayudan a pensar en relación con distintas esferas de la vida social y a partir de diversas disciplinas, no sólo de la historia.

También pueden nombrarse los estudios sobre la conciencia histórica en Europa, EEUU y Canadá, en los que la reflexión sobre el TH ocupa un lugar importante. Los descartamos en esta oportunidad porque no nos proporcionaban herramientas significativas para conceptualizar las particularidades de la HR, tal como la entienden en Argentina los historiadores y otros científicos sociales.

¿En dónde radica la relevancia de esta investigación al vincular la enseñanza del TH y las categorías temporales en temas de HR?

- Al poner en relación la enseñanza del TH, las categorías temporales y la HR, retomamos en primer lugar, varios interrogantes que son objeto de la Didáctica de la Historia que se ponen en juego a la hora de pensar la enseñanza: ¿Para qué enseñar historia?; ¿Qué historia enseñar?; ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Con qué materiales/recursos? (Pagès, 2012).

El futuro profesor al plantearse e intentar responder estas preguntas, dará un sentido a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, dado que: *“Es imposible plantearse un currículum sobre el tiempo y sobre el tiempo histórico, aunque sea una aproximación, sin abordar globalmente la enseñanza de la historia, desde sus finalidades hasta sus aspectos más disciplinares –qué enseñar-, psicopedagógicos –a quién y cuándo enseñar-y didácticos –cómo enseñar-.”* (Pagès, 1989:133).

- Nuestro interés por la formación inicial del profesorado, no deja de sustentarse en la preocupación por el aprendizaje de los alumnos presentes o futuros.

Estamos convencidos de que la enseñanza de la temporalidad propiciará en los estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos la comprensión del mundo que les toca vivir y les dará protagonismo, así serán capaces de construir respuestas a los interrogantes que desde él le hacemos al pasado, e ir hacia los futuros posibles. En palabras de Pagès y Santisteban (2011):

⁵ <http://tas.sagepub.com>

“La formación de la temporalidad, la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del cambio y de la continuidad son aspectos fundamentales que cualquier persona, aprendizajes que cualquier ciudadano o ciudadana debe poseer para ubicarse en el mundo, comprender lo que está sucediendo e intentar cambiar aquello que no funciona y conservar lo que vale la pena”. (Pagès y Santisteban, 2011:230).

- En esta problemática de investigación, el presente adquiere un nuevo significado al relacionarlo con el pasado y con el futuro, y se torna visible que tanto la investigación como la enseñanza del pasado, se realizan desde el presente:

“El presente es un punto de observación, desde donde pensamos el pasado y el futuro, un lugar de paso de una a otra categoría temporal. La historia del presente es la historia próxima en el tiempo. El tiempo es también futuro, ya que la mayoría de nuestras acciones son realizadas como proyección de nuestras intenciones, construimos el futuro desde el presente. De alguna manera, el futuro lo impregna todo” (Pagès y Santisteban, 2011:237).

Esta preocupación por el presente es característica de la sociedad en la que vivimos, que desde la Revolución industrial y el surgimiento del capitalismo ha colocado esta categoría temporal como central, y en la actualidad así lo vivencian los alumnos que transitan por las escuelas de la ciudad:

“Es evidente que somos hijos de nuestro tiempo. Es decir, que nuestras conductas, nuestros pensamientos, nuestras representaciones de la realidad son un producto del contexto social, cultural, ideológico que nos ha tocado vivir. Y también nuestra representación del tiempo. La transición entre finales del siglo XX y los inicios del siglo XXI se ha caracterizado como un tiempo de cambios en muchas parcelas de la vida. En primer lugar, tecnológicos, pero también económicos, ambientales, sociales, culturales y políticos. (...). Cambios que, como cada generación, debemos interpretar y, sobre todo, enseñar a interpretar a los jóvenes.” (Pagès y Santisteban 2011:231-232).

- Pagès y Santisteban (1999) y Santisteban (1999) coinciden en señalar que la HR otorgaría una nueva entidad al tiempo presente, y allí radicaría su novedad:

“La existencia de la historia reciente, próxima o, también llamada, historia del presente, ha generado otra visión de esta categoría temporal, pero en este caso el presente es considerado como un espacio cercano en el tiempo, olvidado por la historiografía clásica, pero de gran interés para la comprensión de la historia como ciencia social.” (Santisteban 1999:150).

En el mismo sentido, pero desde un punto de vista más abarcativo, Funes y Salto (2016) sostienen que la enseñanza de la HR otorgaría no sólo relevancia al tiempo presente, sino al TH y las categorías temporales:

“Y pensar en clave histórica indica que hay un mundo que trasciende nuestra percepción y que no es producto de nuestra imaginación, sino un mundo real que se conoce parcialmente por las enseñanzas que circulan en las aulas. En algunos casos a partir de la construcción de contranarrativas al sentido común neoliberal y de enseñanzas de historias políticas como contrahistorias al poder de turno. Así, la enseñanza de la historia reciente potencia la educación temporal, las relaciones pasado-presente-futuro, la larga duración y el acontecimiento, la diacronía y la sincronía, y los múltiples tiempos de la realidad social”. Funes y Salto (2016:9).

- Al investigar la relación entre TH, categorías temporales e HR, se pone en juego la vinculación entre un tiempo inconcluso, móvil, múltiple, simultáneo, “que está siendo”, un tiempo de cambios acelerados, que marca con claridad la transición entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI (Pagès, 2004; Pagès y Santisteban, 2008 y 2011), y una parcela de la historia que tiene sus especificidades.

La enseñanza de la HR implica desafíos de orden epistemológico y didáctico, también asumir un compromiso político, ideológico y social. Para explicar el significado de este “desafío” mencionamos que es un campo de estudios, de investigación y de enseñanza 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 originalmente desde la propia historiografía; uno de los argumentos elegidos era que la cercanía del historiador con el objeto de estudio perjudicaba la objetividad e iba en detrimento de la científicidad de este tipo de propuestas (Aróstegui, 1989; Pagès, 2004, Jara, 2010).

En relación con las prácticas de enseñanza en temas de HR, a pesar de haberse incorporado dentro del currículum 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-presente polémico y atravesado por las influencias del sentido común y las memoria (s) en conflicto, evidenciando diferentes grados de aceptación, conflictividad o negación.

En esta tesis, describimos, analizamos e interpretamos no solo prácticas de enseñanza realizadas específicamente en Historia, porque existen en nuestra ciudad espacios

curriculares que forman parte del campo de las Ciencias Sociales, en los cuales se enseñan contenidos de este pasado reciente⁶, y además porque como mencionan Pagès y Santisteban (2008:102): *“Todas las ciencias sociales se elaboran desde el presente, todas tienen una perspectiva histórica, y todas aportan elementos esenciales a la representación del futuro”*.

Al centrar nuestro análisis en las prácticas finales de la carrera, consideramos fundamental destacar la relevancia que tiene esta asignatura y la de Didáctica de la Historia en el plan de estudios vigente de la carrera de Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Litoral⁷.

En estas materias correspondientes al 4º y 5º año de la carrera respectivamente, el futuro profesor realiza sus primeras experiencias vinculadas a la profesión docente. Por estar ubicadas al final del trayecto formativo, los estudiantes que han llegado a esta instancia disponen de los conocimientos disciplinares y didácticos para fundamentar las planificaciones, pero se encuentran con dificultades para lograr trasponer esas fundamentaciones en las prácticas de enseñanza (Andelique, 2011).

Los alumnos avanzados se acercan a las prácticas después de un proceso formativo sobre un conocimiento específico disciplinar y didáctico, al que han accedido a través de síntesis parciales progresivas y fragmentadas en niveles, enfoques, encuadres teórico-metodológicos, que no permiten que se alcance un nivel de integración en relación con el objeto de conocimiento y posteriormente de enseñanza que habrán de construir en sus prácticas (Edelstein y Coria, 1999).

En consonancia con lo expresado en los párrafos anteriores, Coudannes Aguirre (2013) en su tesis doctoral realiza un diagnóstico de lo que expresan los estudiantes avanzados de la carrera, al iniciar el cursado de la Didáctica de la Historia:

“En el ejercicio diagnóstico que realiza anualmente la cátedra de Didáctica de la Historia aparece en general un buen manejo de conceptos específicos respecto de ciertos períodos pero serias dificultades para definir el objeto de la disciplina, cuáles son sus conceptos estructurantes, qué es una temporalidad compleja, entre otros aspectos epistemológicos y teóricos. En la FHuc-UNL los estudiantes suelen manifestar que no existen espacios previos a la didáctica específica en los que puedan pensar qué, cómo y para qué enseñar historia. Las percepciones sobre la “utilidad” del conocimiento disciplinar también intervienen en la

⁶ Realizaremos una descripción breve de los espacios curriculares en los que se enseñan temas de HR y la manera en que aparece el tratamiento del TH y las categorías temporales en el diseño curricular para la escuela secundaria y las sugerencias de contenidos para las EEMPA en el Capítulo 5, apartados 5.1 y 5.2.

⁷ Aprobado según Res. C.D N° 159/01 y C.S. 242/01. Modificado por Res. C.D. 019/04 y C.S 256/04, CS 130/05. El ministerio de Educación de la Nación lo aprobó por Res. 1395/05.

interpretación y la planificación de los contenidos de la enseñanza. Estas cuestiones no son debatidas hasta el final de la carrera por lo que las nociones de sentido común suelen persistir con riesgo de consolidarse". (Coudannes Aguirre, 2013:32).

Tal como expresa la autora, y por experiencias de pasantías⁸ realizadas en otras universidades nacionales, la Universidad Nacional del Comahue (años 2014 y 2016) y la Universidad Nacional de Tucumán (año 2015), se ha constatado que estas dificultades entre las que se destaca el divorcio entre la formación disciplinar y la formación didáctica, son compartidas por las cátedras de Didáctica de la Historia y Práctica docente finales en otros escenarios educativos que sobrepasan el contexto santafesino.

A las consideraciones que venimos mencionando, sobre el contacto tardío con las aulas de secundaria, se agrega otra problemática relacionada con el plan de estudios: la no existencia de una asignatura en la que se aborde como contenido central el surgimiento y consolidación del campo de la historia como disciplina, es decir, su construcción científica a lo largo del tiempo (objeto y método).

La ausencia de esta asignatura en la formación inicial de los futuros profesores de Historia, no es exclusiva de la FHUC-UNL, sino que por el contrario, es una situación compartida por la mayoría de las universidades nacionales en Argentina, según expresa Coudannes Aguirre (2010), quien expone con claridad los beneficios que implicaría la incorporación de este espacio de reflexión tanto en la formación del profesor como del investigador:

"...la mayoría de los planes de estudio de las carreras de historia en nuestro país adolecen de un espacio de reflexión epistemológica sobre la propia disciplina. (...) ¿Cuál es su importancia tanto para la formación tanto del investigador como del docente? Permite visualizar diferentes opciones teóricas metodológicas y cómo éstas se encuadran en paradigmas científicos; intereses compartidos e impuestos; continuidades, conflictos y rupturas; tradiciones que coexisten; finalidades diversas y contradictorias; debates no cerrados; experiencias frustradas de acumulación y "progreso"; métodos que no son recetas; dudas y desafíos que nacen del diálogo teoría-práctica; modos que adopta una permanente actitud exploratoria en torno a los fundamentos de nuestro accionar. Desde el punto de vista didáctico, es sumamente relevante que el docente visualice estos temas como una parte inescindible de la construcción metodológica de su propuesta de enseñanza: quiénes, cómo y con qué finalidad han construido el objeto a ser enseñado, como es su estructura sustantiva y su estructura sintáctica, por qué su conocimiento ha de ser considerado provisorio, etc." (Coudannes Aguirre, 2010:982).

⁸ Ambas pasantías fueron desarrolladas en el marco de APEHUN: Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales, de la que la autora de esta investigación es miembro activa.

Podemos suponer entonces que el TH no tiene un tratamiento específico o por lo menos no recibe la misma atención que períodos históricos concretos, porque existe un vacío de este contenido en las asignaturas disciplinares que lo enseñan de manera fragmentada o implícita.

Ello no sucede en la Didáctica de la Historia, ya que dentro de los contenidos de la asignatura se realiza un abordaje del TH como concepto estructurante (epistemológico) (Benejam, 1999), y de los desafíos para su enseñanza, que se retoma luego en la Práctica final de la carrera. Este es uno de los pocos espacios curriculares que proponen al estudiante universitario reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza y sus características: complejidad, multiplicidad, simultaneidad, imprevisibilidad y ambigüedad (Edelstein y Coria, 1999).

Durante el cursado de la Didáctica de la Historia, y la posterior realización de la Práctica Docente el futuro profesor, va adquiriendo experticia en la toma de decisiones en las que quedan plasmadas no solamente las ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el alumno y la profesión docente, sino fundamentalmente la concepción teórico-epistemológica sobre la disciplina a enseñar (Maestro González, 1991; Pagès, 1997a; Celman y otras, 1998).

Más aún si tenemos en cuenta que el equipo de cátedra, el mismo en ambas asignaturas, y la propuesta plasmada en los programas, es propiciar la construcción de proyectos curriculares alternativos, entendidos como una multiplicidad de experiencias que potencian a los sujetos e interpelan la realidad social.

A las problemáticas que venimos señalando, se suma la situación de evaluación-tensión que implica esta instancia de práctica final, en la que el practicante es simultáneamente estudiante y profesor. Para explicarlo mejor recuperamos la palabra de Jara (2010):

“Aprender a enseñar en la práctica implica considerar la complejidad del acto. Una serie de cuestiones, de diverso orden, se muestran en el escenario de la práctica. Temores, miedos, incertidumbres, pero también, valoraciones, perspectivas y experiencias emergen como actores en escena, frente a un público que espera, mira, observa. Las prácticas de la enseñanza de la historia implican cierta incertidumbre pero también cierta ilusión sobre el futuro, en tanto el practicante toma conciencia real de sus capacidades como educador y trasmisor de conocimientos escolares. Y junto a ello, toma conciencia de la importancia del lugar que ocupa como formador de opinión fundamentada sobre la dinámica de la realidad social.” (Jara 2010:156).

Además, estamos convencidos de que la investigación en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia es central para modificar y transformar las prácticas de

enseñanza, en sí mismas profundamente sociales, sabiendo que los cambios en el currículum la mayoría de las veces no generan de manera directa modificaciones en ellas. Según Pagès (1997b) existe una vacancia de trabajos acerca de lo que pasa en el aula cuando se enseñan Ciencias Sociales, situación que es común en todos los países occidentales. La investigación debería ser capaz de crear condiciones para que el profesorado se transforme en práctico reflexivo (Pagès, 2012) y se construyan prácticas innovadoras:

“Existen pocas investigaciones sobre el profesor de historia y ciencias sociales, sobre su formación, sobre su desarrollo profesional y su práctica. Se sabe relativamente poco sobre lo que hacen y lo que dejan de hacer cuando enseñan historia. Se sabe más acerca de lo que dicen qué hacen o de lo que creen que hacen y de sus ideas o sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.” (Pagès, 2012: 8).

Por todo lo expuesto, consideramos que la realización de esta investigación puede constituirse en un espacio de oportunidad para que el cambio en las prácticas impacte realmente en el currículum. También será un aporte para los docentes de Historia y Ciencias Sociales en formación en el nivel superior (terciario y universitario), y en ejercicio. Para finalizar, acordamos con Pagés (1997a) en que, al interrogarnos por las dificultades en la enseñanza del TH y las categorías temporales, nos preguntamos en última instancia, por los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, propósito último de esta investigación.

1.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

-Investigar cómo enseñan los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL las categorías temporales cuando abordan contenidos de Historia Reciente en las escuelas de Santa Fe.

Objetivos específicos

-Indagar sobre los materiales elaborados/utilizados por los estudiantes avanzados en la Práctica Docente final de la carrera.

-Describir cómo definen el Tiempo Histórico, las categorías temporales y la Historia Reciente en los materiales elaborados/utilizados para las prácticas de enseñanza.

-Analizar cómo los futuros profesores enseñan las categorías temporales en temas de Historia Reciente, durante la realización de la Práctica Docente.

-Comparar lo que dicen que hacen los estudiantes avanzados en los materiales que utilizan/elaboran para enseñar las categorías temporales en temas de Historia Reciente, con sus prácticas de enseñanza concretas.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

“...el historiador no se evade nunca del tiempo de la historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero. Sueña, claro está, con escapar de él”. (Braudel, 1968, 1970:97)

“Las personas que nos dedicamos a la didáctica de las ciencias sociales poseemos unas sensibilidades y una conciencia de que lo que estamos haciendo es importante, tal vez incluso trascendente, para una mejor educación de la ciudadanía democrática. Creemos que la enseñanza de la historia, de la geografía, de otras ciencias sociales como la política, la economía, la sociología, el derecho o la antropología, por ejemplo, ha de generar en la ciudadanía aquellos conocimientos que le han de permitir ubicarse en el mundo y participar en su transformación y en su mejora, cerrar una historia que viene del pasado del siglo XX para poder construir un siglo XXI totalmente diferente, enterrando aquellas ideologías, aquellas formas de resolución de todo tipo de conflictos que han dejado una imagen del siglo pasado llena de claroscuros. Los niños y las niñas, los y las jóvenes tienen derecho a construir un mundo, un futuro que no esté hipotecado por las “viejas historias” de los siglos XIX y XX. Para ello, la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales es clave. Lo ha sido y lo seguirá siendo”. (Pagés y Santisteban, 2013:15).

2.1 ¿Qué dicen los historiadores del Tiempo Histórico y las categorías temporales?

En relación con el TH y las categorías temporales, mencionamos a tres historiadores que han profundizado esta problemática que en general no ha sido un objeto de investigación de la historiografía (Pagés 1997a; Santisteban, 2007), sino de otras Ciencias Sociales o Humanidades como por ejemplo la Sociología (Bauman, 2004) o la Filosofía (Levine, 2012).

Elegimos mencionar las propuestas teóricas de Aróstegui (1995), Braudel (1968, 1970) y Koselleck (1993 y 2001), como obras clásicas que se han preocupado por elaborar marcos conceptuales que nos permiten comprender en profundidad el tema que nos ocupa.

Además, son autores mencionados como referentes en las materias de formación disciplinar específica de la carrera de Profesorado de Historia de UNL, aunque su tratamiento no sea explícito.

Sí se realizan alusiones durante el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia, cuando se aborda la unidad correspondiente al TH, dado que los postulados de estos autores son retomados por los didactas de la Historia y de las Ciencias Sociales en el diseño de sus propuestas conceptuales para la enseñanza y el aprendizaje de estas temáticas, tal como detallaremos en el capítulo 2, apartado 2.2.

El historiador español Aróstegui (1995), considera a la dimensión temporal como constitutiva del ser humano, como variable esencial para definir la realidad histórica.

Propone para el análisis del TH tres categorías: la cronología, el tiempo interno y el espacio de inteligibilidad.

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, es la configuración del TH 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 socio-histórica: políticos, culturales, económicos.

Una cuestión esencial es el desafío de articular estos tiempos diferenciales en modelos metodológicos o teóricos de un tiempo de la historia, es aquí cuando el autor 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.

Aróstegui (1995), 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.

Esta categoría de tiempo interno junto con 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.

En el caso del historiador francés Braudel (1968, 1970), exponente de la segunda generación de la *Escuela de los Annales*, la obra constituida por transcripciones de conferencias/lecciones realizadas durante las décadas del '50 y '60 del siglo XX expone, por un lado, una crítica a lo que él denomina como historia tradicional, para referirse a la forma en que surge la historia como disciplina de la mano del positivismo y la conceptualización de un TH único, lineal y cronológico.

Este escrito también incluye un diálogo y una preocupación por delimitar e identificar problemáticas comunes entre la Sociología, la Economía y la Historia, que consideramos pertinente en el marco de la problemática de investigación que nos ocupa enmarcada en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Para explicar la pluralidad del tiempo social y del TH elabora una propuesta conceptual en dónde incluye el tiempo corto (acontecimiento), el medio (coyuntura) y el largo (estructura), tal como se expresa en la siguiente cita:

“Todo trabajo histórico descompone al tiempo pasado y escoge entre sus realidades cronológicas según preferencias y exclusivas más o menos conscientes. La historia tradicional, atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento, desde hace largo tiempo nos ha habituado a su relato precipitado, dramático, de corto aliento.

La nueva historia económica y social coloca en primer plano de su investigación la oscilación cíclica y apuesta por su duración (...). De esta forma, existe hoy, junto al relato (...) tradicional, un recitativo de la coyuntura que para estudiar el pasado lo divide en amplias secciones: decenas, veintenas o cincuentenas de años.

Muy por encima de este segundo recitativo se sitúa una historia de aliento mucho más sostenido todavía, y en este caso de amplitud secular: se trata de la historia de larga, incluso de muy larga duración.” (Braudel, 1968, 1970:64).

La obra del historiador alemán Koselleck (1993), es según el propio autor, un aporte a la historia estructural, y conjuga la historia conceptual y la historia social. Propone analizar la semántica de los conceptos centrales que han aglutinado las experiencias históricas del tiempo: historia, revolución, azar, destino, progreso o desarrollo; buscando la constitución lingüística de experiencias del tiempo en dónde aparecieron en la realidad pasada.

Para él, no existe un único TH sino una multiplicidad de tiempos superpuestos, y para comprenderlos y conceptualizarlos propone las categorías históricas de espacio de experiencia y horizonte de expectativas:

“Ya hay que poner en duda la singularidad de un único tiempo histórico, que se ha de diferenciar del tiempo natural mensurable. Pues el tiempo histórico, si es que el concepto tiene sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones. Todas tienen determinados modos de realización que les son inherentes, con un ritmo temporal propio. (...). Por eso el siguiente ensayo, no comienza hablando de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros.” (Koselleck, 1993:14).

“En todos los casos se pregunta cómo en cada momento presente las dimensiones temporales del pasado y del presente se remiten unas a otras. La hipótesis es que la determinación de la diferencia entre el pasado y el futuro, o dicho antropológicamente, entre la experiencia y la expectativa se puede concebir algo así como el «tiempo histórico».” (Koselleck, 1993:15).

Se puede hablar de un TH así entendido a partir de la Revolución Francesa (1789) y la influencia del progreso técnico-industrial de fines del siglo XVIII. Estos dos procesos dan

comienzo a la modernidad, y con ella la distancia entre la experiencia y la expectativa va en aumento y de manera cada vez más acelerada, este es para el autor el tiempo del progreso.

Para Koselleck, el TH es diferente del tiempo de la naturaleza y del tiempo biológico, ambos preponderantes antes de la Revolución Francesa.

El autor incluye a lo largo de la obra otras categorías temporales como: acontecimiento, estructura, aceleración, diacronía, sincronía, contemporaneidad de lo anacrónico y anacronismo de lo contemporáneo.

Realizamos una breve referencia a la obra del año 2001, en la que este historiador identifica a partir del siglo XVIII la existencia de tres estratos del tiempo o niveles temporales que constituyen el TH, y que nos ayudan a comprender la complejidad temporal: el tiempo en el que se mueven las personas, el de los acontecimientos y el de las estructuras.

Esta diferenciación de categorías estaba anticipada en el trabajo del año 1993, y por esa razón estimamos que no es necesario extendernos en estas consideraciones, dado que constituyen una ampliación respecto de la obra que hemos destacado como primordial.

2.2 ¿Qué dicen los didactas de las Ciencias Sociales y de la Historia del Tiempo Histórico y las categorías temporales?

En el ámbito de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, tomamos los aportes de docentes-investigadores provenientes de la Universidad Autónoma de Barcelona: Pagès y Santisteban, quienes señalan la carencia de investigaciones que se centren en el análisis de los contenidos que se enseñan y en la manera de enseñarlos y aprenderlos, dado que se han priorizado los resultados del aprendizaje o las concepciones de los profesores (Pagès y Santisteban, 1999).

En sus aportes individuales o en colaboración definen al TH como metaconcepto polisémico (Pagès 1989; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011) o metacategoría (Pagès 1997a; Pagès y Santisteban, 2011); ambos reflexionan sobre los desafíos y posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje del mismo en general, y en particular para el caso del siglo XXI.

En un artículo del año 1989, Pagès distingue un tiempo personal e individual que se va adquiriendo con el paso de los años y el contacto con las personas y grupos, a partir de los cuales se construye una conciencia de temporalidad; y un tiempo social que lo enmarca y contextualiza, otorgando sentido a esa experiencia individual (aspectos que retoma en Pagès 1997a).

Además, en esta obra, realiza una propuesta conceptual en relación con el tiempo social que define como una coordinación de numerosos cambios, como una clase de relaciones cuantitativas y cualitativas que no se deja ver ni observar, salvo en las manifestaciones a las que se aplica:

“El tiempo social es, por tanto, el resultado del cambio social que, a su vez, es la consecuencia de la evolución de la pluralidad de fenómenos que en el interior de cada sociedad conviven simultáneamente, interactúan o se ignoran momentáneamente, se transforman o permanecen, se aceleran o estancan.

El tiempo social, en conclusión, varía según la realidad a la que se refiere y según el colectivo o grupo humano al que se aplica. Es un tiempo plural (...). Diferente del tiempo lineal, acumulativo, de los calendarios y del tiempo cíclico de los días y de las noches, de las estaciones y de las fiestas, que incluye. Un tiempo que apenas mantiene relación con el tiempo atmosférico, con el tiempo biológico y con el tiempo de las ciencias físico-matemáticas. Un tiempo cuyos orígenes siempre hay que buscarlos en el pasado, en la historia.” (Pagès, 1989:110-111).

Incluye las categorías temporales de: pasado, presente y futuro, las duraciones (acontecimiento, coyuntura y estructura), las mediciones temporales (cronología, periodización, fechas), ritmos (pluralidad de tiempos), permanencias, sucesión y simultaneidad.

En un trabajo del año 1997a, Pagès menciona que la investigación sobre el TH no es nueva pero que constituye uno de los mayores desafíos en el ámbito de la Didáctica de Historia.

Distingue el TH, del tiempo vivido y su representación, y del tiempo social. Para él, el tiempo social y el TH son dos constructos culturales creados para explicar y comprender los cambios y permanencias en el devenir humano, ambos tiempos son conceptos sinónimos aunque tienen aplicaciones diferentes según los utilicen los historiadores u otros científicos sociales. Considera que es posible enseñarlos y aprenderlos como parte de un todo ya que ambos constituyen el eje vertebrador de la educación de la temporalidad.

El autor, retoma su propuesta conceptual sobre el TH y las categorías temporales del año 1989, basándose en la idea de Koselleck (1993) de que el historiador investiga el futuro del pasado, al seleccionar los contenidos desde el presente, ya que conoce el final de la historia; consideración que aplica a la enseñanza de esta ciencia social.

En este y en varios de sus artículos individuales o en colaboración con Santisteban, subraya que la concepción hegemónica de la historia y del TH en la enseñanza fue la del positivismo⁹ (Pagès 1989, 1997a; Pagès y Santisteban 1999 y 2010), que lo definió como externo a los hechos, objetivo, tiempo de la medida y de la cronología:

“La representación dominante aún del tiempo tiene sus orígenes a mediados del siglo XIX, deriva de la ciencia newtoniana. Su sistematización coincide con la creación de la historia como disciplina académica y su presencia en la enseñanza primaria. El tiempo histórico sirve para establecer los niveles de desarrollo de cada nación (...), y, por extensión, del mundo occidental. El tiempo lineal, acumulativo, impuesto por Occidente para comprender su propia historia e impuesto, desde Occidente, al resto del mundo para comprender la de otras culturas y civilizaciones...”. (Pagès y Santisteban, 2010:283).

Ante la influencia de “esta mirada” sobre la disciplina, ambos autores consideran relevante subrayar que el TH y las categorías temporales no son naturales sino construcciones sociales¹⁰ (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban 2007; Pagès 2014), además de ser objetos también construidos por el historiador que debe explicitar las reglas y los propósitos de la manera de delimitarlo (Pagès 1997a).

⁹ Perspectiva de la necesidad, según Jara y García (2008).

¹⁰ Perspectiva de la indeterminación, según Jara y García (2008).

Desde un enfoque crítico de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Pagès junto con Santisteban en varios de sus escritos (Santisteban 1999 y 2007; Pagès y Santisteban 1999, 2008, 2010, 2011) avanzan en la construcción de una arquitectura o mapa conceptual del tiempo para la investigación y para tener en cuenta al elaborar propuestas curriculares:

“Nuestra propuesta conceptual engloba dos criterios educativos. Por un lado, la concepción transdisciplinar del tiempo recoge aportaciones de la filosofía o de otras ciencias sociales, aunque la historia constituye la fuente conceptual esencial y el eje central de la propuesta. Por otro lado, la concepción crítica de la enseñanza, por lo que se han recogido aportaciones de la educación en valores y sus propuestas de intervención social, o de la psicología social y sus estudios sobre la gestión del tiempo. También se ha tenido en cuenta las relaciones que plantea Koselleck ente la historia conceptual y la historia social.

Para elaborar el mapa conceptual hemos analizado dos tipos de fuentes historiográficas: La reflexión que la propia historia realiza sobre el tiempo; y las estructuras conceptuales que se desprenden de la construcción de la historia, en sus diversas etapas y temáticas, y que realizan los historiadores e historiadoras”. (Santisteban, 1999:144-145).

Organizan su propuesta conceptual a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué es el tiempo y qué es el TH?, ¿Qué es la temporalidad humana?, ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo?, ¿Quién tiene poder sobre el tiempo? En ella incluyen:

- 1) Las cualidades del tiempo: relatividad, multiplicidad, irreversibilidad, e indisolubilidad con respecto al espacio
- 2) Las delimitaciones del tiempo según su: a) ámbito de aplicación: creencias (tiempo religioso); ciencia (tiempo físico o biológico); experiencia (tiempo social o personal); b) según su origen o naturaleza: alcance (tiempo finito o infinito); direccionalidad (tiempo lineal o cíclico); pensamiento (tiempo objetivo, tiempo subjetivo).
- 3) La temporalidad humana: pasado (memoria y recuerdo); presente (instante, acontecimiento, historia del presente); futuro (i-creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos; ii-ideologías: utopías; iii-ciencia: prospectiva).
- 4) El cambio y la continuidad: a) conceptos para valorar las cualidades del cambio: según el ángulo de observación: corta o larga duración; el grado de incidencia: coyuntura, estructura; el ritmo: ciclos, crisis; b) conceptos para valorar la concreción de los cambios: según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución; cuantificación: crecimiento, desarrollo; madurez: transición, transformación; c) valoración del proceso (orden o desorden); tendencias negativas: decadencia; tendencias positivas: modernidad, progreso.

5) El dominio y la gestión del tiempo, como conocimiento y como poder: a) medida del tiempo: instrumentos: calendarios, relojes; cronología: sucesión, simultaneidad; b) clasificación y explicación de los hechos: clasificación temporal: periodización; explicación histórica (causal e intencional); c) control y poder sobre el tiempo: distribución del tiempo: tiempo de trabajo y de ocio; reestructuración del tiempo: control del tiempo personal; construcción del futuro: intervención social.

Pagès y Santisteban (2008) caracterizan además al TH del siglo XXI como múltiple, relativo, de cambio continuo, de tiempo ficción. Desde esta perspectiva el futuro es incertidumbre y riesgo, por lo que subrayan la necesidad de generar y llevar a la enseñanza de la historia propuestas alternativas e innovadoras en donde 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 la acción de las personas en el presente.

Otro referente, proveniente de la Universidad de Barcelona, en relación con la enseñanza y el aprendizaje del TH es Trepát (1995), que articula en su propuesta la epistemología de la historia y la psicología de la educación. Enumera además los problemas que tienen los alumnos para aprender el TH, definiéndolo como un concepto denso y como una categoría mental, y tomando como base la propuesta de Braudel (1968):

“Así, pues, la Historia se construye sobre diversos tiempos caracterizados por continuidades largas, casi inmóviles (que de todas maneras evolucionan y acaban por morir), por ciclos medios y por acontecimientos breves. (...) Resumiendo, pues, el tiempo histórico se construye sobre las bases de la cronología, de la linealidad, de la simultaneidad y de la duración. Y en esta última encontramos la dimensión explicativa y causal de los fenómenos en su articulación temporal. El tiempo histórico es, pues, en su estrato último de construcción y vivencia, línea causal, continuidad estructural y ruptura o discontinuidad”. (Trepát, 1995: 238-239).

Además, afirma la validez de partir del acontecimiento para establecer puentes cognitivos con otros acontecimientos y conceptos a fin de construir la dimensión temporal. Aboga por una dialéctica entre el acontecimiento y los tiempos profundos, reconociendo que el fondo de la explicación histórica solo se encuentra en el tiempo largo.

También, este autor, hace hincapié en que el tiempo es una categoría mental que se construye de manera gradual a medida que crecemos desde los primeros días de vida hasta llegar a la adolescencia, cuando al parecer la categorización temporal es la misma que la del adulto. Considera como central el papel de la formación del profesorado para que este proceso pueda llevarse a cabo en los alumnos.

Elabora una propuesta didáctica en la que enumera la aplicación del TH y las categorías temporales, incluye la representación del tiempo y las competencias cronológicas de manera general para luego distinguir las metas u objetivos posibles a alcanzar desde los 6 a los 16 años de edad, según tres dimensiones: a) el progreso lineal en la adquisición de categorías y nociones temporales; b) la adquisición progresiva de competencias en cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo en general y el histórico en particular; y c) la potencial progresión en la representación icónico-gráfica del tiempo y del TH.

Asocia a la adquisición del TH una de las competencias del historiador: el establecimiento de continuidades y cambios.

Mencionamos también cinco tesis doctorales realizadas en el ámbito de la Universidad Autónoma de Barcelona que han abordado la enseñanza y (el aprendizaje) del TH y las categorías temporales en el contexto español, mexicano, argentino y chileno.

Santisteban (2005) ha profundizado en su tesis doctoral la investigación sobre las representaciones en la enseñanza del TH en la formación inicial de maestros de educación primaria y ha partido de un interrogante inicial ¿Qué saben y qué han de saber sobre la enseñanza del TH los estudiantes de maestro?

Para responderlo ha articulado: a) las representaciones del TH de los futuros maestros; b) las perspectivas prácticas que ellos tienen en relación con la enseñanza del TH; c) el proceso de reflexión de los futuros maestros para realizar propuestas de intervención; d) la observación y valoración de sus intervenciones didácticas, en colaboración con el docente tutor y en reflexión crítica con otros estudiantes; e) las relaciones existentes entre las representaciones sobre el TH y la práctica de enseñanza; y por último; f) propuestas de mejora en la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales de los futuros maestros en relación con la enseñanza del TH.

En cuanto a las representaciones del TH de los futuros maestros de educación primaria, Santisteban (1999 y 2007) propone una tipología, identificando tres tipos: I) pensador crítico y constructor de futuro; II) observador indiferente y descriptor del presente; y III) pensador determinista y deslumbrado por el futuro.

Contrasta estas representaciones con las intervenciones didácticas en la enseñanza del TH, demostrando que la práctica escolar puede influir de manera decisiva en los estudiantes de maestro para cambiar sus representaciones acerca del TH y mejorar su formación didáctica.

Hernández Cervantes (2013), ha investigado las representaciones sociales sobre la enseñanza del entorno social, el TH y la socialización de seis estudiantes de profesorado

de educación infantil de Michoacán, México; y las valora en relación a las prácticas docentes, con la finalidad de analizar cómo enseñan las futuras maestras esos conceptos sociales.

También compara las representaciones sociales que las estudiantes de maestra tienen acerca de estos conceptos con las de los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Licenciatura de educación infantil, y con las representaciones de las educadoras en ejercicio.

Para el análisis de las representaciones sociales y las prácticas docentes en relación a la enseñanza y el aprendizaje del TH en particular, la investigadora toma como caso a una futura maestra de educación infantil.

Por último, en su investigación sugiere ideas para mejorar la formación inicial de las futuras maestras en didáctica de las ciencias sociales, en función del aprendizaje de los niños.

Destacamos además como antecedente valioso la tesis doctoral de Coudannes Aguirre (2013), que ha analizado el proceso de construcción de la conciencia histórica de los estudiantes que realizan las prácticas docentes y los graduados recientes de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL, en su primer año de ejercicio profesional.

Esta investigación ha sido la primera que aborda esta problemática en la institución de referencia, y se ha preguntado sobre: a) los tipos de conciencia histórica que aparecen en los estudiantes avanzados y graduados recientes, b) las relaciones que aparecen entre la conciencia histórica construida y las propuestas didácticas que llevan al aula los estudiantes avanzados y los egresados, c) las modificaciones que debería realizar la Didáctica específica para que los estudiantes del profesorado desarrollen su conciencia histórica y lo hagan en las clases con sus alumnos.

Por su parte, Llusá i Serra (2015), se propuso dar respuesta al problema de la comprensión del TH por parte del alumnado de secundaria, a través del concepto articulador de contemporaneidad. Su objetivo fue el de contribuir a generar estrategias adecuadas para el aprendizaje de la historia, que capaciten al alumnado para interpretar el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro.

Muñoz Reyes (2016) analiza las relaciones pasado-presente (RPP) en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, considerando las representaciones sociales del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO, 12-16) en centros públicos del Vallès occidental de la provincia de Barcelona, con 198 alumnos distribuidos en 9 grupos de 4º año de ESO, y las representaciones de sus tres profesores.

La problemática que actúa como punto de partida de la investigación es la constatación de la falta de sentido que para muchos estudiantes tiene el aprendizaje de la historia, y el establecimiento de RPP como una posible respuesta a ello: se indagó cómo los docentes

llevan a la práctica de enseñanza estas relaciones, y qué consecuencias tiene ello para quienes aprenden.

La investigación ha permitido construir cinco tipologías de estudiantes en relación con el establecimiento de RPP: Enciclopédica, Maestra de vida, Comparativa, Comprensiva y Sin utilidad, e identificar temáticas que propician en los alumnos el establecimiento de estas relaciones.

2.3 Algunos antecedentes en relación con la HR y su enseñanza

Realizaremos seguidamente algunas consideraciones en relación con la HR, si bien esta no es el eje central de nuestra investigación, creemos que es necesario incluir referencias sobre su surgimiento como campo de conocimiento, investigación y de enseñanza en nuestro país.

El interés de la HR como campo de conocimiento e investigación comenzó en la década del '90 del siglo XX. En la actualidad no hay consenso respecto del período histórico a ser analizado y menos aún a ser enseñado.

Se asoció con hechos traumáticos ocurridos en el pasado cercano, en nuestro caso la última dictadura militar (1976-1983), habiendo en la actualidad varias delimitaciones temporales posibles, extendiéndola en algunos casos en el análisis de procesos que llegan a comienzos del siglo XXI (Franco y Levín, 2007).

Tomamos nuevamente en primer lugar los aportes provenientes de la historiografía. Aróstegui (1989) sostiene que el criterio cronológico no sería el que le otorga especificidad a la HR, 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 (es decir la relación dialéctica entre ambos, considerándolos como constructos que forman parte de un continuum).

Considera, además, que la misma tiene múltiples significados: historia contemporánea, inmediata, actual, coetánea, fluente, contextual y factual.

La HR sería para este autor un procedimiento para historificar la coetaneidad, cuyo límite temporal lo establece la realidad presente (y provisional), y el análisis de la génesis de los fenómenos actuales.

En el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, Pagès y Santisteban (2008) consideran la relevancia de enseñar a los alumnos no sólo la relación entre pasado, presente, sino fundamentalmente diseñar propuestas alternativas que posibiliten la enseñanza y el aprendizaje de los futuros posibles, probables y deseables:

“En la enseñanza de la historia debemos conectar el estudio del pasado con la prospectiva en el futuro. Esta posibilidad ha sido defendida por historiadores como Hobsbawm (1998), que han situado la temporalidad humana en el objetivo final del estudio de la historia: «Como historiador me preocupa siempre el futuro: ya sea el futuro tal como ha nacido de algún pasado anterior, o tal como es probable que nazca del continuo del pasado y del presente» (118).” (Pagès y Santisteban, 2008:104).

Pagés (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.

En relación con las investigaciones cuyo objeto de indagación se ha centrado en la HR como contenido escolar, González (2014) menciona que ha sido el tema de investigación que más esfuerzos ha reunido en nuestro país:

“...los textos escolares y curriculares han sido los objetos más visitados por las indagaciones; y que se han estudiado con bastante profundidad las representaciones de los estudiantes sobre diversas cuestiones (identidad, ciudadanía, política, historia reciente, conciencia histórica) y las representaciones de los docentes y los sentidos que le otorgan a su oficio de enseñar historia. Como contrapartida, las investigaciones sobre las prácticas áulicas han sido menos numerosas y sistemáticas, explicables por los problemas teóricos y prácticos que supone su reconstrucción”. (González, 2014: 56).

A continuación, hacemos referencia a dos tesis doctorales de docentes-investigadores de nuestro país, realizadas en la Universidad Autónoma de Barcelona.

La de González (2008) que proveniente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en su tesis doctoral¹¹, analizó los saberes y prácticas docentes relacionados con la enseñanza de HR de profesores de nivel secundario de la ciudad y provincia de Buenos Aires, entre los años 1993-2012.

La autora sostiene que esta historia se caracteriza por los desafíos que imponen sus temas vigentes y por los principios políticos y éticos que compromete, (no por sus términos cronológicos y temáticos), aunque enmarca a la HR como la de la última dictadura militar y los años previos, es decir, la década del '70 y '80 del siglo XX, atravesados por la violencia política y el terrorismo estatal.

En su libro, define a la HR de la siguiente manera:

“Se trata de un pasado “caliente”, cercano, problemático, abierto, controversial y doloroso. Un tiempo atravesado por la violencia, la desaparición, la muerte, el exilio y la censura así como surcado por el miedo, la indiferencia, la naturalización, el consenso, la complacencia, la conformidad, la colaboración y la complicidad. Un pasado vivido y narrado de diversas maneras que constituyen memorias que, con palabras y silencios, “luchan” por establecer su versión. Un pasado definido por una negación: “nunca más”. Un pasado que no pasa. Un pasado presente.” (González, 2014:20).

¹¹ Los resultados de esta investigación son expuestos en un libro de su autoría, editado en el año 2014 cuyo detalle se encuentra en el capítulo 8: Bibliografía.

Por su parte Jara (2010), ha investigado la enseñanza de la Historia Reciente Presente (HR/P) centrándose en el análisis de las representaciones y prácticas de los futuros profesores en su último año de docencia y el primer año de ejercicio profesional, entre los años 2008 a 2010.

El autor, realiza referencias al tratamiento del TH y a las categorías temporales que “traen” los practicantes desde la escuela primaria y secundaria, el abordaje de la HR/P en la carrera de Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Comahue y su presencia/ausencia en las prácticas concretas de los estudiantes. La investigación atiende al tratamiento del período en la formación de los futuros profesores de historia, y a cómo lo incorporan a la enseñanza en su primer año de docencia como profesores.

El docente investigador precisa que, para la Historia Argentina los procesos históricos que se enmarcarían dentro de la enseñanza de la HR/P comienzan en la década del '60 del siglo XX y se extienden hasta el presente, por ello la define como:

“... la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de esos procesos históricos y los propios historiadores. Lo reciente/presente es el eje central de su análisis, al que no retiene aislado de la sucesión temporal o del espesor de los tiempos. Se entiende como expresión de la relación compleja de la temporalidad, en la que se pueden superar los estrechos límites del tiempo corto y prolongar su análisis en la larga duración. Es un presente de quien nos habla, del enunciador, pues esta historia trata de los que están vivos, por tanto esto le permite una movilidad, ya que recoge la realidad, constituyéndose en una historia con un fuerte elemento experiencial y con contenido generacional.” (Jara 2010:42).

También destacamos como aporte el libro de Funes (2013), síntesis de su tesis doctoral realizada en la Universidad Nacional de Córdoba, que se propuso estudiar las concepciones epistemológicas y las prácticas de los profesores de nivel secundario de la ciudad de Neuquén, agrupados en tres cohortes: 1957; 1983 y 1997 (el período completo abarca desde 1957 hasta 2007), con el objetivo central de analizar las significaciones sobre la enseñanza de la historia reciente/presente que construyeron y construyen esos docentes.

La autora considera a la Historia reciente/presente como la que posee un régimen de historicidad particular: *“...una historia reciente. Ella se encuentra permeada por un régimen de historicidad con preeminencia de un presente instantáneo y sin historia y con él se batalla en la enseñanza, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política...”*. (Funes, 2013:25).

En el ámbito de nuestra Facultad, en la carrera de Maestría en Didácticas Específicas, destacamos la tesis de Zatti (2016). La investigación tuvo como objetivo central indagar las prácticas de enseñanza de temas de historia argentina reciente de seis docentes de nivel medio de la ciudad de Paraná-Entre Ríos durante los años 2009-2010.

La autora expuso de qué manera en las narrativas de estos docentes se articulan saberes, representaciones, experiencias y biografías personales; a la hora de enseñar este pasado cercano.

Por último, señalamos que, en el ámbito de nuestra casa de estudios, no se ha desarrollado una línea de investigación relacionada con la enseñanza de la HR. Pero destacamos a la Prof. Fabiana Alonso que ha publicado en el año 2004 dos trabajos en la Revista de Signos y Sentidos (FHUC-UNL).

Un artículo relacionado con el tratamiento de la última dictadura militar en Argentina en los textos escolares de ciencias sociales e historia, para el tercer ciclo de la EGB y, otro escrito realizado en colaboración con Rubinzal, en el que ambas docentes – investigadoras analizan cómo nueve docentes egresados de la Facultad de Humanidades y Ciencias (profesores que vivieron la dictadura, otros que cursaban su carrera en ese momento, y por último los que eran niños en ese contexto), enseñaron entre los años 2001-2002 la temática de la dictadura militar.

En este último, indagaron acerca de las relaciones entre ciertas experiencias de vida de estos profesores y ese pasado traumático, a partir de la articulación de sus relatos testimoniales y las prácticas docentes.

En nuestra facultad se desarrolla una línea de investigación relacionada con la HR, cuyo referente es el Dr. Luciano Alonso, la misma tiene como objeto a los Derechos Humanos, los movimientos sociales y la violencia política en el contexto santafesino, con fundamental hincapié en la Historia Social, pero no dedicada a la enseñanza de la historia.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

“... ¿hacia dónde va el pasado? Seguramente, hacia donde nuestra interpretación del presente o del futuro lo lleve”. (Pagés y Santisteban 2008:103)

Tal como explicitamos en el capítulo 1, apartado 1.1 justificación, esta investigación tiene como objetivo central analizar las prácticas de enseñanza que los futuros profesores de Historia de nuestra Facultad, realizan en las escuelas de Santa Fe.

A partir de un seguimiento del antes, el durante y el después de sus clases comparamos lo que dicen que hacen en la etapa previa y posterior, con lo que sucede cuando enseñan las categorías temporales en temas de HR.

En esta sección nos abocaremos a precisar cuáles de los conceptos que hemos incluido como antecedentes en el capítulo 2, apartados 2.2 y 2.3, conformarán el marco teórico de esta tesis. Desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia; definiremos:

- El Tiempo Histórico y las categorías temporales. Las posibilidades-oportunidades y las tensiones-desafíos-dificultades en su enseñanza (y aprendizaje).
- La Historia Reciente

Retomaremos y ampliaremos las precisiones realizadas en el capítulo 1, apartado 1.1 justificación, acerca de:

- Las Prácticas de enseñanza
- La Formación del profesorado

3.1 La enseñanza del Tiempo Histórico y las categorías temporales

En relación con el TH, nos centraremos en los aportes de docentes-investigadores provenientes del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia.

Los postulados historiográficos acerca del TH y las categorías temporales son incorporados por estos didactas, que los incluyen en sus propuestas conceptuales de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, Pagès, (1997a) recupera reflexiones importantes como las de Braudel (1968), la de Aróstegui (1995) o la de Koselleck (1993) aunque menciona que dentro de la producción historiográfica la reflexión sobre el TH no ha constituido una línea de trabajo y de investigación.

Definimos al TH como:

- concepto estructurante de la disciplina (Benejam, 1999)
- metaconcepto polisémico (Pagès 1989; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011)
- metacategoría (Pagès 1997a; Pagès y Santisteban, 2011)

Al TH y a las categorías temporales como:

- construcciones sociales (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban 2007; Pagès 2014)
- construcciones culturales (Pagès 1997a)

Ambas no son naturales sino que se van adquiriendo a lo largo de la vida, en la escuela y sobre todo fuera de ella:

“El tiempo se construye a través de nuestras vivencias, mientras que el tiempo histórico se construye a través de referencias distantes, a las que no hemos asistido temporalmente. El tiempo vivido es siempre una construcción subjetiva, «cargada de significado emocional», mientras que el tiempo histórico es de carácter colectivo y se ocupa de «duraciones sucesiones y cambios en los hechos sociales» (...). Sin embargo, existen notables paralelismos entre uno y otro”. (Pagès, 1997a:197).

Al conceptualizar al TH de esta manera, como concepto de conceptos (Santisteban 2007; Pagès y Santisteban, 2011), consideramos que el mismo incluye en su interior a una multiplicidad de categorías temporales (Pagès, 1989), que serían los conceptos que lo componen.

Entre ellas destacamos las de cambio y de continuidad como eje estructurador del TH, de las que se desprenden todas las demás, según expresa Santisteban (2014):

“La temporalidad humana, el cambio y la continuidad, forman el conjunto más importante de los conceptos temporales (...). La temporalidad humana es pasado, presente y futuro. Si pensamos en un reloj de arena, la que ha caído y se acumula en la base es el pasado, la que resta por caer es el futuro y, entre ellas, el paso por donde la arena cae, el espacio más estrecho del reloj de arena, es el tiempo presente. Para el aprendizaje del tiempo y del tiempo histórico, comprender las relaciones de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro, es uno de los objetivos más importantes. El presente es el resultado de nuestro pasado, pero también es la consecuencia de cómo nos imaginamos el futuro.

El binomio cambio-continuidad incluye a la vez otros conceptos que parecen sinónimos pero que en realidad los matizan o los complementan, como evolución y revolución (...). El cambio,

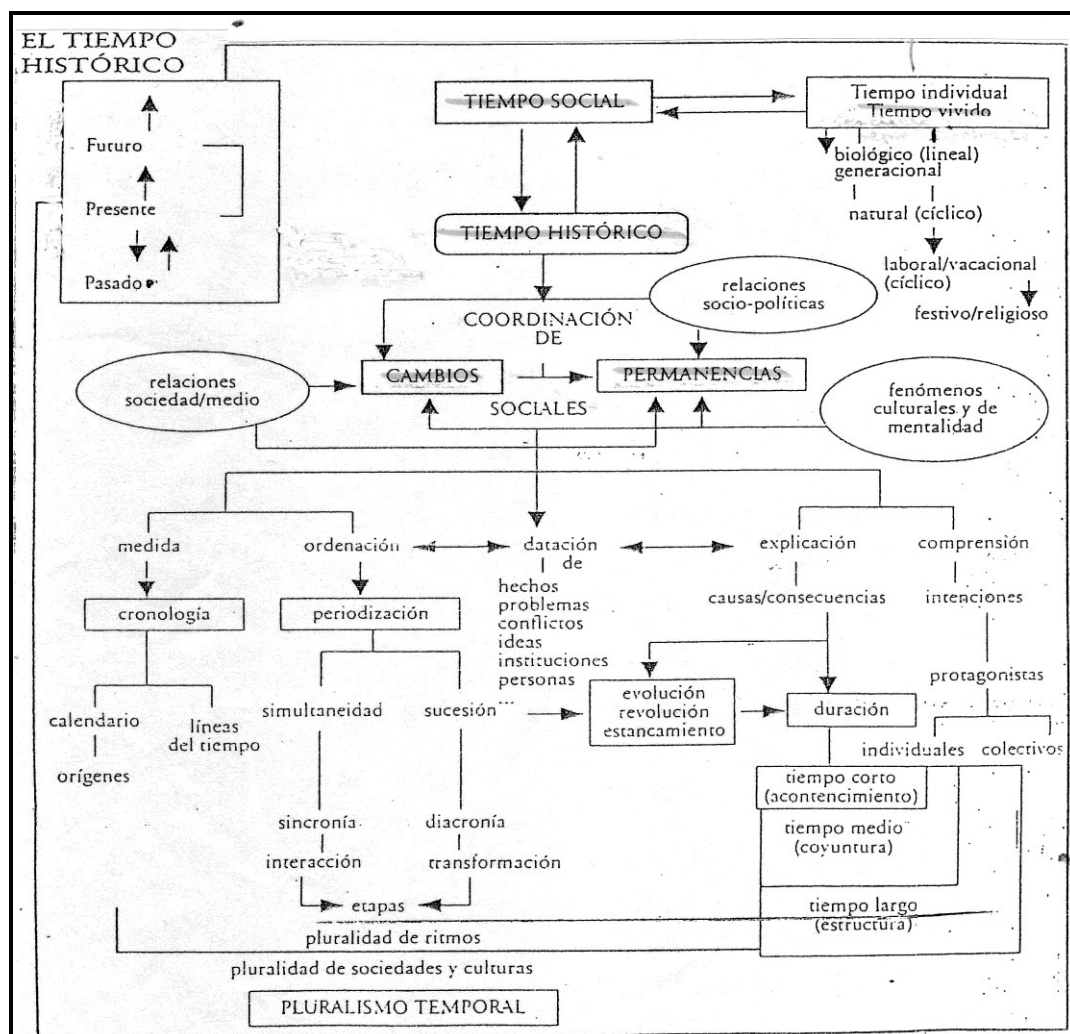
quizá, es el concepto más importante del estudio de la historia. Marca la periodización histórica. Y a su alrededor gira la interpretación o la explicación histórica". (Santisteban, 2014:6).

Según Pagès (1997a) la enseñanza de la historia ha de explicar en primer lugar, la relación de las sociedades con su duración temporal, es decir con el proceso de transformación social en la multiplicidad de sus aspectos, dado que el tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura y en cada civilización.

En relación a las categorías temporales, recuperamos la estructura conceptual para la enseñanza y el aprendizaje del TH que realiza Pagés (1997a). Esta había sido delineada con anterioridad en un escrito del año 1989.

Consideramos que el autor completa y explicita aún más las categorías temporales que estarían incluidas en el metaconcepto de TH, y es por ello que la utilizamos para la construcción de nuestro marco teórico. Tomamos el siguiente cuadro (Pagés, 1997a:199):

Cuadro 1



A partir de los aportes que realizan Pagès y Santisteban en sus escritos individuales o en colaboración, proponemos identificar en sus textos las posibilidades-oportunidades y las tensiones-desafíos-dificultades en la enseñanza (y el aprendizaje) del TH y las categorías temporales.

Pagès (1989), menciona como tensión-desafío-dificultad que la temporalidad individual y social se construye al margen de la escuela y no es un contenido central en los currículum de Historia y de Ciencias Sociales, señalando las consecuencias negativas de ello:

“En la medida en que la concepción del tiempo, la conciencia de temporalidad, se forme de manera espontánea e intuitiva, sobre bases cuantitativas, como al parecer ocurre en la mayoría de las personas, es difícil que éstas posean los requisitos intelectuales pertinentes para analizar, comprender e intentar explicar el tiempo social, cualitativo, que da sentido a su propia existencia.” (Pagès, 1989:108).

El autor analiza las condiciones en que se forma en nuestra sociedad industrializada la temporalidad, señalando como características propias la aceleración del tiempo, motivada por la rapidez en que se producen los cambios, y el valor que han adquirido los acontecimientos de corta duración en la actualidad.

En este texto y en el del año 1997a, señala que la dinámica de nuestro contexto, genera como problema la pérdida de la coherencia temporal, es decir, que las personas no realicen una comprensión real de la experiencia en la percepción del tiempo. Destaca, sin embargo, como posibilidad-oportunidad, la recuperación del pasado que realizan los medios de comunicación, ya que ello implica una proyección hacia el futuro.

La enseñanza (y el aprendizaje) del TH y las categorías temporales serían fundamentales para enseñar a leer y comprender históricamente la realidad a nuestros alumnos jóvenes y adultos. Para que esa oportunidad-posibilidad pueda llevarse a cabo, es central el diseño de un currículum en el que se incluya explícitamente la enseñanza de las mismas, en el que se enseñe a comprender, por ejemplo, el establecimiento de relaciones entre el pasado, el presente y el futuro:

“Es esta relación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro, lo que da sentido a la temporalidad. Establecer una correcta relación entre ellos ha de ser una de las principales finalidades de la enseñanza de la historia, pues uno de los fundamentos básicos de la formación de la temporalidad consiste en poseer la capacidad de percibir y comprender la dimensión histórica de la realidad.” (Pagès, 1989:111).

En relación a las duraciones (corta, media y larga), el autor indica:

“La adquisición de la capacidad de distinguir los ritmos y los niveles de la duración se puede considerar como uno de los objetivos fundamentales de un currículum sobre el tiempo histórico, el dominio de la historicidad y de la temporalidad. Ello es así porque supone que cualquier persona es capaz de situar los acontecimientos puntuales y característicos de la cotidianidad, del tiempo corto, vivido, en una perspectiva temporal alejada, de diferenciar los hechos puntuales y relacionarlos con factores coyunturales y estructurales dentro de los cuales se insertan y adquieren sentido.” (Pagès, 1989:115).

Las mediciones temporales de cronología, periodización y las fechas, actuarían como soportes necesarios e imprescindibles en la enseñanza (y el aprendizaje) del TH.

La cronología es un instrumento de medida del tiempo cuantitativo y es fundamental, dado que: *“... es poseer una habilidad importante para calcular las diferentes duraciones, para situar «el cuándo» de un hecho o de un fenómeno en relación al que lo precede, al que lo sigue o a otros hechos que pasan simultáneamente. Y también para situarlo en relación al presente.”* (Pagès, 1989:115).

La periodización es para el autor *“...un elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades. Pero también es un elemento problemático porque el propio hecho de periodizar supone poner límites, buscar las fronteras de los cambios y las duraciones.”* (Pagès, 1989:116).

Las fechas las define como puntos de referencia que se han de explicar dentro del período que caracterizan: *“...son el final, la conclusión, del conocimiento histórico, en tanto que ejemplifican un período o resumen y sintetizan una interrelación bastante complicada de muchos fenómenos sociales de diferente origen.”* (Pagès, 1989:117).

Pagès, señala en este y en otros escritos individuales o en colaboración con Santisteban (Pagès 1997a; Pagès y Santisteban 1999 y 2010), otra tensión-desafío-dificultad: que la concepción del TH que ha sido predominante en la escuela es la positivista.

Ello tuvo como consecuencia que, en los diseños curriculares la historia, se definiera como un pasado que estudia fenómenos políticos y militares con protagonistas de mundos alejados social y culturalmente del presente de los alumnos, presentando una visión sesgada, simple, lineal, uniforme, objetiva, acumulativa y determinista de la realidad y por lo tanto, también de la temporalidad.

Las influencias negativas que el positivismo ha tenido en la historia escolar han generado una concepción de la historia asociada a la trasmisión de valores tradicionales y conservadores, justificados por la necesidad de integrar a los estudiantes en el sistema de valores hegemónicos eurocéntricos (entendidos como universales), basados en el patriotismo y en el nacionalismo como referentes ideológicos.

Los autores señalan que esta concepción persiste en la escuela, y que ha generado como tensión-desafío-dificultad que la mayoría de las personas no logren luego del paso por la escuela obligatoria, distinguir entre lo que ha pasado y la reconstrucción e interpretación que de este pasado realizan los historiadores:

“La confusión entre el pasado y su interpretación es especialmente grave en la enseñanza obligatoria porque la persona que aprende no dispone frecuentemente del bagaje intelectual suficiente para saber que el pasado que conocemos y estudiamos no es el pasado tal como sucedió, sino una interpretación realizada desde el presente y para el presente.” (Pagès, 1997:191).

El desafío es superar esta visión decimonónica de la enseñanza (y el aprendizaje) de la historia y del TH que ha generado que la mayoría de los sujetos sostengan una conceptualización distorsionada de la Historia como ciencia social:

“Las personas tienen una imagen de la historia como una ciencia que explica todo lo que ha sucedido en el pasado, una acumulación de los acontecimientos más importantes seleccionados a partir de sus protagonistas, ya sean reyes o agricultores, o de sus actos políticos, bélicos, culturales o cotidianos. No acaban de comprender que el pasado es una categoría temporal humana en continuo cambio y que, por tanto, la historia es una ciencia social que da explicaciones provisionales. Tampoco se relaciona la historia con la naturaleza auténtica del tiempo histórico y toda su arquitectura conceptual, sino que se concibe como un continuo lineal, y de una manera ingenua, se cree que la historia existe al margen de las personas que la describen y la protagonizan.” (Pagès y Santisteban 1999:188).

En este marco influenciado por la pervivencia del positivismo en la escuela, el TH y las categorías temporales no son un objetivo específico de enseñanza (ni de aprendizaje), no aparece la comprensión del cambio social y la enseñanza para la adquisición de las categorías temporales.

Si intentamos reconstruir un mapa cognitivo temporal de la mayoría de los sujetos que terminan la escuela, para conocer sus ideas o conocimientos sobre el TH, encontramos hechos, personajes y fechas además de algunos estereotipos o concepciones erróneas sobre determinadas situaciones históricas alrededor de los conceptos de revolución, crisis o progreso.

Ante la constatación de esta realidad, ambos autores proponen como posibilidad-oportunidad la de deconstruir la concepción del tiempo que los alumnos traen a la escuela para reconstruir una nueva:

“Deconstruir el tiempo no quiere decir destruir los conocimientos históricos adquiridos, sino reinventar el tiempo en función de nuevas perspectivas para su aprendizaje. Deconstruir el tiempo histórico quiere decir poner en evidencia los convencionalismos que han generado determinadas visiones de la historia, presentar las contradicciones que estas visiones provocan y, a la vez, ofrecer nuevos enfoques de comprensión de la temporalidad humana.” (Pagès y Santisteban 1999:195).

Otra tensión-desafío-dificultad para la enseñanza y (el aprendizaje) del TH, está relacionada para Santisteban (2000), con el desconocimiento que tienen los futuros profesores sobre el metaconcepto de TH y su complejidad, dado que este contenido no se aborda durante la formación inicial del profesorado. Destacamos que esta idea confirmaría el supuesto de esta investigación (explicitado en el capítulo 1, apartado 1.1 justificación):

“El profesorado desconoce la complejidad del tiempo histórico, por lo tanto, no puede enseñar la riqueza de sus ámbitos ni de sus relaciones. [...].

Las dificultades apuntadas para la enseñanza del tiempo histórico, se reflejan también en la formación inicial del profesorado, dónde no existen modelos ni propuestas suficientes para poder guiar la formación. Por otro lado, el propio alumnado de formación inicial es un ejemplo de cómo, después de una larga escolaridad, se mantienen esquemas de conocimiento, sobre la temporalidad humana y sobre el tiempo en la historia, muy pobres. De hecho, las concepciones del alumnado sobre la historia, sobre sus objetivos como ciencia social y como conocimiento que debe ser enseñado, muestran, en general, una experiencia negativa y desestructurada.” (Santisteban, 2000:355).

Como contrapartida de lo expresado en el párrafo anterior, el mismo autor, en un artículo del año 2007, (síntesis de su tesis doctoral del año 2005), menciona otra posibilidad-oportunidad para la enseñanza del TH y las categorías temporales: la relevancia que tiene la práctica escolar, porque la realización de la misma puede influir en la manera en que los estudiantes de maestro de educación primaria cambian sus representaciones acerca del TH y mejoran su formación didáctica.

Estos cambios en las perspectivas prácticas, es decir, la proyección en la práctica para enseñar la temporalidad, se hacen explícitos en la selección y elaboración de los materiales curriculares y en las propuestas de intervención didáctica para la enseñanza del TH.

En el mismo artículo, Santisteban realiza las siguientes consideraciones sobre la interpretación de las prácticas de enseñanza, que nos parecen fundamentales en relación con el tema de investigación de esta tesis:

a) Identifica que los estudiantes de maestros tienen dificultades para estructurar sus propuestas para la enseñanza del TH en las secuencias didácticas que elaboran antes de la clase porque no cuentan con un modelo inicial de referencia (idea ya expresada en Santisteban, 2000).

Por esta razón, tienden a centrarse en conocimientos factuales del estudio de la historia para estructurar los contenidos, alejándose de un modelo conceptual para la enseñanza y el aprendizaje de la misma;

b) En relación a las categorías temporales y su tratamiento en la práctica, lo anticipado en las secuencias escritas queda diluido en el aula; las cualidades o significados del concepto tiempo aparecen de manera anecdótica;

c) Las valoraciones que realizan los estudiantes sobre la enseñanza del TH son limitadas dado que tienen dificultades en reconocer el grado de dedicación que necesitan ciertos aprendizajes de la temporalidad, como por ejemplo el cambio y la continuidad.

En cambio, cuando deben realizar un análisis crítico de su experiencia, la realización de la práctica es fundamental como elemento de reflexión.

Los cambios en las perspectivas prácticas de los futuros maestros se llevan a cabo por la incidencia de los siguientes factores:

- 1) las experiencias escolares;
- 2) la reflexión crítica sobre las prácticas realizadas en las escuelas;
- 3) el rol de los maestros tutores durante las prácticas escolares.

Las conclusiones que el autor realiza sobre la relación entre las representaciones de los estudiantes de maestro sobre el TH y su práctica de enseñanza es, que la mayoría de los estudiantes traslada sus representaciones sobre el tiempo a la práctica, quienes habían demostrado tener unos conocimientos conceptuales más complejos, realizan una mejor práctica de enseñanza del TH y viceversa.

Es de destacar, que en dos de los casos que analiza, esta generalización anterior se invierte dado que un estudiante con un buen conocimiento conceptual del TH olvida su abordaje en la práctica, o realiza un tratamiento de la temporalidad superficial.

Por el contrario, otra estudiante, logra modificar sus representaciones iniciales sobre el TH e incorporar en su práctica de enseñanza el cambio, la continuidad y la conciencia histórica.

Pagés (1997a), identifica tres problemas (tensiones-desafíos-dificultades) en relación con la comprensión del TH y en la enseñanza de la historia:

El primero de naturaleza epistemológica y didáctica, que se relaciona con la indefinición del concepto TH y o su identificación con la cronología.

En Pagès y Santisteban (2010), los autores mencionan que la multiplicidad de significados que tiene el TH, actúa en detrimento de la comprensión del mismo:

“La dificultad de la comprensión del tiempo está relacionada con la gran cantidad de significados que tiene. Su significado es distinto si, por ejemplo, lo aplicamos a la ciencia –se habla de tiempo físico o biológico-, a las creencias religiosas –la inmortalidad o la eternidad del tiempo-, o en el campo de la experiencia de tiempo personal o social (nunca tenemos tiempo para realizar todo aquello que queremos realizar). En nuestro pensamiento diferenciamos también un tiempo finito o infinito, cíclico o lineal, objetivo o subjetivo.” (Pagès y Santisteban, 2010:292).

El segundo problema, mencionado por Pagès (1997a), es de naturaleza axiológica, y se vincula con las finalidades de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en general y del TH en particular, es decir con el para qué enseñar y aprender el TH.

El tercero, se corresponde 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:

“¿Dónde está, pues, la dificultad para comprender el tiempo histórico, para aprender historia? Sin duda en la necesidad de definir con precisión que entendemos por tiempo histórico en el currículo escolar y en la práctica, que variables priorizamos, cuándo y cómo las enseñamos y cómo pretendemos que aprendan los alumnos a partir de la constatación de que ya poseen una conciencia de temporalidad.” (Pagès, 1997a:197).

En consonancia con lo anterior, para Santisteban (1999) es fundamental conocer los esquemas de conocimiento que los alumnos poseen en relación con el TH, conocimiento que se constituiría como una posibilidad-oportunidad:

“El alumnado posee dos tipos de esquemas de conocimiento sobre el tiempo histórico. En primer lugar conoce diferentes hechos históricos, personajes y dataciones, que se articulan relacionados con sus interpretaciones sobre ese mismo conocimiento. Es decir lo que sabe de la historia y cómo lo interpreta. En segundo lugar, el alumnado posee esquemas de conocimiento sobre el tiempo histórico, que se constituyen en función de las relaciones que se establecen entre los diferentes conceptos que forman la estructura de lo temporal. Estos dos tipos de esquemas de conocimientos son interdependientes y forman globalmente el conocimiento histórico.” (Santisteban, 1999:144).

Pagès (1997a), menciona la relevancia de que el docente realice primero una reflexión epistemológica sobre la naturaleza del TH, para luego poder enseñarlo, seleccionando los contenidos históricos para determinar qué deben aprender los alumnos sobre él, recordando que ellos *traen* al aula una conciencia de temporalidad, una percepción mental del tiempo vivido que han construido desde el nacimiento y por las influencias del contexto en el que viven, y que habrá que modificar, complementar y/o reconstruir (idea expresada también en Pagès, 2014) y que identificamos como posibilidad-oportunidad:

“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, 1997a:194).

Pagès y Santisteban en un artículo del año 2008 realizan las siguientes consideraciones a tener en cuenta para que en la escuela se enseñen y se aprendan el TH y las categorías temporales. De todas ellas, recuperamos las que no han sido expresadas aún en los párrafos anteriores: “(...) c) *La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado, para poder formar en valores democráticos.*

b) *No sólo debemos enseñar una determinada periodización, sino que también debemos enseñar a periodizar (Ferro, 1991).”* (Pagès y Santisteban, 2008:115).

Ambos autores, en otro artículo del año 2010, destacan como una posibilidad-oportunidad el valor educativo de las fuentes históricas en relación con la construcción de la conciencia temporal y en la enseñanza del TH.

Consideramos que aunque extensa la siguiente cita, debe ser recuperada, porque da una visión clara del significado que las fuentes tienen para la enseñanza (y el aprendizaje) del TH y de la historia:

“a) ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto a partir de las actividades sobre la historia familiar y local y de procedimientos para relacionar pasado y presente;
b) permiten conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades;
c) generan un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible, producido en el tiempo;

- d) *presentan aspectos de la vida de las personas más allá de acontecimientos bélicos o políticos, y favorecen la comprensión de los cambios en la vida;*
- e) *facilitan que el alumnado entre con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina;*
- f) *ponen en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico, y ayudan a comprender cómo se construye la historia y el tiempo histórico;*
- g) *permiten contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural”, al margen de manipulaciones y con la posibilidad de una planificación didáctica articulada, que ponga en contacto directo al alumnado con el pasado;*
- h) *facilitan el protagonismo del estudiante en su propia construcción de la historia.*

La información que nos aportan las fuentes primarias presentan problemas en función de su intencionalidad, parcialidad, diversidad, multiplicidad de temas, de formas y de orígenes. Hace que tengamos que seleccionar cuidadosamente y presentar una gama de ejemplos suficientes, que permitan una interpretación coherente de los aspectos que pretendemos conocer.” (Pagès y Santisteban, 2010:297-298).

En un artículo del año 2011, ambos autores señalan requerimientos que los docentes deben tener en cuenta a la hora de formar la temporalidad en la educación primaria para los niños del siglo XXI, que pueden hacerse extensivos para el análisis de las prácticas de enseñanza que se realizan en el nivel secundario y las EEMPA, con adolescentes, jóvenes y adultos:

- a) La buena selección y organización de los contenidos históricos del pasado, que tengan en cuenta el presente y el futuro, que estén en consonancia con los alumnos de nuestro tiempo;
- b) Propiciar la reflexión sobre las características del tiempo en general y del TH en particular, a partir de la propuesta conceptual que ambos autores diseñan en este y en varios de sus artículos;
- c) Enseñar a interpretar correctamente las fuentes históricas;
- d) Las estrategias que ponen en juego para decidir, que implican la formación de un profesorado capacitado para seleccionar los contenidos históricos y resolver sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas a los alumnos.

Ambos proponen la siguiente tipología de fuentes históricas para la enseñanza del TH y las categorías temporales.

Cuadro 2 (Pagès y Santisteban 2011:244)

<i>Tipología de fuentes históricas</i>	
Fuentes materiales	Construcciones Restos arqueológicos Herramientas de trabajo Elementos de la vida cotidiana
Fuentes gráfico-documentales	Documentos públicos Documentos privados Personales Literatura Prensa
Fuentes iconográficas clásicas	Pintura Escultura Grabados Complementos artísticos
Fuentes audiovisuales contemporáneas	Fotografía Cine Radio
Fuentes estadísticas (censos, precios, salarios)	
Fuentes cartográficas	
Fuentes orales	

Las fuentes permiten comprender los cambios. En el caso de las fuentes estadísticas nos ofrecen datos objetivos para comprender una realidad anterior.

Las fuentes audiovisuales como la fotografía tienen gran potencial educativo por sus características ya que son un vestigio voluntario realizado para dejar constancia de algo, transmitir un mensaje, para ser memoria.

Elas no poseen un orden racional (lógico-narrativo) ni pueden ser totalmente decodificadas, dejando así un espacio para las interpretaciones subjetivas y emotivas. Se pueden también trabajar las continuidades y la causalidad histórica, porque permiten la comparación con otros períodos, con el presente y con otros espacios, países y culturas.

Las fuentes orales ponen a los alumnos en contacto directo con los testimonios y facilitan la comprensión del TH, son fundamentales para la construcción de la conciencia histórica, ayudan al desarrollo de habilidades para la búsqueda y el tratamiento de la información, en la elaboración de cuestionarios para entrevistas, grabaciones y la posterior interpretación de los resultados en el aula y fuera de ella. Favorecen el paso de la historia personal o familiar a una historia colectiva y sus diversos tiempos históricos.

En un artículo de Pagès y Muñoz Reyes (2012), se exponen los avances de la tesis doctoral de este segundo autor, defendida en el año 2016, cuyo tema de investigación son las relaciones pasado-presente (RPP) en la enseñanza de la historia, que citábamos como antecedente en capítulo 2, apartado 2.2.

Ambos autores expresan que existe una ausencia de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las RPP en la historia, y exponen las dificultades que esto genera como consecuencia, en la enseñanza y el aprendizaje del TH. Recuperamos de estos aportes tensiones-desafíos-dificultades, a partir de la siguiente cita:

“(...) (ii) el tiempo histórico se considera un contenido procedimental que se enseña al margen de los hechos, problemas o situaciones históricas, al inicio de su enseñanza y no en su enseñanza; (iii) el tiempo histórico aparece en algunas investigaciones acompañado de la explicación de los cambios, de la causalidad. Pero no existe una relación estrecha entre ambos componentes del saber histórico, ni siquiera una concepción de la causalidad vinculada con la necesaria enseñanza de que el saber histórico es una construcción; (iv) esta concepción del tiempo histórico aparece tanto en las representaciones de bastantes profesores como en los resultados del aprendizaje; (v) es el profesorado el que sitúa los hechos en el tiempo, muchas veces oralmente y sin ningún tipo de apoyo, y sus alumnos se limitan a escuchar y seguir sus explicaciones o a leer las del libro de texto...” (Pagès y Muñoz Reyes, 2012:17).

Por último, tomamos el artículo de Hernández Cervantes y Pagès (2014), que es una síntesis de la investigación doctoral llevada adelante por la primera autora, que hemos citado también como antecedente de esta tesis.

Las consideraciones que ambos autores realizan en relación a las representaciones sociales sobre el TH que deberían tener las futuras maestras de educación infantil en Michoacán (México), nos ayudan a comprender otras tensiones-desafíos-dificultades para la enseñanza del TH y las categorías temporales:

“... deberían tener unas representaciones sociales fruto de dos aspectos: en primer lugar, unas representaciones sobre la temporalidad histórica como personas adultas que han estudiado historia a lo largo de su enseñanza obligatoria. Es decir, deberían teóricamente tener una conciencia temporal que les permitiera ubicarse en su mundo y leer y comprender la historicidad. En otras palabras, deberían: a) detectar los cambios y las continuidades que se producen en todos los ámbitos de la vida, b) explicar e interpretar las razones y causas de estos cambios y de estas continuidades, c) analizar y valorar las interpretaciones que se dan socialmente e históricamente sobre ellos, d) ubicarlas en su duración histórica y e) saber que a partir de unos conceptos temporales es posible interpretar críticamente el entorno social, y en el caso de ser necesario, intervenir en este para transformarlo.

Pero, además, deberían haber construido sus representaciones a partir de los conocimientos adquiridos durante sus estudios profesionales. Estos conocimientos emanan del currículum y de lo que se supone que han de saber para poder enseñar el tiempo y el tiempo histórico a los alumnos y alumnas (...).” (Hernández Cervantes y Pagès 2014:16-17).

A partir de los aportes de docentes investigadores provenientes del campo de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, elaboramos la siguiente síntesis que nos será de utilidad para analizar las prácticas de enseñanza realizadas por los futuros profesores a fin de identificar semejanzas y diferencias entre los casos, en el capítulo 6, apartado 6.5.

Tabla 1

ENSEÑANZA (Y APRENDIZAJE) DEL TH Y LAS CATEGORÍAS TEMPORALES	
POSIBILIDADES - OPORTUNIDADES	TENSIONES – DESAFÍOS - DIFICULTADES
<p>La realización de la práctica escolar puede cambiar las representaciones que sobre el TH y las categorías temporales tienen los futuros profesores e influir de manera positiva en sus representaciones y formación didáctica.</p> <p>Estos cambios en las perspectivas prácticas de la enseñanza del TH y las categorías temporales se explicitan en la elaboración/selección de los materiales para enseñar y en las propuestas de intervención elaboradas por los futuros profesores antes de la clase</p>	<p>Dado que el metaconcepto de TH no se aborda en la formación inicial del profesorado, ellos desconocen su complejidad y tienen dificultades para enseñarlo.</p> <p>La inexistencia de modelos conceptuales del TH y las categorías temporales que guíen la formación, tienen como consecuencia que se mantengan esquemas de conocimiento sobre la temporalidad pobres y desestructurados y que los estudiantes avanzados se encuentren con dificultades en la estructuración de sus propuestas de enseñanza y su posterior puesta en práctica.</p> <p>Como consecuencia de lo anterior, lo anticipado en las secuencias didácticas previas, queda diluido en la práctica de enseñanza y el TH y las categorías temporales aparecen en muchas ocasiones de manera anecdótica</p>
<p>Las reflexiones críticas que realizan los futuros profesores sobre las prácticas de enseñanza, durante la misma y en la etapa posterior, son fundamentales para el cambio en las perspectivas prácticas</p>	<p>Las valoraciones e importancia que los futuros profesores le otorgan a la enseñanza del TH son limitadas dado que no reconocen la dedicación que implica el aprendizaje de la temporalidad y las categorías temporales.</p> <p>La mayoría traslada sus representaciones sobre el TH y las categorías temporales a la práctica, aunque en ocasiones esta generalización no se cumple</p>
<p>Las categorías temporales de cambio y continuidad son el eje estructurador del TH, y de las que se desprenden todas las demás. Por ello, se constituye como una oportunidad en la enseñanza de la Historia la explicación de las relaciones de la sociedad con su duración temporal</p>	<p>La temporalidad individual y social se construye por fuera de la escuela, dado que no es un contenido prioritario en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales</p>
<p>Para comprender y enseñar a comprender la dimensión histórica de la realidad es fundamental el establecimiento de relaciones entre los tiempos absolutos de pasado, presente y futuro</p>	<p>La conciencia de temporalidad de las personas se forma sobre bases cuantitativas, y ello dificulta la comprensión del TH que es predominantemente cualitativo</p>
<p>El dominio de la temporalidad implica distinguir los ritmos y los niveles de duración (corta, media y larga)</p>	<p>La influencia del positivismo en la enseñanza de una historia centrada en lo político y militar, ha generado una visión del TH como sesgado, lineal, simple, uniforme, objetivo, acumulativo, eurocéntrico y determinista que atenta contra la enseñanza y el aprendizaje de la arquitectura conceptual del TH y las categorías temporales</p>
<p>La cronología, la periodización y las fechas son</p>	<p>Esta visión decimonónica de la enseñanza y el</p>

<p>un soporte para la enseñanza (y el aprendizaje) del TH y las categorías temporales</p>	<p>aprendizaje de la historia y del TH, sigue vigente en las aulas. El desafío es superarla dado que ha generado una visión distorsionada de la historia como una ciencia social que sólo estudia el pasado y en la que se confunde ese pasado con su interpretación historiográfica. Terminada la escolaridad obligatoria, los alumnos han construido una visión del pasado borrosa e inconexa, en la que conviven personajes, estereotipos o concepciones erróneas sobre situaciones históricas, junto con algunos conceptos como revolución, crisis y progreso. Esta visión falsa que construyen la mayoría de las personas, va en detrimento de la comprensión del pasado como una categoría temporal en construcción y de la Historia como ciencia social que elabora explicaciones provisionarias.</p>
<p>Un elemento que ayuda a mantener la coherencia temporal de los sujetos es la recuperación del pasado que se realiza en la actualidad, a través de los medios de comunicación, que también implica una proyección hacia el futuro</p>	<p>La aceleración del tiempo, la rapidez de los cambios y el valor del acontecimiento en nuestro contexto contemporáneo, tiene como consecuencia que las personas tengan dificultades para mantener la coherencia temporal, para que realicen una verdadera comprensión de la percepción del tiempo</p>
<p>Es fundamental que el docente defina en la etapa previa de la enseñanza qué entiende por TH en el currículo y en la práctica, para luego poder enseñarlo, y que sus alumnos lo aprendan. La reflexión epistemológica y didáctica es fundamental para construir/deconstruir o modificar la conciencia de temporalidad con que los alumnos ingresan al aula</p>	<p>La indefinición del TH o su identificación con la cronología es un problema de naturaleza epistemológico y didáctico, cuyas consecuencias se plasman en la formación de la conciencia de temporalidad de los alumnos y en la selección y organización de los contenidos históricos a enseñar. La multiplicidad de significados que tiene el TH dificulta su verdadera comprensión</p>
<p>Según cómo el docente defina el TH y las categorías temporales se realizará luego la selección y secuenciación de los contenidos y orientaciones para su enseñanza (y aprendizaje). La toma de decisiones del profesorado antes y durante la clase es central para promover el aprendizaje del TH y las categorías temporales. De ello se desprende la concepción de alumno, conocimiento, profesor.</p>	<p>Decidir para qué enseñar y aprender el TH y las categorías temporales es un problema de naturaleza axiológica, de establecimiento de las finalidades de la enseñanza de la historia</p>
<p>Para que en la escuela se enseñe y se aprenda el TH y las categorías temporales, la enseñanza de la historia ha de partir del presente y de los problemas de los alumnos. No sólo debemos enseñar una periodización, sino también a periodizar. Las fuentes históricas son de gran valor educativo para la construcción de la conciencia temporal, en la enseñanza (y el aprendizaje) del TH y las categorías temporales</p>	<p>Otra tensión-desafío-dificultad para la enseñanza y comprensión del TH se relaciona con lo que los docentes saben (o no) de cómo construyen los alumnos la temporalidad a partir de dos esquemas de conocimiento sobre el TH: 1) lo que saben de la historia y cómo lo interpretan (hechos, personajes, dataciones); y 2) lo que saben sobre el TH y las categorías temporales que forman su estructura conceptual. A partir de ambos esquemas interdependientes se forma el conocimiento histórico</p>
<p>Los docentes deben tener en cuenta los</p>	<p>El TH se enseña en la escuela como contenido</p>

<p>siguientes requerimientos para la enseñanza de la temporalidad:</p> <p>a) La buena selección y organización de los contenidos históricos del pasado, que tengan en cuenta el presente y el futuro, que estén en consonancia con los alumnos de nuestro tiempo;</p> <p>b) Propiciar la reflexión sobre las características del tiempo en general y del TH en particular, a partir de una propuesta conceptual</p> <p>c) Enseñar a interpretar correctamente las fuentes históricas;</p> <p>d) Las estrategias que ponen en juego para decidir, que implican la formación de un profesorado capacitado para seleccionar los contenidos históricos y resolver sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas a los alumnos</p>	<p>procedimental, no se relaciona con los cambios y la causalidad histórica, ni en las representaciones del TH que tienen los profesores, ni para promover el aprendizaje en los alumnos.</p> <p>El profesorado sitúa los hechos en el tiempo oralmente sin apoyo, mientras los estudiantes escuchan, siguen la explicación o leen del libro de texto</p>
<p>Luego de culminar la escolaridad obligatoria y la formación inicial, los futuros profesores deberían tener una conciencia temporal que les permitiera: I) detectar cambios y continuidades; II) explicar las razones y causas de ambos; III) analizar e interpretar las razones y causas histórico-sociales que se dan de ellos; IV) ubicarlos en su duración histórica; V) interpretar críticamente el entorno social a partir del TH y las categorías temporales para, si es necesario, intervenir para transformarlo</p>	

Como mencionamos en el capítulo 1, apartado 1.1 justificación, analizar cómo los practicantes enseñan el TH y las categorías temporales en temas de HR, al abordar un pasado cercano y que aún no está cerrado, nos moviliza aún más.

Por ello, estamos convencidos de que uno de los aportes relevantes de esta investigación, es pensar y reflexionar sobre qué categorías temporales serían las más apropiadas en la enseñanza de la HR.

Además, nos interrogamos sobre la relevancia de incorporar en las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales y de Historia nuevas categorías temporales a la hora de enseñar este pasado cercano.

3.2 Referencias a la Historia Reciente y su enseñanza

Investigar la enseñanza de las categorías temporales en temas de HR en contexto, en un tiempo y espacio determinado constituido por las prácticas de enseñanza realizadas por los futuros profesores de Historia, nos obliga a explicitar nuestra definición de la misma.

Consideramos que lo que otorga entidad a la HR es que los procesos que son analizados y enseñados no están cerrados y se reactualizan en el presente (Aróstegui, 1989; González, 2005, 2008 y 2014), 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 el presente (Franco y Levín, 2007; Jara 2010; Funes, 2013).

Además, al ser este pasado constantemente reactualizado, 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 Franco y Levín (2007) y Pagès y Santisteban (2007 y 2008).

Desde una dimensión teórico-epistemológica, metodológica e investigativa, acordamos con las conceptualizaciones que definen a la HR como ese lapso temporal de procesos pasados aún vigentes en el presente, y que pueden influir en el futuro.

Teniendo en cuenta esta premisa, la delimitación temporal no es lo que definiría a la HR, pero a fin de precisar qué prácticas de enseñanza analizaremos, es fundamental especificar que las mismas se realizarán:

- 1) En las asignaturas del campo de las Ciencias Sociales incluidas en los diseños curriculares de la educación secundaria orientada y en las sugerencias de contenidos para EEMPA, en escuelas de la ciudad de Santa Fe.
- 2) En las que se enseñen temas/problemáticas que se incluyan entre el Golpe de Estado de 1955 entendido como un punto de inflexión (Lorenz, en Carretero y González, [comps.], 2006 y Falchini, A. y Alonso, L. (eds.), 2008), y el presente.

Consideramos que esta periodización expresada en el punto 2 permite el análisis de un claro espacio de inteligibilidad (Aróstegui, 1995).

3.3 Las prácticas de enseñanza y la formación del profesorado

El concepto de prácticas de enseñanza como sociales, ético-políticas, como ámbito de circulación del poder, situadas en un tiempo y espacio público concreto, lo tomamos de las autoras Edelstein y Coria (1999) y Edelstein (2007), tal como anticipamos en el capítulo 1, apartado 1.1.

Para dar respuesta al problema de investigación de esta tesis, se constituye como fundamental el seguimiento de las practicas finales que realizan los futuros profesores, identificando momentos en las mismas: el antes, el durante y el después. El análisis se centra en las que se llevan a cabo en el espacio del aula en Ciencias Sociales e Historia:

“...el foco de atención remite a las prácticas que se desarrollan en instituciones educativas al interior del aula (...). Y en el ámbito del aula, puntualmente en lo relativo a la clase como expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias”. (Edelstein, 2007:21).

Dejamos de lado el concepto más amplio de prácticas docentes, también definido por estas referentes del campo educativo, porque incluiría por ejemplo el análisis de prácticas de educación no formal, que exceden el propósito de esta investigación.

Ante la vacancia de investigaciones sobre lo que sucede en el aula cuando se enseñan y aprenden contenidos de Ciencias Sociales e Historia (Pagès, 1997a y 2012; Pagés y Santisteban, 1999), junto con la ausencia de investigaciones que vinculen la enseñanza del TH y las categorías temporales en temas de HR, tal como hemos destacado en el capítulo 1, apartado 1.1 justificación; consideramos que el aporte de esta investigación sobre las prácticas de enseñanza es fundamental para los docentes en formación o en ejercicio, del campo de las Ciencias Sociales o de otras disciplinas.

Pero ¿qué desafíos implica investigar las prácticas de enseñanza en el marco de la problemática que aborda esta tesis?

- Dar cuenta del final de un trayecto formativo.

En este sentido, retomamos los aportes de Sanjurjo (2005) mencionados al inicio de esta tesis, al conceptualizar la formación docente como un trayecto que comienza con el ingreso a la escuela y continúa durante toda la vida.

Al centrar nuestro análisis en las prácticas de enseñanza que los futuros profesores de Historia realizan al final de la carrera, estaríamos analizando la conclusión del segundo momento identificado por esta autora: *la formación de grado*.

- Trasparentar un punto de inflexión, el paso de ser estudiante a profesor y las tensiones y contradicciones que ese tránsito implica.

Edelstein y Coria (1999) sostienen, haciendo uso de aportes de P. Bourdieu, que comenzar con la docencia es un rito de iniciación, que implicaría un cambio de condición: de alumno a docente a través del título (idea ya expresada por Jara, 2010, en el capítulo 2, apartado 2.2 de esta tesis).

Las autoras definen las prácticas como un conjunto de rituales plasmados en las presentaciones que se demandan del practicante, y de allí deviene la influencia de esta experiencia en la formación docente posterior.

En la práctica, a manera de *obra de arte o puesta del cuerpo y de un discurso propio*, se pondrían en funcionamiento las imágenes e imaginarios de los sujetos en ella implicados, es por ello que reflexionar sobre ella se constituye como un desafío de leer lo simbólico que hay en juego.

- Explicitar las implicancias del trabajo con el conocimiento, al conceptualizar a la docencia como una tarea intelectual (Edelstein y Coria, 1999; Celman, 2013; Giroux, 1990), como un trabajo profesional (Sanjurjo, 2005; Edelstein 2007; Pagès, 2012) y artesanal (Celman, 2013).

En palabras de Edelstein, (2007): “...*la formación del profesorado no podrá considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición de conocimientos teóricos, supuestamente útiles para la práctica, sino fundamentalmente como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.*” (Edelstein, 2007:31).

Consideramos al docente como sujeto capaz de trabajar con el conocimiento y crear una propuesta de enseñanza que le es propia.

- Visibilizar el proceso que el futuro profesor va realizando a medida que desarrolla su práctica de enseñanza, atravesado por sus creencias, representaciones, concepciones, definiciones disciplinares y didácticas, sentimientos e incertidumbres:

“Las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, juntamente con criterios ideológicos-educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrolla el proceso

de enseñanza y aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían dicha reflexión y orientan las interpretaciones.” (Celman y otras, 1998:51).

- Realizar un seguimiento del proceso reflexivo que los estudiantes avanzados transitan a medida que llevan adelante la práctica final.

Según Edelstein y Coria (1999), el docente, (en nuestro caso el futuro profesor), debe aprender a sostener una actitud reflexiva permanente que incluya el trabajo dentro del aula, con y en la institución escolar, en la preparación de su propuesta de enseñanza y en la posterior evaluación de la misma. De esta manera, la práctica se nutrirá de la teoría y viceversa, en una relación dialéctica entre ambas (idea sostenida también por Sanjurjo, 2005 y Pagès, 2012).

La reflexión sobre las prácticas se constituye como un desafío de superar las rutinas, los viejos modelos imperantes de enseñanza y aprendizaje, y la acriticidad. Según las autoras se debe confrontar la teoría con situaciones de práctica concreta (a la manera de una práctica reflexionada), apelando como lugar privilegiado a la reconstrucción de nuestro recorrido como alumnos en la institución formadora y a nuestras experiencias escolares anteriores.

La reflexión a través de la confrontación entre teoría y práctica se define como una metapráctica, como una tarea de construcción-deconstrucción de la práctica docente a la manera de un proceso que involucra a diferentes sujetos heterogéneos: los docentes formadores, los docentes de los cursos en dónde se realizarán las prácticas, la institución escolar, los alumnos practicantes y los alumnos de los cursos en dónde se realizará la experiencia.

- Poner al descubierto las creencias que provenientes del sentido común circulan en el ámbito universitario argentino respecto a la relevancia de la formación para enseñar, y reflexionar sobre el valor que tienen tanto la formación didáctica y disciplinar, contribuyendo en el achicamiento de la distancia entre teoría y práctica; entre investigación y docencia.

Coudannes Aguirre, (2010) identifica cinco creencias sobre la formación docente que consideramos es fundamental desalojar de los espacios de formación universitarios:

- 1) La carga horaria de las materias pedagógicas resta espacio a la formación para la investigación;
- 2) Saber la disciplina es suficiente para enseñarla. Las materias pedagógicas no tienen nada que aportar a la enseñanza en el nivel superior;

- 3) Los responsables de la formación del profesor son exclusivamente los docentes de las materias pedagógicas, en particular aquellos que están a cargo de la Didáctica específica y de la Práctica docente;
 - 4) En la universidad se estudia “demasiado” para luego enseñar “tan poco” en las escuelas. En las clases los practicantes abusan de la exposición y repiten los prácticos de la Facultad sin tener en cuenta los diferentes sujetos de aprendizaje ni los propósitos de enseñanza en cada nivel;
 - 5) Poco de lo que se aprende en la Didáctica de la Historia sirve para ser aplicado en la escuela. La innovación y la creatividad son “exquisiteces” propias de la etapa de formación.
- Realizar un aporte a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, otorgando un valor preponderante al análisis de las prácticas de enseñanza, y a cómo los problemas de las prácticas pueden convertirse en posibilidades-oportunidades, para los docentes en formación y en ejercicio, para explicarlos desde la teoría, y luego volver a las prácticas con nuevas estrategias (idea expresada en los artículos de Pagès 1994, 2011 y 2012): *“...necesidad no sólo de repensar los currículos de formación docente sino empezar por investigar las prácticas, las de formación y las de la enseñanza. Pues de ellas ha de salir la información que nos ayude a repensar el oficio de profesor o profesora de historia y de ciencias sociales.”* (Pagès, 2012:12).
 - Aprender a realizar un proceso de extrañamiento, de alejamiento del objeto de investigación, que no implica neutralidad, dado que la investigadora también se desempeña como docente en el nivel secundario y EEMPA. En palabras de Achilli, E. (2005):

“Si cualquier práctica pedagógica que se pone en juego alrededor de alguna problemática significa –siempre- múltiples y complejos procesos en los que se van cruzando enseñanzas y aprendizajes, cuando de lo que se trata es de «enseñar a investigar», los desafíos se multiplican. (...) dar cuenta no sólo del carácter y concepción desde la que desarrollamos este particular quehacer sino, también, advertir acerca de la necesidad de generar, frente al mismo, una permanente “disposición crítica”, al decir de Bourdieu (1995)”. (Achilli, E., 2005:11).

En relación a la formación del profesorado retomamos los artículos de Pagès (2011 y 2012), en los que expone los desafíos que implica la formación inicial de los profesores de

Ciencias Sociales e Historia; partimos de este interrogante ya que nos parece fundamental su planteo ético-político y las implicancias de optar por un tipo de formación u otra:

“¿Qué profesorado queremos formar, un profesorado que promueva que el conocimiento es una construcción social, que es interpretado en función de los problemas sociales existentes en cada momento histórico y que refleje el pluralismo científico, social y político de cada sociedad o, por el contrario, un profesorado que promueva un enfoque objetivo y estático del pasado y del presente de las sociedades? Según sea la decisión, probablemente también se estará decidiendo la formación que recibirá en el futuro la ciudadanía.” (Pagès: 2011, 4-5).

Para el autor es central formar un docente para actuar como práctico reflexivo, como un intelectual crítico con una formación teórica y práctica consolidadas, que sea capaz de llevar adelante estrategias para enfrentar y solucionar los problemas de la práctica y sus características de complejidad, multiplicidad, simultaneidad, imprevisibilidad y ambigüedad (Edelstein y Coria, 1999). Consideraciones que ya hemos expresado en el capítulo 1, apartado 1.1:

“...la principal diferencia entre un profesor o una profesora de historia y de ciencias sociales que se ubique en el campo de la práctica reflexiva y otro u otra que se ubique en el campo de una práctica más transmisiva está con bastante seguridad en el nivel de conciencia y de usos de sus propios marcos de referencia, es decir de la racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la selección y secuencia de los contenidos, con la concepción del aprendizaje y con su propio protagonismo en la toma de decisiones previas a la enseñanza, en la fase pre-activa y, por supuesto, durante la enseñanza.” (Pagès, 2012:5).

Para el autor, es fundamental la puesta en práctica de innovaciones en el aula, en nuestro caso las que podrían llevarse adelante en la enseñanza del TH y las categorías temporales en temas de HR, dado que realizarlas nos lleva a tomar conciencia de la relevancia de nuestra profesión y del docente como sujeto principal en los procesos de enseñanza (y aprendizaje), aún en los tiempos que corren:

“En definitiva, la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los docentes, y de su formación. Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro.” (Pagès, 2011:15).

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

“¿Es posible operar metodológicamente de modo de abrir cauce a una lógica que permita capturar temporalidad, movimiento, contingencia, sin imponer patrones fijos de análisis e interpretación?”
(Edelstein, 2007:19)

4.1 Justificación

La investigación que realizamos es un estudio de casos que tiene por objetivo descubrir cómo enseñan los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL las categorías temporales cuando abordan contenidos de HR en las prácticas finales, en las escuelas de la ciudad de Santa Fe.

A través del seguimiento del antes, el durante y el después de las prácticas de enseñanza de estos tres futuros profesores:

- indagamos sobre los materiales elaborados/utilizados en la práctica final de la carrera;
- describimos cómo definen el TH, las categorías temporales y la HR en esos materiales;
- analizamos cómo enseñan las categorías temporales en temas de HR, durante la realización de la práctica docente;
- comparamos lo que dicen que hacen en los materiales que utilizan/elaboran, con sus prácticas de enseñanza; identificando posibilidades-oportunidades y tensiones-desafíos-dificultades en la enseñanza del TH y las categorías temporales.

La metodología empleada es cualitativa y se inscribe en la tradición interpretativa y crítica. Su finalidad es comprender los significados y las intenciones de los actores en su entorno cotidiano, explicar e introducir cambios para transformar la realidad educativa (Taylor y Bogdan, 1996, en Alvarez-Gayou, 2003; Vasilachis de Giardino, 2006).

Una investigación de este tipo, como la que aquí se plantea: *“...se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar.”* (Vasilachis de Giardino, 2006:33).

Los autores mencionados, coinciden en señalar que la metodología cualitativa es un arte, ya que estos métodos no se han refinado ni homogeneizado tanto como otros enfoques investigativos, y en ella conviven multiplicidad de tradiciones, concepciones e

interpretaciones; identifican las siguientes características de esta metodología, que ponemos en práctica en la realización de esta investigación:

-los investigadores desarrollan conceptos partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos, siguiendo un diseño de investigación flexible;

-el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, no reducidos a variables, sino considerados como un todo;

-trata de comprender a los sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismos a fin de experimentar la realidad tal como otros la vivencian y comprender cómo ven las cosas. Se centra en una práctica situada y real, en un proceso interactivo entre el investigador y los participantes;

-todos los escenarios y personas son dignos de estudio ya que se las ve como a iguales por ello apartan sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, nada se da por sobreentendido;

-los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación, a través de un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace, subrayando la validez interna, con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente homogéneos. Es en la relación con la teoría como intentan comprender los casos analizados.

Teniendo presente que son grupos pequeños de alumnos los que cursan la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente optamos por un estudio de casos intrínseco, instrumental y colectivo (Stake, 1999).

Esta perspectiva de estudio nos permitirá realizar un abordaje de lo particular y conocer e interpretar en profundidad el antes, el durante y el después de las prácticas de enseñanza, con la finalidad de responder al problema de investigación que nos ocupa.

En palabras de Stake (1999:20): *“El cometido real de un estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para conocer en qué se diferencia de otros, sino para ver qué es, que hace”*.

Optamos por este tipo de estudio porque permite conceptualizar y analizar los procesos desarrollados en lo cotidiano de una clase (Pagès, 1997). Y aunque los mismos se caracterizan por ser inductivos, no dejaremos de lado el contexto histórico-social e institucional en el que realizan las prácticas de enseñanza los futuros profesores.

Además, consideramos que los estudios de caso pueden constituirse en un aporte para futuros profesores y docentes en ejercicio de Ciencias Sociales, Historia y de otras

disciplinas, a fin de reflexionar sobre su proceso de formación en la educación superior terciaria y universitaria, y sobre sus propias prácticas.

Al abrir interrogantes sobre la formación inicial del profesorado, proponemos un acercamiento más realista a las incertidumbres y complejidad de las prácticas, en palabras de Pagès, 1994:

“Urgen, desde luego, investigaciones cualitativas, estudios de caso contextualizados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos y sociales concretos, (...), que constituyan, por un lado, la base teórica de la didáctica y que, por otro, puedan ser contrastados por los profesores desde su práctica. Estudios de caso sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos que actúen, (...), de “espejo” para analizar la práctica y hallar sugerencias que puedan ser utilizadas en la práctica, de manera reflexiva, por el profesorado. (...) cada estudio de caso que se realiza y se da a conocer públicamente incrementa la comprensión de las complejidades a las que han de hacer frente los profesores de historia y ciencias sociales cuando implementan el curriculum. Cada caso, además, es un modelo que se ofrece al profesorado para su análisis, imitación o potencial adaptación”. (Pagès, 1994: 47).

Al centrar nuestra investigación en la descripción, análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza de tres futuros profesores, aclaramos que los resultados obtenidos no pretenden ser generalizables ni representativos de la totalidad de los alumnos que cursaron la Didáctica de la Historia (10) y la Práctica docente (9) en el año académico 2015, ni tampoco extrapolables a otras cohortes de la carrera.

La autenticidad de esta investigación se logra a partir de la triangulación metodológica por la utilización de diferentes instrumentos de investigación; la triangulación de datos extraídos de las fuentes de información orales y escritas, y la triangulación de teorías sintetizadas en la Tabla 1 en la que se establecieron las posibilidades-oportunidades y las tensiones-desafíos y dificultades en la enseñanza del TH y las categorías temporales a partir de múltiples capítulos y artículos provenientes del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia (Denzin y Lincoln, 1998, en Alvarez-Gayou, 2003).

Además se ha procurado realizar una vinculación dialéctica, lo más rigurosa posible entre el marco teórico (teoría) y las prácticas de enseñanza (práctica).

4.2 Fases e instrumentos de investigación

En la siguiente tabla exponemos las instancias por la que fue transitando nuestra investigación, detallando fases, instrumentos utilizados, sujetos principales, el tipo de información recabada y el contexto en el que se pusieron en práctica los diversos instrumentos de investigación utilizados.

Tabla 2

FASES	INSTRUMENTOS	SUJETOS	INFORMACIÓN	CONTEXTO
1- ¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados antes de la clase? Cómo definen el TH, las categorías temporales y la HR	*Fuentes escritas: -Cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas: Sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales Sobre la enseñanza de la HR	Total de estudiantes avanzados de la cohorte 2015 que cursaron: -Didáctica de la Historia (10) -Práctica Docente (9)	Escrita	Aula universitaria
2- ¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados antes de la clase? Cómo definen el TH, las categorías temporales y la HR en los materiales que utilizan/elaboran	*Fuentes escritas: -Apertura de contenidos -Guiones conjeturales de las clases -Materiales elaborados/utilizados para los estudiantes *Fuentes orales: Entrevista/s semi-estructuradas antes de las clases *Fuentes escritas: -Desgrabación de las entrevistas semi-estructuradas realizadas antes de las clases	Estudiantes avanzados que realizaron la Práctica docente en temas de HR en la cohorte 2015: -Primer cuatrimestre: (2) en el espacio curricular de Formación ética y ciudadana (nivel secundario) -Segundo cuatrimestre: (1) en la asignatura Historia de 5° año (EEMPA)	Escrita Oral Escrita	Diversos espacios según la disponibilidad de los estudiantes avanzados y de la investigadora: Biblioteca de la FCJS-UNL, FHUC-UNL, escuelas en donde se realizaron las prácticas finales

3- ¿Qué hacen los estudiantes avanzados en las clases? Cómo incorporan en la enseñanza de la HR las categorías temporales y el TH	<p>*Fuentes orales: -Grabación de clases</p> <p>*Fuentes escritas -Registro de observación de clases por parte de la investigadora</p> <p>-Desgrabación de las clases de cada practicante</p>	<p>Estudiantes avanzados que realizaron la Práctica docente en temas de HR en la cohorte 2015:</p> <p>-Primer cuatrimestre: (2) en el espacio curricular de Formación ética y ciudadana (nivel secundario)</p> <p>-Segundo cuatrimestre: (1) en la asignatura Historia de 5° año (EEMPA)</p>	<p>Oral</p> <p>Escrita</p>	<p>Escuelas en donde se realizaron las prácticas finales</p>
4- ¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados después de la clase? Cómo reflexionan sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales en temas de HR	<p>*Fuentes orales: Entrevista/s semi-estructuradas después de la clase</p> <p>*Fuentes escritas: -Desgrabación de las entrevistas semi-estructuradas realizadas después de las clases</p>	<p>Estudiantes avanzados que realizaron la Práctica docente en temas de HR en la cohorte 2015:</p> <p>-Primer cuatrimestre: (2) en el espacio curricular de Formación ética y ciudadana (nivel secundario)</p> <p>-Segundo cuatrimestre: (1) en la asignatura Historia de 5° año (EEMPA)</p>	<p>Oral</p> <p>Escrita</p>	<p>Diversos espacios según la disponibilidad de los estudiantes avanzados y de la investigadora: Biblioteca de la FCJS-UNL, FHUC-UNL, escuelas en donde se realizaron las prácticas finales</p>

Tomamos como punto de partida los aportes de Pagès y Santisteban (2011) que argumentan que el TH y las categorías temporales que él engloba, no pueden analizarse y enseñarse por sí mismas, aisladas del contenido histórico:

“El tiempo histórico, como metacategoría o metaconcepto, ha de estar presente en todos los temas, en todos los problemas históricos que deban ser enseñados y aprendidos. Es un elemento transversal sin el que no se entenderá el cambio y la continuidad, la evolución histórica. Ahora bien, ¿puede ser enseñado y aprendido al margen de aquello que explica?, es decir, ¿existe un contenido específico del tiempo histórico que debe ser enseñado y aprendido per se? Existen, sin duda, unas categorías que desarrollan este metaconcepto, que lo concretan y lo delimitan. Sin embargo, son categorías que no nos dicen nada sin su aplicación

a la realidad, a hechos, a situaciones y a problemas históricos concretos". (Pagès y Santisteban, 2011: 234).

Teniendo en cuenta esta advertencia que realizan los autores, las fuentes escritas y orales son en esta investigación un instrumento fundamental, dado que: *"Nuestra capacidad de pensar el tiempo está en función de los instrumentos que tenemos para comunicar un orden temporal o para realizar narraciones."* (Pagès y Santisteban, 2011:238).

En una primera fase de la investigación, trabajamos con la totalidad de estudiantes avanzados que cursaron la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente durante el año académico 2015, a fin de realizar un primer acercamiento al campo y responder al interrogante de: ¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados antes de la clase? y sondear cómo definen el TH, las categorías temporales y la HR.

En esta etapa la principal fuente escrita fueron dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas: *Sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales y Sobre la enseñanza de la HR*, cuyo análisis realizaremos en el capítulo 6, apartado 6.3.1 y 6.3.2 respectivamente.

A partir de esta primera descripción y análisis de los datos, identificamos tres casos de practicantes que consideramos representativos del conjunto: A, B y C.

La realización de la segunda, tercera y cuarta fase de la investigación constituyen el seguimiento del antes, durante y después de las prácticas de enseñanza de estos tres estudiantes avanzados.

La segunda fase tuvo como propósito responder a ¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados antes de la clase? y describir y analizar cómo definen el TH, las categorías temporales y la HR, en las siguientes fuentes:

Escritas:

-apertura de contenidos, guiones conjeturales de las clases, y materiales que seleccionan y/o elaboran para los estudiantes.

-desgrabación de las entrevistas semi-estructuradas realizadas antes de las clases

Orales:

-Entrevista/s semi-estructuradas realizadas a cada practicante antes de la clase, a fin de indagar sobre: el tema de la clase, la planificación, las actividades elaboradas para los alumnos, las categorías temporales que consideraba se podrían enseñar, los vínculos posibles con la HR que podría establecer a lo largo de la clase y las expectativas e incertidumbres que la misma le generaba en la etapa previa a su realización.

Un tercer momento de la investigación estuvo dedicado a la observación de las clases de cada practicante, con el objetivo de responder a ¿Qué hacen los estudiantes avanzados en las clases?, en esta instancia las fuentes fueron:

Orales:

-grabación de la/las clases

Escritas:

-registro de la clase de cada practicante, realizado por parte de la investigadora, durante el desarrollo de la misma, organizado a partir de la pregunta: ¿En qué momentos de la clase el practicante realiza referencias a las categorías temporales y/o al tiempo histórico?, y la identificación de las categorías temporales mencionadas/que se enseñan.

Para responder al interrogante se incluyeron los siguientes ejes de análisis:

a) explicación oral: uso de conceptos e información histórica, relaciones entre conceptos y entre ellos y la información histórica, problematización, multicausalidad, recuperación de ideas previas de los estudiantes;

b) interrogación oral: realización de preguntas y reformulación en la interacción, formulación de preguntas convergentes, divergentes, reflexivas;

c) explicación escrita: uso del pizarrón, utilización de otros recursos como TIC's;

d) propuesta de materiales y actividades para los estudiantes: utilización durante la clase, orientación de la tarea, interrogación escrita, realización de preguntas, formulación de preguntas convergentes, divergentes, reflexivas.

-desgrabación de las clases de cada practicante.

La cuarta etapa de la investigación, se centró en el después de las clases de cada practicante, a fin de profundizar en el proceso de reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza y responder al siguiente interrogante ¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados después de la clase?, las fuentes utilizadas fueron:

Orales:

-entrevista/s semi-estructuradas realizadas a cada practicante después de la clase a fin de indagar sobre: los ajustes realizados durante la práctica de enseñanza en relación a la planificación previa, las respuestas de los estudiantes a las actividades planteadas durante la clase, las categorías temporales enseñadas, los vínculos que pudo establecer con la HR, las expectativas previas y su cumplimiento (o no) en la clase y los interrogantes que le planteó la clase en particular y las prácticas de enseñanza en general.

Escritas:

-desgrabación de las entrevistas semi-estructuradas realizadas después de las clases.

Los instrumentos de investigación utilizados se hallan en el anexo CD, carpeta 1, apartados 1.1 a 1.6.

Las respuestas a ambos cuestionarios se incluyen en el anexo CD, carpeta 2, apartados 2.1 y 2.2 respectivamente.

Todas las fuentes que mencionados, se encuentran organizadas en el anexo CD, según el siguiente detalle:

- Carpeta 3, Caso A: Profesor de temporalidades enseñadas (apartados 3.1 a 3.6).
- Carpeta 4, Caso B: Profesora de temporalidades no enseñadas – difusas (apartados 4.1 a 4.11).
- Carpeta 5, Caso C: Profesor de temporalidades no enseñadas – confusas (apartados 5.1 a 5.19).

Además, en esta investigación también utilizamos fuentes documentales secundarias, como el plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia FHUC-UNL (2001 y sus modificatorias 2004 y 2005), el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe (2014)¹², y las sugerencias de contenidos para EEMPA (2010).

Estos documentos, nos permitieron profundizar sobre la formación inicial por la que transita el profesorado durante el cursado de su carrera de grado, y los espacios curriculares en los que los estudiantes avanzados realizaron su experiencia de práctica final, que serán luego su principal contexto de trabajo (realizaremos una descripción de los mismos en el capítulo 5, puntos 5.1 y 5.2).

La indagación, descripción, análisis y comparación de semejanzas y diferencias entre las prácticas realizadas por los tres futuros profesores, sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales en temas de HR, nos permitió crear dos tipologías *Profesor de temporalidades enseñadas* y *Profesor de temporalidades no enseñadas*¹³:

Profesor de temporalidades enseñadas

CASO A: este futuro profesor menciona

las categorías temporales en la planificación y las enseña en la clase.

¹² Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe Res. 2630/14 Anexo III, disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

¹³ Para la elaboración de la tipología, tomamos como ejemplo la tesis doctoral de Santisteban (2005) y artículos de su autoría (1999 y 2007). El docente-investigador identifica tres tipologías de estudiantes de maestros de educación primaria: a) pensador crítico y constructor de futuro; b) observador indiferente y descriptor del presente y c) pensador determinista y deslumbrado por el futuro.

Las elabora a partir de contrastar las representaciones del TH que tienen estos estudiantes, con las intervenciones didácticas de enseñanza del TH.

Profesor de temporalidades no enseñadas - difusas: **CASO B:** esta futura profesora menciona las categorías temporales en la planificación, pero se diluyen en las clases.

Profesor de temporalidades no enseñadas - confusas: **CASO C:** este futuro profesor justifica historiográficamente y didácticamente las categorías temporales en la planificación, pero se confunden en las clases.

Para finalizar este apartado, hacemos referencia nuevamente a los aportes de Pagés y Santisteban (2009), porque consideramos que explicitan aún más el trabajo que hemos emprendido en esta investigación:

“El contexto de la investigación fue la propia aula. Es decir, se ha seguido en directo el desarrollo de las clases ordinarias del profesorado, se han realizado observaciones y se han analizado e interpretado las producciones elaboradas en las mismas. Es una investigación contextual e interpretativa y esto supone que:

-las dinámicas que se producen en las aulas son reales y, por tanto, extrapolables a situaciones similares, al igual que los resultados pueden ser transferibles a contextos próximos,

-el profesorado –que es miembro del grupo de investigación- actúa con total normalidad, sin pensar en ningún momento que está en una situación excepcional. El profesorado participa de una investigación que observa, analiza e interpreta la práctica tal como es por lo que se reduce enormemente la presión por la calidad de los resultados,

-la práctica ofrece resultados imprevisibles pero de una gran riqueza. Es difícil prever lo que va a suceder en clase tanto en relación con las respuestas que ofrece el alumnado a las actividades propuestas como en relación a la propia dinámica de la clase. En una dinámica normal de aula no siempre sucede lo que estaba programado que sucediera ni siquiera cuando se realiza una investigación. El funcionamiento y la vida de una clase no reproducen los pasos lógicos de una investigación.” (Pagés y Santisteban, 2009:8-9).

CAPÍTULO 5: LOS PLANES DE ESTUDIO

“Quisiéramos conseguir, con estas actividades, que la historia fuera para el alumnado algo más que un conjunto de elementos aislados, de nombres, fechas sin ningún orden ni acierto, como aquel cajón en dónde guardamos un montón de cosas desordenadas, sin ninguna relación, y por lo tanto, sin ninguna utilidad. Quisiéramos que la historia tuviera significado para los niños y niñas, como un instrumento para comprender mejor el presente desde el pasado y para aprender a intervenir en el futuro desde el presente”. (Pagès y Santisteban, 2010:306)

5.1 La Práctica Docente en el plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL

En primer lugar, describiremos brevemente el plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia de la institución de referencia, porque consideramos que es relevante conocer su organización, a fin de profundizar en el trayecto formativo que realizan los estudiantes avanzados.

La estructura curricular está organizada en dos ciclos. El primero abarca 12 asignaturas e incluye materias de:

- Formación disciplinar específica: Historia Social; Prehistoria General y Americana; Práctica de la Comunicación Oral y Escrita; Sociología; Sociedades del Cercano Oriente; Teoría de la Historia; Sociedades Mediterráneas; Historia Americana I; Historia Argentina I.
- Optativas específicas (los alumnos deben optar entre dos asignaturas): Antropología, Introducción a la Economía, Introducción a la Ciencia Política, Corrientes Historiográficas u otras que sean ofrecidas por el Departamento de Historia durante ese año académico.
- De formación general: los estudiantes deben elegir entre Psicología y Filosofía.

El segundo ciclo incluye 23 asignaturas más la acreditación del idioma extranjero, en él se cursan materias de:

- Formación disciplinar específica: Sociedades Medievales; Historia Argentina II; Formación del Mundo Moderno I; Metodología de la Investigación Histórica; Historia Americana II; Formación del Mundo Moderno II; Problemática Contemporánea de Europa y EEUU; Geografía; Problemática Contemporánea de América Latina; Problemática Contemporánea de Argentina; Formación del Mundo Afro-Asiático; Sociología de la Cultura; Problemática Contemporánea de Asia y África, Seminario de Historia Argentina y Americana.

- Optativas específicas (los alumnos deben optar entre dos asignaturas): Sociedad y cultura en el mundo antiguo; Historia Social de la Salud y la Enfermedad; Seminario de Movilidad Territorial, Análisis del discurso historiográfico; o cualquier otra ofrecida por el Departamento de Historia, durante ese año académico
- De formación pedagógica obligatorias: Psicología de la Educación; Sociología de la Educación; Política educativa y organización escolar; Didáctica General; Didáctica de la Historia y Práctica Docente.
- De formación pedagógica optativas (los alumnos deben elegir una asignatura de formación docente ofrecida por el INDI - Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente para ese año académico): Tecnología educativa; Seminario Pensar la práctica docente en clave de género; Educación no Formal.

El plan de estudios de la carrera organiza las asignaturas de formación disciplinar específica de manera progresiva, dado que en el transcurso de los cinco años el estudiante aprende los contenidos disciplinares desde la prehistoria hasta la actualidad. Dentro de ellas son preponderantes las de Historia europea y en segundo término las de Historia Argentina.

Se mantiene una estructura basada en la linealidad y en la cronología, que privilegia lo europeo occidental. Esta organización tal como expresan Pagès y Santisteban (2011), refiriéndose a la enseñanza secundaria, no tiene en cuenta la comprensión de la temporalidad. Consideramos que esta apreciación puede aplicarse también a la organización del plan de estudios en el marco de esta carrera universitaria:

“... la inmensa mayoría de los programas escolares de todos los países del mundo pretenden educar el sentido del tiempo a través de la presentación cronológica de la historia realizando un itinerario que se inicia en la Prehistoria y llega a nuestros días. Esta secuencia olvida que según Koselleck (1993), la temporalidad se construye en el cruce de la conciencia del pasado, “el espacio de experiencia”, y la conciencia del futuro, “el horizonte de expectativa”. (Pagès y Santisteban, 2011:233).

La asignatura de Práctica Docente es una materia de formación pedagógica obligatoria, correspondiente al 5º año del plan de estudios de la carrera.

El estudiante avanzado puede elegir realizarla en el primer o segundo cuatrimestre de cada año académico, dado que se cursa en ambos. La misma está conformada por dos instancias:

a) la realización de una práctica en el nivel secundario o EEMPA.

b) la realización de una práctica en el nivel superior universitario en una asignatura de la carrera que el estudiante haya aprobado. Desde el año 2014, esta última puede homologarse por una adscripción en docencia (Tipo II)¹⁴.

Como mencionábamos en el capítulo 1, apartado 1.1, esta investigación toma como objeto las prácticas de enseñanza que se realizan en el nivel secundario o EEMPA de la ciudad de Santa Fe en el área de Ciencias Sociales.

Esto se debe a las siguientes razones:

- I) el título de grado habilita para la docencia en estos espacios curriculares;
- II) en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe se han creado nuevas materias como, por ejemplo, Derecho y construcción de la ciudadanía;
- III) disponibilidad de cursos/escuelas para la realización de las prácticas de enseñanza;
- IV) interés de las cátedras de Didáctica de la Historia¹⁵ y de Práctica Docente de introducir al futuro profesor en el ámbito profesional en el que no sólo enseñará Historia, formando de esta manera un profesional con competencias contextuales (Edelstein y Coria, 1999).

Ejemplo de ello es que durante los años académicos 2014 y 2015 la cátedra de Práctica Docente ha fomentado la realización de las mismas en espacios alternativos como el Museo Histórico de la UNL, la Muestra de Ana Frank, y el ISP N° 8 Alte. Brown.

Estos documentos a los que haremos referencia forman parte del informe final de la Práctica Docente de cada futuro profesor cuyas pautas de elaboración son entregadas por el equipo de cátedra al inicio del taller de la práctica.

Para la propuesta y el desarrollo de la práctica de enseñanza en el aula, se elabora una apertura de contenidos, que consiste en una planificación propia que realiza el practicante, simultáneamente a la realización de las observaciones del curso y de jornada completa, y ayudantías, actividad que consiste en la colaboración con el docente a cargo del curso en

¹⁴ Reglamento de adscripciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias – UNL. Aprobado según Res. CD N° 249/14.

¹⁵ Cabe aclarar que no se han analizado las prácticas de ensayo llevadas a cabo por los futuros profesores en el marco de esta asignatura, porque durante el 2° cuatrimestre de 2015, en ninguna de ellas se han abordado temas de HR.

La experiencia de práctica de ensayo es un anticipo de la práctica final de la carrera, que los estudiantes avanzados realizan de manera grupal, incluyendo las mismas instancias que luego deberá realizar de forma individual durante la realización de la práctica: observaciones, ayudantías, elaboración de apertura de contenidos, guiones conjeturales, actividades para los estudiantes, reflexiones durante y después de la misma, plan de cátedra alternativo.

las actividades que acuerden de manera conjunta con el practicante, por ejemplo la realización de un trabajo práctico.

La apertura de contenidos debe estar conformada por los siguientes apartados:

- a) una fundamentación general de la propuesta didáctica y disciplinar;
- b) objetivos y contenidos organizados por ejes problemáticos, unidades y/o módulos (en cada eje o unidad deben especificarse los conceptos a enseñar), fundamentación de contenidos;
- c) metodología, dentro de la que deben constar las principales definiciones en orden a las actividades y materiales que se utilizarán para ese curso y alumnos concretos;
- d) fundamentación de la evaluación, criterios e instrumentos para llevarla a cabo;
- f) bibliografía específica y,
- g) cronograma tentativo de desarrollo de los contenidos y la evaluación.

Además, se realiza una planificación para cada clase, con los materiales para trabajar con los alumnos, que toma la forma de guión conjetural (Bombini, 2006) narración que cumple la función de anticipar su desarrollo y ser una guía para la misma.

Otros documentos que el practicante debe incluir en el informe final son reflexiones escritas durante el desarrollo de la práctica y al final de toda la experiencia en este nivel. Esta actividad permite la realización de un proceso de reflexión, con el fin de explicitar la tensión entre teoría y práctica.

Luego de finalizada la experiencia de práctica, el estudiante avanzado debe elaborar un plan de cátedra alternativo a la planificación del profesor a cargo del curso. En él se incluyen las mismas partes de la apertura de contenidos, pero para un año lectivo completo.

Retomando los argumentos expuestos en el capítulo 1, apartado 1.1, mencionamos a manera de anticipo del análisis de los casos, las advertencias realizadas por Edelstein (2007) quien explica que si bien existen obstáculos en la preparación-planificación de la clase; las principales dificultades se encuentran en la concreción de las mismas, por el carácter que tienen de imprevisibles; la autora propone una reflexión sobre las “... *proximidades y distancias entre lo pensado y lo actuado, por lo que procuran reconocer el sentido de las decisiones a la vez que inferir las razones que justifican qué permanece y qué cambia*”. (Edelstein 2007:19).

5.2 Las Ciencias Sociales en los diseños curriculares de la provincia de Santa Fe: escuelas secundarias orientadas y escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA)

Según el diseño curricular vigente en la provincia de Santa Fe para las escuelas secundarias orientadas¹⁶, el abordaje de temas de HR, se incluye dentro de los siguientes espacios curriculares. Incluimos sólo las asignaturas en que el futuro profesor de Historia tiene incumbencias para ejercer la docencia (en calidad de docente, habilitante o suplente):

Tabla 3

Ciclo básico (1º y 2º año)	
Espacios curriculares del ciclo básico	Espacios curriculares articulados
Formación Ética y ciudadana	Seminario de Ciencias Sociales
Ciclo orientado (3º, 4º y 5º año)	
Espacios curriculares de la formación general	
Construcción de ciudadanía e identidad	
Construcción de ciudadanía y participación	
Construcción de ciudadanía y derechos	
Historia (4º y 5º año)	
Espacios curriculares de la formación específica	
Orientación Agro y Ambiente	Sociología rural Economía Orientación en contextos laborales
Orientación Arte (con opción a distintos bachilleres): Artes audiovisuales; Artes visuales; Danza; Música; Teatro	Orientación en contextos laborales
Orientación Ciencias Naturales	Orientación en contextos laborales
Orientación Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Humanidades	Economía Sociología Historia Ciencias Políticas Seminario de Investigación de problemáticas contemporáneas Orientación en contextos laborales
Orientación comunicación	Historia de los medios Orientación en contextos laborales
Orientación Economía y administración	Economía Orientación en contextos laborales
Orientación Educación Física	Orientación en contextos laborales
Orientación Informática	Orientación en contextos laborales
Orientación Lenguas	Orientación en contextos laborales
Orientación Turismo	Antropología y sociología turística Orientación en contextos laborales

¹⁶ Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe Res. 2630/14 Anexo III, disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

La selección y organización de los contenidos en el espacio curricular de Historia, tanto en el ciclo básico como en el orientado, es cronológica (del pasado al presente), desde el siglo XV hasta el primer decenio del siglo XXI, articulando los espacios de Europa, Argentina y América Latina.

Aunque en el diseño se exprese el interés por incorporar la complejidad del TH y las relaciones entre pasado, presente y futuro para la formación de alumnos críticos, capaces de interpretar las problemáticas de su presente, la manera en que se presentan los contenidos para ser enseñados, dista notablemente de este propósito.

En los espacios curriculares que forman parte del campo de las Ciencias Sociales en ambos ciclos, las referencias temporales son generales, se vinculan con etapas o casos puntuales que se relacionan con problemáticas contemporáneas.

Para ejemplificar lo expresado en el párrafo anterior, en Formación ética y ciudadana para 2º año, en el apartado *En relación con las identidades y las diversidades*, se incluye:

“El análisis y la sensibilización ante diferentes formas de prejuicio, maltrato o discriminación en situaciones reales distinguiendo, a través de la indagación y el establecimiento de relaciones, la dimensión sociohistórica de los diferentes casos. Por ejemplo, casos de discriminación y eliminación de los pueblos originarios, el pueblo armenio, el Apartheid, el Holocausto (Shoa), Hiroshima y Nagasaki, entre otros.” (Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe, 2014:20).

Retomamos las palabras de Santisteban (1999) en relación a la selección y organización de los contenidos en la escuela primaria y secundaria, y al tratamiento del TH y las categorías temporales, consideraciones que avalan lo expresado en párrafos anteriores:

“Tanto en el currículo de primaria, como en el de secundaria, la enseñanza del tiempo histórico se considera un aprendizaje esencial, pero esta presencia en los objetivos no se corresponde con los contenidos, donde está muy presente la concepción cronológica, al igual que sucede en los criterios de evaluación. La concepción del tiempo histórico predominante en los currículos responde a una racionalidad positivista. El tiempo es considerado como una coordenada en dónde situar los acontecimientos y ajeno a éstos.” (Santisteban, 1999:142).

Esta disposición de los contenidos a lo largo de la escolaridad obligatoria, que se continúa en la Universidad, no contribuye a que las personas puedan adquirir una conciencia temporal que les permita aprender la complejidad del metaconcepto de TH y su arquitectura conceptual.

La enseñanza (y el aprendizaje) en las Ciencias Sociales y la Historia en la escuela, alentaría la construcción de una temporalidad fundamentalmente cuantitativa, y exponente de una racionalidad positivista, con una concepción de TH sesgado, lineal, simple, uniforme, objetivo, acumulativo, eurocéntrico y determinista, alejándose de una comprensión real del TH y de las categorías temporales que lo estructuran, como el cambio y la continuidad, y todas las demás.

Para las EEMPA no se dispone de un diseño curricular, sino de sugerencias de contenidos mínimos (año 2010). En este documento, los correspondientes a Ciencias Sociales (1º a 3º año) e Historia (4º y 5º año), están enunciados de manera cronológica, del pasado al presente desde la prehistoria hasta fines del siglo XX.

Los temas de HR, están ubicados a fines del 3º año de Ciencias Sociales, y en Historia de 4º y 5º año, haciendo hincapié en la historia europea y argentina.

Ejemplificamos con el siguiente párrafo, la manera en que los mismos están enunciados, para la asignatura Historia de 5º año: *“Unidad VI (la globalización): Protesta negra en los Estados Unidos. Revolución Cubana. Guerra de Vietnam. Rebelión juvenil. Doctrina de la seguridad nacional. Caída del mundo socialista. El fin de la guerra fría. Reunificación alemana. La globalización. Levantamiento Zapatista. Guerra del Golfo.”* (Contenidos mínimos para EEMPA, 2010:4).

Para el caso de las Escuelas de Enseñanza Media para adultos, encontramos las mismas tensiones en la selección y organización de los contenidos, que mencionábamos para la escuela secundaria.

Se mantiene una visión del TH permeada de positivismo, en la que los contenidos aumentan en cantidad, pero no su problematización a lo largo de los tres años de escolaridad. En este sentido, retomamos las palabras de Pagès (1989), que consideramos se adecúan a la situación de la EEMPA:

“Se organizan unos programas fundamentalmente informativos en los que la jerarquización es cuantitativa: se repiten los mismos temas desde los inicios de la enseñanza hasta la universidad, aumentando, a medida que pasan los cursos, el volumen de información a estudiar. Esta selección, que no supone la utilización de ningún criterio cualitativo, se realiza con voluntad totalizadora. Los hechos seleccionados se consideran imprescindibles para la formación de los alumnos y su desconocimiento los condena a un analfabetismo casi total”. (Pagès, 1989:121).

CAPÍTULO 6: LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

“La enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor/a debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula”. (Edelstein 2007:28-29).

6.3 Cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas a los estudiantes avanzados en la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente

En este apartado se analizan los cuestionarios realizados a la totalidad de los estudiantes avanzados que cursaron la Didáctica de la Historia (10) y la Práctica Docente (9) durante el año académico 2015. Las respuestas se registraron por escrito, en el contexto del aula universitaria.

Es importante realizar una aclaración acerca de la aplicación de los dos cuestionarios, la misma se realizó durante el cursado de ambas asignaturas, la Práctica docente durante el 1º y 2º cuatrimestre y la Didáctica de la Historia en el 2º cuatrimestre; pero en nuestra Universidad la asistencia a las clases no es obligatoria, por esta razón, algunos estudiantes avanzados no los realizaron.

Cabe mencionar, sin embargo, que la maestranda se desempeñaba como adscripta en investigación en la primera cátedra (años 2014-2015) y acompañó el dictado de las clases de ambas asignaturas, ello propició aún más la predisposición de los estudiantes, que colaboraron con la realización de la presente investigación.

Ambos cuestionarios denominados *Sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales* y *Sobre la enseñanza de la HR*, se diseñaron con el objetivo de realizar un primer acercamiento al campo a partir de la pregunta ¿Qué dicen que hacen antes de las clases?, cómo definen el TH, las categorías temporales y la HR (disponibles en anexo CD carpeta 1, puntos 1.1; 1.2 y 1.3).

Este instrumento de investigación fue de elaboración propia, y se utilizó como primer indicio, como acercamiento a la etapa previa de las prácticas de enseñanza. Se elaboró a partir de los autores que incluimos en el capítulo 2, apartados 2.1, 2.2 y 2.3 que constituyen los antecedentes de la investigación.

Ambos cuestionarios en la parte A, incluyeron datos generales de los estudiantes avanzados: nombre y apellido, edad, carrera (Profesorado y/o Licenciatura en Historia; ambas) y año de ingreso a la/s misma/s, el propósito fue identificar a los sujetos de la

investigación para luego poder realizar el análisis e interpretación de la información obtenida.

A partir de este punto, se desprende que los futuros profesores que realizaron ambos cuestionarios (11 de 19), comprenden un rango etario que va desde los 23 a los 34 años.

Seis de once alumnos, cursan ambas carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, los otros cinco sólo el Profesorado.

Los años de ingreso se sitúan entre las cohortes 2000 y 2011, abarcando de esta manera un período extenso y poniendo de manifiesto:

- a) la diversidad de alumnos avanzados que realizan ambas asignaturas;
- b) las trayectorias diferentes en la realización de la carrera;
- c) la duración real de la misma, que según el plan de estudios vigente es de cinco años.

En el punto B, se incluyeron las preguntas específicas de ambos cuestionarios en relación a la enseñanza del TH y las categorías temporales, y a la enseñanza de la HR.

En los resultados que exponemos a continuación se mencionan el conjunto de los aportes de los futuros profesores, no consideramos relevante en esta instancia de la investigación distinguir entre los cursantes de la Didáctica de la Historia y de la Práctica Docente, porque sus respuestas son coincidentes, en gran medida.

6.3.1 Sobre la enseñanza del Tiempo Histórico y las categorías temporales

Se aplicaron 11 cuestionarios a los futuros profesores, de un total de 19 que cursaban las asignaturas de Didáctica de la Historia y Práctica Docente.

La pregunta 1 les solicitaba expresaran de forma individual qué es para ellos el TH. En ella incluyen una variedad de definiciones, y no necesariamente en cada respuesta hay una sola forma de definir el TH, por ello en el análisis que realizamos, el número de estudiantes sobrepasa el de la muestra general.

Siete definen el TH apelando a categorías temporales como ritmos, continuidades y cambios, etapas, o las enmarcadas en la propuesta conceptual de Braudel (1968, 1970), las duraciones corta, media y larga (FP¹⁷ 1, 4, 6, 7, 8, 9, 11):

“Por tiempo histórico entiendo el curso del tiempo diferenciado del tiempo cronológico o de calendario que está signado por procesos de continuidades y rupturas, acontecimientos y periodizaciones”. (FP9)

“El tiempo histórico en la enseñanza de la historia hace referencia a la interrelación entre tiempo corto (acontecimiento); mediana duración (coyunturas) y larga duración (estructuras)”. (FP4)

Para tres de ellos la relación entre los tiempos absolutos de pasado, presente, futuro es central en sus definiciones (FP1, 2, 3):

“El tiempo está hecho de distintos ritmos, cambios y continuidades. El pasado, por definición, ya no está, ya no existe. El presente es lo que existe, pero el presente está hecho del pasado y también del futuro. El desconocimiento del pasado y la desconfianza del futuro impiden, en el presente, la acción”. (FP1)

“El TH se construye por parte de los científicos sociales es una combinación entre tiempo cronológico y tiempo “periodizado”; de ella no necesariamente se desprende un tiempo lineal. El tiempo histórico se vivencia y se estudia desde el presente hacia el pasado y, en cierta medida, el futuro”. (FP2).

La misma cantidad define al TH como una construcción que realiza el historiador o los científicos sociales (FP 2, 5, 7):

“El tiempo histórico es aquella (s) unidad (es) temporal (es) que aborda la Historiografía. Es el tiempo que va más allá de lo meramente cronológico”. (FP5)

“Para mí el tiempo histórico es diferente al tiempo cronológico, ya que es una construcción hecha por el historiador para delimitar etapas, períodos, procesos de la historia”. (FP7)

¹⁷ FP: Futuro profesor/a.

Tres estudiantes avanzados definen al TH a partir de la relación entre tiempo cronológico y tiempo social (FP 2, 6, 8):

“Es una manera de medir el tiempo natural, como así también el tiempo de la sociedad y sus esferas. Se construye, tiene en su haber denotar los cambios y las continuidades”. (FP6)

“Considero que el TH refiere a la relación entre el tiempo cronológico y los procesos sociales. Toma como eje el devenir de las sociedades en el tiempo”. (FP8)

Dos relacionan el TH con la dinámica y conflictividad social (FP3, 10); en el último caso esa definición incluye referencias explícitas al tiempo pasado (FP10):

“El tiempo histórico es una forma de acercamiento a la temporalidad particular, donde se intenta entender la dinámica de la sociedad y su conflictividad a través del estudio del fenómeno pasado”. (FP10)

Un estudiante avanzado define el TH como una construcción social:

“Una construcción social dimensionada por quienes se sienten atravesados por dicha construcción. Una relación dialéctica entre pasado, presente y futuro articulada aunque no por factores armónicos. Es mucho más que un constructo teórico, es un elemento del contexto de quienes hacen la historia”. (FP 3)

Destacamos que cuando los practicantes mencionan el tiempo cronológico, lo incluyen como uno de los tiempos que conformarían el TH, como punto de partida para construirlo o ponen en relación la cronología con el tiempo social.

Podríamos hipotetizar acerca de que en la mayoría de los casos, las definiciones de los futuros profesores parecerían estar lejos de las influencias de una visión positivista de la temporalidad, que ha propiciado la comprensión del TH como sesgado, lineal, simple, uniforme, objetivo, acumulativo, eurocéntrico y determinista.

En ellas, se destaca como posibilidad-oportunidad que conviven conceptualizaciones provenientes del campo histórico-historiográfico como Braudel, (1968, 1970), junto con los aportes de los didactas de las Ciencias Sociales y la Historia como, por ejemplo, Pagès y Santisteban que en sus escritos individuales o en colaboración definen al TH como una construcción social (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban 2007; Pagès 2014).

Destacamos sin embargo que, en ninguna respuesta se explicita la entidad del TH tal como lo hemos definido en el marco teórico de esta investigación (capítulo 3, apartado 3.1): como concepto estructurante de la disciplina (Benejam, 1999); metaconcepto polisémico (Pagès 1989; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011) o metacategoría (Pagès 1997a; Pagès y Santisteban, 2011).

La diversidad de respuestas que expresan los futuros profesores, evidencia que como estudiantes avanzados que han transitado gran parte de la formación inicial, pueden definir

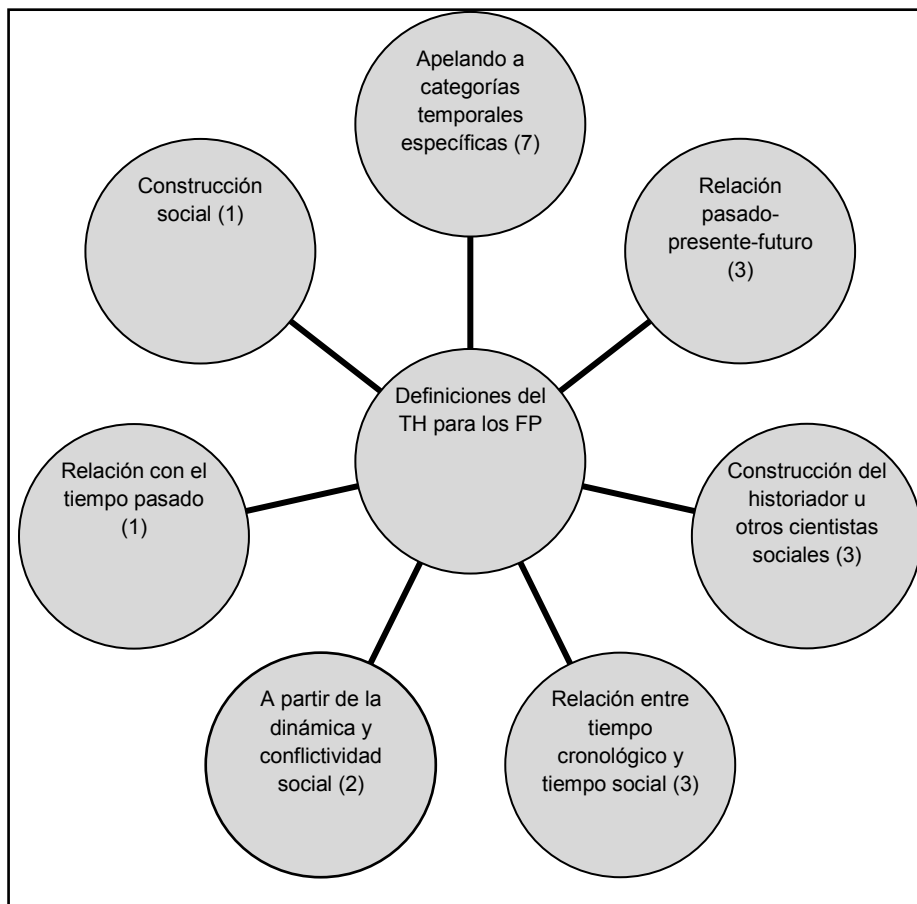
el TH; pero simultáneamente esa misma variedad, confirma el supuesto de esta tesis, que en las asignaturas de formación disciplinar el abordaje del TH es fragmentado o implícito.

Como anticipábamos en el capítulo 1 apartado 1.1 justificación, en el plan de estudios de la carrera no existe una asignatura como Epistemología de la Historia, que propicie un abordaje de la disciplina, del proceso de construcción de la misma como ciencia social y de la estructura conceptual del TH.

Esta problemática de la formación disciplinar tiene como contrapartida, que el TH es un eje central en la asignatura Didáctica de la Historia, en la cual los estudiantes avanzados realizan un abordaje específico del concepto, y de los desafíos de su enseñanza y aprendizaje.

Sintetizamos en el gráfico siguiente las respuestas a la pregunta 1 de este cuestionario:

Gráfico 1



En la pregunta 2 del cuestionario, los estudiantes avanzados debían ordenar según su importancia seis conceptualizaciones del TH, y explicar por qué lo hacían de esta manera:

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

“...el historiador da cuenta del tiempo histórico a través de tres tipos de categorías: 1) la cronología, el tiempo de la historia a través del tiempo astronómico. (...). El tiempo interno, el marcado por el curso de los acontecimientos, se refleja en el tiempo diferencial. El tiempo en este sentido tiene que ver con las regularidades y con las rupturas en el desarrollo de las sociedades. Y, por fin, llega el terreno de la periodización histórica, de la fijación de épocas en el devenir de la humanidad, lo que equivale ahora al intento de establecer un concepto de espacio de inteligibilidad de los procesos históricos” (p. 217)

BRAUDEL, F. (1968, 1970) *La Historia y las Ciencias Sociales*, Alianza Editorial, Madrid.

“La vida, la historia del mundo, todas las historias particulares se nos presentan bajo la forma de una serie de acontecimientos: entiéndase, de actos siempre dramáticos y breves. Una batalla, un encuentro de hombres de Estado, un importante discurso...” (p. 27)

“...a nuestra vez hablemos de ciclos, de interciclos, de movimientos periódicos, cuya fase va de cinco a diez, veinte, treinta y hasta cincuenta años, [...]”

“Por debajo de estas ondas, (...) se instala, con imperceptibles inclinaciones una historia de muy largos períodos, una historia lenta en deformarse y, por consiguiente, en ponerse de manifiesto a la observación. Es a ella a la que designamos en nuestro imperfecto lenguaje historia estructural...” (p. 53).

KOSELLECK, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Ed. Paidós Ibérica, Barcelona.

“Quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada. [...]. Finalmente y ante todo, pensará en todos los conflictos que se reúnen en la sucesión de generaciones de su propia familia o profesión, donde se solapan diferentes ámbitos de experiencias y se entrecruzan distintas perspectivas de futuro. [...]” (p. 13-14)

Ya hay que poner en duda la singularidad de un único tiempo histórico, que se ha de diferenciar del tiempo natural mensurable. Pues el tiempo histórico, si es que el concepto tiene sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones. Todas tienen determinados modos de realización que les son inherentes, con un ritmo temporal propio. [...]” (p. 14)

“La hipótesis es que la determinación de la diferencia entre el pasado y el futuro, o dicho antropológicamente, entre la experiencia y la expectativa se puede concebir algo así como el «tiempo histórico»”. (p. 15)

PAGÈS, J. (1989): "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", en RODRIGUEZ, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Laia/Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.

/PAGÈS, J. (1997a): "El tiempo histórico", en BENEJAM, P. /PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.

"Los hechos y los fenómenos sociales tienen sus raíces en el pasado y se proyectan ineludiblemente hacia el futuro. Por eso el presente constituye una franja temporal muy débil, muy etérea, de límites imprecisos, que necesita del pasado para concretarse, pues este es el único que ya ha sido. Sin embargo, el pasado sin el presente carecería de valor ya que la explicación que de éste da aquél, es el resultado, es el fruto, de los problemas y de los interrogantes que el hombre tiene sobre su propio tiempo y sobre el futuro. Es esa relación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro lo que da sentido a la temporalidad". (1989: 111).

"El tiempo social y el tiempo histórico son dos constructos culturales creados para comprender los cambios y las permanencias en el devenir humano. Son conceptos sinónimos aunque tienen aplicaciones diferentes según los utilicen los historiadores u otros científicos sociales (...). A efectos educativos, creemos que es posible enseñarlos y aprenderlos como partes de un todo, pues ambos constituyen el eje vertebrador de la educación de la temporalidad" (1997a: 198).

"...adquirir conciencia de un tiempo que viene del pasado y se proyecta inevitablemente hacia el futuro, y en el que su vida y su tiempo personal adquieren significación. La interrelación entre tiempo vivido y tiempo social, en su triple dimensión de futuro, presente y pasado, es clave para conceptualizar correctamente el tiempo histórico...". (1997a: 200).

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica". JARA, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.

"Comprender el presente, tomar decisiones, pensar el futuro. Todos estos elementos de la educación democrática forman parte del aprendizaje de la temporalidad. [...]. Educamos para la ciudadanía porque queremos avanzar en valores democráticos, porque la democracia la entendemos no como una meta, sino como un camino que siempre se recorre hacia adelante". (p. 101-102).

"La construcción del futuro y la intervención social son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y su enseñanza. ...el tiempo histórico es también el futuro que está por decidir. El control y el poder sobre el tiempo es, en buena parte, la capacidad para construir el futuro y transformar la realidad social". (p. 104).

TREPAT, C. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Graó, Barcelona.

“Lo que llamamos tiempo histórico es un concepto denso en el que se incluyen una serie de subconceptos previos (comunes a toda la experiencia humana y, por lo tanto, también del saber histórico) y otra serie de subconceptos específicos, es decir, propios de la historicidad”. (p. 236)

“Así, pues, la Historia se construye sobre diversos tiempos caracterizados por continuidades largas, casi inmóviles (que de todas maneras evolucionan y acaban por morir), por ciclos medios y por acontecimientos breves. (...) Resumiendo, pues, el tiempo histórico se construye sobre las bases de la cronología, de la linealidad, de la simultaneidad y de la duración. Y en esta última encontramos la dimensión explicativa y causal de los fenómenos en su articulación temporal. El tiempo histórico es, pues, en su estrato último de construcción y vivencia, línea causal, continuidad estructural y ruptura o discontinuidad” (p. 238-239).

En la siguiente tabla exponemos las definiciones de los futuros profesores junto con el ordenamiento de autores que realizaron en cada caso, destacando el primer autor seleccionado:

Tabla 4

FP	Respuesta 1	Respuesta 2
FP1	<i>“El tiempo está hecho de distintos ritmos, cambios y continuidades. El pasado, por definición, ya no está, ya no existe. El presente es lo que existe, pero el presente está hecho del pasado y también del futuro. El desconocimiento del pasado y la desconfianza del futuro impiden, en el presente, la acción”</i>	1 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008) 2 TREPAT, C. (1995) 3 KOSELLECK, R. (1993) 4 ARÓSTEGUI, J. (1995) 5 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 6 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a)
FP2	<i>“El TH se construye por parte de los cientistas sociales es una combinación entre tiempo cronológico y tiempo “periodizado”; de ella no necesariamente se desprende un tiempo lineal. El tiempo histórico se vivencia y se estudia desde el presente hacia el pasado y, en cierta medida, el futuro”.</i>	1 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 2 ARÓSTEGUI, J. (1995) 3 KOSELLECK, R. (1993) 4 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008) 5 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 6 TREPAT, C. (1995)
FP3	<i>“Una construcción social dimensionada por quienes se sienten atravesados por dicha construcción. Una relación dialéctica entre pasado, presente y futuro articulada aunque no por factores armónicos. Es mucho más que un constructo teórico, es un elemento del contexto de quienes hacen la historia”.</i>	1 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 2 ARÓSTEGUI, J. (1995) 3 KOSELLECK, R. (1993) 4 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008) 5 TREPAT, C. (1995) 6 BRAUDEL, F. (1968, 1970)
FP4	<i>“El tiempo histórico en la enseñanza de la historia hace referencia a la interrelación entre tiempo corto (acontecimiento); mediana duración (coyunturas) y larga duración (estructuras)”.</i>	1 TREPAT, C. (1995) 2 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 3 ARÓSTEGUI, J. (1995) 4 KOSELLECK, R. (1993) 5 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 6 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN,

		A. (2008)
FP5	<i>“El tiempo histórico es aquella (s) unidad (es) temporal (es) que aborda la Historiografía. Es el tiempo que va más allá de lo meramente cronológico”.</i>	1 ARÓSTEGUI, J. (1995) 2 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 3 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 4 KOSELLECK, R. (1993) 5 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008) 6 TREPAT, C. (1995)
FP6	<i>“Es una manera de medir el tiempo natural, como así también el tiempo de la sociedad y sus esferas. Se construye, tiene en su haber denotar los cambios y las continuidades”.</i>	1 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 2 ARÓSTEGUI, J. (1995) 3 TREPAT, C. (1995) 4 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008) 5 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 6 KOSELLECK, R. (1993)
FP7	<i>“Para mí el tiempo histórico es diferente al tiempo cronológico, ya que es una construcción hecha por el historiador para delimitar etapas, períodos, procesos de la historia”.</i>	1 ARÓSTEGUI, J. (1995) 2 TREPAT, C. (1995) 3 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 4 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008) 5 KOSELLECK, R. (1993) 6 BRAUDEL, F. (1968, 1970)
FP8	<i>“Considero que el TH refiere a la relación entre el tiempo cronológico y los procesos sociales. Toma como eje el devenir de las sociedades en el tiempo”.</i>	1 ARÓSTEGUI, J. (1995) 2 TREPAT, C. (1995) 3 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 4 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 5 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008) 6 KOSELLECK, R. (1993)
FP9	<i>“Por tiempo histórico entiendo el curso del tiempo diferenciado del tiempo cronológico o de calendario que está signado por procesos de continuidades y rupturas, acontecimientos y periodizaciones”.</i>	1 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 2 TREPAT, C. (1995) 3 ARÓSTEGUI, J. (1995) 4 KOSELLECK, R. (1993) 5 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 6 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008)
FP10	<i>“El tiempo histórico es una forma de acercamiento a la temporalidad particular, donde se intenta entender la dinámica de la sociedad y su conflictividad a través del estudio del fenómeno pasado”.</i>	1 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 2 ARÓSTEGUI, J. (1995) 3 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 4 KOSELLECK, R. (1993) 5 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008) 6 TREPAT, C. (1995)
FP11	<i>“El tiempo histórico es una dimensión con la cual se puede englobar el conjunto de los acontecimientos y procesos socio-históricos de la humanidad. Va más allá de una cronología lineal pero no reniega de ella”.</i>	1 PAGÈS, J. (1989) y PAGÈS, J. (1997a) 2 TREPAT, C. (1995) 3 ARÓSTEGUI, J. (1995) 4 BRAUDEL, F. (1968, 1970) 5 KOSELLECK, R. (1993) 6 PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008)

En todos los casos, se establecen ciertas vinculaciones entre las respuestas del punto 1 (sus propias definiciones), y el autor que colocan en primer lugar en el ordenamiento que realizan de los fragmentos de citas de historiadores y didactas de las Ciencias Sociales y la Historia (respuesta 2).

Consideramos que, es relevante destacar que en ocho casos los autores colocados en primer orden de prioridad, provienen del campo de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia.

Sólo tres del total, colocan en primer lugar a un autor proveniente de la historiografía, Aróstegui (1995).

En dos casos (FP 4 y 11) hay una contradicción entre la respuesta 2 y lo expresado en la 1, porque sus definiciones del TH se relacionaban con la propuesta teórica de Braudel (1968, 1970), y cuando deben ordenar los autores, éste no aparece ubicado en primer lugar.

El análisis comparativo de las respuestas estaría confirmando lo que anticipábamos en los párrafos anteriores, sobre el aporte que tiene la Didáctica de la Historia en la formación inicial del profesorado en relación con el tratamiento específico de la temporalidad, en detrimento de la contribución de las asignaturas de formación disciplinar, confirmando de esta manera el supuesto de esta investigación.

Las tensiones-desafíos-dificultades de la formación recibida durante la carrera de grado, se explicitan aún más, cuando los estudiantes deben justificar por qué ordenaron los autores de esa manera, dado que se apela a una multiplicidad de argumentaciones:

Tabla 5

FP	Justificaciones del ordenamiento	Argumentos
FP1	utilidad política de la definición	<i>“Me parece que aquella es la que más se adecua a la definición que vengo trabajando y sobre todo me parece que, políticamente hablando, más tiene utilidad”.</i>
FP2	TH como construcción social, relación pasado-presente-futuro	<i>“La definición 1 me pareció la más completa para abordar la relación pasado/presente/futuro, hablar del TH como construcción social/cultural, lo cual se profundiza en la definición 2. De la 3 rescato la propuesta de romper con la unicidad del TH. La 4 me parece acertada en ver al futuro como construcción pero me parece incompleta. La 5 es incompleta por hacer hincapié en lo observable. No coincido con la perspectiva lineal planteada en la 6.</i>
FP3	definición científica de la concepción de TH	<i>“La elección responde más al acercamiento ontológico de la concepción del TH, que a otra que responde a un corte teórico. Considero de mayor utilidad las explicaciones desde un plano filosófico”</i>
FP4	su definición del concepto	<i>“Creo que el orden seleccionado corresponde a la lógica de lo que tenía en mi mente sobre el concepto. Concuerdo más con la definición de Trepát, en dónde, entre otras cuestiones, toca la noción de diferentes tiempos”.</i>

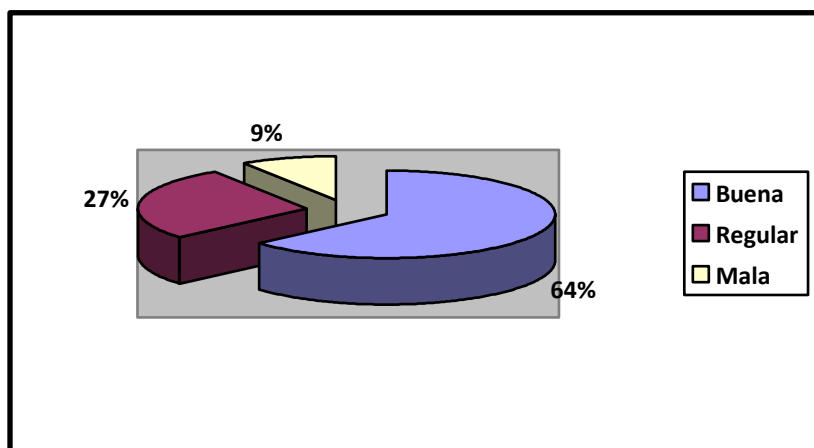
FP5	definición historiográfica del concepto	<i>“Creo que Aróstegui conlleva el esfuerzo de definir conceptualmente los tipos de “tiempos” es lo que el historiador trabaja”.</i>
FP6	el TH como herramienta polivalente	<i>“Básicamente elegí los más acertados respecto a la cuestión del tiempo histórico perfilado en varios sentidos. Es decir, que es una herramienta polivalente”.</i>
FP7	no responde	-
FP8	definición historiográfica del concepto más aporte de la didáctica de las ciencias sociales y la historia	<i>“Considero que la definición de TH planteada por Aróstegui, es la que mejor plantea esa interrelación entre tiempo cronológico, tiempo acontecimental y procesal o epocal, aunque no proponga la relación del TH con el futuro, que si lo hace Pagès”.</i>
FP9	relación del TH con categorías temporales y tiempos absolutos	<i>“La definición de Pagès fue la que marqué en primer lugar porque da cuenta de la relación pasado-presente y porque marca la presencia de continuidades y permanencias”.</i>
FP10 y 11	según la complejidad de las definiciones	<i>“La elección de las distintas definiciones fue hecha en orden de complejidad, es decir, las primeras son las más claras y simples de comprender, y la última hace ref. a distintas temporalidades que dan cuenta de la complejidad de la construcción del tiempo histórico”. (FP10) “Este orden manifiesta en mi opinión una cercanía/aproximación a la realidad compleja del tiempo histórico, teniendo en cuenta que por más que existen características propias en su seno se debe concebir al tiempo como un todo, una unidad que en la realidad no se diferencia entre TH y tiempo natural”. (FP11)</i>

Por último, en relación a esta pregunta destacamos que, tres estudiantes avanzados del total justifican solamente por qué eligieron el primer autor (FP 1, 5, 9).

Sólo la FP2 logra fundamentar el orden de las definiciones de manera detallada, haciendo referencia a cada una de ellas.

En la pregunta 3 se los interrogaba sobre cómo evaluarían la enseñanza del TH y las categorías temporales durante el cursado de la carrera. Debían seleccionar con una cruz entre las opciones Muy Buena, Buena, Regular, Mala y No sé. Además mencionar en qué materias.

Del total de once practicantes que realizaron el cuestionario, siete expresan que la misma fue Buena (FP 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 11); tres Regular (FP 1, 7 y 10), y uno Mala (FP 2).

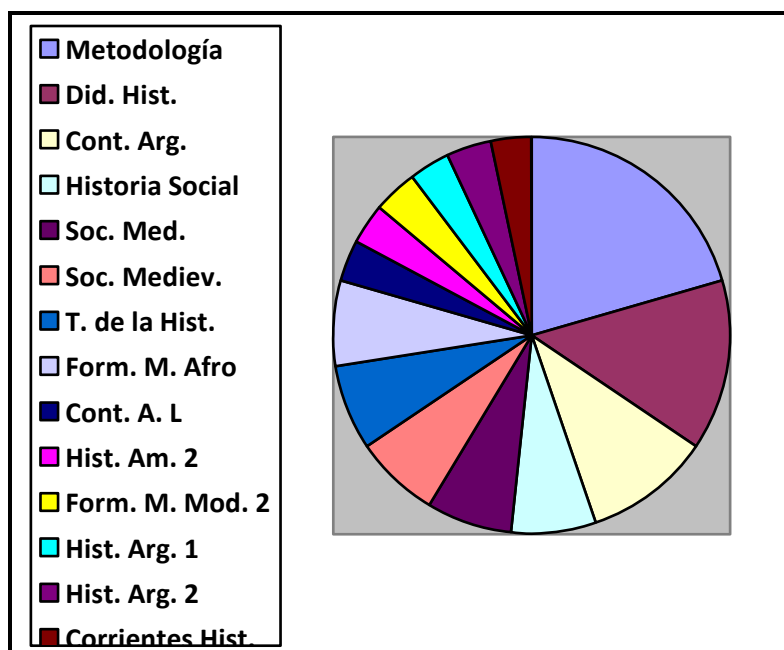
Gráfico 2

En relación a las materias disciplinares obligatorias del plan de estudios en las que los estudiantes avanzados consideran se realizó un tratamiento del TH y las categorías temporales, mencionan:

- Metodología de la investigación histórica (6);
- Problemática Contemporánea de Argentina (3);
- Historia Social (2);
- Sociedades Medievales (2);
- Sociedades Mediterráneas (2);
- Teoría de la Historia (2);
- Formación del Mundo Afroasiático (2);
- Problemática Contemporánea de América Latina (1);
- Historia Americana II (1);
- Formación del Mundo Moderno II (1);
- Historia Argentina II (1);
- Historia Argentina I (1).

La asignatura Didáctica de la Historia de formación docente obligatoria, es nombrada por los practicantes en (4) oportunidades.

La materia de Corrientes historiográficas, optativa del primer ciclo, sólo en un caso.

Gráfico 3

La información que nos aportan las respuestas de los futuros profesores, sintetizadas en los gráficos precedentes, son de gran utilidad para explicitar las contradicciones en la formación del Profesor de Historia en nuestra universidad.

La mayoría considera que se ha realizado un abordaje de la temporalidad durante el cursado de la carrera que ha sido bueno, pero cuando deben indicar en qué materias, nombran prácticamente todas las asignaturas disciplinares; teniendo la Didáctica de la Historia el segundo lugar en orden de prioridad.

Las respuestas que los practicantes expresan en esta pregunta 3, son contradictorias en relación a la pregunta 2, en la que el ordenamiento de autores realizado, evidenciaba una preponderancia de las definiciones del TH provenientes de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

En la pregunta 4, debían indicar las categorías temporales que se enseñan durante el cursado de la carrera, otorgándoles un orden de (1) a (4), siendo (1) a las que más se enseñan, (2) a las que se enseñan en algunas materias, (3) a las que menos se enseñan y (4) a las que no se enseñan.

Las categorías temporales que los futuros profesores expresan más se enseñan durante el cursado de la carrera, en orden de prioridad (del 11 al 6) son: rupturas/cambio; continuidad/permanencias; revolución; proceso/s; periodización; etapas y hechos/acontecimientos.

Las que se enseñan en algunas materias: simultaneidad/sincronía; sucesión/diacronía; estancamiento; cronología y transición.

Las categorías temporales que menos se enseñan: pluralidad de ritmos; retroceso; movimiento; relación pasado-presente-futuro; alternancia; tiempos internos y relación pasado-presente.

En relación a las categorías temporales que no se enseñan, el ordenamiento se realiza entre 4 y 0, por lo tanto serían una minoría en relación al total. En algunos casos vuelven a repetirse las categorías temporales que se enseñan en algunas materias como alternancia; retroceso; tiempos internos; relación pasado-presente-futuro; y aparecen otras nuevas las de progresión; espacio de inteligibilidad y contingencia.

Sintetizamos las respuestas de los estudiantes avanzados en la siguiente tabla:

Tabla 6

Categorías temporales	1	2	3	4
rupturas/cambio	11	0	0	0
continuidad/permanencias	11	0	0	0
simultaneidad/sincronía	1	6	3	1
sucesión/diacronía	2	6	3	0
interacción/transformación	5	5	0	1
etapas	6	4	1	0
pluralidad de ritmos	0	4	7	0
aceleración	1	4	5	1
evolución	2	2	5	2
progresión	2	1	4	4
revolución	9	1	1	0
retroceso	0	0	7	4
estancamiento	1	6	4	0
contingencia	1	3	4	3
cronología	4	6	0	1
periodización	7	4	0	0
transición	5	6	0	0
hechos/acontecimientos	6	4	0	1
proceso/s	9	2	0	0
movimiento	0	4	7	0
alternancia	0	0	6	5
Duraciones: acontecimiento (tiempo corto), coyuntura (tiempo medio), estructura (tiempo largo)	4	4	2	1
espacio de inteligibilidad	0	3	3	4
tiempos internos	0	0	6	5

relación pasado-presente	0	4	6	0
relación pasado-presente-futuro	0	0	7	4
relación entre tiempo y espacio	2	5	4	0
Otras ¿cuáles?	0	0	0	0

La información de la tabla precedente, nos permitiría hipotetizar acerca de que a lo largo del cursado de la carrera, se abordan la mayoría de las categorías temporales. Cabe interrogarnos en esta instancia de qué manera los practicantes las llevarán a las prácticas de enseñanza concretas.

En la pregunta 5, los estudiantes avanzados debían responder sobre los tipos de fuentes, recursos o materiales que utilizarían para enseñar las categorías temporales y ordenarlos según la importancia del 1 al 12. También debían dar razones de ese ordenamiento.

Subrayamos que, en el ordenamiento de los recursos para enseñar el TH y las categorías temporales, los futuros profesores de Historia, exponen una variedad de respuestas, que sintetizamos en la siguiente tabla:

Tabla 7

Orden de prioridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Líneas de tiempo	5	3	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Preguntas elaboradas por el docente	0	0	0	3	0	2	0	2	1	2	1	0
Barras temporales	0	2	1	1	3	1	1	1	0	0	0	0
Fotografías, imágenes	0	2	0	2	0	1	0	2	1	2	1	0
Mapas geográficos (históricos y actuales)	3	0	2	2	1	1	2	0	1	0	0	0
Fuentes primarias y/o secundarias escritas	1	0	0	0	1	3	0	2	3	0	1	0
Mapas temporales	3	1	3	1	2	0	1	0	0	0	0	0
Manuales escolares	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2	5	1
Cuadros conceptuales	1	2	1	1	0	1	2	1	1	1	0	0
Libros históricos o historiográficos	0	0	0	0	0	0	2	3	1	4	1	0
Cuadros comparativos	0	0	2	1	3	1	3	0	1	0	0	0

Otras ¿cuáles?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Los materiales que más utilizarían los estudiantes avanzados y ubican en primer lugar son los siguientes: las líneas de tiempo, los mapas temporales y las fuentes cartográficas como los mapas geográficos (históricos y actuales).

El recurso que menos utilizarían e incluyen en el lugar (11) son los Manuales escolares, una fuente gráfico-documental.

Sólo cinco del total argumenta las razones del ordenamiento (FP 2, 4, 5, 7, 8), y es de destacar que en los cuatro casos que incluimos en la siguiente tabla, las justificaciones realizadas coinciden con la definición propia de TH expresada por ellos en la respuesta 1.

Tabla 8

FP	Respuesta 5	Respuesta 1
FP 2	<i>“Considero a los mapas temporales como una herramienta que permite ver duraciones, cronologías, sincronías y diacronías en simultáneo. El resto de las herramientas fueron ordenadas según su importancia para la comprensión de algo tan “abstracto” como el TH”.</i>	<i>“El TH se construye por parte de los científicos sociales es una combinación entre tiempo cronológico y tiempo “periodizado”; de ella no necesariamente se desprende un tiempo lineal. El tiempo histórico se vivencia y se estudia desde el presente hacia el pasado y, en cierta medida, el futuro”.</i>
FP 4	<i>“Me parece fundamental la línea de tiempo para explicar el tiempo histórico, en dónde se pueden volcar los conceptos, procesos, acontecimientos”.</i>	<i>“El tiempo histórico en la enseñanza de la historia hace referencia a la interrelación entre tiempo corto (acontecimiento); mediana duración (coyunturas) y larga duración (estructuras)”.</i>
FP 5	<i>“Retomando la idea de Aróstegui, el historiador debe hacer uso del tiempo cronológico, es el que nos “ubica” en un lugar determinado. La idea del uso de imágenes tiene que ver con la necesidad de contextualizar históricamente lo que se estudia, de la misma forma en que (para esto) podemos usar mapas y fuentes. El uso de mapas temporales ayuda a interpretar la complejidad del tiempo histórico y que su recorrido no es lineal”.</i>	<i>“El tiempo histórico es aquella (s) unidad (es) temporal (es) que aborda la Historiografía. Es el tiempo que va más allá de lo meramente cronológico”.</i>
FP 8	<i>“La utilización de mapas históricos (geográficos) y actuales puede ser una de las mejores opciones que nos ayudarían a explicar la relación entre tiempo y espacio en el devenir histórico”.</i>	<i>“Considero que el TH refiere a la relación entre el tiempo cronológico y los procesos sociales. Toma como eje el devenir de las sociedades en el tiempo”.</i>

Consideramos que, el análisis de este primer cuestionario realizado a los futuros profesores, nos aproxima a una visión de conjunto y a la vez pormenorizada sobre las oportunidades-posibilidades y tensiones-desafíos-dificultades en relación al abordaje del TH y las categorías temporales a lo largo de la formación inicial del profesorado, tomando como referencia a la cohorte 2015.

A partir de este avance surgen algunos interrogantes que se convierten en desafíos para la enseñanza en el aula de secundaria y EEMPA: ¿Cómo se enseña HR en las aulas teniendo en cuenta su complejidad intrínseca?, ¿Cuáles son las categorías temporales indispensables de una práctica de enseñanza de la HR?, ¿Cómo se abordan procesos históricos que se encuentran inconclusos?, ¿Cómo debe hacerse la selección de contenidos para un diálogo eficaz entre pasado (o pasados) y el presente?, ¿Qué periodización se utiliza teniendo en cuenta los avances historiográficos pero también las memorias en disputa?

Estas preguntas que a menudo están ausentes en las aulas, nos llevan hacia la próxima etapa: el análisis del cuestionario sobre la enseñanza de la HR.

6.3.2 Sobre la enseñanza de la Historia Reciente

Se aplicaron 11 cuestionarios a los estudiantes, de un total de 19 que cursaban las asignaturas de Didáctica de la Historia y Práctica Docente. Si bien el número coincide con el cuestionario anterior, en dos casos los sujetos no son los mismos (FP 12 y FP 13).

La pregunta 1 les solicitaba expresaran de forma individual qué es para ellos la HR. En ella incluyen una variedad de definiciones, y no necesariamente en cada respuesta hay una sola forma de definirla, por ello en el análisis que realizamos, el número de estudiantes sobrepasa el número total.

En siete definiciones la vinculación entre las categorías temporales de pasado y presente es fundamental (FP 1, 2, 5, 7, 8, 9, 12):

“[...] Otros pasados ya no llegan al presente, ya no molestan, ya no significan nada, son PASADOS PASADOS, y esos no son PASADOS PRESENTES”. (FP1)

“Para mí la HR se relaciona no sólo con el estudio de un espacio temporal, relativamente cercano cronológicamente, sino también se define por el peso social que estas realidades pasadas tienen en el presente”. (FP2)

“Considero que es el estudio del pasado más próximo a nuestra actualidad, y cuya trascendencia sigue penetrando en el presente”. (FP8)

En cuatro casos destacan la influencia política y social que este pasado reciente tiene en el presente (FP1, 2, 4, 6):

“Historia presente, historia contemporánea. La HR es para mí, si me preguntás ahora, aquel pasado sobre el cuál los actores del presente (no académicos) pueden discutir y tomar distintas posturas, es aquel pasado que mueve políticamente a los ciudadanos (...)”. (FP1)

“La historia reciente son los hechos y problemáticas del último “tiempo cercano” de una época, en dónde sus protagonistas son parte o tienen reminiscencias del mismo. Es la historia expuesta a la mayor posibilidad de crítica y debate”. (FP6)

Tres futuros profesores mencionan específicamente el lapso temporal al que haría referencia la HR de manera general o para el caso argentino (FP 5, 7, 9):

“Son los sucesos y acontecimientos ocurridos en un tiempo no mayor a 40 años, cuyos resultados políticos, sociales, culturales y económicos determinan nuestro presente”. (FP5).

“Para mí la Historia Reciente es la Historia que en el caso Argentino comprende los procesos de la última dictadura y la transición a la democracia que son problemáticos para la sociedad actual por su carga de actualidad y la relación entre memoria e historia. Desde década ‘70”. (FP9)

Dos futuros profesores definen a la HR como campo disciplinar (FP3, 12). En el primer caso, se incluyen además referencias a la tensión que el surgimiento de la misma ha significado dentro de la historiografía, debido a las temáticas que trata y a las fuentes que utiliza:

“Un espacio disciplinar en pugna con las tendencias más tradicionales del campo histórico, en lo que concierne a los rasgos temporales que maneja la cercanía de los fenómenos que trata y el tipo de fuente a la que apela para construir el conocimiento genera tensión en cuanto a su condición de historia o no historia”. (FP3)

“Un objeto de estudio de la ciencia histórica enfocado en un período cuyas consecuencias o herencias afectan directamente nuestro presente”. (FP12)

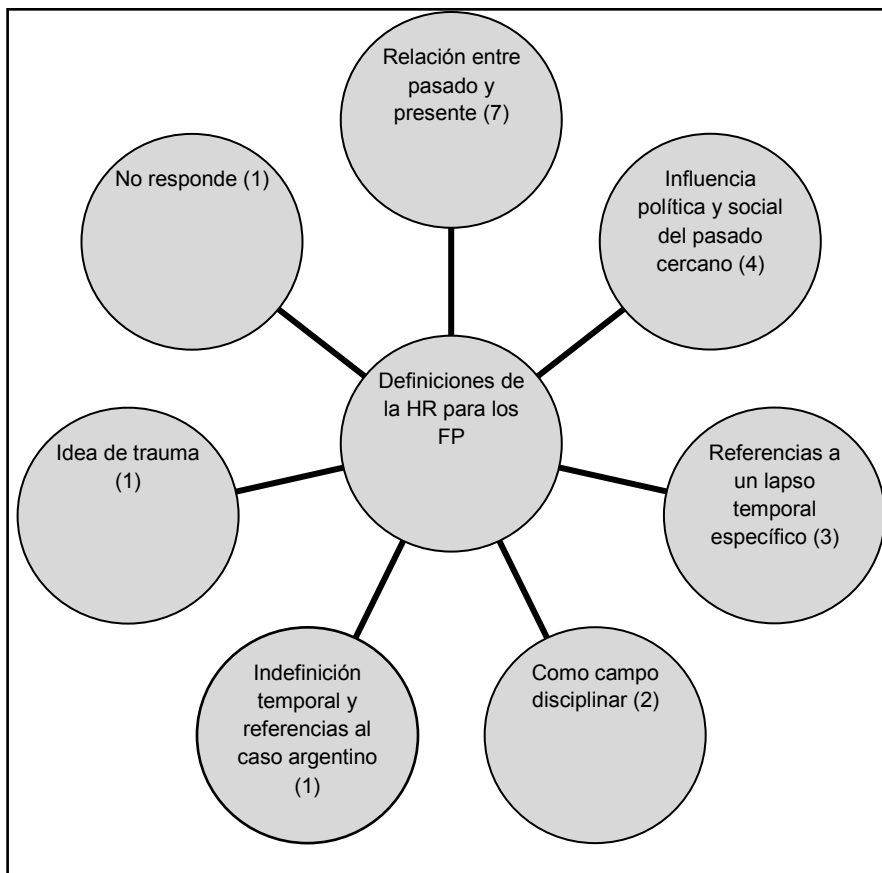
Una estudiante avanzada oscila en su definición al expresar que la HR no se definiría por una temporalidad específica, pero simultáneamente realiza referencias temporales sobre el caso argentino (FP7):

“Para mí, la historia reciente es un período que no está definido temporalmente, pero que depende de la incidencia en el presente, entonces considero a la HR Argentina con el período que abre la última presidencia de Perón hasta la “vuelta a la Democracia”. (FP7)

Un practicante destaca la vinculación de la HR con la idea de trauma, tal como surge como campo historiográfico en Europa occidental (por ejemplo, en temas como el Nazismo), y en América Latina y Argentina (las últimas dictaduras militares):

“Es aquella historia que se da a partir de un hecho traumático para una determinada sociedad y en donde una parte de los actores involucrados están vivos”. (FP4)

Por último, el FP13 no expresa ninguna definición de HR en el cuestionario realizado.

Gráfico 4

A partir de la información que nos han proporcionado las respuestas a la pregunta 1, destacamos que los futuros profesores expresan una claridad mayor cuando deben definir qué es la HR para ellos, si comparamos con las respuestas a la pregunta 1 del cuestionario anterior.

En la mayoría de los casos, destacan la vinculación que este pasado tiene con el presente, porque los procesos iniciados en él siguen en curso, vigentes, son realidades sociales vivas, retomando en este sentido los aportes de Aróstegui (1989) que mencionábamos como antecedente de esta investigación en el capítulo 2, apartado 2.3.

Las respuestas de los futuros profesores confirman lo enunciado al comienzo de esta investigación en el capítulo 1, apartado 1.1 justificación, en el que argumentábamos que la HR le otorga una nueva entidad el tiempo presente y allí radica su novedad Pagès y Santisteban (1999) y Santisteban (1999).

Podemos inferir como posibilidad-oportunidad la formación que le han proporcionado las materias disciplinares a lo largo del cursado de la carrera, dado que la misma tuvo como consecuencia que los futuros profesores elaboraran definiciones más acabadas del pasado cercano.

Además, en la asignatura Didáctica de la Historia, la enseñanza de la HR se aborda de manera específica, incluyéndola como punto del programa, junto con los desafíos para su enseñanza y aprendizaje.

En la pregunta 2 del cuestionario, los estudiantes avanzados debían ordenar según la importancia tres definiciones de HR y explicar el porqué de su elección. Debían elegir entre:

FUNES, A. G. (2013) *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y prácticas*, EDUCO (Editorial de la Universidad Nacional de Comahue), Neuquén.

“...una historia reciente. Ella se encuentra permeada por un régimen de historicidad con preeminencia de un presente instantáneo y sin historia y con él se batalla en la enseñanza, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política...” (p. 25).

“Si nos atenemos al régimen de historicidad, la HRP marca la presentificación de la historia”. (p. 27).

JARA, M. A. (2010) Tesis doctoral: Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación y en su primer año de docencia. Universidad Autónoma de Barcelona.

“... por HRP entendemos la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de esos procesos históricos y los propios historiadores. Lo reciente/presente es el eje central de su análisis, al que no retiene aislado de la sucesión temporal o del espesor de los tiempos. Se entiende como expresión de la relación compleja de la temporalidad, en la que se pueden superar los estrechos límites del tiempo corto y prolongar su análisis en la larga duración. Es un presente de quien nos habla, del enunciador, pues esta historia trata de los que están vivos, por tanto esto le permite una movilidad, ya que recoge la realidad, constituyéndose en una historia con un fuerte elemento experiencial y con contenido generacional.” (p. 42).

GONZÁLEZ, M. P. (2014) *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Ed. de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

“Se trata de un pasado “caliente”, cercano, problemático, abierto, controversial y doloroso. Un tiempo atravesado por la violencia, la desaparición, la muerte, el exilio y la censura así como surcado por el miedo, la indiferencia, la naturalización, el consenso, la complacencia, la conformidad, la colaboración y la complicidad. Un pasado vivido y narrado de diversas maneras que constituyen memorias que, con palabras y silencios, “luchan” por establecer su versión. Un pasado definido por una negación: “nunca más”. Un pasado que no pasa. Un pasado presente” (p. 20)

En la siguiente tabla exponemos las definiciones de los futuros profesores junto con el ordenamiento de autores que realizaron en cada caso, destacando el primer autor seleccionado:

Tabla 9

FP	Respuesta 1	Respuesta 2
FP1	<i>“Historia presente, historia contemporánea. La HR es para mí, si me preguntás ahora, aquel pasado sobre el cuál los actores del presente (no académicos) pueden discutir y tomar distintas posturas, es aquel pasado que mueve políticamente a los ciudadanos. Otros pasados ya no llegan al presente, ya no molestan, ya no significan nada, son PASADOS PASADOS, y esos no son PASADOS PRESENTES. Esta división tiene sentido únicamente cuando se piensa quiénes son los “actores”. Por ejemplo: la conquista de América puede ser HR o HP según el enunciante”.</i>	1 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 2 JARA, M. A. (2010) 3 FUNES, A. G. (2013)
FP2	<i>“Para mí la HR se relaciona no sólo con el estudio de un espacio temporal, relativamente cercano cronológicamente, sino también se define por el peso social que estas realidades pasadas tienen en el presente”.</i>	1 FUNES, A. G. (2013) 2 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 3 JARA, M. A. (2010)
FP3	<i>“Un espacio disciplinar en pugna con las tendencias más tradicionales del campo histórico, en lo que concierne a los rasgos temporales que maneja la cercanía de los fenómenos que trata y el tipo de fuente a la que apela para construir el conocimiento genera tensión en cuanto a su condición de historia o no historia”.</i>	1 JARA, M. A. (2010) 2 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 3 FUNES, A. G. (2013)
FP4	<i>“Es aquella historia que se da a partir de un hecho traumático para una determinada sociedad y en dónde una parte de los actores involucrados están vivos”.</i>	1 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 2 JARA, M. A. (2010) 3 FUNES, A. G. (2013)
FP5	<i>“Son los sucesos y acontecimientos ocurridos en un tiempo no mayor a 40 años, cuyos resultados políticos, sociales, culturales y económicos determinan nuestro presente”.</i>	1 JARA, M. A. (2010) 2 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 3 FUNES, A. G. (2013)
FP6	<i>“La historia reciente son los hechos y problemáticas del último “tiempo cercano” de una época, en dónde sus protagonistas son parte o tienen reminiscencias del mismo. Es la historia expuesta a la mayor posibilidad de crítica y debate”.</i>	1 JARA, M. A. (2010) 2 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 3 FUNES, A. G. (2013)
FP7	<i>“Para mí, la historia reciente es un período que no está definido temporalmente, pero que depende de la incidencia en el presente, entonces considero a la HR Argentina con el período que abre la última presidencia de Perón hasta la “vuelta a la Democracia”.</i>	1 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 2 JARA, M. A. (2010) 3 FUNES, A. G. (2013)
FP8	<i>“Considero que es el estudio del pasado más próximo a nuestra actualidad, y cuya trascendencia sigue penetrando en el presente”.</i>	1 JARA, M. A. (2010) 2 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 3 FUNES, A. G. (2013)
FP9	<i>“Para mí la Historia Reciente es la Historia que en el caso Argentino comprende los procesos de la última dictadura y la transición a la democracia que son problemáticos para la sociedad actual por su carga</i>	1 GONZÁLEZ, M. P. (2014) 2 JARA, M. A. (2010) 3 FUNES, A. G. (2013)

	<i>de actualidad y la relación entre memoria e historia. Desde década '70".</i>	
FP12	<i>"Un objeto de estudio de la ciencia histórica enfocado en un período cuyas consecuencias o herencias afectan directamente nuestro presente".</i>	1 GONZÁLEZ, M. P. (2014) [marcó sólo esta definición]
FP13	<i>No responde</i>	1 JARA, M. A. (2010) 2 FUNES, A. G. (2013) 3 GONZÁLEZ, M. P. (2014)

En todos los casos, se establecen ciertas vinculaciones entre las respuestas del punto 1 (sus propias definiciones), y el autor que colocan en primer lugar en el ordenamiento que realizan de los fragmentos de citas de historiadores que se han especializado en la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia.

Nueve estudiantes avanzados del total, justifican el ordenamiento de las citas que han realizado. El FP 12 incluye en el cuestionario una definición propia de HR aunque realiza un ordenamiento incompleto de los fragmentos; el FP 13 no define la HR pero jerarquiza las definiciones de los autores.

Las posibilidades-oportunidades de la formación disciplinar y didáctica recibida durante la carrera de grado, se explicitan aún más, cuando los estudiantes deben justificar por qué ordenaron los autores de esa manera, dado que en la mayoría de los casos, se argumenta con claridad y hay coincidencias al indicar que la HR sería un pasado presente, cuyos protagonistas están vivos.

Tabla 10

FP	Justificaciones del ordenamiento	Argumentos
FP1	Experiencia propia, lecturas, definición más concreta de HR	<i>"Elijo el de González porque es el más cercano a mi experiencia y a lo que vengo leyendo. También porque es más concreto, no tan abstracto. No obstante, debo tomar en cuenta que es un recorte y como tal arbitrario quizá, teniendo al autor completo mi opinión cambie".</i>
FP2	Presentificación de la historia, HR no es necesariamente un pasado doloroso, como construcción social amplia que sobrepasa a los actores que aún están vivos	<i>"Coincido, primeramente, con Funes por entender a la presentificación de la historia en un sentido político (amplio). En segundo lugar, considero válidas las consideraciones de González pero no entiendo a la HR como necesariamente dolorosa. Por último –cuestión a la que González también alude de manera más matizada- dejo las consideraciones de Jara en el sentido de que no necesariamente "los que están vivos" y vivieron esa historia son quienes la construyen; es una construcción social más amplia (o varias construcciones sociales en puja)".</i>
FP3	Conceptualizaciones de la HR adquiridas a lo largo de la carrera	<i>"Considero que el contenido de las citas de Jara y González se asemejan mucho más a los criterios conceptuales a los que me he acercado en la carrera para entender HR. Considero pertinentes sus definiciones y apelaría a parte de su contenido para explicar HR".</i>
FP4	HR como pasado	<i>"La elección corresponde siguiendo la idea que tengo de</i>

	traumático, sus protagonistas están vivos	<i>historia reciente. Como expuse en la pregunta 1, la asocio a un hecho traumático principalmente. Por otro lado la segunda opción concuerda también con lo expuesto en la pregunta 1, en dónde los relatos de los actores que vivieron ese período viven como fuentes de testimonio oral”.</i>
FP5	HR como un pasado vigente	<i>“Creo que la definición N° 1 es más que interesante ya que habla de la “realidad social vigente”, la idea de lo complejo que subyace en la idea de temporalidad y esa “situación” experiencial del relato histórico”.</i>
FP6	HR y relación pasado-presente, sus protagonistas están vivos	<i>“Principalmente la considero más importante a la de Jara por el hecho que retoma siempre la visión del pasado en alusión al presente, junto con la importancia que tiene el factor de que sus protagonistas viven”.</i>
FP7	HR como pasado que no pasa, relación historia y memoria	<i>“Coincido con González en que la HR es un “pasado que no pasa” y en el que convive el análisis histórico con la memoria, en una historia que puede o no ser coetánea”.</i>
FP8	HR en relación con el presente, sin una temporalidad específica, sus protagonistas están vivos	<i>“El planteo o definición de Jara, creo que es el más acertado, en tanto que plantea que la HR no puede circunscribirse a una temporalidad fija, y en la que la Historia vivenciada por los actores se confunde con el mismo presente”.</i>
FP9	HR como problemática específica según cada sociedad	<i>“Coincido más con la definición de González ya que en esta se visibiliza de manera más clara la problemática de la historia reciente y lo que significa para cada sociedad”.</i>
FP12	No responde	No responde
FP13	No responde	No responde

Seis estudiantes avanzados justifican solamente por qué eligieron el primer autor (FP 1, 5, 6, 7, 8 y 9).

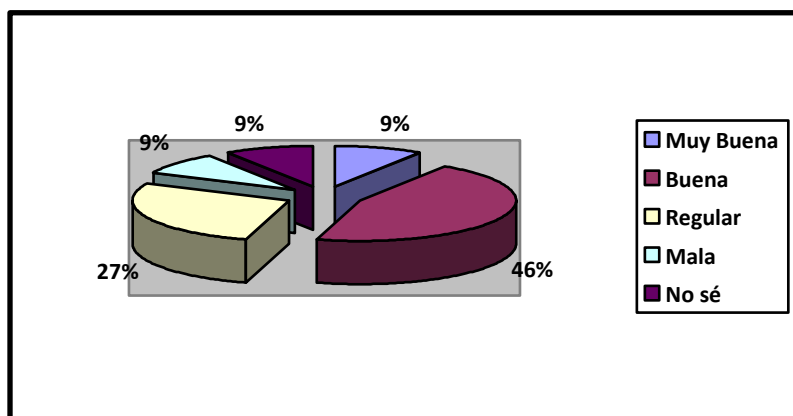
En dos casos, logran justificar su postura apelando a la relación entre dos de las definiciones seleccionadas (FP 3 y 4).

Sólo la FP2 expone de manera detallada la justificación del ordenamiento realizado (la misma que ha explicado la elección de las citas sobre el TH en el cuestionario anterior).

La pregunta 3 les solicitaba a los futuros profesores evaluaran cómo había sido la enseñanza de temas de HR durante el cursado de la carrera. Debían elegir entre las siguientes opciones: Muy buena, Buena, Regular, Mala, No sé; e indicar en qué materias se habían abordado estas problemáticas.

Del total de once practicantes que realizaron el cuestionario, cinco expresan que la misma fue Buena (FP 3, 4, 9, 12 y 13); tres Regular (FP1, 2 y 6); uno Muy Buena (FP8); la misma cantidad indica que la formación recibida fue Mala (FP7) y un practicante elige como opción No sé (FP5).

Gráfico 5



En relación a las materias disciplinares obligatorias del plan de estudios en las que los estudiantes avanzados consideran se realizó un abordaje de la HR, mencionan:

Problemática Contemporánea de Argentina (7);

Problemática Contemporánea de América Latina (6);

Problemática Contemporánea de Asia y África (4);

Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos (3);

Metodología de la investigación histórica (2);

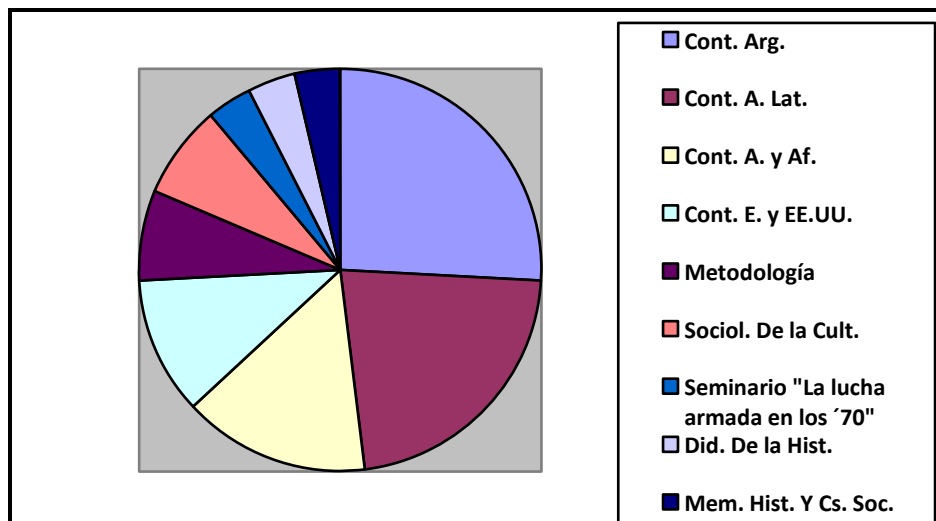
Sociología de la Cultura (2);

Seminario de historia argentina y americana (1)

La asignatura Didáctica de la Historia de formación docente obligatoria, es nombrada por un practicante.

La materia de Memoria, historia y ciencias sociales (1), optativa del segundo ciclo, es elegida sólo en un caso.

Gráfico 6



La información que nos aportan las respuestas de los futuros profesores, sintetizadas en los gráficos precedentes, son de gran utilidad para explicitar las posibilidades-oportunidades en la formación del Profesor de Historia en nuestra universidad, en temas/problemas de HR que aportan fundamentalmente las asignaturas disciplinares.

La mayoría de los estudiantes avanzados considera que la formación recibida fue Buena. Cuando deben indicar en qué materias, nombran en primer lugar las contemporáneas en sus diversas áreas; luego otras dos de cursado obligatorio, Metodología de la investigación histórica y Sociología de la cultura y en último término el Seminario de Historia Argentina y Americana (esta es una asignatura disciplinar obligatoria y se ofrecen diversas propuestas para el mismo, en el segundo ciclo de la carrera).

En el caso de la asignatura Memoria, historia y ciencias sociales, corresponde a las materias optativas que se ofrecen para el segundo ciclo de la carrera.

Destacamos que un solo practicante reconoce el aporte de la Didáctica de la Historia, en la formación recibida en temas de HR.

En relación a la pregunta 4 del cuestionario, se realizaron dos aplicaciones de la misma, dado que en un primer diseño se les solicitó a los futuros profesores ordenaran del 1 al 35 los temas/problemas de HR que seleccionarían para enseñar (en anexo CD carpeta 1, apartado 1.2).

Al intentar ordenar las respuestas de los estudiantes avanzados, se puso en evidencia que la redacción de esta pregunta no había sido adecuada, porque la cantidad de temas a jerarquizar era excesiva, la información relevada era confusa y no se lograba obtener una clara jerarquización de los mismos.

Ante esta dificultad, se llevó a cabo una segunda aplicación de esta pregunta del cuestionario, y la misma estuvo redactada de manera diferente (en anexo CD carpeta 1, apartado 1.3).

Los futuros profesores debían ordenar del 1 al 3 según prioridad los temas que seleccionarían para enseñar HR. Debían colocar (1) a los que más enseñarías, (2) a los que enseñarías en algunas materias, (3) a los que no enseñarías. También explicar el porqué del ordenamiento.

Del total de 11 estudiantes avanzados sólo realizaron esta segunda aplicación 8. Los FP 9, 12 y 13 no asistieron a la clase en la que se llevó a cabo esta nueva actividad.

Sintetizamos las respuestas obtenidas en la siguiente tabla:

Tabla 11

Temas de Historia Reciente	1	2	3
Trata de personas	3	4	1
El peronismo	2	5	1
La revolución cubana	1	5	2
La Conquista de América	0	2	6
La democracia, la ciudadanía, la participación política	8	0	0
Violencia de Género	3	4	1
Movimientos sociales de los '60-'70 en Argentina	3	5	0
Neoliberalismo en América Latina	4	3	1
La formación del Estado en Argentina	1	1	6
Los Derechos Humanos	5	3	0
Discriminación, xenofobia, racismo	3	4	1
El golpe de Estado de 1976	2	6	0
Integración regional en América Latina: MERCOSUR, UNASUR	4	4	0
El Virreinato del Perú	0	1	7
La reforma de la Constitución Nacional de 1994	0	6	2
Problemáticas actuales como: el narcotráfico, desigualdad y pobreza	4	4	0
Crisis del 2001 y sus consecuencias	5	3	0
Últimas dictaduras en Latinoamérica	2	6	0
El régimen oligárquico en Argentina	0	0	8
La ley de voto optativo a los 16 y 17 años	3	1	4
Los refugiados	1	3	4
El proceso de globalización y sus consecuencias en Argentina	3	4	1
El plan Cóndor	1	6	1
La independencia de Haití	0	1	7
Terrorismo de Estado, violación de los DDHH	3	4	1
Violencia escolar, Bulling	1	3	4
Gobierno de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner	5	3	0
Transiciones a la democracia en América Latina	2	6	0
Los gobiernos de Rosas	0	1	7
Las identidades, las diversidades, las juventudes	4	4	0
Trabajo infantil	2	3	3
Madres de Plaza de Mayo	1	5	2
Movimiento Sin Tierra (MST) Brasil	0	4	4
La campaña al desierto	0	1	7
Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial a nivel nacional, provincial y	2	4	2

municipal			
-----------	--	--	--

Los temas de HR que los futuros profesores seleccionan para enseñar en primer lugar en orden de prioridad (del 8 al 5) son: La democracia, la ciudadanía, la participación política; Los Derechos Humanos; Crisis del 2001 y sus consecuencias y Gobierno de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner.

Los que enseñarían en algunas materias, del 6 al 5 en orden de prioridad: El golpe de Estado de 1976; La reforma de la Constitución Nacional de 1994; Últimas dictaduras en Latinoamérica; El plan Cóndor; Transiciones a la democracia en América Latina; El peronismo; La Revolución cubana; Movimientos sociales de los '60-'70 en Argentina y Madres de Plaza de Mayo.

Los temas de HR que los estudiantes avanzados expresan no elegirían enseñar fueron (ordenados del 8 al 6): El régimen oligárquico en Argentina; El Virreinato del Perú; La independencia de Haití; Los gobiernos de Rosas; La campaña al desierto; La Conquista de América y La formación del Estado en Argentina.

Consideramos que la selección realizada por los futuros profesores en esta respuesta, expone con claridad la vinculación entre los temas de HR a enseñar y el tiempo presente.

El ordenamiento responde a las definiciones propias que han elaborado en la pregunta 1, manteniendo la coherencia con la jerarquización de las definiciones de los autores y su posterior justificación (pregunta 2).

En las justificaciones que realizan de la elección de los temas a enseñar en HR, conviven una multiplicidad de argumentos que sobrepasan el número de los ocho practicantes que han respondido a esta pregunta.

Destacamos que en la mayoría de los casos, expresan la vinculación de la HR con temas actuales que inciden en el presente, en la vida cotidiana de las personas (FP 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8):

“En primer lugar tomé problemáticas actuales posibles de ser historizadas, luego temas que daría en Historia pero quizá no en otras asignaturas; luego temas de Historia que inciden en el presente (como todos) pero no de manera tan directa”. (FP2)

“Principalmente a través de las problemáticas actuales del narcotráfico y dilemas que tocan más de cerca a los alumnos, tomaría como eje de los mismos como consecuencia de la organización estatal de la región y como el proceso histórico puede dar explicaciones a ello. Pero siempre teniendo en cuenta la historia reciente que construimos como actores”. (FP6)

“Los ordeno de esta manera porque los nº 1 me parecen fundamentales en tanto HR como últimas dictaduras militares, los nº 2 porque es una historia más actual en el tiempo, y nº 3 porque no tienen ninguna relación”. (FP7)

“Los ordené de esa manera porque considero que la Historia Reciente constituye un período que sigue teniendo repercusión en el presente, por tanto temas como “Los gobiernos de Rosas” no pueden ser catalogados como Historia Reciente.

Asimismo si bien hay temas que se encuentran en el listado que tienen una fuerte trascendencia en la actualidad, no son específicos del área de la Historia, y pueden ser abordados desde asignaturas como Formación Ética”. (FP8)

En tres casos, reconocen la influencia de los medios masivos de comunicación para definir una agenda de temas actuales a enseñar (FP 3, 5, 6):

“Impacto de los fenómenos al nivel de las experiencias vividas de los grupos e individuos. Claro efecto en una agenda mediática interpelan de alguna manera las realidades y los presentes de múltiples grupos de la esfera social”. (FP3)

“Se ordenó de esta manera ya que los 1 son aspectos que hacen a la vida cotidiana, a lo que se ve en los medios. Se usarán de disparador para luego pasar a situaciones estructurales o de un pasado más lejano pero que aún son de importancia para entender las problemáticas actuales.

Respecto a los temas 3 veo que su interrelación supone un trabajo que demandaría mucho tiempo para que los/as alumnos/as procesen”. (FP5)

Dos estudiantes avanzados logran pensarse como futuros profesores en el contexto del aula (FP 1, 4):

“Los acomodé así porque así creo que los temas seleccionados resumen, contienen dentro de sí los otros, creo que los temas 1 y 2 son los que deberían ocuparnos al enseñar HR en el aula”. (FP1)

“La selección corresponde a varias cuestiones: por un lado a la temporalidad, es decir, hechos que considero están muy alejados de lo que se puede considerar Historia Reciente; por otro lado cuestiones políticas que me parecen fundamentales y no se pueden dejar pasar.

Por otro lado problemáticas que son centrales en la actualidad de nuestro país y me parecen pertinentes tratarlas, no sólo para generar empatía, sino también para generar conciencia en los alumnos.

Hay otras cuestiones (con el nro. 2) que si bien me parecen importantes no para trabajarlas si o si, sobre todo teniendo en cuenta el escaso tiempo con que se cuenta para enseñar gran cantidad de contenidos.

El punto 3 directamente me parece no corresponde a la Historia Reciente por su ubicación temporal". (FP4)

En la consigna 5, debían ordenar una serie de materiales para la enseñanza de la HR según prioridad del 1 al 12, y explicar el porqué de la jerarquización realizada.

Sintetizamos en la siguiente tabla las respuestas de los futuros profesores:

Tabla 12

Orden de prioridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Líneas de tiempo, mapas temporales	1	2	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0
Textos y preguntas elaborados por el docente	0	0	1	2	0	1	2	1	1	3	0	0
Mapas geográficos (históricos y actuales)	0	0	1	2	0	1	0	2	1	3	1	0
Orales (ej. testimonios)	1	1	0	1	1	2	2	2	0	1	0	0
Fotografías, imágenes	1	6	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0
Películas, documentales, videos	2	1	4	1	2	0	0	0	0	0	1	0
Manuales escolares	0	0	1	0	0	1	0	2	1	0	6	0
Libros históricos o historiográficos	2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	3	0
Literatura	0	0	2	1	2	0	3	1	2	0	0	0
Letras de canciones	1	0	0	2	1	1	7	1	1	1	3	0
Noticias periodísticas	4	0	0	0	1	2	2	0	2	0	0	0
Otras ¿cuáles?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11

En las respuestas precedentes, las fuentes audiovisuales contemporáneas como las fotografías e imágenes; las películas, documentales o videos junto con las noticias periodísticas son los materiales que elegirían los futuros profesores de manera prioritaria para enseñar HR.

Los materiales que fueron señalados en los últimos lugares del ordenamiento, son en su mayoría fuentes gráfico-documentales como los manuales escolares; los libros históricos o historiográficos; las letras de canciones; los textos y preguntas elaboradas por el docente y la literatura.

Las fuentes cartográficas, los mapas geográficos (históricos y actuales), son recursos que los estudiantes avanzados no elegirían para la enseñanza de estos temas/problemas del pasado cercano.

La mayoría de los estudiantes avanzados, nueve del total, argumenta las razones del ordenamiento (FP 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12) que ha realizado.

Destacamos que en cuatro casos logran pensarse como futuros docentes, teniendo en cuenta a sus alumnos en función de los materiales para la enseñanza de la HR (FP 2, 4, 5, 6). Ejemplificamos con la siguiente justificación realizada por la FP2:

“El orden tiene que ver con privilegiar fuentes a las que generalmente acceden los estudiantes en su cotidianidad, para pasar a “mediaciones” de materiales en las que interviene o puede intervenir la elaboración del docente”. (FP2)

Además, la mayoría de las justificaciones coinciden con las definiciones propias de HR expresadas por ellos en la respuesta 1:

Tabla 13

FP	Respuesta 5	Respuesta 1
FP 1	<i>“Creo que la HR al estar relacionada indisolublemente a aspectos de la experiencia y a posicionamientos frente a las decisiones y acciones en el presente deber ser abordada (¿enseñada?) con elementos del presente”.</i>	<i>“Historia presente, historia contemporánea. La HR es para mí, si me preguntás ahora, aquel pasado sobre el cuál los actores del presente (no académicos) pueden discutir y tomar distintas posturas, es aquel pasado que mueve políticamente a los ciudadanos. Otros pasados ya no llegan al presente, ya no molestan, ya no significan nada, son PASADOS PASADOS, y esos no son PASADOS PRESENTES. Esta división tiene sentido únicamente cuando se piensa quiénes son los “actores”. Por ejemplo: la conquista de América puede ser HR o HP según el enunciante”.</i>
FP 2	<i>“El orden tiene que ver con privilegiar fuentes a las que generalmente acceden los estudiantes en su cotidianidad, para pasar a “mediaciones” de materiales en las que interviene o puede intervenir la elaboración del docente”.</i>	<i>“Para mí la HR se relaciona no sólo con el estudio de un espacio temporal, relativamente cercano cronológicamente, sino también se define por el peso social que estas realidades pasadas tienen en el presente”.</i>
FP 3	<i>“El orden de prioridades responde a mi criterio valorativo. Considero fundamentales las imágenes, las películas y la literatura para un acercamiento al presente”.</i>	<i>“Un espacio disciplinar en pugna con las tendencias más tradicionales del campo histórico, en lo que concierne a los rasgos temporales que maneja la cercanía de los fenómenos que trata y el tipo de fuente a la que apela para construir el conocimiento genera tensión en cuanto a su condición de historia o no historia”.</i>
FP 4	<i>“Considero que videos, documentales, etc. son interesantes para captar la atención de los alumnos sobre todo porque contienen voces de actores que vivieron el período”.</i>	<i>“Es aquella historia que se da a partir de un hecho traumático para una determinada sociedad y en dónde una parte de los actores involucrados están vivos”.</i>
FP 5	<i>“Creo que primero hay que definir metodológica y conceptualmente a la HR. Se puede introducir al alumno al uso de diversas fuentes y desde allí abordar este tema desde su complejidad: cultural,</i>	<i>“Son los sucesos y acontecimientos ocurridos en un tiempo no mayor a 40 años, cuyos resultados políticos, sociales, culturales y económicos determinan nuestro presente”.</i>

	<i>social, política, económica”.</i>	
FP 8	<i>“Las fotografías e imágenes de algún modo tienen la importancia de captar distintos momentos trascendentales, que marcan momentos a acontecimientos históricos”.</i>	<i>“Considero que es el estudio del pasado más próximo a nuestra actualidad, y cuya trascendencia sigue penetrando en el presente”.</i>
FP 9	<i>“Marqué como primera opción las noticias periodísticas que me parecen un buen punto de abordaje para estas problemáticas que se entrecruzan con la actualidad”.</i>	<i>“Para mí la Historia Reciente es la Historia que en el caso Argentino comprende los procesos de la última dictadura y la transición a la democracia que son problemáticos para la sociedad actual por su carga de actualidad y la relación entre memoria e historia. Desde década ’70”.</i>
FP 12	<i>“Partiría de imaginarios, representaciones, saberes populares para luego analizarlo desde un carácter científico. Pero creo valioso utilizar recursos que construyen el sentido común y la vida cotidiana”.</i>	<i>“Un objeto de estudio de la ciencia histórica enfocado en un período cuyas consecuencias o herencias afectan directamente nuestro presente”.</i>

A partir de la aplicación de este cuestionario, nos acercamos a las definiciones que los futuros profesores tienen acerca de la HR y su enseñanza en la etapa previa a la realización de las prácticas finales.

Como anticipábamos en párrafos anteriores, es posible aventurar que la formación disciplinar (con varias materias de historia contemporánea en el plan de estudios) realiza en este ámbito una contribución importante.

Los estudiantes avanzados logran definir de manera más explícita lo que es para ellos la HR y su relación con una temporalidad específica, el tiempo presente, respecto de períodos más lejanos. En consonancia con ello pueden ordenar las definiciones y justificar con mayor amplitud el porqué de su elección.

La materia de Didáctica de la Historia es señalada sólo por un alumno como relevante en relación a estas temáticas. Recordamos que es junto con la Práctica Docente un espacio curricular en el que se aborda la enseñanza de la HR y los recursos didácticos posibles a ser utilizados en el contexto del aula, de manera específica a lo largo de la carrera.

Podríamos hipotetizar acerca del desconocimiento de los estudiantes avanzados que en ese momento cursaban la Didáctica de la Historia, sobre que la enseñanza de la HR se abordaría de manera puntual dentro del programa de la misma.

Para el caso de los practicantes, desconocemos por qué no se le reconoció a esta materia un rol central en relación al abordaje de este contenido, aunque generalmente los estudiantes otorgan mayor peso a la formación disciplinar en comparación con la formación docente.

Esta construcción acerca de la preponderancia de la formación disciplinar por sobre la formación docente, la hemos compartido como situación común con colegas que se desempeñan en las cátedras de Didáctica de la Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales

para el nivel primario e inicial y de Práctica Docente en otras Universidades Nacionales como la Universidad Nacional del Comahue o la Universidad Nacional de Tucumán, en instancias formativas de pasantías realizadas por la autora de esta tesis en el marco de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidad Nacionales), tal como mencionábamos al comienzo de esta tesis en el capítulo 1, apartado 1.1 justificación.

En referencia a las respuestas 4 y 5 del cuestionario, quedan manifiestos la variedad de ordenamientos que realizan los futuros profesores en relación a los temas y materiales para enseñar HR.

Además han proporcionado una visión de conjunto sobre los temas que más enseñarían, que enseñarían en algunas materias y los que no enseñarían y, sobre los materiales que utilizarían para la enseñanza de este pasado cercano.

Un punto a destacar es que en las justificaciones que realizan de sus respuestas, se piensan como futuros profesores al tratar de seleccionar temas y materiales que puedan despertar el interés de sus alumnos futuros. Consideramos que, las asignaturas de Didáctica de la Historia y la Práctica Docente son espacios fundamentales que propician esta construcción por parte de los futuros profesores.

Un desafío aún mayor será conocer cómo los futuros profesores de Historia llevan al aula propuestas concretas para la enseñanza de temas de HR en asignaturas del campo de las Ciencias Sociales, y de qué manera se expresan en ellas el tratamiento del TH y las categorías temporales; de un tiempo que está siendo, de procesos pasados inconclusos que están vigentes en nuestro presente.

6.4 Caso por caso: análisis en profundidad

En consonancia con la metodología descrita en el capítulo 4, apartado 4.1 justificación, en un primer momento, realizaremos un seguimiento del antes, durante y después de las clases de cada practicante a fin de indagar y describir cómo definen el TH, las categorías temporales y la HR en los materiales elaborados/utilizados para las prácticas de enseñanza.

Haremos hincapié en el valor educativo de las fuentes históricas en relación con la construcción de la conciencia temporal y en la enseñanza del TH teniendo en cuenta las consideraciones que respecto de ellas realizan Pagès y Santisteban (2010) y la tipología propuesta por ambos autores en su artículo del año 2011.

En esta instancia, sólo mencionaremos las posibilidades-oportunidades y las tensiones-desafíos-dificultades que provenientes del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia deben enfrentar los futuros profesores en relación con: el aporte (o no) de la formación disciplinar y didáctica; los materiales utilizados/elaborados para los estudiantes; la explicación; el manejo de la información histórica, de los contenidos y los conceptos; la realización de preguntas convergentes/divergentes.

Las posibilidades como las dificultades generales que describiremos y analizaremos para cada caso; contribuyen a comprender mejor aún los desafíos que cada practicante tiene para la enseñanza de la temporalidad.

En un segundo momento, estableceremos semejanzas y diferencias entre los casos, a fin de ahondar el análisis realizado de manera individual y de comparar lo que dicen que hacen los estudiantes avanzados, con las prácticas de enseñanza concretas a partir de las posibilidades-oportunidades y las tensiones-desafíos-dificultades que deben enfrentar en relación con la enseñanza del TH y las categorías temporales de manera específica.

Anticipamos que, las referencias al TH y la descripción de las categorías temporales que aparecen antes de las clases en la apertura de contenidos, el guión conjetural y los materiales utilizados/elaborados para los alumnos; no significan que el o la practicante estén propiciando el pensar históricamente (Palti, 2000), y que realmente se realice un tratamiento de la temporalidad en las clases concretas.

6.4.1 CASO A Profesor de temporalidades enseñadas

Dícese de la práctica de enseñanza en la que se mencionan las categorías temporales en la planificación y se enseñan en las clases.

La experiencia de práctica de la enseñanza de este futuro profesor, se realizó en una escuela de enseñanza secundaria orientada de gestión pública ubicada en una zona urbana céntrica de la ciudad de Santa Fe, y a la que asisten alumnos provenientes de todos los barrios de alrededores de la ciudad.

La asignatura en que llevó a cabo la práctica fue la de Formación Ética y Ciudadana, en 2º año correspondiente al ciclo básico de la educación secundaria.

El tema de la clase observada, la quinta clase de su práctica docente, fue “La dinámica de los partidos políticos en la Argentina moderna”.

Los instrumentos de investigación utilizados para el seguimiento de la práctica fueron: la realización de una entrevista semi-estructurada antes de la clase, efectuada en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – UNL; la grabación y registro escrito de la clase; y una entrevista semi-estructurada después de la misma, en la escuela en dónde se llevó a cabo la práctica.

Antes de comenzar con la descripción y el análisis, realizamos la aclaración de que la temática central de esta práctica de enseñanza no se enmarca en el espacio de inteligibilidad que hemos elaborado para la HR de nuestro país (1955-presente), pero consideramos fundamental incorporarla en el marco de esta investigación, dado el tratamiento específico del TH y las categorías temporales que realiza, y la mención de la HR como central en la apertura de contenidos y el guión conjetural.

¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Antes de la clase

El futuro profesor incorpora la mención de categorías temporales en todos los documentos que analizamos para el seguimiento de la práctica: apertura de contenidos, guión conjetural y materiales y actividades elaborados para los estudiantes.

Las mismas se explicitan en la siguiente tabla en la que se distinguen en la primera columna todas las categorías temporales utilizadas durante el desarrollo de la práctica, y en la segunda las que son preponderantes, es decir, las más utilizadas por este estudiante avanzado, y que vinculamos con:

a) la propuesta teórica de Braudel (1968, 1970): las duraciones corta (acontecimiento), media (coyuntura) y larga (estructura);

b) los aportes de Pagès y Santisteban (2008), por la preocupación genuina que mantiene el practicante antes, durante y después de la práctica en formar alumnos críticos, capaces de cuestionar el sentido común y la información de los medios de comunicación, y la influencia de ambos en las problemáticas contemporáneas que ingresan a la clase.

Se ha tomado como base para la identificación de las categorías temporales y su posterior organización en forma de tabla, la pregunta 4 del cuestionario B: Sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales, aplicado a la muestra general y cuyo análisis hemos realizado en el apartado 6.3.1 correspondiente a este capítulo.

En negrita destacamos las categorías temporales que aparecen en esta práctica de enseñanza, y que no estaban consideradas en el cuestionario mencionado anteriormente.

Tabla 14

Categorías temporales que se utilizan	Categorías temporales preponderantes
Pasado	Contemporaneidad
Duración	Presente
Cambios	Actualidad
Etapas	Relación pasado-presente
Sucesión/diacronía	Duraciones: acontecimiento (tiempo corto), coyuntura (tiempo medio), estructura (tiempo largo)
Transición	
Hechos/acontecimientos	
Periodización	
Proceso/s	

a) Apertura de contenidos (en anexo CD carpeta 3, punto 3.1).

En el apartado en el que el futuro profesor fundamenta didáctica y disciplinariamente su propuesta de enseñanza, las categorías temporales de Contemporaneidad; Presente y Actualidad, ingresan en su planificación, junto con una concepción de alumno activo y participe en su contexto cotidiano, que supone una forma de enseñanza que incorpore temáticas/problemáticas del presente:

“En éste último sentido, se ha de tener presente la posibilidad de que los propios alumnos vinculen los desarrollos temáticos de las clases con lo que ocurre fuera de las aulas. Se ha aludido a la coyuntura de un año electoral. No se trata solo de esto. Las realidades contemporáneas atraviesan y resignifican los conocimientos elaborados en torno a las mismas. Asimismo, la escuela, y los alumnos particularmente, articulados en un grupo clase, operan como una “caja de resonancia” en este sentido. Ha de considerarse entonces la multiplicidad de respuestas que puede tener la propuesta de contenidos temáticos a desarrollar, en función de las inquietudes presentes de los alumnos”. (p. 1).

En consonancia con lo expresado en el párrafo anterior, uno de los objetivos que se propone el practicante que los alumnos logren en el proceso de aprendizaje, incluye la categoría temporal de Presente: *“Analizar críticamente discursos múltiples frente a las realidades del presente”*. (p. 2).

La propuesta de contenidos para el dictado de 10 clases, está estructurada a partir de dos unidades: *“Unidad 1: Estado, Democracia y Ciudadanía”* y *“Unidad 2: La Ley Fundamental y la División de Poderes”*.

Los temas a enseñar incluyen la problematización de los conceptos y referencias a su construcción histórica, también se mencionan períodos históricos concretos como por ejemplo: *“Características del voto bajo el régimen oligárquico (1880-1916)”*. (p. 3).

Es de destacar, que el practicante diseña los contenidos realizando una vinculación entre las categorías temporales de Pasado y Presente, como ejemplificamos a continuación: *“Partidos políticos. Sistema de Partidos. La dinámica de los partidos políticos hoy: las “PASO” y las alianzas partidarias”* (p. 3).

En la primera unidad los conceptos a enseñar son: Estado, Gobierno, Democracia, Sufragio, Ciudadanía, Partido político, Nación y Régimen Oligárquico.

La segunda unidad se presenta articulada por los conceptos de Constitución, División de poderes, Ilustración, Absolutismo y Liberalismo político. En este caso el practicante mantiene la coherencia en el enunciado de los contenidos, en los que se reitera la relevancia que le otorga al establecimiento de la Relación pasado-presente y a las categorías temporales de Presente; Actualidad; Contemporaneidad; Transición y Coyuntura, como queda explicitado en el siguiente fragmento:

“Poder judicial. La Corte Suprema de Justicia: composición y características. Las tensiones entre el poder ejecutivo y el poder judicial desde la transición a la Democracia en Argentina: las relaciones durante el gobierno de Raúl Alfonsín, durante el de Carlos Menem, durante la Crisis del 2001/02 y en los últimos años”. (p. 3).

También, se menciona como uno de los criterios de evaluación, que los alumnos aprendan a realizar durante las clases: *“Valoraciones reflexivas y críticas sobre las problemáticas contemporáneas abordadas”* (p. 6), incluyendo explícitamente la categoría temporal de Contemporaneidad.

El estudiante avanzado en el apartado dedicado a la fundamentación de los contenidos, destaca la relevancia de enseñar el pasado reciente de nuestro país, y en la mención que realiza se incluyen las categorías temporales de Proceso/s; Periodización; Pasado y Relación pasado-presente:

“...se buscará poner en tensión los conceptos y nociones teóricas desarrolladas, con varios procesos históricos concretos. Algunos de estos procesos estarán vinculados

con lo que ha sido denominado como “Pasado Reciente”. En otros casos, se abordarán los contenidos desde periodizaciones que se retrotraen más en el tiempo. Por ejemplo, la Crisis del Régimen Oligárquico en la Argentina, escenario de múltiples transformaciones y conflictos, que se evidencian como sumamente pertinentes para el análisis de estos conceptos y nociones”. (p. 4).

Se destaca, además, la conceptualización que el practicante tiene de la HR, al incluirla en la justificación disciplinar, didáctica y de los contenidos, vinculada a la enseñanza de procesos que llegan hasta nuestro presente y, a la problematización de los mismos a partir del cuestionamiento de la información de los medios de comunicación y de las ideas de sentido común que circulan en la sociedad en torno a estas problemáticas: “... *identificar y problematizar la voz escuchada, y el análisis de la realidad contemporánea, en la multiplicidad de voces que le dan forma. Se espera entonces que estas ideas operen como orientaciones generales en el desarrollo de las clases*”. (p. 2).

La manera de conceptualizar la HR de nuestro país está relacionada con las categorías temporales que el futuro profesor más utiliza en los documentos escritos confeccionados previamente al desarrollo de la clase: Contemporaneidad; Presente y Actualidad:

“Nos encontramos también con la noción de ciudadanía. Múltiples autores señalan un fenómeno al que denominan como “Desencanto del ciudadano” para definir la realidad contemporánea en las sociedades latinoamericanas (entre otras). Considerar con qué tiene que ver este desencanto a partir de un análisis del desinterés y de la participación en la política resulta entonces un ejercicio provechoso. El mismo puede ser concretado desde el análisis y la subsecuente puesta en tensión de nociones de sentido común que circulan en la sociedad al respecto. Es decir, enfocando la cuestión desde la Historia Reciente y Presente de nuestro país”. (p. 5).

b) Guión conjetural (en anexo CD carpeta 3, punto 3.2).

Como mencionamos en los párrafos iniciales, la clase observada de este practicante, tuvo como tema central “La dinámica de los partidos políticos en la Argentina moderna”.

En uno de los objetivos que el futuro profesor propone para esta clase, aparecen las categorías temporales predominantes de Presente, Actualidad, Contemporaneidad y la Relación pasado-presente: “*Reconocer algunos actores sociales relevantes en la Argentina Moderna y en los últimos años*” (p. 1).

El concepto central de la clase es el de Partido político, realizará un abordaje conceptual y tomará como caso el surgimiento de la unión Cívica Radical en el contexto del Régimen oligárquico (1880-1916).

El desarrollo de la clase lo plantea a partir de diferentes momentos, el primero tiene como objetivo conocer las ideas previas de los alumnos sobre el concepto de partido político. Para ello les propuso una actividad con fuentes audiovisuales contemporáneas - fotografías de presidentes o vice-presidentes argentinos que desempeñaron sus mandatos entre 1946 y 2011, correspondientes al partido justicialista y al partido radical:

“Serán seis en total, cinco presidentes y un vice, colocados en el siguiente orden: Néstor Kirchner, Carlos Menem, Juan Domingo Perón, Raúl Alfonsín, Fernando de la Rúa y Julio Cobos” (p. 1).

Los alumnos debían identificar, quiénes eran y los cargos políticos más importantes que llegaron a ocupar, a fin de arribar a la idea de que ambos conjuntos de fotos pertenecían a dos partidos políticos diferentes.

Propone a continuación, pegar cada imagen en el pizarrón, anotar los aportes de los alumnos para cada caso y relacionar con conceptos enseñados en clases anteriores como los de Democracia representativa, Sufragio y Ciudadanía.

En el planteo que el practicante realiza de la actividad inicial, se pone de manifiesto un tratamiento diferencial del TH para cada caso, porque los presidentes correspondientes al partido justicialista están mencionados yendo del más actual al más antiguo; y los presidentes y vice-presidente del partido radical, están nombrados de manera inversa.

Luego, en un segundo momento de la clase, hará explícito a los alumnos que el tema de la misma es partidos políticos, interrogándolos sobre cómo podrían definir ellos este concepto, para seguidamente introducir una definición de elaboración propia.

En un tercer momento, trabajará a partir de la lectura de una fuente gráfico-documental: *La llegada al poder de la Unión Cívica Radical*.

Un cuarto momento de la clase está conformado por el diseño de una actividad grupal para los alumnos, en la que aparecen como determinantes las categorías temporales de Presente; Contemporaneidad y Actualidad:

“Finalmente, postularé una actividad. La misma tendrá que ver con que los alumnos identifiquen lo que consideren como un problema en su barrio y, ante ello, postulen la forma en que lo solucionarían. Para viabilizar esa solución, deberán imaginar a su vez que están conformando una agrupación barrial y elegir un nombre para la misma”. (p. 2).

Para el cierre de la clase, los grupos de alumnos deberían exponer de manera oral las respuestas a la actividad realizada, con el fin de comparar con el caso analizado. En la argumentación que realiza el futuro profesor de la misma, apela a la Relación pasado-presente:

“La idea es que logren visualizar cómo a partir de una coyuntura problemática puede surgir una organización que busque darle solución. En este caso, se tratará de una

agrupación barrial, aunque bien podría ser el caso de un Partido Político. De hecho, el cierre de la clase tendrá que ver justamente con esto, al poner en común las respuestas de los alumnos y establecer una vinculación con lo trabajado en la clase precedentemente, a partir de preguntas formuladas por el docente y las respuestas que se esperan de los estudiantes”. (p. 2).

c) Materiales y actividades para los estudiantes (en anexo CD carpeta 3, punto 3.2).

En todos los momentos a partir de los cuáles el practicante narra su clase en el guión conjetural, está presente el tratamiento del TH y las categorías temporales.

Las que más se utilizan en esta práctica de enseñanza se explicitan con mayor énfasis en dos de ellos: a) en el que los alumnos deben identificar fotografías de presidentes y vice-presidentes del período 1946 a 2011 pertenecientes al partido justicialista y al partido radical, y b) en la actividad grupal elaborada para los alumnos.

Incorporamos la actividad diseñada a fin de mostrar de qué manera el practicante utiliza las categorías temporales de Presente; Contemporaneidad; Actualidad y la Relación pasado-presente:

“Reunidos en grupos de tres o cuatro miembros, conversen con tus compañeros y resuelvan por escrito las siguientes cuestiones.

1) Identificá lo que consideres como un problema que está ocurriendo en tu barrio.

2) Pensá en una posible solución a ese problema.

3) Imaginá que junto a tus vecinos forman una Agrupación Barrial. Colocale un nombre a esta agrupación y debajo escribí el problema y la solución que buscan darle al mismo”. (p. 8).

Consideramos que, en esta actividad planteada a los alumnos, el futuro profesor incluye las categorías temporales mencionadas en el párrafo anterior, dado que:

I) Mantiene la coherencia y la preocupación expresada en la apertura de contenidos (apartado fundamentación didáctica y disciplinar), por incorporar en la enseñanza temáticas que se relacionen con el presente de los alumnos, al proponerles que expresen un problema actual de su barrio y piensen una posible solución al mismo.

II) Relaciona el tema de la clase “La dinámica de los partidos políticos en la Argentina moderna”, en los aspectos históricos y conceptuales (el pasado); con el presente de los alumnos al pedirles que imaginen que conforman una agrupación barrial, que con un objetivo similar al del caso que toma para el análisis: el surgimiento de la Unión Cívica Radical, aparece en respuesta a una problemática concreta.

III) Expresa la conceptualización que tiene de la HR al extenderla hasta procesos históricos que llegan hasta el presente, al solicitar a los alumnos que piensen en un problema actual

que los afecta y los tiene como principales sujetos involucrados, tanto en el planteo como en la resolución del mismo.

A partir de la descripción del guión conjetural de la clase y de los materiales seleccionados/elaborados para los estudiantes, podemos destacar como posibilidad-oportunidad en esta práctica de enseñanza, que están contruidos teniendo en cuenta la vinculación entre la escuela y las problemáticas actuales, que ingresan a la institución escolar desde el sentido común y desde los medios de comunicación.

En un espacio curricular como el de Formación ética y ciudadana, en el que el estudiante avanzado realizará su experiencia de práctica final, la planificación previa se diseña teniendo en cuenta las inquietudes de los alumnos, y con la preocupación de formarlos en el análisis crítico y en el cuestionamiento de la realidad en la que viven, proponiendo un abordaje conceptual e histórico de los contenidos que selecciona para enseñar.

Siguiendo los aportes de Pagès y Santisteban (2010), sobre el valor educativo de las fuentes históricas en relación con la construcción de la conciencia temporal y en la enseñanza del TH, consideramos que en este caso, las mismas:

- a) ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto a partir de las actividades sobre la historia familiar y local y de procedimientos para relacionar pasado y presente;
- b) presentan aspectos de la vida de las personas más allá de acontecimientos bélicos o políticos, y favorecen la comprensión de los cambios en la vida;
- c) permiten conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades;
- c) facilitan el protagonismo del estudiante en su propia construcción de la historia;

Según Pagés y Santisteban (2011), incorporar en la clase el trabajo con fuentes audiovisuales como las fotografías, tiene gran potencial educativo por sus características, ya que son un vestigio voluntario realizado para dejar constancia de algo, transmitir un mensaje, para ser memoria.

Las mismas no poseen un orden racional (lógico-narrativo) ni pueden ser totalmente decodificadas, dejando así un espacio para las interpretaciones subjetivas y emotivas por parte del alumnado. Se pueden también trabajar a partir de ellas las continuidades y la causalidad histórica, porque permiten la comparación, en este caso, con otros períodos y con el presente.

Ampliaremos estas consideraciones en el apartado 6.5 de este capítulo, en el que realizaremos un análisis comparativo de los casos.

d) Entrevista semi-estructurada antes de la clase (en anexo CD carpeta 3, punto 3.3).

La entrevista semi-estructurada antes de la clase, fue realizada en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – UNL, contexto que se constituyó en el punto de encuentro del practicante y la investigadora.

Las preguntas diseñadas previamente al inicio de la entrevista, se relacionaban con indagar sobre el tema de la clase, la planificación, las actividades elaboradas para los alumnos, las categorías temporales que consideraba se podrían enseñar, los vínculos posibles con la HR que podría establecer a lo largo de la clase y las expectativas e incertidumbres que la misma le generaba en la etapa previa a su realización.

En relación al tema, la planificación y las actividades para los estudiantes, el futuro profesor narra la propuesta de enseñanza explicitada en el guión conjetural, estableciendo con claridad los momentos en que está organizada la clase.

Ejemplo de ello es el siguiente fragmento en el que vuelve a repetir la organización diferente de los presidentes y vice-presidentes del partido justicialista (ordenados del presente al pasado), y del partido radical (del pasado al presente):

“...fotos de presidentes y vice presidentes desde la década del `50, particularmente desde el peronismo para adelante, pondría en el pizarrón de a una cada una de esas figuras políticas, la primera sería una imagen de Néstor Kirchner y les preguntaría a los chicos ¿quién es y qué cargo ocupó?...anotando en el pizarrón debajo de esa imagen, que la voy a pegar con cinta, quién es y qué cargo ocupó, una segunda imagen sería la de Menem con la misma dinámica, y una tercera imagen sería la de Perón”.

“Después una segunda triada de imágenes estaría dada por la figura de Alfonsín, con la misma dinámica, preguntas y respuestas, una imagen de De la Rúa y una imagen de Cobos...”.

Cuando se interroga al estudiante avanzado acerca de las categorías temporales que considera enseñará durante la clase, menciona las de Coyuntura, Etapas, Proceso/s y Hechos/acontecimientos:

“(Silencio) Bueno la idea que se me viene en principio a la cabeza es la de coyuntura, si se quiere, para el caso del surgimiento de la Unión Cívica Radical como oposición al régimen oligárquico, la coyuntura de los años 1880 a 1916 o cerrándola un poco más entre la década del `90 del siglo XIX y la primera década del siglo XX hasta 1916 inclusive, delimitar una coyuntura, un período de tiempo. Siempre surgen, es común que surjan también cuestiones acontecimentales, entonces me parece interesante traer a colación como podemos analizar el acontecimiento en términos históricos,

como esta idea de punta de iceberg detrás de la cual hay un montón de cuestiones y un proceso histórico más profundo...”.

Cuando se indaga acerca de los momentos de la clase en los que considera que podrá establecer relaciones con la HR, hace referencia al primero de ellos en que trabajará con las fotografías de presidentes y vice-presidentes del partido justicialista y radical; e incluye las categorías temporales de Transición, Coyunturas y Procesos, aunque manifiesta cierta incertidumbre al tener que definirlos como conceptos o categorías temporales:

“...se me ocurre pensar en la crisis del 2001, 2002 en la situación a partir de la cual De la Rúa abandona el cargo, y toda la crisis posterior, en este sentido a partir de la cual deviene como presidente Néstor Kirchner en las elecciones del 2003...quizás podría surgir algo en torno a los problemas generados en la década menemista en relación a la implementación de políticas de corte neoliberal, esas cuestiones me parece que podrían surgir, y en el caso de Alfonsín su asociación con la vuelta a la democracia y las transiciones a la democracia. No planteadas obviamente en estos términos por los chicos, pero recuperando quizás esas ideas, en ese sentido me parece que se puede vincular, no sé si tanto con categorías o conceptos, sino más bien con procesos históricos específicos, o coyunturas históricas específicas.”

Quedan explícitas a partir de estas referencias la conceptualización que el practicante sostiene de la HR de nuestro país, al relacionarla con procesos pasados, desde la década del `80 del siglo XX, que están vigentes en nuestro presente (manteniendo una coherencia con lo relatado en la apertura de contenidos y en el guión conjetural).

Podemos relacionar la definición de HR que expresa este practicante, con la conceptualización de HR de Aróstegui, (1989), y la de Historia Reciente/Presente de Jara (2010).

Cuando se realizan las preguntas vinculadas con las expectativas e incertidumbres que le plantea la clase, el estudiante avanzado, subraya la preocupación por generar motivación en todos los alumnos que conforman el grupo, por lograr que los estudiantes reconozcan que los temas y problemáticas a enseñar son relevantes para su presente, y en relación con ello la vinculación entre historia y memoria.

Además, argumenta que, de haber realizado la práctica final de la carrera en el espacio curricular de Historia, hubiera tenido más claridad en los contenidos conceptuales e históricos a enseñar, cuestión en la que se le presentan ciertas dificultades al realizar la práctica en la asignatura Formación ética y ciudadana.

Este comentario realizado por el futuro profesor en el marco de la entrevista, pone de manifiesto las tensiones-desafíos-dificultades, que atraviesa en el antes, durante y después

de las clases, al tener que realizar la práctica final de la carrera en un espacio curricular que no es Historia.

Durante el proceso de formación de grado, se lo ha preparado para enseñar contenidos históricos, y en las asignaturas de formación disciplinar y docente no hay instancias que posibiliten reflexionar sobre la manera enseñar por fuera de la Historia (salvo en la Didáctica de la Historia).

Consideramos que en el diseño de un futuro plan de estudios de la carrera, tendrían que incorporarse o reformularse las asignaturas a fin de que se tuviera más presente el ámbito laboral en el que la mayoría de los egresados ha de insertarse, la escuela secundaria; y además, los espacios curriculares para los que el título tiene competencias, que sobrepasan ampliamente al campo de la Historia.

En relación a las expectativas que le genera la clase, se reitera la presencia de la categoría temporal de Proceso/s, junto con las que son predominantes en esta práctica de enseñanza:

“...estos chicos nacieron en torno al 2000, 2001, o sea alguno de estos procesos de los que te acabo de hablar, ellos tenían uno o dos años cuando ocurrieron, entonces quiero ver, me genera cierta curiosidad cómo un chico que hoy tiene 16 años, y por ahí para nosotros por la edad que tenemos son cuestiones muy frescas, muy de historia reciente, como lo pueden analizar o qué les generan estas situaciones a partir de que ellos de alguna manera eran muy chicos cuando las vivieron...si les traen recuerdos de esos momentos en que eran chicos estos primeros años del gobierno de Kirchner, por ejemplo, si realmente lo podrían vincular, si van a conocer estos personajes históricos que les traigo a colación. Me intriga mucho por ahí la figura de Perón, que yo creo que va a surgir porque es muy vistosa, obviamente...pero no deja de generarme incertidumbre que por ahí puedan identificar o no alguno de estas figuras.

Y cuáles son sus ideas en torno a las dinámicas de los partidos políticos hoy en día, como por ejemplo, una cuestión que quizás surja, y que quizás tenga que trabajar, no a partir de la planificación sino de las intervenciones de los chicos es la cuestión de las alianzas electorales hoy en día, la cuestión de las PASO...”

A lo largo de la entrevista realizada el practicante manifiesta en sus silencios y en sus gestos, cierta dificultad al tener que identificar las categorías temporales que podrían ser enseñadas durante la clase. No sucede lo mismo cuando se lo interroga sobre el momento de la misma en que podría establecer relaciones con la HR y con la conceptualización que tiene del pasado cercano.

Consideramos que es importante destacar que en la entrevista se pone explícitamente mayor énfasis en las categorías temporales asociadas a la propuesta de Braudel (1968,

1970), junto con las que identificamos como preponderantes en esta práctica de enseñanza en la apertura de contenidos y en el gui3n conjetural: Presente, Actualidad, Contemporaneidad y la Relaci3n pasado-presente.

¿Qu3 hacen los estudiantes avanzados en las clases? ...Durante la clase

a) Grabaci3n y registro de clase (en anexo CD carpeta 3, punto 3.4 y 3.5).

En la clase, el futuro profesor sigue los cuatro momentos que anticip3 en el gui3n conjetural.

Señalamos, sin embargo, que la actividad de cierre en que los alumnos debían exponer oralmente lo trabajado en los grupos, no lleg3 a realizarse por falta de tiempo y por la escasa predisposici3n que manifiestan los estudiantes en querer llevarla a cabo, ya que faltaban diez minutos para que termine la hora.

Antes de iniciar la descripci3n y el an3lisis de la clase, anticipamos que durante el desarrollo de la misma aparecen categorías temporales que no habían sido mencionadas en la apertura de contenidos, el gui3n conjetural, los materiales y actividades para los estudiantes y la entrevista semi-estructurada antes de la clase.

La vinculaci3n con temas de HR la realiza en el primer momento en que se trabaja con las fotografías de los presidentes y vice-presidentes del partido polític3 justicialista y radical (como lo anticip3 en la entrevista semi-estructurada antes de la clase):

“FP: Hasta el 99 dur3 su mandato, sí. Desde 1989 hasta 1999 ¿cuántos años dur3 su mandato?”

E16: 10 años

FP: Ahora si yo les pregunto, porque fueron dos mandatos presidenciales, primero entre el 89 y el 95 fue de seis años, y como hubo una reforma... ¿chicos nos escuchamos?... y como hubo una reforma constitucional en 1994 los períodos de presidentes pasaron a ser de cuatro años

E17: ¿antes eran de seis?”

FP: sí, antes eran de seis, antes los presidentes estaban seis años en el cargo, ¿chicos nos escuchamos?, antes los presidentes estaban seis años en el cargo, pero con la reforma del 94 pasaron a estar cuatro años...entonces fue del 89 al 95 el primero, y del 95 al 99 el segundo”.

A partir de este fragmento en el que el practicante intenta precisar la duraci3n de los dos gobiernos menemistas, se ponen en evidencia las tensiones-desafíos-dificultades en la explicaci3n al mencionar de forma fragmentada las fechas que conforman los mandatos de

este funcionario político. Lo mismo sucede cuando realiza referencias a la reforma constitucional del año 1994.

También, puede inferirse cierta imprecisión al realizar la comparación en la duración de los mandatos antes y después de 1994, en un intento de incorporar las categorías temporales de Cambio y la Relación pasado-presente.

El estudiante avanzado intenta poner en relación diversos procesos de la historia argentina reciente, como la presidencia de Alfonsín y la vuelta a la democracia, pero se mantienen ciertas tensiones-desafíos-dificultades en la explicación y en la formulación de preguntas sólo convergentes a los estudiantes:

“FP: Si muy bien, él obviamente también fue presidente ¿y saben durante qué años fue presidente Alfonsín?”

E27: Después de la dictadura que fue en 19...

FP: ¿Con qué años se asocia la vuelta a la democracia?

E28: Hace 30 años vendría a ser...

FP: Chicos ¿saben en qué año fue la vuelta a la democracia?

Es: 1984, 1964...1983

FP: Muy bien 1983, y en ese momento los períodos presidenciales eran de seis años ¿hasta qué año habrá estado?

E29: Hasta el 89

FP: Exactamente, en el 89 Alfonsín fue sucedido por Carlos Menem”.

Además de la categoría temporal de Transición, aparece en este caso también la de Sucesión/diacronía.

La dinámica que va adquiriendo la clase por los interrogantes planteados por los alumnos, implica que el estudiante avanzado deba realizar explicaciones de procesos recientes con mayor profundidad, que no tenía previstas en el guión conjetural, pero sí había anticipado esta posibilidad en la entrevista realizada antes de la clase.

Por ejemplo, cuando intenta explicar lo sucedido entre los años 2001-2003, se incorporan las categorías temporales de Duración y Sucesión/diacronía:

“FP: Fernando de la Rúa... ¿saben qué fue Fernando de la Rúa?”

Es: Presidente

E30: ¿Del 99 al 2003?

FP: En realidad Fernando de la Rúa fue presidente después de Carlos Menem entre 1999 hasta el 2001

E31: ¿Y esos dos años?

E32: ¿Y del 2001 y 2003?

FP: Entre 2001 y 2002, 2003 se produjo una crisis social...

FP: ¿Cómo?, acá la compañera trae a colación una situación que pasó entre 2001 y el 2003 que fue una situación de mucha inestabilidad política, en 2001 hubo una crisis de distintos aspectos políticos, económicos y sociales muy importante en Argentina que llevó a que Fernando De la Rúa abandonara su cargo, hay una imagen muy conocida, que en una clase con Cecilia vieron unos videos en los cuáles se escuchaba un helicóptero de fondo... ¿qué pasó?

Es: se escapó

FP: Ante la conflictividad social, los tumultos y las movilizaciones para evitar correr peligro se fue en helicóptero de la casa de gobierno, así fue. Entonces entre el 2001 y el 2003 hubo una sucesión de presidentes que duraron muy poco, en una semana hubo cinco presidentes porque por esa inestabilidad política duraban muy poco en el cargo, asumían y renunciaban al poco tiempo, hasta que asumió en lugar de De la Rúa...Duhalde

E33: ¿Cuántos hubo profe?

FP: En una semana hubo cinco presidentes, así fue. Hasta que asumió el cargo Duhalde que duró hasta el 2003, momento en el que asumió Kirchner y asistimos a una mayor estabilidad en términos de sucesiones electorales”.

El futuro profesor menciona en esta primera parte de la clase en relación a la elección de N. Kirchner la Relación pasado-presente:

“FP: XX dijo muy bien que Kirchner llegó al poder a través del Frente para la Victoria. Hoy en día hay una modalidad de elecciones, antes de las elecciones generales que son las PASO, las primarias abiertas simultáneas y obligatorias, en el marco de estas elecciones se define al interior de estos partidos quienes van a ser los candidatos de cada uno, entonces en su momento no era Kirchner el único candidato del partido justicialista, y por eso se postuló a través del Frente para la victoria, había otros frentes entre los cuáles competían”.

Durante todo el desarrollo de la clase la Relación pasado-presente es fundamental, dado que cuando el practicante debe atender a las preguntas de los alumnos elabora las explicaciones que realiza a partir de esta categoría temporal:

“FP: (...) Alteración del voto múltiple, pregunta la compañera, tiene que ver con que un mismo elector iba y votaba en varias mesas... votaba a un mismo candidato pero en lugares distintos, en realidad bajo el régimen político vigente, y en ese momento también un ciudadano es un voto, lo que ocurría bajo esta forma de elecciones es que el ciudadano hacía trampa, motivado por quienes estaban en el poder, y votaba varias veces.”

Por último, mencionamos que, en el registro escrito de la clase realizado por la investigadora, se especifican las posibilidades-oportunidades y las tensiones-desafíos-dificultades ya explicitadas en el análisis de la clase.

¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Después de la clase

- a) Entrevista semi-estructurada después de la clase (en anexo CD carpeta 3, punto 3.6).

La misma fue realizada en la escuela en dónde se llevó a cabo la práctica docente.

Las preguntas diseñadas previamente al inicio de la entrevista, se relacionaban con indagar sobre los ajustes realizados durante la práctica de enseñanza en relación a la planificación previa, las respuestas de los estudiantes a las actividades planteadas durante la clase, las categorías temporales enseñadas, los vínculos que pudo establecer con la HR, indagar sobre las expectativas previas y su cumplimiento (o no) en la clase y sobre los interrogantes que le planteó esta clase en particular y las prácticas de enseñanza en general.

Cuando el futuro profesor explica los ajustes que tuvo que realizar durante la clase relacionados centralmente con los diversos interrogantes que le plantearon los alumnos, vuelve a mencionar las categorías temporales que son predominantes en esta práctica de enseñanza, Contemporaneidad; Actualidad; Presente; Relación pasado-presente:

“FP: ... fueron surgiendo cuestiones de por medio que tuve que clarificar que no pensé que fueran a preguntarme, y después sí más contemporáneas como por ejemplo la cuestión de las elecciones, de la dinámica electoral hoy en día, de las PASO, que en el planteo del ejercicio era otra la dinámica electoral y tuve que clarificarla en ese sentido, del ejercicio de pensar en las elecciones a partir de la cual la Unión Cívica Radical llega al poder, en ese sentido la contraposición entre el pasado y el presente me llevó a clarificar cual es la dinámica de las elecciones hoy en día, y cómo eran en el pasado”.

En relación a las categorías temporales, el practicante considera que a lo largo del desarrollo de su clase, ha enseñado fundamentalmente las de Coyuntura y Hechos/acontecimientos, aunque expresa cierta incertidumbre sobre sí efectivamente las ha explicado correctamente. Además menciona que ha enseñado otras, pero duda en identificarlas como parte del metaconcepto de TH:

“FP: Traigo a colación inmediatamente la de coyuntura para trabajar los distintos períodos presidenciales de cada una de las figuras políticas que traje a colación...eh...acontecimiento en el caso de pensar la crisis del 2001, si bien no

nombré los acontecimientos particulares de diciembre del 2000, sus distintos momentos específicos, si creo que podría traerse a colación la cuestión de acontecimiento...eh...no hubo grandes explicaciones de procesos históricos, y después hubo otras categorías pero no sé si son específicamente de tiempo histórico”.

Cuando la investigadora interroga al estudiante avanzado sobre el ordenamiento de los presidentes y el vice-presidente del partido justicialista y radical, justifica el mismo haciendo hincapié en que el objetivo de esta primera parte de la clase, era que los alumnos identificaran que los dos grupos de fotografías seleccionadas pertenecían a dos partidos políticos diferentes.

Sin embargo, manifiesta cierta disconformidad respecto del criterio que ha utilizado para el ordenamiento de los mismos. Incorpora en este fragmento las categorías temporales de Etapas, Contemporaneidad y Cronología:

“FP: (...). En este sentido traje a colación primero la figura de Kirchner porque dentro de las que habían visto es por ahí las más reciente y conocida, si bien el período de Cobos es más reciente, me parece que la popularidad de Kirchner es mayor a la de Cobos, el conocimiento público del personaje, por eso fue primero la de Kirchner, así entrar en tema; después la figura de Menem y la de Perón, los tres en el marco del Partido Justicialista, por eso estuvieron esos tres primeros, Menem fue el siguiente por una cuestión de que era más reciente que el de Perón, pensé que en este sentido podrían llegar a reconocerlo, me sorprendió positivamente que pudieran llegar a reconocer a Perón (...). En principio fueron estos tres entonces por los objetivos de la clase (...).

En el caso de Alfonsín, De la Rúa y Cobos, Alfonsín me parecía quizá el más conocido de los tres, pensé que lo podían identificar primero, en el caso de De la Rúa era el que seguía por ahí en términos cronológicos en cuanto a los presidentes que pertenecieron a la Unión Cívica Radical, y bueno Cobos era el más contemporáneo. En el caso de los segundos sí quizá hubo un criterio más cronológico, pero que no dejaba de responder al objetivo prioritario de la clase que era pensar en partidos políticos...”.

Considera haber incorporado relaciones con la HR fundamentalmente durante el primer momento de la clase, tal como lo anticipaba en la entrevista semi-estructurada realizada antes de la misma:

“FP: Bueno, volvemos siempre sobre la primera parte de la clase y sobre las figuras políticas en las imágenes. Tuve que dar cuenta sí un poco, de lo que había ocurrido en los mandatos presidenciales de cada una de estas figuras o en el mandato vice presidencial en el caso de Cobos y de por qué podían ser reconocidos estos personajes. En el caso de Menem por los casos de corrupción, en el caso de De la

Rúa la crisis del 2001, la cuestión de los cinco presidentes en una semana, como emerge la figura de Duhalde y con posteridad la de Kirchner; en el caso de Perón explicar por qué habían sido tres mandatos presidenciales y explicar y diferenciar un poco cada uno; en el caso de Cobos el conflicto con el campo en su momento y esta frase conocida de “mi voto no es positivo”, y bueno De la Rúa ya lo nombré, y Alfonsín hubo una chica que trajo en particular a colación la idea de que Alfonsín nos salvó de la dictadura, entonces ahí hubo que hacer una intervención en el sentido de aclarar que Alfonsín fue el candidato electo luego de la última dictadura militar, y dar cuenta de cuando ocurrió la dictadura.

De todas maneras no me quedo del todo conforme con la explicación en ese sentido, si bien no era el tema preponderante de la clase, que eran los partidos políticos, me hubiera gustado profundizar más esas cuestiones porque los mismos chicos se iban dando cuenta, por ahí de las diferencias entre las coyunturas de cada uno de los presidentes...”

Tal como queda explícito en el segmento anterior de la entrevista, las relaciones con la HR no las realiza el futuro profesor de manera intencional, sino que están mayoritariamente vinculadas con los interrogantes que le plantean los alumnos a lo largo del desarrollo de la clase:

“... hubo una chica que trajo a colación lo de la inseguridad en la contemporaneidad de nuestro país y de nuestra provincia (...).

Y bueno en la cuestión de los partidos políticos, definiendo los partidos políticos si hubo que explicar la dinámica electoral hoy en día, eso creo que puede vincularse con la cuestión del pasado reciente en el desarrollo de la clase”.

El practicante reflexiona también sobre las expectativas que le ha generado la dinámica de la clase, y sobre lo que tendría que mejorar en sus clases futuras, en relación al tratamiento de la temporalidad y a las actividades para los alumnos:

“FP: Positivas, si porque ya te digo, me gustó que se engancharan con la primera parte de la clase que reconocieran a los presidentes, no me quedo conforme por ahí con mi desempeño en que me hubiera gustado clarificar un poco más lo que sucedió en cada uno de estos períodos presidenciales, si bien no era el objetivo de la clase, me parece que con lo que expliqué no lo pude resolver del todo bien; y noté que cuando tienen una actividad de lectura como que les cuesta engancharse, no se entusiasman mucho, en ese sentido me quedo un poco disconforme con esa segunda actividad. Y en cuanto a la tercera noté que se engancharon, que les gustó lo que les propuse, pero el tiempo me jugó en contra, si la hubiera planteado en otro momento de la clase, ahí quizá fallé yo de nuevo (...).”

Cuando se le pregunta sobre los interrogantes que le ha generado la clase en particular y las prácticas de enseñanza en general, el practicante destaca la vinculación entre pasado y presente, y la importancia de enseñar temáticas que se relacionen con el Presente, la Actualidad y la Contemporaneidad de los alumnos (tal como lo mencionaba en la apertura de contenidos):

“FP: [...] noté entusiasmo en la última actividad, la de la agrupación barrial para resolver el problema, y en este sentido me surge el interrogante de la empatía y me parece que hay una respuesta positiva en ese sentido, que cuando piensan en algo que tiene que ver con ellos mismos, hay una respuesta favorable en este sentido”.

6.4.2 CASO B: Profesora de temporalidades no enseñadas - difusas

Dícese de la práctica de enseñanza en la que se mencionan las categorías temporales en la planificación pero se diluyen en las clases.

La experiencia de práctica de enseñanza de esta futura profesora, se realizó en una escuela de enseñanza secundaria orientada de gestión pública ubicada en una zona urbana céntrica de la ciudad de Santa Fe, y a la que asisten alumnos provenientes de todos los barrios de alrededores de la ciudad.

La asignatura en que realizó la práctica fue la de Formación Ética y Ciudadana, en 2º año correspondiente al ciclo básico de la educación secundaria.

Se observaron dos clases, el tema de la primera fue “El sufragio universal como derecho y deber de la democracia”, la misma correspondió a la quinta clase de su práctica docente.

Los instrumentos de investigación utilizados fueron la grabación y registro escrito de la clase, dado que en esta oportunidad no pudieron concretarse las entrevistas semi-estructuradas antes y después de la misma, por motivos laborales de la practicante.

Se decidió observar una segunda clase, el tema fue “La ciudadanía: los sujetos de derecho y la participación política”, la misma correspondió a la sexta clase de su práctica final.

En esta oportunidad se realizó una entrevista semi-estructurada antes de la clase, en la Facultad de Humanidades y Ciencias – UNL; la grabación y el registro escrito de la clase, y una entrevista semi-estructurada después de la misma, en la escuela en dónde se llevó a cabo la práctica.

¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Antes de la clase

La futura profesora incorpora la mención de categorías temporales en los documentos que analizamos para el seguimiento de la práctica: mayoritariamente en la apertura de contenidos y en los materiales elaborados para los estudiantes; de manera más difusa en los guiones conjeturales de las clases.

Las categorías temporales se explicitan en la siguiente tabla en la que se distinguen, en la primera columna todas las mencionadas durante el desarrollo de la práctica; y, en la segunda las que son preponderantes, es decir, las más utilizadas por esta estudiante avanzada.

Relacionamos las categorías temporales que en esta práctica son recurrentes con los postulados de Pagès y Santisteban (2008), quienes destacan la importancia de la educación democrática y de la ciudadanía en relación con el aprendizaje de la temporalidad, y en el que son dos aspectos inseparables la construcción del futuro y la intervención social.

La estudiante avanzada expresa una preocupación constante principalmente en los documentos que analizamos antes de las clases, por educar a los alumnos como ciudadanos, en perspectiva histórica.

Como mencionamos para el caso A, se ha tomado como base para la identificación de las categorías temporales y su posterior organización en forma de tabla, la pregunta 4 del cuestionario B: Sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales, aplicado a la muestra general y cuyo análisis hemos realizado en el apartado 6.3.1 correspondiente a este capítulo.

En negrita destacamos las categorías temporales que aparecen en esta práctica de enseñanza, y que no estaban consideradas en el cuestionario mencionado anteriormente.

Tabla 15

Categorías temporales que se utilizan	Categorías temporales preponderantes
Pasado	Presente
Contemporaneidad	Actualidad
Transformación	Relación pasado-presente
Hechos/acontecimientos	
Proceso/s	
Pluralidad de ritmos	
Duraciones: acontecimiento (tiempo corto), coyuntura (tiempo medio)	
Cronología	
Etapas	
Movimiento	
Rupturas/cambio	
Continuidad/permanencias	
Relación pasado-presente-futuro	
Relación entre tiempo y espacio	

a) Apertura de contenidos (en anexo CD carpeta 4, punto 4.1).

En el apartado que inicia este documento, la fundamentación disciplinar y didáctica, es en dónde se mencionan más las categorías temporales. El mismo comienza con un interrogante que hace explícita esta consideración ya que se incluyen la Relación pasado-presente; Actualidad; Coyuntura y Transformación:

“¿Qué significa educar en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX?” El interrogante parte de la propuesta de Paulo Freire para pensar en qué es la educación y qué significa en el contexto crítico de la década del sesenta en América Latina. Sin embargo, su respuesta no deja de ser más oportuna en la actualidad, Freire dice: “educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformar”. (p. 1).

La futura profesora no incluye explícitamente una definición de HR, aunque podría inferirse a partir de este primer fragmento que la periodización década del `60 hasta el presente, es la que propone como fundamental para el desarrollo de las temáticas que debe enseñar en su práctica docente.

Identificamos en esta primera parte, escasas referencias a procesos históricos concretos a enseñar o al establecimiento de una periodización para los temas/problemas que elige, aunque menciona vagas alusiones a Latinoamérica y Argentina.

Sin embargo, como practicante de la carrera de Historia, expone una definición de esta ciencia que esta imbricada con el concepto de sociedad que propone. Identificamos ciertas imprecisiones acompañadas con la expresión confusa de las ideas en la redacción de este fragmento en el que se utilizan las categorías temporales de: Presente; Actualidad; Movimiento; y la Relación pasado-presente-futuro:

“...la propuesta que se espera llevar al aula parte de entender la realidad como un escenario donde los ciudadanos argentinos construimos cotidianamente (como protagonistas que somos) la sociedad en la que nos movemos. Es decir, somos los reales actores de las situaciones que se suscitan todos los días. Por ello es tan importante educar a estos futuros ciudadanos. Y a la vez, además de intentar formarlos cívicamente, ofrecerles una perspectiva histórica –más allá de ser la ciencia que me compete- por considerar la Historia como una ciencia social total, como algo que ocurre y está ocurriendo, como realidad inteligible plasmada en la sociedad. Tomando como premisa la idea que todo ser humano tiene y es historia, es necesario entender que el ser humano es ser en sociedad-vista como sistema social, donde el todo y las partes se vinculan cual engranaje- y que ésta en tanto sistema social dinámico está en un continuo devenir (producto de la historia), devenir social que – justamente- nos forma como argentinos”. (p. 2).

Es de destacar, que durante todo el documento la estudiante avanzada manifiesta una preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos actuales, y acentúa más la fundamentación didáctica de su práctica docente en detrimento de la disciplinar, dado que la misma se llevará a cabo en el espacio curricular de Formación Ética y ciudadana.

Menciona los desafíos que implica la realización de la práctica de enseñanza en esa asignatura e incluye una definición en la que identificamos las categorías temporales de Presente; Actualidad y la Relación pasado-presente-futuro:

“Teniendo en cuenta el grupo clase donde desarrollaré la práctica, adolescentes de entre 14 y 15 años, el desafío se centra en lograr que los alumnos puedan entender la importancia de la enseñanza de la formación Ética y Ciudadana, en tanto ciencia social que sirve para formar ciudadanos conscientes de sus derechos y activos en la

sociedad donde se forman, protagonistas de una historia por venir, es decir sujetos históricos sociales activos y partícipes de la realidad que les pertenece”. (p. 1-2).

Destaca especialmente los conceptos de Cambio y Continuidad como esenciales para la Historia, para comprender la sociedad y para enseñar a los alumnos de hoy:

“Los conceptos de Continuidad y Cambio, fundamentales para la Historia, pero absolutamente necesarios a la hora de analizar sociedades humanas. «Los alumnos deben aprender a vivir en un mundo de cambio que implica una indagación constante y una capacidad de diálogo que hace imposible el dogmatismo y la intransigencia».” (p. 2).

Además, a lo largo de este primer apartado, la practicante menciona varios conceptos que para ella son centrales en la experiencia que va a realizar en el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana, cuya incorporación justifica citando a referentes de la Didáctica de las Ciencias sociales y de la Historia como Benejam, (1997) y Santisteban y Pagès, (2007). Ellos son los de Identidad y Alteridad, Cambio y Continuidad, Conflicto, Democracia, Estado, Gobierno, Ciudadanía y Nación.

Sin embargo, no establece una correcta distinción y categorización de los mismos ya que los menciona en igual nivel de jerarquía. Por ejemplo los conceptos de Identidad y Alteridad pueden definirse como transdisciplinares (Benejam, 1999), en cambio los de Democracia o Estado son conceptos específicos (sustantivos) de alcance universal (Marrou, 1975).

La apertura de contenidos continúa con los objetivos que se propone que los alumnos logren, en cuatro de ellos se realizan referencias concretas a las categorías temporales de: Cambios y continuidades; Pluralidad de ritmos; Movimiento; Presente; Actualidad; Rupturas y la Relación entre tiempo y espacio:

“Reconocer que las sociedades están en permanente construcción, cambio y por tanto, son dinámicas”.

“Considerar los múltiples análisis y perspectivas de las realidades existentes”.

“Contextualizar las problemáticas argentinas en tiempo y espacio”.

“Identificar cambios, continuidades y rupturas en las sociedades estudiadas”. (p. 3).

En el apartado fundamentación disciplinar de los contenidos, se mantienen las tensiones-desafíos-dificultades en la definición de los conceptos y en la no inclusión de referencias históricas concretas, tal como queda de manifiesto en el fragmento que destacamos a continuación:

“Desde esta perspectiva habrá conceptos estructurantes: Estado- Sociedad – Democracia – Identidad- Derechos Humanos. Por mi formación histórica, trataré de complementar de manera transversal con otros conceptos que considero de vital importancia a la hora de complejizar las clases: Continuidad y Ruptura -Permanencias

y Cambios adquieren el ritmo conflictivo, es decir consensual, discorde y negociable, de las mismas realidades que se estudian. Entendiendo competencia propia contribuir a que los alumnos aprehendan las pretensiones conceptuales de captar los escenarios propuestos y sus diferentes perspectivas. Es esa pretensión la que puede resultar fértil como estrategia didáctica". (p. 4).

En la sección metodología y evaluación no se mencionan referencias al TH, a las categorías temporales ni a la HR.

Seguidamente, la futura profesora distingue los contenidos de dictado anual presentes en la planificación de la docente del curso, y luego los que propone enseñar en el transcurso de la realización de su práctica final. Es en este apartado en dónde aparecen alusiones concretas témporo-espaciales que podrían suponer una periodización y referencias a procesos históricos a enseñar.

Organiza los contenidos en una unidad *"Unidad 1: Estado y Ciudadanía"*, dividida en tres subtemas con ítems dentro de cada uno de ellos.

En el subtema uno, identifica como conceptos centrales a enseñar: Democracia; Democracia Directa; Democracia Representativa; Constitución Nacional; Libertad; Igualdad; Justicia; Revolución; Sufragio y Ley.

Se incorporan las categorías temporales de Pasado y la Relación pasado-presente:

"B) Los valores de la democracia: Libertad, Igualdad, Justicia. Conexión con los ideales de la Revolución Francesa (1789 – 1793). La revolución Francesa como parteaguas para pensar la Democracia.

C) El sufragio universal: ¿Qué significa "universal"? Caso argentino. La Ley Sáenz Peña en nuestro país (1912). Participación de las mujeres (1952) y los jóvenes: voto joven (2012)". (p. 8).

Esta misma estructura organizativa se reitera en el subtema dos y tres, en los que se propone enseñar los conceptos de Ciudadanía; Derechos; Obligaciones; Política; Participación política y Dictadura; Partidos políticos; Estado Moderno y Política Moderna.

En ambos puntos se incluyen las categorías temporales de Relación pasado-presente; Actualidad y Contemporaneidad:

"2. A) Ciudadanía: concepto. Los sujetos de derechos. Sus obligaciones. Recorrido histórico del concepto de Ciudadanía. Recupero de elementos planteados en otras clases sobre democracia: Ejemplo: "ciudadanos" atenienses, "ciudadanos" feudales... ¿Eran realmente ciudadanos? Comparación con ciudadanos modernos. La participación política. Soy ciudadano: ¿participo, cómo? ¿Qué es para vos la política? ¿Con qué cosas o palabras la relacionan?" (p. 8).

“3. A) *Los partidos políticos: definición y funciones. Sistema de partidos. La UCR: el primer partido político de la Argentina moderna (1891 – 1903). ¿Qué pasa con los Partidos durante la Dictadura? ¿Qué partidos políticos conocés? ¿Cómo los conocés, a partir de que medio? Recupero de la idea de participación política*”. (p. 9).

En relación a las tensiones-desafíos-dificultades que hemos descripto, consideramos que las incertidumbres que se manifiestan vinculadas a la ubicación temporal y espacial de los temas/problemas a enseñar, no es una problemática individual, sino por el contrario, está relacionada con el espacio curricular en el que esta futura profesora debe desarrollar su práctica de enseñanza.

Una explicación posible podría buscarse a partir de interrogarnos sobre la formación por la que la practicante ha transitado durante la carrera de grado, en la que se la ha preparado para enseñar contenidos históricos, y en la que no se encuentran asignaturas de formación disciplinar y docente que posibiliten pensar de qué manera enseñar los contenidos aprendidos por fuera de la Historia.

En el primer ciclo de la carrera, se cursa Sociología (de formación disciplinar específica); Antropología, Introducción a la Economía e Introducción a las Ciencias políticas (optativas del primer ciclo, se deben cursar dos de ellas). En el segundo ciclo Sociología de la Cultura corresponde a la formación disciplinar específica.

Consideramos que estas cátedras son insuficientes para que los futuros profesores sean capaces de diseñar una propuesta de enseñanza en el espacio curricular de Formación Ética y ciudadana.

Un futuro plan de estudios para la carrera de Profesorado de Historia, tendría que tener más presente el principal ámbito laboral en el que la mayoría de los egresados ha de insertarse, la escuela secundaria, dentro de la cual se han creado nuevos espacios curriculares como por ejemplo Derecho y construcción de ciudadanía, Seminario de Ciencias Sociales, para los que este título tiene incumbencias.

b) Guiones conjeturales (en anexo CD carpeta 4, puntos 4.2 y 4.3).

Describiremos y analizaremos en este punto la narración de las dos clases de esta futura profesora.

El tema de la primera clase observada fue “El sufragio universal como derecho y deber de la democracia”.

En dos de los objetivos que se plantea que los alumnos logren, podemos identificar las categorías temporales de Presente; Actualidad y Relación pasado-presente:

“1.3 Reconocer la importancia del Sufragio Universal como elemento fundamental de la Democracia, como un derecho y también un deber del ciudadano moderno.

1.4 Comprender el significado profundo de la participación ciudadana, respetando la ley y actuando con responsabilidad, pensando e informándose, para de esta manera, seguir consolidando la Democracia”. (p. 1).

Los conceptos que se propone desarrollar en este caso son los de: Democracia; Estado; Sufragio Universal; Derechos y Obligaciones y Participación.

El guión conjetural comienza explicando la necesidad de retomar el tema trabajado en la clase previa por dos cuestiones: la poca cantidad de alumnos asistentes la semana anterior y, el interés manifestado por parte de ellos en aprender a votar.

Las referencias al TH y a las categorías temporales que incorpora la estudiante avanzada se relacionan con este último punto, en el que utiliza nuevamente las de Actualidad y Presente:

“La semana anterior se había planteado la necesidad de aprender a votar. Los chicos que asistieron a la escuela el jueves anterior plantearon ese tema. La franja etaria del curso ronda entre los 14 y los 17 años, existiendo entonces que hay un grupo que está habilitado a votar en estas elecciones. Además, siendo este un año electoral, considero de gran valor didáctico realizar una actividad que, por un lado los motive, los interese y, por otro, les enseñe”. (p. 2).

En una primera parte de la clase, propone retomar la explicación del tema del sufragio. Luego describe de qué manera realizará el simulacro de votación para elegir gobernador de la provincia: la elección de cuatro candidatos, entrega de boletas con nombres colocados por ella, utilización de la urna y la organización del espacio físico del aula para desarrollar esta actividad.

Luego de la selección de los candidatos, los haría pasar al frente del aula para preguntar al resto del grupo clase qué problemáticas les afectan y les gustaría que el futuro gobernador solucionara, y la manera de realizarlo (tomando nota en el pizarrón de los temas de interés que surjan).

Seguidamente, se realizaría el acto electoral y todos los alumnos del curso votarían por el candidato que consideren más los represente. Luego se contarían los votos y se anunciaría el ganador.

Subrayamos que, en relación a los ciudadanos habilitados para participar de elecciones provinciales, se pone de manifiesto un error en el contenido enseñado, dado que el Voto Joven (2012)¹⁸, es optativo desde los 16 años de edad y sólo en elecciones nacionales.

La segunda clase observada tuvo como tema central “La ciudadanía: los sujetos de derecho y la participación política”.

¹⁸ Ley de Ciudadanía Argentina, N° 26774.

En el guión conjetural hay escasas referencias vinculadas al TH y las categorías temporales. Entre ellas podemos mencionar dos de los objetivos que se propone que los alumnos logren, en los que se incorporan las de Presente y Actualidad:

“Interpretar de manera significativa el concepto principal de ciudadanía, reconociéndose como ciudadanos, protagonistas críticos, reflexivos y responsables.

Comprender el significado profundo de la participación ciudadana, respetando la ley y actuando con responsabilidad, pensando e informándose, para de esta manera, seguir consolidando la Democracia”. (p. 1).

Menciona, como conceptos centrales a enseñar durante la clase los de Ciudadanía; Sujetos de Derecho; Derechos; Participación; Democracia y Estado.

En un primer momento, pedirá a los alumnos la entrega de las respuestas del cuestionario de la clase anterior sobre el tema sufragio, que tendrá carácter evaluativo.

Luego desarrollará la clase en torno al concepto de ciudadanía, cuya discusión pretende abordar a partir de los conocimientos previos de los alumnos, la realización de preguntas orales y su posterior anotación en el pizarrón por parte de un estudiante que elegirá para que pase al frente.

En dos de los interrogantes que anticipa realizará durante la clase, podemos identificar nuevamente las categorías temporales de Presente y Actualidad:

“¿Qué entienden por ciudadanía? ¿Quiénes son ciudadanos?

¿Qué derechos conocés, apelables a la condición de ciudadano?” (p. 1).

Seguidamente, propone introducir una fuente gráfico-documental de elaboración propia, relacionada con los conceptos de Ciudadanía y Derechos, para su posterior lectura por parte alumnos seleccionados por ella para tal fin.

Por último, dividirá a los estudiantes en grupos de cinco, para trabajar dos casos problemáticos relacionados con el concepto de Ciudadanía: 1) “Viktor Navorski” y 2) “Cayetana”. Ambos casos son extraídos de un manual escolar, que se utiliza como fuente gráfico-documental.

Les indicará seguidamente a los alumnos que lean cada historia, debatan y luego expongan las conclusiones a todo el grupo clase.

- c) Materiales y actividades para los estudiantes (en anexo CD carpeta 4, puntos 4.4 y 4.5).

En la primera clase observada, la practicante retoma una fuente gráfico-documental de elaboración propia en relación con el tema del sufragio. La misma fue confeccionada a

partir de un diccionario de política extraído de la página Web Educ. ar, perteneciente al Ministerio de Educación y Deportes de la Nación¹⁹.

La fuente está organizada en cuatro subtítulos, a saber: “Definición; ¿Qué significa “Universal”?, ¿Desde cuándo se utiliza?, y Sufragio Femenino”.

En el texto se explica de qué manera a lo largo del tiempo en nuestro país, se fue avanzando en el derecho al voto, mutuamente imbricado con el concepto y proceso de construcción de la democracia representativa.

Cuando realiza referencias a la temática del voto universal define qué significa en el Presente y cómo se comprendía en el Pasado, incorporando el concepto de voto restringido. Se introduce en este fragmento la categoría temporal de Relación pasado-presente:

«Todo integrante de la sociedad, sea hombre o mujer, rico o desfavorecido, analfabeto o instruido, tiene derecho a elegir a sus representantes y a ser escogido como tal, si así lo solicitara. Pero en el siglo XIX se discutía acerca de cómo organizar la democracia, no todos estaban de acuerdo en que el conjunto de ciudadanos pudieran votar. Entonces la gran pregunta era: “¿Quiénes deben tener derecho a votar?” Algunos sólo creían que debían votar solo los individuos más cultos e instruidos y los más adinerados. Según ellos, resultaba “peligroso” que el pueblo “inculto” votara. Este grupo, formado por los sectores más adinerados y conservadores de las sociedades, defendía el “voto restringido”» (p. 1).

En los últimos dos apartados, se realizan referencias a la Ley Sáenz Peña, que dio origen al voto universal, secreto y obligatorio; y a la sanción del voto femenino en el año 1947, y su posterior puesta en práctica en las elecciones nacionales de 1951. Se incorporan así las categorías temporales de Pasado; Hechos/acontecimientos y Etapas:

“Desde las primeras décadas del siglo XX muchas mujeres lucharon por la igualdad política. El 23 de setiembre de 1947, durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón, se promulga la Ley 13.010, que instituye el voto femenino. Pero las mujeres pudieron estrenar su voto recién 4 años después de sancionada la ley, en las elecciones nacionales de 1951”. (p. 1).

En las preguntas que elabora para que los alumnos respondan, se utilizan las categorías temporales de Relación pasado-presente; Actualidad y Presente:

“2. Señalá la/s diferencia/s entre voto “universal” y voto “restringido”. ¿Qué opinás sobre este último? ¿Por qué?

3. Si fueras candidato, ¿Qué estrategias usarías para que te voten? ¿Cuáles serían tus propuestas? (p. 1).

¹⁹ www.educ.ar

En el desarrollo de la clase y en la realización del simulacro de votación, se utilizarán otros materiales que llevará la practicante a la clase: las boletas y la urna.

En la segunda clase observada, la estudiante avanzada vuelve a reiterar la utilización de fuentes gráfico-documentales, un texto de elaboración propia denominado “¿Qué significa ser ciudadano para vos?, y dos casos problemáticos en relación la temática a enseñar.

El primero de los textos escritos fue elaborado a manera de resumen a partir de una página Web que corresponde al Ministerio de Educación de la provincia de San Luis, denominada “Escuela Digital Universidad de La Punta”²⁰.

En él se incluyen una definición del concepto de ciudadanía y referencias a cómo se fue construyendo históricamente en nuestro país (ciudadanía civil, política y social). Se identifican las categorías temporales de Proceso; Movimiento; Presente; Actualidad y la Relación pasado-presente:

“Por ello decimos que el concepto de ciudadanía no es estático sino que es un proceso que se fue conformando desde el siglo XVIII hasta hoy, en tanto en ese momento comienzan a reconocerse los derechos de los individuos y hoy se siguen incorporando nuevos derechos.

En ese proceso podemos reconocer:

Ciudadanía civil: conformada en el siglo XVIII cuando se reconocen los primeros derechos asociados a la libertad: libertad física, de palabra, de pensamiento, de religión”. (p. 1).

Los casos que toma para el trabajo grupal a realizar por los alumnos los extrae del manual Ciudadanía y Derechos 2 (2014), de la Editorial Santillana.

Uno de ellos hace referencia a la película “La Terminal”. En el texto escrito, la practicante describe la historia de Viktor Navorski ciudadano de Krakozhia que arriba a Nueva York y se encuentra con dificultades al declararse un golpe de Estado en su país de origen, y al no ser reconocido el mismo por el gobierno de Estados Unidos. Por esta razón debe vivir 9 meses en el aeropuerto hasta que se logra solucionar la situación de su país natal.

En el relato, sólo al final del texto se incorporan las categorías temporales de Pasado y Hechos/acontecimientos:

“Lo llaman “el hombre sin patria”, ya que momentáneamente no tiene nacionalidad ni país. Es lo que se denomina un “apátrida”. La peli parece exagerada, pero en realidad

²⁰ <http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/>. En la página de inicio se define su función: “Las “Escuelas Públicas Digitales” son instituciones educativas que ofrecen a niños, jóvenes y adultos la posibilidad de realizar estudios iniciales, primarios y secundarios con una propuesta pedagógica personalizada y orientada al logro de entornos personales de aprendizaje y al aprovechamiento de las potencialidades que brinda la sociedad del conocimiento”.

está basada en la historia real de Mehran Karimi Nasseri, un refugiado iraní que vivió en el Aeropuerto Charles de Gaulle de París entre 1988 y 2006. En el film, Viktor sólo vive en la terminal 9 meses, hasta que se restablece la paz en Krakozhia". (p. 1).

El otro caso, describe la historia real de una ciudadana argentino-española que alquila un vientre de una mujer de la India para tener una hija, y las dificultades que atraviesa en relación a la obtención de la ciudadanía para la niña al no ser reconocida como tal por el gobierno indio, español y argentino.

Se reitera la presencia de la categoría temporal de Hechos/acontecimientos tal como se ejemplifica a continuación:

"Lejos de la ficción, ocurrió que una ciudadana argentino – española quedó varada en la India porque su beba era considerada "apátrida". Elsa Saint Girons, una abogada santafesina, contrajo matrimonio con Juan Antonio González, un español nacido en Madrid. Luego de que Elsa intentara sin éxito tratamientos de fertilización asistida, decidieron alquilar un vientre en la India a través de un contrato de maternidad subrogada firmada por ambos en el año 2011.

Finalmente, el 16 de mayo de 2012 nació Cayetana, en Nueva Delhi, y tal como lo establecen las leyes de ese país, en su partida de nacimiento figuró como madre Elsa Saint Girons". (p. 1).

Al final de la descripción de los casos, incorpora el mismo interrogante a responder por parte de los alumnos, en el que no se realizan referencias espacio-temporales.

A partir de la descripción de los guiones conjeturales de las clases y de los materiales elaborados para los estudiantes, podemos destacar como posibilidad-oportunidad en esta práctica de enseñanza, que están contruidos teniendo en cuenta problemáticas actuales, en consonancia con la preocupación que manifiesta la practicante en la apertura de contenidos por diseñar una propuesta de enseñanza y aprendizaje para los alumnos de la escuela en dónde desarrollará su práctica final.

La futura profesora recurre a una multiplicidad de fuentes secundarias para el diseño de los materiales: manual escolar, diccionario de política, páginas web; a partir de las cuáles elabora los mismos.

Una de las tensiones-desafíos-dificultades que mencionábamos respecto del documento apertura de contenidos en relación a la ausencia de referencias espacio-temporales en la planificación, se plantea como una posibilidad-oportunidad en los materiales de las clases, dado que en ellos se explicitan referencias a procesos históricos concretos, y su vinculación con el contexto actual.

Siguiendo los aportes de Pagès y Santisteban (2011), sobre el valor educativo de las fuentes históricas en relación con la construcción de la conciencia temporal y en la enseñanza del TH, consideramos que en este caso, las mismas:

- a) presentan aspectos de la vida de las personas más allá de acontecimientos bélicos o políticos, y favorecen la comprensión de los cambios en la vida;
- b) permiten conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades,
- c) facilitan el protagonismo del estudiante en su propia construcción de la historia.

Ampliaremos estas consideraciones en el apartado 6.5 de este capítulo (semejanzas y diferencias entre los casos).

d) Entrevista semi-estructurada antes de la clase (en anexo CD carpeta 4, puntos 4.8).

Como mencionábamos al inicio de la descripción y análisis de esta práctica de enseñanza, la entrevista semi-estructurada se realizó dos días antes de la segunda clase observada. Las preguntas diseñadas previamente al inicio de la misma, se relacionaban con indagar sobre el tema de la clase, la planificación, las actividades elaboradas para los alumnos, las categorías temporales que consideraba se podrían enseñar, los vínculos posibles con la HR que podría establecer a lo largo de la clase y las expectativas e incertidumbres que la clase le generaba en la etapa previa a la realización de la misma.

En relación al tema, la planificación y las actividades para los alumnos, la futura profesora describe los momentos que tendrá la clase, partiendo del sondeo de los conocimientos previos en relación al concepto de ciudadanía, la escritura en el pizarrón de los aportes y el armado posterior de una definición que incluya todas las ideas expresadas oralmente por los estudiantes.

Se reitera la preocupación por tener en cuenta las inquietudes e intereses de los alumnos a los que debe enseñarles, expresada en la apertura de contenidos. Incorpora las categorías temporales de Contemporaneidad; Presente y Actualidad:

“FP: En un primer momento pensé, siempre con la colaboración y participación de ellos, qué es lo que ellos consideran que es la ciudadanía, son temas bastante contemporáneos con los que ellos están todo el tiempo de alguna manera tratando en su modo, en su vivir, en su cotidianidad, entonces quiero ver qué es lo que sale, qué ideas, qué nociones, qué es lo que ellos consideran que es como para ir tomando, y siempre escribiéndolo en el pizarrón para que ellos después, una vez que armemos un concepto, que trabajemos lo que... un resumen que yo les voy a dar, podamos comparar lo que ellos pensaban con lo que de alguna manera es el concepto o la terminología, la cuestión formal, digamos, que yo considero que de todas maneras va

a tener mucho en común, no creo que ellos estén muy alejados de lo que son los conceptos (...) no son chicos que estén en una burbuja, son chicos que de una manera u otra, para bien o para mal, conocen de la realidad que están viviendo y participan todo el tiempo están tirando ideas, preguntan (...).(p. 1).

Seguidamente, menciona los dos casos que va a analizar y la manera en que organizará a los alumnos en el espacio del aula, para propiciar el debate en torno a la temática de la clase.

Cuando se interroga a la estudiante avanzada acerca de las categorías temporales que considera enseñará, se explicitan ciertas incertidumbres, ya que incluye al TH como una categoría temporal más, en el mismo nivel que las demás, no como metacategoría.

Aparecen las de Cronología; Proceso/s; Cambios y continuidades; Hechos/Acontecimientos; Pasado; Presente; Actualidad y Relación pasado-presente:

“FP: (silencio) Otras categorías de tiempo, bueno sí yo te dije cronología, yo creo que la categoría de tiempo histórico aparece continuamente también, no sé cómo aparecerá, como para que ellos marquen que no es sólo por siglos o por decenios sino que los procesos son o incluyen otras cosas, no tienen que ver por ahí con períodos acotados de tiempo sino que son procesos más largos, el tema de la continuidad y la ruptura, porque ahí quiero, de hecho en este mapeo aparecen situaciones específicas que marcan una ruptura como las guerras mundiales por ejemplo que generan la Declaración de los Derechos Humanos, esto que te decía que es nuevo, que no es una ruptura específica pero que marca un antes y un después con respecto a la legalidad del alquiler de vientres (...), sobre todo esas, trabajamos mucho el tema del tiempo histórico para que ellos no...o de proceso histórico para que no sea siempre tan acontecimental y el de continuidad y ruptura, para que ellos vean, marquen las continuidades y las sepan separar, y las rupturas, de hecho también se había planteado el tema de, que se plantea acá de vuelta, el tema de la Revolución Francesa, como otro hecho de ruptura a partir del cual aparecen las categorías de ciudadano moderno...”. (p. 2).

A partir de este fragmento de la entrevista, podemos inferir como una tensión-desafío-dificultad, que la practicante realiza referencias desconectadas respecto de la temporalidad, dado que no sigue un orden lógico en las ideas que expresa, por ejemplo en relación a la construcción histórica del concepto de ciudadanía, de los derechos en general y de los Derechos Humanos en particular.

Consideramos que, estas imprecisiones en la definición de TH, no son expresión de problemáticas individuales, sino que por el contrario, visibilizan el supuesto de esta investigación relacionados con el escaso tratamiento específico que el metaconcepto de

TH tiene a lo largo de la formación inicial en las materias disciplinares. Ampliaremos estas consideraciones en el apartado 6.5. correspondiente a este capítulo.

Cuando se la interroga acerca de los momentos de la clase en que considera podrá establecer relaciones con la HR, puede inferirse que la relaciona con problemáticas actuales. Las categorías temporales que menciona son las de Cambios y continuidades; Pasado; Cronología; Relación pasado-presente; Actualidad y Presente:

“FP: ...de por si la materia tiene mucho de Historia Reciente, surge todo el tiempo, pero sí por lo menos a partir de estos temas que aparecen y además yo quiero mencionarles y de alguna manera en el resumen que les voy a dar aparece desde cuando la ciudadanía empieza a ser cada vez más inclusiva, es como una mínima, ni siquiera es una línea temporal, pero sí que ellos sepan que esto no estuvo desde siempre, incluso volver sobre lo que ellos habían considerado un ciudadano ateniense, al principio del cuatrimestre, que se trabajó mucho, y que ellos mismos decían “entonces eran muy pocos los ciudadanos porque no todo el mundo tenía los derechos”, como volver a eso para que ellos vayan viendo que esto se va haciendo todos los días un poco, desde la legalidad, desde el sistema en el cual estamos, desde lo que ellos eligen, desde la participación también por qué no, sobre todo desde esta línea de tiempo que te digo que no es tal, pero que sí establece una cronología, y también desde los casos, (...), la Historia Reciente aparece desde el alquiler de vientres, que es algo muy nuevo y que incluye una nueva manera, una nueva mirada que al día de hoy no se tiene, se va haciendo de a poco...” (p. 1-2).

Al finalizar la entrevista, menciona que las expectativas que le plantea el desarrollo de la clase, están relacionadas con generar y encauzar el debate de los alumnos y atender a sus inquietudes, acentuando la incertidumbre que le genera el desarrollo de la práctica de enseñanza en ese curso en particular por la dinámica del mismo y por el comportamiento como grupo clase.

¿Qué hacen los estudiantes avanzados en las clases? ...Durante la clase

a) Grabación y registro de clases (en anexo CD carpeta 4, puntos 4.6, 4.7, 4.9 y 4.10).

La primera clase observada comienza con la lectura grupal de la fuente gráfico-documental denominada “Sufragio”. La practicante solicita a diferentes alumnos que lean el texto para todo el grupo y luego los interroga a partir de la realización de preguntas convergentes.

En la explicación oral que realiza, se puede identificar de manera difusa la presencia de la categoría temporal de Relación pasado-presente:

“FP: Muy Bien ¿qué habíamos hablado la semana pasada a esto con respecto al voto universal que al día de hoy tenemos?, ¿qué les quedó, qué significa?”

Es: Que todos pueden votar

FP: ¿Todos pueden votar?

Es: A partir de la edad mínima

FP: ¿Cuál es la edad mínima?

Es: 16...a partir de los 16

FP: La edad mínima es 18 años

Es: 16 es voto voluntario... ¿se puede para las PASO?

FP: Las primarias ¿decís vos?

E6: La que viene ahora, para lo que hay que votar

FP: Ahh, si si, pero el voto a los 16 años ¿es obligatorio?

Es: ¡No no!

FP: Es voluntario”

Seguidamente, se inicia un intercambio de preguntas entre la practicante y los alumnos en relación al voto universal, secreto y obligatorio que lleva varios minutos de la clase. Durante el mismo se incorporan de manera imprecisa las categorías temporales de Relación pasado-presente; Cambios y continuidades y Etapas, tal como se expresa en el fragmento que sigue a continuación:

“FP: Esto que plantea E16 sobre la falsificación del voto tiene un nombre y se llama fraude ¿ustedes saben que existió en la República Argentina durante mucho tiempo?

E17: ¡De la Rúa!

FP: ¿Quién?, no grites E17 que yo te escucho y no tiene sentido que grites así, todos te escuchamos

E17: Durante la dictadura

FP: No durante la dictadura no, a fines del siglo XIX y principios del XX, de hecho la Ley Sáenz Peña que menciona esto que yo hice para que ustedes no lo lean, justamente lo que combate era el fraude electoral, esto era bastante común E17 era votar con el documento de otra persona o incluso yo ya se los conté que el patrón de una estancia vaya con los documentos de todos sus empleados y vote (...) chicos el sufragio femenino fue a partir, desde el primer momento o fue después

E18: Fue después

FP: ¿Cuándo?

E18: En el cincuenta, durante la era de Perón

FP: Durante el peronismo. O sea que cuando se plantea esta idea de universal en 1912, mucho antes de Perón, esta idea de universal ¿entraron las mujeres en esta categoría?”.

Cabe destacar que a partir de los interrogantes de los alumnos, se mencionan Hechos/acontecimientos históricos, relacionados con temas/problemáticas de HR.

La clase continúa, y la practicante les solicita que lean las preguntas y las respondan para el próximo encuentro, aclarando que es una actividad que será evaluativa.

Identificamos ciertas tensiones-desafíos-dificultades relacionadas con la problematización del contenido a enseñar a partir de la lectura de la fuente; la escasa explicación de los procesos históricos y de las consignas a resolver por parte de los alumnos.

En un segundo momento de la clase, se comienza con el simulacro de votación, a partir de la dinámica anticipada en el guión conjetural: la practicante elige cuatro candidatos a los que les coloca un nombre, ellos pasan al frente del aula y se interroga a los demás alumnos para que les planteen las problemáticas puntuales que les gustaría solucionen a partir de su elección como gobernador.

Luego de los intercambios y el punteo de las temáticas en el pizarrón, se realiza la elección y, después de la cuenta de los votos se designa un ganador.

Durante el desarrollo de la clase, se cometen errores en la información histórica porque se les explica a los estudiantes que si tienen 16 años, pueden votar en las PASO que se realizarían ese fin de semana en Santa Fe.

Se identifican ciertas imprecisiones en relación a la manera de incorporar en la explicación las categorías temporales de Presente; Rupturas; Proceso/s; Relación pasado-presente, y en la definición de conceptos como por ejemplo la de gremio:

“FP: Eso que vos decías, no sé quién lo dijo en la tele, pero no se coman todo lo que hay en la tele, porque no es tan fácil industrializar un país de golpe ¿me entienden?, hay que hacerlo de a poco, se hizo se volvió a caer, se hizo se volvió a caer, eso es la historia

E84: No se cayó la sacó Menem

FP: Bueno, por eso son procesos históricos, durante el proceso neoliberal se desestructuró un montón todas estas cuestiones industrializables que tenía la Argentina industrializada ¿me entienden?, entonces no es tan fácil, sin embargo lo que ellos están planteando, es también en alguna medida, que me parece que apareció el tema de las paritarias, huelgas, paros, hay un montón de gremios en puja ahora que están buscando... ¿saben lo que son los gremios?, son aquellos representantes de un sector de la economía, también de otros trabajadores”.

Al finalizar la clase, la estudiante avanzada les solicita a los alumnos que para el próximo jueves traigan resueltas las preguntas en relación al tema del “Sufragio”.

En la segunda clase observada, el tema fue “La ciudadanía: los sujetos de derecho y la participación política”, se mantienen las tensiones-desafíos-dificultades identificadas en la clase anterior, respecto a la explicación histórica desde el sentido común y las generalizaciones, los errores en la información histórica y conceptuales; la realización de preguntas convergentes; la mención de las categorías temporales de manera difusa y la vinculación de la HR a partir de las preguntas que realizan los estudiantes.

Inferimos que, la continuidad de estos aspectos en esta práctica de enseñanza, no son necesariamente expresión de una problemática individual de la practicante, sino que ponen de manifiesto:

a) El tránsito de ser estudiante a profesora que implica la realización de la práctica final de la carrera, por ejemplo en la realización de preguntas sólo convergentes a los alumnos.

Ello constituye un obstáculo que generalmente experimentan los practicantes al predominar en las clases la voz de la profesora, y desconocer la manera de responder a las preguntas de los alumnos.

Generalmente, no se logran incorporar sus aportes en el desarrollo de la clase enmarcándolos históricamente, sino que en muchas ocasiones ante la incertidumbre de las prácticas surgen las respuestas desde el sentido común o las generalizaciones;

b) El espacio curricular en el que se lleva a cabo la experiencia de práctica, habilita la entrada de voces provenientes del espacio público en el aula, por los temas/problemas que se enseñan, y a partir de los cuáles se pueden establecer vinculaciones con la realidad que viven en la cotidianidad los alumnos;

c) Como explicamos en el apartado que analizamos el documento apertura de contenidos, planificar y realizar la práctica final de la carrera en el espacio curricular de Formación Ética y ciudadana, supone una tensión con la formación inicial recibida a lo largo de la carrera de grado.

La clase se inicia con el pedido por parte de la practicante del trabajo solicitado el encuentro anterior en relación al tema del “Sufragio”.

Un segundo momento, comienza con la elección de dos estudiantes para que pasen al frente del aula, y tomen nota de las ideas expresadas por sus compañeros en relación al concepto de ciudadanía. Seguidamente, teniendo en cuenta lo apuntado en el pizarrón, cada uno en su carpeta debe escribir uno de elaboración propia.

En el diálogo que se establece entre la futura profesora y los alumnos se utilizan preguntas convergentes. Además se realiza una comparación entre el ejercicio de la ciudadanía en democracia y dictadura, en la que están prácticamente ausentes las categorías temporales:

“FP: (...) A ver chicos, chicos ¿de qué palabra viene la palabra ciudadanía?”

Es: de la ciudad

FP: ¿de ciudad?

E20: de ciudadano

FP: Muy bien E20, ¿un ciudadano en una democracia es lo mismo que un ciudadano en una dictadura?

Es: No

FP: ¿por qué?

E21: porque no tenés libertad de expresión y no podés hacer nada...”

En el momento de sintetizar las ideas de los alumnos plasmadas en el pizarrón, aunque realiza referencias al contexto argentino, se utilizan generalizaciones y la explicación de los conceptos se realiza desde el sentido común:

“FP: A ver chicos, estuvimos hablando entonces, vamos empezando a cerrar la idea, hablamos de una cultura argentina que nos vuelve ciudadanos, evidentemente para ustedes, de un respeto por la sociedad, podríamos hablar de tolerancia, de escuchar y ser escuchados, todo eso apareció en el trabajo práctico, yo fui sacando lo que ustedes pusieron... la libertad que tenemos como ciudadanos de votarnos, de elegir, alguien dijo después de vivir democráticamente, hablaron de que es ciudadano el que vota, el que no vota, el que está preso, el que está libre, que vive en una dictadura, que vive en una democracia...pregunta, ahora venimos a la Argentina ¿qué sistema de gobierno tenemos?”

Las categorías temporales que se mencionan en la clase, aparecen de manera imprecisa, en este caso las de Relación pasado-presente; Cambio; Presente y Actualidad están acompañados por la escasa problematización que se realiza de las ideas, estereotipos, prejuicios que sostienen los alumnos en relación a la problemática de la inseguridad y los robos en la vía pública:

“E91: le decimos negros porque tienen esa definición, están identificados así, a los choros les decimos negros y listo

FP: ¿a vos te parece bien esa definición?

E92: no, pero ya está así... ¡hay que lincharlos!

FP: ¡Chicos!... vamos a ir de a uno, vamos a ir de a uno, chicos la identidad de las personas, del grupo, de las personas puede cambiarse, a lo largo de los años se cambia, depende la mirada

E93: Y bueno, y antes, hace años atrás ¿cómo se les decía a esas personas?

FP: delincuente...para la época de Perón el negrito, como ustedes les dicen era el cabecita negra”

Lo que podríamos identificar como un tercer momento en la clase, se relaciona con el tratamiento de los dos casos seleccionados en relación al concepto de ciudadanía: la película *La Terminal* y *Cayetana*.

Esta actividad de cierre que estaba planificada en el guión conjetural como de carácter grupal, no pudo realizarse de esa manera debido a la falta de tiempo y la dinámica que fue adquiriendo el desarrollo de la clase.

La estudiante avanzada les entregó ambas fuentes de manera individual y solicitó luego a algunos alumnos que expliquen oralmente para todo el grupo clase, el caso que les había tocado.

La clase culmina cuando toca el timbre, y la futura profesora solicita la entrega de los trabajos prácticos relacionados con el tema "Sufragio" que faltan, para la próxima semana. Mencionamos por último que, en los registros escritos de ambas clases realizados por la investigadora, se especifican las tensiones-desafíos-dificultades explicitados en los párrafos anteriores.

¿Qué dicen que hacen los estudiantes avanzados? ...Después de la clase

- a) Entrevista semi-estructurada después de la clase (en anexo CD carpeta 4, punto 4.11).

La misma fue realizada luego de la clase, en la escuela en dónde se llevó a cabo la práctica docente.

Las preguntas diseñadas previamente al inicio de la entrevista, se relacionaban con indagar sobre los ajustes realizados durante la práctica de enseñanza en relación a la planificación previa, las respuestas de los estudiantes a las actividades planteadas durante la clase, las categorías temporales enseñadas, los vínculos que pudo establecer con la HR, indagar sobre las expectativas previas y su cumplimiento (o no) en la clase y sobre los interrogantes que le planteó esta clase en particular y las prácticas de enseñanza en general.

La dinámica de la clase llevó a la practicante a realizar ajustes en relación a lo planificado, debido a las intervenciones de los alumnos en relación a problemáticas relevantes que los afectan, tal como describíamos en el apartado anterior, la HR ingresa de forma espontánea al aula a partir de los interrogantes planteados por ellos. Durante la entrevista, la futura profesora reconoce e identifica esta situación:

"FP: Mirá, si, aparece en general aparece todo el tiempo, y el concepto de ciudadanía tiene mucho, y aparece de la mano de ellos mismos, con respecto en este caso a los derechos de la ciudadanía, los derechos y obligaciones que ellos tienen, que el

ciudadano común tiene, aparecen a nivel nacional y aparecen a nivel internacional, aparecen temas siempre relacionados con el gobierno, con este último sufragio por ejemplo, ellos están como a la orden del día, tienen muchos imaginarios, muchos discursos instalados que sueltan, que repiten, el tema del sufragio, de la inseguridad, es todo, es todo lo que pasa actualmente, tiene que ver con la Formación Ética, pero tiene que ver con los gobiernos, (...), hoy apareció algo con respecto a la dictadura, muy poco a la última dictadura militar, muy poco pero hay una relación ahí, por eso digo si hubiese tenido más tiempo hubiese trabajado el derecho a la identidad desde ahí, por ejemplo...”.

Valora de manera positiva el desarrollo de la clase y las actividades realizadas con los estudiantes en los diversos momentos por los que ha transcurrido la misma: el primero relacionado con el armado de un concepto propio de ciudadanía, y después con la actividad individual de análisis de dos casos, como intento de problematizar el concepto y de introducir problemáticas de la HR.

En las expresiones, gestos e incluso silencios de la practicante durante la entrevista, se pone de manifiesto la escasa reflexión acerca de lo que hay que mejorar o podría haberse realizado de otra manera.

Todos los momentos de la clase son calificados como *buenos*, no logra identificar las tensiones-desafíos-dificultades que hemos enunciado en párrafos anteriores en relación a: la explicación, el tipo de preguntas, la problematización del contenido, los errores de información histórica y conceptuales y, la utilización difusa del TH y las categorías temporales.

Las únicas dificultades que identifica son la falta de tiempo y el trabajo con ese curso en particular, por las características del grupo clase que describe como *“bullicioso, (con tendencia) a desmadrarse, son chicos chiquitos, son muchos es una hora en la que están cansados...”*.

Considera, sin embargo, que sus expectativas se han cumplido porque ha podido enseñar. Cuando se la interroga sobre las categorías temporales que considera haber enseñado en la clase, reconoce levemente que podría haberlas introducido de una mejor manera. Menciona las de Continuidades y rupturas; Presente y Actualidad:

“FP: Bueno...viste que yo te decía que siempre trataba de trabajar esto de las continuidades y las rupturas apareció pero muy leve, no lo hice notar, el tema de la ruptura con respecto a los derechos a partir de la Segunda Guerra Mundial, esta ruptura con la idea de un ciudadano elitista, de una categoría elitista, y la idea de una inclusión mayoritaria en la cuestión de los Derechos Humanos, que sí la pienso trabajar la semana que viene, por ejemplo, un poquito más como para que marquen un

antes y un después. Y...yo creo que aparece, no sé si aparecieron otras cosas porque fue bastante sobre la cotidianeidad, sobre lo que pasa al día de hoy, que se yo, que tiene que ver más con el ciudadano, con las formaciones, con la Formación Ética y ciudadana que con la Historia...”.

6.4.3 CASO C: *Profesor de temporalidades no enseñadas - confusas*

Dícese de la práctica de enseñanza en la que se justifican historiográficamente y didácticamente las categorías temporales en la planificación pero se confunden en las clases.

La experiencia de práctica de la enseñanza de este futuro profesor, se realizó en una escuela de enseñanza media para adultos (EEMPA) de gestión pública ubicada en una zona urbana residencial de la ciudad de Santa Fe, y a la que asisten alumnos de sectores sociales trabajadores de bajos recursos provenientes de barrios catalogados como “peligrosos” por la población en general, debido a las problemáticas que atraviesan como, por ejemplo: prostitución, violencia de género, malas condiciones laborales como trabajos precarizados y “en negro”. La asignatura en que realizó la práctica fue la de Historia, en 5º año.

Se observaron dos clases, el tema de la primera clase observada fue “Repaso y Trabajo Práctico sobre A y B; Introducción de C “Política Cultural. Censura. Explosión expresiva. Artista Comprometido”, ésta fue la tercera clase de su práctica docente.

Los contenidos sobre los que se realizó el repaso, enseñados en las clases uno y dos fueron: A: “Introducción: Construcción de un punto de partida. Ensayo de una periodización.”; y B: “Política Económica. Del Desarrollismo al Neoliberalismo. (1966-1983)”.

Los instrumentos de investigación utilizados fueron una entrevista semi-estructurada antes de la clase, llevada a cabo el mismo día de su realización, en la Facultad de Humanidades y Ciencias – UNL; la grabación y el registro escrito de la clase, y una entrevista semi-estructurada el día posterior a la clase, también en FHUC-UNL.

Se decidió observar una segunda clase cuyos temas fueron: C “Política Cultural. Censura. Explosión expresiva. Artista Comprometido”; y D “Doctrina de Seguridad Nacional”. EE.UU. en A. L., estrategias represivas y preventivas”. Correspondió a la séptima clase de su práctica docente.

En esta oportunidad, se reemplazó la entrevista semi-estructurada antes de la clase por sugerencias realizadas por parte de la investigadora al practicante, por diversas razones:

a) en ese momento la misma se desempeñaba como adscripta en investigación en la cátedra de Práctica docente, por lo que los profesores a cargo, permitieron la realización de apreciaciones y sugerencias a los practicantes;

b) al ser esta la única práctica de enseñanza del año realizada en la asignatura Historia y en la que se abordarían contenidos de HR, el objetivo de esta intervención fue aprovechar al máximo el trabajo de campo y colaborar en la práctica del estudiante avanzado, en la

que se observaron ciertas tensiones-desafíos-dificultades fundamentalmente durante el desarrollo de las clases, que especificaremos en el transcurso de la descripción y análisis.

Los instrumentos de investigación para el caso de la segunda clase observada (clase siete de la práctica docente), fueron la grabación, el registro de clase y la realización de una entrevista semi-estructurada el día después de la clase, en FHUC-UNL.

¿Qué dicen que hacen los futuros profesores? ...Antes de la clase

El futuro profesor menciona el TH y las categorías temporales en todos los documentos que analizamos para el seguimiento de la práctica: apertura de contenidos, guión conjetural y materiales y actividades elaborados para los estudiantes.

Anticipamos que, esta práctica final está atravesada por una preocupación constante por parte del estudiante avanzado de incorporar la temporalidad en las diferentes instancias de su experiencia, fundamentalmente lo identificamos como una posibilidad-oportunidad en el antes de la clase.

Las categorías temporales se explicitan en la siguiente tabla en la que se distinguen en la primera columna todas las mencionadas durante el desarrollo de la práctica, y en la segunda las que son preponderantes, es decir, las más utilizadas por este estudiante avanzado y que vinculamos con la propuesta conceptual de Aróstegui (1995).

Tal como explicamos para el caso A y B, se ha tomado como base para la identificación de las categorías temporales y su posterior organización en forma de tabla, la pregunta 4 del cuestionario B: Sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales, aplicado a la muestra general y cuyo análisis hemos realizado en el apartado 6.3.1 correspondiente a este capítulo.

En negrita destacamos las categorías temporales que aparecen en esta práctica de enseñanza, y que no estaban consideradas en el cuestionario mencionado anteriormente.

Tabla 16

Categorías temporales que se utilizan	Categorías temporales preponderantes
Pasado	Periodización
Presente	Espacio de inteligibilidad
Futuro	Relación pasado-presente
Contemporaneidad	Relación pasado-presente-futuro
Regresión	Relación entre tiempo y espacio
Duración	Simultaneidad/sincronía
Cambios y continuidades	Etapas
Movimiento	Proceso/s
Duraciones: acontecimiento (tiempo corto), coyuntura (tiempo medio), estructura (tiempo largo)	
Cronología	

Transición
Hechos/acontecimientos
Contingencia
Rupturas
Sucesión/diacronía
Revolución
Tiempos internos
Pluralidad de ritmos

a) Apertura de contenidos (en anexo CD, carpeta 5, apartado 5.1).

El documento comienza con una fundamentación general de la propuesta de enseñanza a desarrollar. En el inicio se incluye un fragmento de una fuente gráfico-documental (Literatura), en el que aparecen referencias al TH:

“A diferencia de Newton y de Schopenhauer, su antepasado no creía en un tiempo uniforme, absoluto. Creía en infinitas series de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades.

El jardín de senderos que se bifurcan – Jorge Luis Borges”. (p. 1).

Luego, se introducen varios párrafos en dónde el practicante realiza referencias explícitas a: las sugerencias de la profesora a cargo del curso en relación a las temáticas a enseñar, vinculadas a la dinámica del grupo clase, a la preponderancia de los materiales escritos y a la utilización de los mismos por parte de los alumnos; consideraciones que utiliza para argumentar la planificación que pretende llevar a cabo.

Seguidamente, introduce el título de su propuesta de enseñanza, en él podemos identificar las categorías temporales de Periodización y la preocupación por construir un Espacio de inteligibilidad (Aróstegui, 1995), que denomina como “*unidad de sentido*” (p. 8):

“Nuevos Gobiernos Militares en el Cono Sur: Obediencia y Desobediencia en América Latina: los 60´ y 70´.

La idea es que este “título nos acompañe” durante todo lo que dure la experiencia y utilizarlo tanto como inicio y como cierre de la misma”. (p. 2).

Además, se incluyen claras referencias al contexto témporo-espacial de los contenidos que propone enseñar, haciendo hincapié en las categorías temporales de Proceso; Simultaneidad/sincronía y la Relación entre tiempo y espacio:

“... la intención es poder mostrar y tratar el proceso social argentino en contexto latinoamericano-mundial, por cuestiones de espacio y de claras necesidades de recorte (no se puede abordar todo, lo que no nos impide acercarnos a la totalidad de nuestro objeto de trabajo) deberemos dedicarle mayor cantidad de tiempo y espacio al

“caso argentino”. (...) el caso argentino (y del desarrollo de cualquier recorrido político nacional) es ininteligible si no se lo pone a luz del proceso político regional y del desarrollo mundial del sistema capitalista”. (p. 2-3).

En relación a la enseñanza y el aprendizaje específicamente de la Historia, se incluyen referencias a las categorías temporales de Pasado; Cambios; Movimiento; Presente y la Relación pasado-presente-futuro junto con su concepción de la disciplina²¹ en la que se destaca la importancia de construir una ciudadanía crítica:

“Confiamos en que la enseñanza de conocimientos históricos, y de prácticas de conocimiento críticas ayudan a la conformación de sujetos, de ciudadanos, activos, con capacidad para “ubicarse en su mundo e intervenir en él” (). En este claro sentido de construcción de sujetos de acción y sujetos de cambio es que se ha pensado la propuesta didáctica, ya que al presentar tantas voces del pasado, de actores del misma, trata de generar la conciencia de que son las personas las que hacen la historia, de que ella es producto de la acción de los hombres y de que solo esta es capaz de cambiar el sentido de las cosas (...).*

*Esta conciencia de que el mundo puede ser cambiado por la acción del hombre es esencial cruzarla con la idea de que nadie actúa a no ser que relacione su acción en el presente con proyectos en el futuro, con utopías. En este sentido es vital “enseñar a pensar históricamente” (**), ya que es la forma en que se aprende que es en la vinculación entre el pasado y el presente lo que nos permite entender ambos para retornar nuevamente a una proyección conjunta hacia el futuro (***)”. (p. 4).*

En el mismo sentido, destaca la relevancia de enseñar a pensar históricamente a los alumnos:

«Igualmente se ha tenido siempre en mente que la “historia a enseñar”, es la conjugación de la trinidad entre “sociedad, escuela e Historiografía”. En cierto sentido de lo que se trata no es de solo enseñar qué paso, aunque esto es importante y se le dedique bastante tiempo, sino que también se debe enseñar a “pensar históricamente”». (p. 3).

²¹ Estas referencias son citadas por el practicante a pie de página de la apertura de contenidos. Las mismas se detallan tal cual están mencionadas en la planificación:

(*)Joan Pagés Blanch, ¿Qué se debería enseñar en historia hoy en la escuela obligatoria, ¿Qué se debería aprender, y como, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?, en Revista Escuela de Historia, n°6 UNS, Salta, 2007, pág. 19.

(**)¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”?, Elías Palti.

(***)Este énfasis en el futuro y en la utopía se ha puesto debido a que el mundo contemporánea a operado un cambio en donde lo que se privilegia es el pasado sobre el futuro. Para más información: Andreas Huyssen, En busca del tiempo perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización, o también, Joël Candau, Memoria e Identidad.

En la apertura de contenidos que el practicante construyó, se utilizaron referentes historiográficos y de la didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, de manera constante. Todo lo expresado en ella está justificado con citas a pie de página, es decir que nada de lo dicho (y lo no dicho) está colocado al azar.

Se incluyen referencias explícitas a la manera de comprender la enseñanza, el aprendizaje y el proceso de construcción de conocimiento en general:

“Creemos que el estudio, como diría Paulo Freire, no es un acto pasivo de consumo, de absorción, de ideas escritas y pensadas por otros, sino que es en el proceso de recreación y creación constante de las mismas en donde el acto de aprendizaje de verdad tiene sentido”.

(...) podemos definir a la enseñanza como la acción intencional, deliberada e institucionalizada (intento, es decir, remarcando la no relación causal entre enseñanza y aprendizaje. Institucionalizada, no se da en cualquier lugar, se da en una institución en general y en un espacio en particular, el aula) de transmitir cierto contenido a otra persona. (Tanto la características del objeto a transmitir y la persona objeto de la transmisión determinan las características de la enseñanza)”. (p. 3-4).

Este documento continúa con el detalle de los contenidos, organizados por ejes temáticos de A a G. En el eje A que actúa a manera de introducción, explicita la Periodización (1966-1983) y construye con claridad un Espacio de inteligibilidad a trabajar con los alumnos. En él se incluyen lo que podríamos identificar como aspectos políticos del proceso argentino. Se introducen además, las categorías temporales de Etapas y Coyuntura y se propone explícitamente iniciar su práctica de enseñanza a partir de la construcción de lo que denomina como Cronología, a la manera de una guía orientadora del Proceso histórico a enseñar:

*«A “Introducción: Construcción de un punto de partida. Ensayo de una periodización.”
Periodo de estudio: 1966 - 1983 (Golpe de Onganía – Revolución Argentina – Regreso de Perón – Golpe de las FF. AA. Proceso de Reorganización Nacional.)
La idea es poder construir un punto de inicio junto a los chicos, una suerte de consenso básico; poder plantear en la primera clase el período que vamos a trabajar a través de su cronología. La periodización nos va a permitir darle un marco al “tema” en su dimensión política y económica como sureña.*

“Nuevos gobiernos militares”, Dictadura Institucional de las FF.AA.

Periodización del recorte temporal (...).

Exponer el contexto internacional en el que se dan los golpes, la efervescencia cultural, la revolución cubana, la radicalización política». (p. 5).

Los conceptos en este primer eje son los de Dictadura Institucional, Contexto Internacional y Conciencia Histórica.

Los siguientes ejes mantienen la misma estructura organizativa de los contenidos, abarcando los aspectos económicos, artístico-culturales y sociales del caso argentino. En el eje D se introduce también el contexto internacional y regional latinoamericano. Los títulos de los mismos son los siguientes:

“B “Política Económica. Del Desarrollismo al Neoliberalismo. (1966-1983); C “Política Cultural. Censura. Explosión expresiva. Artista Comprometido; D “Doctrina de Seguridad Nacional”. EE.UU. en A. L., estrategias represivas y preventivas; E “Obediencia y Desobediencia. Política y/o Violencia; F “Herencias y Legados de un dialogo interrumpido” y G “Políticas de Memoria. Interpretaciones de un pasado en común”.

Los conceptos que se proponen para enseñar a lo largo de toda la planificación son los siguientes:

Eje B Mercado, Liberalización, Flexibilización, I.S.I., Estado Intervencionista.

Eje C: Artefactos Culturales, Censura, Exilio, Movilización Artística. Se incluye la mención de un estudio de caso en relación a los temas a enseñar: Francisco “Paco” Urondo.

Eje D: Guerra Fría, D.S.N., Subversión, Plan Cóndor, Escuela de las Américas, Alianza para el Progreso, Terrorismo de Estado.

Eje E: Lógica de la política, Lógica de la guerra, Guerrilla Urbana y Rural, Organización Armada, Disciplinamiento Social, Responsabilidad. Consenso y Disenso, Coerción.

Eje F: Utopías - Distopías, Memorias, Proyecto político, Hombre Nuevo, Mundo Nuevo.

Eje G: Batallas de las memorias, Políticas de Memoria, Memoria Oficial, “Nunca Más”, “Guerra Sucia”, “Dos Demonios”, “Conciliación Nacional” (Indultos, Obediencia Debida, Punto Final), “Deber de Recordar”, “Show del Horror”.

Destacamos cómo en la propuesta de contenidos, el practicante introduce los tiempos absolutos de Pasado, Presente y Futuro y la vinculación entre ellos:

«F “Herencias y Legados de un dialogo interrumpido.”

El papel de las Utopías en tiempos revueltos.

Del predominio del Futuro a la exaltación del pasado». (p. 7).

También en el eje G, introduce las categorías temporales de Contemporaneidad y la Relación pasado-presente: *“Interpretar el pasado desde la Argentina Contemporánea”.* (p. 7).

A continuación, el futuro profesor detalla los objetivos que pretende que los alumnos logren, manteniendo la coherencia con los contenidos históricos a enseñar. En cuatro de un total de seis, se realizan referencias a las categorías temporales de Proceso/s;

Periodización; Espacio de inteligibilidad; Etapas; Hechos/acontecimientos; Transición; Relación pasado-presente y Relación pasado-presente-futuro:

“Comprender los procesos socio-políticos del Cono Sur en el período comprendido entre el Golpe del 64 en Brasil y la “Transición a la Democracia” en Argentina.

Distinguir diferentes etapas en el desarrollo económico del Cono Sur.

Vincular, Extrapolar y Contextualizar los legados y herencias de una época.

Construir su propia interpretación del pasado reciente argentino.

Identificar conexiones entre sí mismos y los actores del pasado”. (p. 8).

A continuación, realiza la fundamentación de los contenidos a enseñar. Respecto de la selección que propone, justifica el porqué de los mismos durante todo este apartado, destacando al docente como el *actor clave de la institución escolar*, incluyendo la categoría temporal de Contingencia:

“... la elección y organización del contenido y los objetivos expresados en los apartados anteriores es contingente y arbitraria, no porque no tenga una fundamentación epistemológica y política, sino, porque su elección y organización bien podría ser otra. Repitémoslo, no existe “la” forma de enseñanza, ni “el” contenido a enseñar, todos dependen de la concepción de historia, de enseñanza, de sujeto, etc. que tengamos y que hagamos operar en ese sentido. ¿Quién determina qué debería enseñarse y que no?, claramente la respuesta a esta pregunta debería tener en cuenta las relaciones de poder que atraviesan la sociedad en general y la escuela en particular”. (p. 9).

Enmarca el tema a enseñar en el campo de estudios de la HR y menciona que hay diversas conceptualizaciones de la misma, introduciendo de esta manera la discusión historiográfica respecto del pasado cercano:

“Historia Reciente, Historia Coetánea, Historia Actual, Historia Contemporánea, Historia del tiempo presente, la diversidad de rótulas corresponde a la diversidad de definiciones de la misma, no es una mera especulación de sinónimos”. (p. 10).

Propone el concepto de *Historias recientes* y enuncia explícitamente que no puede establecerse una periodización de este pasado *problemático e incómodo*, coloca como central la idea de trauma y menciona que su punto de partida para el caso argentino sería la radicalización política de mediados de siglo XX cuyas consecuencias llegan hasta el presente, y que está relacionado con los crímenes y violaciones de los Derechos Humanos:

“... más que en singular, nosotros lo planteamos en plural. Historias Recientes, reconociendo que en el proceso de significación del pasado, no todo es recuperado por los mismos actores y cada grupo puede operar sus propios procesos de memoria (y olvido)”. (p. 10).

“Pero quienes hablan de Historia del tiempo presente no lo hacen por el simple criterio de proximidad temporal (...).

Si volvemos a mirar la historia del siglo XX en general, y la latinoamericana en particular, vemos que lo que más resalta es el horror, la violencia, los sueños rotos... Creemos, las historias recientes se definen por “los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente”. (p. 11).

En la definición que construye de HR a partir del aporte de la historiografía, incluye referencias a las categorías temporales de Relación pasado-presente; Movimiento y Relación pasado-presente-futuro; otorgándole una relevancia especial a la vinculación entre HR y tiempo presente:

“El punto de partida de la historia, de la conciencia histórica, es, siempre, el presente. Salvo para los historiadores historicistas, el pasado es siempre un problema, y ese problema siempre surge en el presente del sujeto que indaga el pasado. (...).

Este ir del presente al pasado, a su vez, nos lleva a un segundo momento-movimiento, que es el que nos lleva del pasado al futuro. Nos haría bien recordar la sabia lección de Wallerstein para el cual toda historia es historia presente porque parte de los problemas, que en el presente, se les plantean a los hombres.

Entonces, más que decir una definición, la estamos buscando, el pasado traumático, el pasado no cicatrizado, ese pasado que es presente, que no está cerrado entraría en esta difusa, pero quizá, útil, definición preliminar”. (p. 11).

Destaca por último, tres cuestiones en relación con la HR: la subjetividad; la implicancia del investigador con este pasado reciente y la importancia de los testimonios.

Respecto de la definición que el practicante construye de HR, consideramos que tiene preponderancia la de González (2014) al relacionarla con la idea de trauma, con el proceso de radicalización política iniciado en nuestro país desde mediados del siglo XX, con los crímenes y violaciones de los DD.HH.

Al considerar como fundamentales a los actores que protagonizaron este proceso, y al definirla como un pasado presente, un pasado no cerrado, cuyas consecuencias están vigentes en nuestro contexto, también su definición de HR se vincula con la de Historia Reciente/Presente de Jara (2010) y, con la de Aróstegui (1989).

En el apartado metodología, se mencionan diversos materiales con los que realizará su práctica de enseñanza en función de los temas de HR a enseñar, destacando entre ellos la importancia de la empatía y lo que define como *huellas*, concepto que reemplaza al de fuente.

En el punto evaluación, no se incluyen referencias al TH ni a categorías temporales específicas.

b) Guiones conjeturales (en anexo CD, carpeta 5, apartados 5.2, 5.3, 5.4 y 5.5).

Describiremos y analizaremos en este punto la narración de las dos clases de este futuro profesor.

Como anticipábamos al inicio del análisis de esta práctica de enseñanza, el tema de la primera clase observada fue “Repaso y Trabajo Práctico sobre A y B; Introducción de C “Política Cultural. Censura. Explosión expresiva. Artista Comprometido”.

Este documento se inicia con los objetivos que el practicante propone que los alumnos logren, en los que incluye referencias a las categorías temporales de Cambios; Proceso/s; Relación entre tiempo y espacio y la Simultaneidad/sincronía:

“Comprender el contexto (social y político) de implementación de la dictadura en Argentina.

Relacionar los cambios en el capitalismo mundial con los cambios a nivel nacional”. (p. 1).

Luego, menciona los conceptos centrales a trabajar: Movilización popular, Crisis del Petróleo y de la Deuda, Clima de Época.

Seguidamente, argumenta sobre la decisión de organizar la clase en dos momentos diferentes que incluyan en una primera parte la explicación y repaso de los temas enseñados en la clase uno y dos a través de:

a) la realización en el pizarrón de una línea temporal y el trabajo explícito con categorías temporales,

b) la entrega de un cuadro sinóptico que resume los contenidos trabajados hasta el momento y los relaciona con temas posteriores.

En la segunda parte, propone la realización de un trabajo práctico en el aula sobre estos contenidos y detalla los criterios de evaluación del mismo.

Prevee que, en el caso de sobrar tiempo, se inicie el trabajo con una fuente gráfico-documental: fragmentos del “Nunca más” - informe de la CONADEP, y el análisis de cuadros (fuente estadística) para introducir el eje temático C.

Al ser esta clase tres, un repaso de las dos clases anteriores, consideramos que es necesario mencionar las temáticas enseñadas previamente a fin de proporcionar una mayor interpretación de esta práctica de enseñanza.

La clase uno tuvo como tema: «A “Introducción: Construcción de un punto de partida. Ensayo de una periodización (1966 – 1983)”». Como anticipábamos en el análisis de la apertura de contenidos, desde el inicio de esta práctica docente están presentes el tratamiento específico del TH y las categorías temporales.

En los objetivos que el practicante propone que los alumnos logren, se presentan las categorías temporales de Pasado, Presente y Futuro; Hechos/acontecimientos; Etapa y Simultaneidad/sincronía:

“Reflexionar sobre la relación entre pasado, presente y futuro.

Ordenar los distintos acontecimientos marco del período de análisis.

Comparar el golpe del 66´con el golpe del 76´´. (p. 1).

Los conceptos a enseñar son los de Dictadura Institucional, Contexto Internacional y Conciencia Histórica.

Divide la clase en dos momentos, el principal estará dedicado a la presentación de una línea temporal que abarque la periodización completa de la práctica de enseñanza, que irá llenando con los alumnos a medida que se desarrollen las clases, proponiendo desde el inicio de su experiencia de práctica la construcción de un Espacio de inteligibilidad y el trabajo con la conciencia histórica.

Luego, iniciará el tratamiento de los aspectos políticos del período 1966-1983 a través de:

- a) una periodización realizada en el pizarrón;
- b) fragmentos del cuadernillo de fotocopias que vienen trabajando con la profesora a cargo del curso;
- c) una fuente gráfico-documental de elaboración propia sobre los contenidos políticos;
- d) una fuente gráfico-documental primaria con fragmentos de los actores de los gobiernos militares.

El tema de la clase dos fue: *“B “Política Económica. Del Desarrollismo al Neoliberalismo. (1966-1983)”*.

Se reitera la utilización de categorías temporales en los objetivos a lograr por parte de los alumnos, las de Simultaneidad/sincronía; Cambios y continuidades y Etapas:

“Seleccionar, Identificar y Comparar elementos clave de los distintos periodos económicos.

Reconocer cambios y continuidades en la política económica”. (p. 1).

Como conceptos a enseñar durante el desarrollo de la misma propone: Mercado, Liberalización, Flexibilización, I.S.I., Estado Intervencionistas y Crisis del Petróleo.

La clase se centrará en el trabajo con una fuente gráfico-documental de elaboración propia que aborda los aspectos económicos del período 1966-1983.

En la segunda clase observada (clase siete de la práctica de enseñanza, realizada con sugerencias de la investigadora), los ejes fueron: «Tema: C “Política Cultural. Censura.

Explosión expresiva. Artista Comprometido.” y D “Doctrina de Seguridad Nacional”. EE.UU. en A. L., estrategias represivas y preventivas”».

En los objetivos que se propone que los alumnos logren, hay un tratamiento de las categorías temporales de Pasado y la Relación pasado-presente:

“Reconstruir el imaginario de acción de los sujetos del pasado.

Generar empatía con los actores del pasado”. (p. 1).

Los conceptos a enseñar son: “Desaparecidos”, Censura, Exilio, Movilización Artística, Revolución, Subversión, Terrorismo de Estado, Democracia, Juventud.

El guión conjetural de esta clase, comienza con una intervención que realizará el practicante en relación a la consulta de un alumno realizada en la clase anterior, y de la que no disponía información para responder en ese momento.

Seguidamente, se organiza en tres momentos: el primero en que el futuro profesor propone realizar una actividad con los estudiantes a partir de una fuente gráfico-documental de elaboración propia en base al informe de la CONADEP, “Nunca más”, a fin de identificar la composición etaria y socio-profesional de las personas que aparecen como “desaparecidos”: Trabajadores, Estudiantes y Jóvenes.

Un segundo momento de la clase estará dado por la explicación del ciclo de movilizaciones de los años 60-70, teniendo como bibliografía de referencia trabajos de investigación realizados por profesores de FHUC-UNL que investigan estas temáticas de HR, posicionamientos que fueron incluidos explícitamente en los materiales elaborados para los estudiantes. Se mencionan las categorías temporales de Simultaneidad/sincronía; Ruptura; Etapas y Hechos/acontecimientos:

“Insistiremos en la explicación de estas movilizaciones y acciones contestatarias del orden mediante la apelación al contexto internacional y a la explicación nacional que nos aporta Nélide Diburzi, que está transcrita en el material que se les ha entregado a los alumnos la clase anterior. Por ejemplo, se comentará el caso del medio boleto urbano estudiantil, su alcance a través de las luchas de los movimientos de estudiantes en 1975 y su cancelación en 1976 por la dictadura...”. (p. 2).

También, se introducen como relevantes para la comprensión de la temática de la clase, las categorías temporales de Cambios y continuidades:

“Se intentará hacer un puente, se intentará establecer una relación temporal de antes y después, ¿cuáles eran los sujetos sociales movilizados y activados políticamente (antes) y sobre quienes se despliega la represión durante la dictadura (después)?”. (p. 2).

Luego, propone establecer algunas relaciones entre el contexto internacional y el argentino a través de recordar contenidos ya trabajados con la profesora a cargo del curso como la

Revolución cubana y china. También explicar la categoría de orden/órdenes en pugna durante la última dictadura militar en nuestro país y la violencia aplicada desde el Estado.

Se retomarán los conceptos de batalla cultural y la muerte y la tortura, abordados la clase anterior y, procurará además, realizar comentarios sobre las siguientes temáticas relacionadas con el período: el descreimiento de la democracia como un modelo político viable; la postulación de sistemas políticos distintos a ella; el aumento de la desmovilización, la atomización y retiro a la vida privada de los ciudadanos; la vida pública como un *campo de batalla* y, por último, la afirmación de la visión amigo-enemigo en el mundo.

Un tercer momento estará dado por la realización de un ejercicio de empatía con los alumnos.

- c) Materiales y actividades para los estudiantes (en anexo CD, carpeta 5, apartados 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10 y 5.11).

En la primera clase observada el futuro profesor elaboró un trabajo práctico para los estudiantes, dado que realizaría un repaso de los ejes A y B de la planificación, planteando como posibilidad en el caso de que dispusiera de tiempo en la clase, el inicio del eje C.

Consideramos que previo al análisis de las consignas del trabajo para los estudiantes, es fundamental describir y analizar los materiales de la clase uno y dos porque constituyen la base sobre los que se organiza la clase tres.

Para la enseñanza del eje A *“Introducción: Construcción de un punto de partida. Ensayo de una periodización (1966 – 1983)”*, el practicante utiliza varios materiales de elaboración propia en los que hay un tratamiento explícito del TH y las categorías temporales:

- Una línea temporal que abarca la temática completa de la práctica de enseñanza: organizada a partir del título de su planificación *“Nuevos Gobiernos Militares en el Cono Sur: Obediencia y Desobediencia en América Latina: los 60’y 70’”*, incluye debajo una flecha de doble punta que en los vértices tiene los años 1966 y 1983 respectivamente, indicando la Periodización que abarca su práctica de enseñanza.

Debajo una línea que en el centro marca la fecha de 1973. Es de destacar que desde la flecha se despliega una línea de puntos que lleva a un interrogante *“¿Y qué pasa con el futuro?”*, que incluye un recuadro debajo para que los alumnos completen a medida que avance el desarrollo de las clases.

Presenta a partir de este recurso didáctico un claro Espacio de inteligibilidad y como anticipaba en el guión conjetural, propone el trabajo con las categorías temporales de Pasado, Presente y Futuro; Etapas; Hechos/acontecimientos y Simultaneidad/sincronía.

- Una fuente gráfico-documental sobre los contenidos políticos: en ella incluye una explicación del proceso de instauración de dictaduras militares que atraviesa el Cono Sur desde mediados de los `60 hasta fines de los `80, las características comunes de estos gobiernos de las FF.AA. y la dimensión reactiva y fundacional de los mismos.

A partir de este texto, explica el eje A y da sentido a la construcción de la Periodización que propone, se incluyen las categorías temporales de Etapa; Ruptura; Simultaneidad/sincronía; Continuidad; Hechos/acontecimientos; Coyuntura; Relación entre tiempo y espacio.

Ejemplificamos con la utilización de las tres primeras:

“La represión y la violencia son clave para entender el período porque vienen a poner fin una etapa de movilización popular activa y que exigía participación.

Cuarto: Frente al clima de la Guerra Fría y el éxito de la Rev. Cubana, se da una proliferación de movimientos sociales que reclaman un camino al “Socialismo”. El principal objetivo de estos golpes de estado, fue el de eliminar estos grupos”. (p. 1).

También, incluye una cronología de las dictaduras de la región acompañada de un mapa de Hispanoamérica colocado al revés.

- Otra fuente gráfico-documental primaria con fragmentos de los actores de los gobiernos militares: elaborada a partir del *Mensaje de la Junta Revolucionaria al Pueblo Argentino* (28/6/1966) y del Acta para el “Proceso de Reorganización Nacional” (24/3/1976).

A partir de la selección que realiza, logra justificar las características de los gobiernos militares de la región, explicadas en la fuente gráfico-documental anterior, fundamentalmente a partir de la comparación de ambas dictaduras militares y la aparición de las categorías temporales de Cambios y continuidades:

Fuente de 1966: “...las Fuerzas Armadas más que a sustituir un poder vienen a ocupar un vacío de tal autoridad y conducción, antes que decaiga para siempre la dignidad argentina...”. (p. 1).

Fuente de 1976: “Agotadas todas las instancias del mecanismo constitucional, superada la posibilidad de rectificaciones dentro del marco de las instituciones y demostrada, en forma irrefutable, la imposibilidad de la recuperación del proceso por sus vías naturales. Las FF. AA. En cumplimiento de una obligación irrenunciable han asumido la conducción del Estado, el control de la Republica”. (p. 1).

Para la enseñanza del eje B “Política Económica. Del Desarrollismo al Neoliberalismo. (1966-1983)”, el futuro profesor elabora una fuente gráfico-documental en la que explica la temática central de la clase.

Recurre nuevamente a la comparación entre períodos: de 1966-1976 y de 1976 en adelante para caracterizar a la política económica de ambas épocas. En el texto escrito que construye están presentes las categorías temporales de: Regresión; Relación pasado-presente; Cambios y continuidades; Etapas; Hechos/acontecimientos; Rupturas; Sucesión/diacronía; Simultaneidad/sincronía.

Ejemplificamos en este fragmento las dos primeras:

“El diagnóstico de los militares indicaba que en el país existía un desfase entre el desarrollo económico y las conquistas sociales. Según ellos, se había distribuido la acumulación de capital de manera irresponsable y se había otorgado “concesiones” desfasadas, en relación con las posibilidades reales del país. Era necesario operar una regresión; era imprescindible una mayor disciplina social”. (p. 1).

Como mencionábamos en párrafos anteriores, el estudiante avanzado organiza la clase tres a partir de un repaso y la realización del Trabajo práctico N° 1 para los alumnos.

En el mismo, se retoman con claridad los puntos centrales que atraviesan los ejes A y B y se realiza un tratamiento específico del TH y las categorías temporales, tal como vemos en las consignas:

A – ¿Por qué el título de la unidad que estamos trabajando comienza con la palabra “Nuevos”?

B - En la hoja que tenés como material aparece un mapa, ¿por qué te parece que está al revés?

C - ¿Qué diferencias entre los “Nuevos Gobiernos Militares” de “1966-1973” y “1976-1986” se pueden inferir a partir de la lectura de sus respectivas “proclamas”? ¿Qué sucedió en el período comprendido entre ambos intervalos temporales? ¿Recordás cuál es el nombre con el cual se autodefinieron estos gobiernos? Si es así, escribilos debajo de la respuesta a la pregunta anterior.

D - Escribí un pequeño texto en donde compares la política económica de los dos períodos estudiados. Resaltá las palabras que creas clave en la comparación.

E - ¿Es correcto hablar de Neoliberalismo para la última dictadura militar en Argentina? Justifica brevemente tu respuesta”. (p. 1).

En la segunda clase observada, los ejes fueron: «C “Política Cultural. Censura. Explosión expresiva. Artista Comprometido.” y D “Doctrina de Seguridad Nacional”. EE.UU. en A. L., estrategias represivas y preventivas”».

Para esta clase diseña dos materiales para los alumnos, tal como lo anticipa en el guión conjetural:

- Una fuente gráfico-documental de elaboración propia en base al informe de la CONADEP, "Nunca más".

- Un ejercicio de empatía (Trabajo práctico N° 2).

Como anticipara en el guión conjetural de la clase, la primera fuente la construye en base a un texto historiográfico de una docente de la Facultad que investiga las movilizaciones sociales de los años '60 y '70.

Para ejemplificar lo que menciona en el mismo, utiliza un fragmento y cuadros extraídos del informe de la CONADEP, con estadísticas de los desaparecidos que destacan las profesiones y las edades. En la parte final del material incorpora preguntas convergentes y divergentes para que los alumnos respondan en relación a los grupos en que se concentró la represión en estos años.

Se utilizan las categorías temporales de: Revolución; Hechos/acontecimientos; Procesos; Cambios y continuidades; Simultaneidad/sincronía; Relación entre tiempo y espacio; Relación pasado-presente.

Las dos primeras aparecen mencionadas en el siguiente fragmento:

"Si una palabra puede definir una época, para los 60 y los 70 debemos pensar en clave de REVOLUCIÓN, así como para los 80 será la DEMOCRACIA". (p. 1).

El ejercicio de empatía lo construye a partir de un relato de los Hechos/acontecimientos ocurridos entre 1955 y 1976, teniendo como temática fundamental la desaparición de jóvenes, estudiantes y obreros.

Se propone como un trabajo práctico individual, en el que los alumnos deben imaginarse como un estudiante secundario de esa Etapa teniendo en cuenta preguntas colocadas al final del texto. Se utilizan todas las categorías temporales que venimos mencionando en los materiales elaborados para los alumnos, realizando un tratamiento específico de la temporalidad y la HR:

"Imagínate que sos un estudiante de nivel secundario, todavía no cumpliste la mayoría de edad. En el pasado reciente viviste la situación de dictadura de la "Revolución Argentina", luego tres años de un regreso democrático y hace un par de meses los militares realizaron un nuevo Golpe de Estado. Un poco más atrás en el tiempo, vos no te acordás, pero te contaron que gobernó Perón (sí, el mismo que fue presidente poco más de un año entre 1973 y 1974) y fue derrocado por un golpe militar en 1955, que no solo impidió a su partido presentarse a elecciones sino que también prohibieron su nombre. Frondizi, el presidente que asumió (luego del golpe) en 1958 también fue bajado por un Golpe de Estado dado por los militares, pese a que fue elegido en elecciones (con el peronismo proscripto). Es decir, casi no conocés la

democracia ni las elecciones libres. Ahora escuchás a muchos hablar de revolución, de que es necesario un cambio, de que las injusticias no pueden continuar”. (p. 1).

Los interrogantes que actúan como orientadores para la realización del trabajo práctico por parte de los estudiantes son los siguientes:

“Respondé: ¿Cómo hubieras reaccionado frente a ese acontecimiento de desaparición de tus compañeros? ¿Qué cosas pensarías que le habría pasado a esos compañeros? ¿Qué acciones creés habrían provocado que se los llevaran? ¿Habrías seguido participando y charlando de política? ¿Te animarías a concurrir a alguna manifestación? ¿Qué habrías hecho vos en esos años, frente a las reducciones de salario, los aumentos de las horas de trabajo, la eliminación de la participación de las personas en las decisiones del gobierno, el aumento de la pobreza, los problemas en las ciudades? ¿Qué te parece la situación en el presente, se te ocurren algunos puntos de contacto entre este pasado y el presente que vivís?” (p. 1).

A partir de la descripción de los guiones conjeturales de las clases y de los materiales elaborados para los estudiantes, podemos destacar como posibilidad-oportunidad, que están contruidos incorporando contenidos históricos y debates historiográficos actuales respecto del período a enseñar: 1966-1983.

Consideramos que la influencia de la formación disciplinar en el marco de la carrera de Profesorado de Historia de nuestra Facultad es notoria, al utilizarse contenidos desarrollados en las asignaturas Contemporáneas de Argentina; de América Latina y de Europa y Estados Unidos.

El practicante pone de manifiesto la apropiación temática y conceptual que ha realizado a lo largo del cursado, que complementa con lecturas *por fuera* de la misma (consideraciones realizadas en las entrevistas semi-estructuradas antes de las clases).

La utilización de las fuentes tanto primarias como de elaboración propia es otra oportunidad-posibilidad que destaca a este futuro profesor.

En la etapa previa de planificación, es relevante la multiplicidad de fuentes que utiliza/elabora que, según los aportes de Pagès y Santisteban (2010) en relación a la construcción de la conciencia temporal y la enseñanza del TH, son:

- a) herramientas provechosas para conocer la historia más próxima y establecer relaciones con otras realidades y con otras temporalidades;
- b) ayudarían a que los alumnos comprendieran que el conocimiento histórico es discutible y es producido en el tiempo;
- c) pondrían en contacto directo al alumnado con el pasado y facilitarían el protagonismo del estudiante en su propia construcción de la historia.

Para el caso de las fuentes estadísticas, ofrecen datos objetivos para que los alumnos comprendan una realidad anterior (Pagès y Santisteban, 2011).

Simultáneamente, aparecen en esta instancia de práctica tensiones-desafíos-dificultades relacionadas con la formación docente, dado que el futuro profesor confecciona una cantidad excesiva de materiales para un *público universitario*, no teniendo en cuenta que sus alumnos concretos son los de una escuela de enseñanza media para adultos.

Esta falta de adecuación en la relación materiales-alumnos y el desconocimiento de los tiempos reales de una clase, no son problemáticas individuales, sino que por el contrario, ponen en evidencia el proceso que el practicante está atravesando en este paso de ser estudiante a profesor, ya que el conocimiento de los alumnos y de la dinámica de esta institución escolar específica requiere transitar por las aulas y cierta formación que consideramos son constitutivas del oficio docente.

Ampliaremos estas consideraciones en el apartado 6.5 de este capítulo.

d) Entrevista semi-estructurada antes de la clase (en anexo CD, carpeta 5, apartado 5.12).

Como mencionábamos al inicio de la descripción y análisis de esta práctica de enseñanza, la entrevista semi-estructurada se realizó en FHUC-UNL.

Las preguntas diseñadas previamente al inicio de la entrevista, se relacionaban con indagar sobre el tema de la clase, la planificación, las actividades elaboradas para los alumnos, las categorías temporales que consideraba se podrían enseñar, los vínculos posibles con la HR que podría establecer a lo largo de la clase y las expectativas e incertidumbres que la clase le generaba en la etapa previa a la realización de la misma.

En relación al tema de la clase, el futuro profesor recurre a lo anticipado en el guión conjetural, al proponer retomar los ejes A y B desarrollados en las clases uno y dos respectivamente, expresando su preocupación por realizar un sondeo a fin de conocer si se está produciendo o no el aprendizaje de los contenidos en los alumnos. Por ello propone la realización de un trabajo práctico N° 1.

En relación a los materiales para los alumnos menciona que utilizará un cuadro que actuaría como organizador de los contenidos enseñados y como apertura a los de las próximas clases.

Aclaremos que no incluimos el análisis del mismo en el apartado “Materiales para los estudiantes” referido a esta clase, dado que por sugerencia de los profesores coordinadores de la práctica docente, el mismo no se utilizó en la práctica de enseñanza concreta debido a la complejidad de los conceptos incorporados en el mismo.

También expresa, que presentará una fuente gráfico documental de elaboración propia relacionada con la movilización social de los años `60 y los sujetos sociales que son “desaparecidos”; y luego el trabajo práctico.

Cuando al estudiante avanzado se le interroga acerca de la manera de realizar este repaso de los temas ya enseñados, explica que lo llevará a cabo a partir de graficar en el pizarrón una línea temporal. Menciona, desde el comienzo de la entrevista, como eje la enseñanza del TH y las categorías temporales y se destacan algunas categorías no expresadas hasta el momento en los documentos analizados como la Pluralidad de ritmos; Tiempos internos; Movimiento; Transición; Estructuras (tiempo largo):

“... una línea temporal en dónde tratemos de cruzar un poco algunos tiempos, ver la multiplicidad de los tiempos, porque estuvimos hablando, la primera clase, si se quiere hacer una idea fue mucho más política, (...); la segunda clase fue claramente mucho más económica en dónde planteamos conceptos ligados a dos modelos, a lo que yo planteo dos modelos, dos tiempos, dos periodizaciones o dos tiempos históricos digamos, diferentes que tienen su claro período de transición o para simplificar un poco planteo dos tiempos, dos modelos y un período de transición, y luego las estructuras (...) como el capitalismo y la dominación estatal, dos cosas que son permanentes digamos en todo el recorte y más atrás y más adelante también, como para un poco mostrar la simultaneidad de cosas que están pasando, cosas que tienen distintas duraciones porque lo que ellos vienen viendo como Estado de Bienestar, desarrollismo, ISI, dura más que los distintos gobiernos, y que atraviesa más que ellos, y que el período de transición, por ejemplo, y que el modelo económico posterior que es el neoliberalismo, tampoco coinciden con etapas políticas determinadas sino que son cosas que tienen otra duración y otro tiempo”.

Cuando se lo interroga sobre el tratamiento del TH que realizará en la clase, lo define a partir de categorías temporales específicas, además de las expresadas en el párrafo anterior, en este caso destaca la relevancia de los Cambios y continuidades e incorpora la de Regresión:

“duración, simultaneidad...distintos tiempos que puede haber, que eran un poco las rupturas y las continuidades porque planteamos, con los chicos planteamos que el `76 era un claro antes y después en la historia tanto política como económica de la Argentina, (...) pero en Argentina esa identificación entre Neoliberalismo y dictadura no es correcta, para nada es correcta entre otras cosas porque con Martínez de Hoz no hubo ni privatizaciones, ni ventas de activos públicos, sí claramente estuvo guiado por principios liberales, principios de reprimarización de la economía que están en

consonancia con principios liberales y con un intento de volver a un modelo de desarrollo anterior, una regresión, (...)”.

En relación al tratamiento específico de la HR, menciona que la misma forma parte de los temas centrales de esta clase y de las anteriores.

Con respecto a las expectativas e incertidumbres que la clase le plantea en la etapa previa, el estudiante avanzado reconoce explícitamente la problemática de exceso de materiales que prepara para los estudiantes - tiempos reales de la clase.

Además manifiesta cierta preocupación por conocer si los alumnos adultos están comprendiendo los contenidos enseñados, y reflexiona sobre las clases uno y dos manifestando cierta incomodidad con las mismas por el tono preponderantemente expositivo que tuvieron.

Es de destacar, que explica estas tensiones-desafíos-dificultades como problemas vinculados con la formación docente durante el cursado de la carrera de grado, argumentando que las mismas le son de utilidad para intentar modificar las prácticas concretas:

“... no la expectativa es (...), que las dos clases pasadas no queden en el vacío porque por ahí esa fue mi sensación en un primer momento, (...) hubo mucha carga de lo expositivo que quizá fue una cosa que no tenía en mente, y que quizá, siempre que uno critica que se yo las clases expositivas, y termina haciendo eso, no porque sea malo, si quizá porque no sepa, pero no porque sea malo y también porque eso es lo que venimos haciendo durante cinco años en la universidad, o más, es que casi determina a dar clases expositivas, escuchar durante cinco años clases expositivas, cambiar...es como que leer las cosas para que otro las entienda, y otro... que quizá nos es muy ajeno, con todo una matriz de pensamiento totalmente distinta, hace que uno se sienta un poco inseguro y que no sepa qué hacer, (...), la idea es haber aprendido en estas dos clases qué pasa, qué no se hace, qué se puede hacer, y qué no se puede hacer y bueno dar un cierre a esa reflexión con el trabajo práctico, que va a funcionar como una especie de varilla o de vara que va a medir, no es cierto, en qué medida está funcionando o no lo que venimos haciendo y ya en vista a una modificación más o menos radical del encare de las clases, claramente (...), ha habido un aprendizaje, una reflexión en ese sentido, digamos, porque no me sentí cómodo, y bueno no sentirse cómodo es, genera esto, genera una reflexión, un cambio sobre cómo uno encara las clases o la vida en general digamos (...)”.

Como anticipábamos al inicio del análisis de esta práctica de enseñanza, se reemplazó la entrevista semi-estructurada antes de la clase siete por sugerencias realizadas por parte de la investigadora al practicante.

El equipo de cátedra permitió la intervención ante las tensiones-desafíos-dificultades que la práctica de enseñanza de este futuro profesor venía atravesando, muchas de ellas reconocidas por él mismo en la entrevista realizada antes de la clase tres.

Se sugirieron orientaciones al practicante en relación con:

- a) organizar los contenidos a enseñar en función de los objetivos propuestos,
- b) delimitar momentos de la clase y actividades a realizar con los estudiantes en cada uno de ellos,
- c) adecuar el lenguaje utilizado durante el desarrollo de la clase a los sujetos estudiantes de esta escuela de enseñanza media para adultos, a fin de lograr una mayor empatía con el grupo de alumnos, mejorar la explicación y la realización de preguntas divergentes,
- d) utilizar el pizarrón como apoyo y organizador de las secuencias, conceptos y procesos históricos a enseñar.

¿Qué hacen los futuros profesores en las clases? ...Durante la clase

- a) Grabación y registro de clases (en anexo CD, carpeta 5, apartados 5.13, 5.14, 5.16, 5.17 y 5.18).

La clase tres comienza con la presentación de la investigadora a los alumnos por parte del practicante, la toma de asistencia y la entrega del trabajo práctico N° 1.

Propone la misma como un repaso de contenidos ya enseñados y utiliza el pizarrón para realizar dos líneas temporales que sintetizan el eje A y B, desarrollados en la clase uno y dos respectivamente.

El futuro profesor, intenta introducir en la explicación las categorías temporales de Pasado; Duraciones, Hechos/acontecimientos; Etapas; Periodización y Transición:

“FP: ... la idea primero es completar un poco lo que venimos hablando, la línea temporal que había quedado un poquito vacía, y quería un poco sistematizar todo lo que venimos hablando ahí, darle nombre y espacio, que va en esa línea, la idea que yo tenía era...y por eso tiene dos líneas digo, una arriba y otra abajo, y tienen duraciones distintas, es que la línea de la parte de arriba tenga los acontecimientos que podemos llamar de carácter político.

E10: ¿Cómo?

FP: ... venimos trabajando dictadura, golpe de Estado, no cierto habíamos periodizado, habíamos puesto que dentro de un período había dictadura, luego había vuelto Perón, Cámpora dijimos, ¿puede ser?, ¿me siguen?, ¿estamos? Después había otro golpe de Estado ¿no es cierto?, y luego...

E11: El proceso de la reorganización nacional

FP: claro, y en la segunda fecha que está bien arriba había comenzado el proceso de transición a la democracia mediante elecciones...”

Anticipamos que, una constante de esta práctica de enseñanza serán las tensiones-desafíos-dificultades relacionadas con la explicación que realiza el practicante y la utilización de preguntas sólo convergentes, tal como queda expresado en los párrafos anteriores.

Como manifestó en la entrevista realizada antes de esta clase, es notoria la distancia que coloca entre él y los alumnos y los gestos que expresan incomodidad. Esto se explicita por ejemplo, a través del lenguaje académico que utiliza en el que se confunden los conceptos y da por supuesto que los estudiantes tienen internalizados ciertos conocimientos, que no manejan o desconocen:

“FP: ¿Qué pongo?, dice ‘66-’76, ocupa otro...ocupa más de un período de los períodos políticos, ‘66 al ‘76 dice el subtítulo, ocupa más de un período... ¿cómo habíamos caracterizado esta época?, lo hablamos la clase pasada (silencio, nadie responde). Dice, leo antes del segundo subtítulo: “El modelo de desarrollo en Argentina desde los años 30’ puede ser definida, a grandes rasgos, como: economía semi-cerrada, fuerte inversión estatal y alto intervencionismo por parte del Estado de las variables económicas”, estoy leyendo eso, dice: “El modelo de desarrollo en Argentina desde los años 30’ puede ser definida, a grandes rasgos, como: economía semi-cerrada... ¿qué quiere decir economía semi-cerrada? (silencio)..., en principio sería una economía no abierta

E27: Eh, cerrada es a la importación y a la exportación de otros países...

FP: Hay ciertas trabas, o ciertas podemos decir restricciones a las importaciones

E28: A las multinacionales

FP: ¿Cómo?

E29: A las multinacionales

FP: Claro, esa economía semi-cerrada supone una protección de la industria nacional, esa economía semi-cerrada es una economía que el Estado puede regular, eso va a favorecer el desarrollo de la industria a nivel nacional. Bueno “fuerte inversión estatal”, vamos viendo..., ahí ya tenemos una idea de una economía semi-cerrada, de una economía que tiene sus características, que impide la libre circulación hacia adentro o hacia afuera de determinados productos, muy bien, “fuerte inversión estatal”, eso significa que el Estado, estatal viene de Estado, el Estado es un factor importante del crecimiento de ciertos circuitos productivos, el Estado es...inyecta dinero puede ser mediante de subsidios, mediante préstamos, alquila empresas, alquila empresas

también, beneficiando ciertas ramas de la producción que otras, la producción de acero, la producción de carbón”.

También, se identifican ciertos errores en la información histórica que introduce en la clase, ante preguntas concretas que le realizan los alumnos, como por ejemplo en relación a las políticas neoliberales cuyo comienzo en nuestro país sitúa a partir de 1989, y no durante la última dictadura militar:

“FP: Lo vienen trabajando, muy bien, en Argentina habíamos dicho que el Neoliberalismo, las políticas neoliberales no coincidían con la Dictadura ni con el gobierno de Alfonsín, la implementación de políticas neoliberales en Argentina es un proceso que se da luego del ´89, luego de la hiperinflación del ´89, de la segunda crisis de la deuda... ¿se acuerdan de algo?, ¿vamos? (silencio)... parece que no

E41: Si repasamos la crisis de la deuda, porque no nos quedó nada

FP: La del ´82... muy bien, después tenemos un pequeño cuadrito para trabajarlo, después vamos a trabajarlo bien... y durante la Dictadura y antes la deuda externa argentina, y la de la mayoría de los países de América Latina, va en aumento, va en aumento...

E42: Ah porque no estaban pagando, y el ejemplo de México nos dio”.

El futuro profesor introduce las categorías temporales de manera confusa, también cuando intenta explicar que entre 1973 y 1989 hay un período de Transición que para él se relaciona con el paso del Desarrollismo al Neoliberalismo:

“FP: ... las cosas cambian de manera mucho menos radical, hay un período de transición entre el ´73 y el ´89 en dónde este Estado, que dirían ustedes de esta matriz de desarrollo, lo hablamos recién, fuerte intervencionismo, ¿qué otra cosita más?... (silencio). Lo que hablamos recién fuerte intervencionismo...

Es: Fuerte inversión... economía semi-cerrada

FP: Fuerte inversión, economía semi-cerrada, entonces ¿se pasa de qué, de una economía semi-cerrada?... a una economía abierta, se pasa de una alta intervención del Estado en el control de algunas variables económicas, a una falta de intervención del Estado, a una desregulación, el Estado deja de intervenir en el control de algunas variables, y la tercer característica es una alta impresión del Estado con subsidios y cosas por el estilo, a una disminución del papel del Estado en la economía a través de venta de activos, venta de empresas públicas

FP: Muy bien, esto es un período de transición, y acá es cuando vemos ya la matriz neoliberal prácticamente en formación, formada”.

En la explicación que realiza de los procesos históricos pone en juego una multiplicidad de categorías temporales, pero a pesar de sus esfuerzos y buenas intenciones, confunde a los alumnos aún más.

Ello se complejiza con la utilización que realiza del recurso del pizarrón, dado que intenta explicar la Simultaneidad/sincronía del proceso político y económico del período que analiza, y a la vez utilizar las categorías temporales de Proceso/s; Pluralidad de ritmos; la Sucesión/diacronía; Cambios; Etapas y los Tiempos internos distintos para ambos procesos:

“FP: ‘82 crisis de la deuda, crisis de la deuda...esto les va a servir para el trabajito, crisis de la deuda...el ‘76 marcaba un quiebre, el inicio del Proceso de Reorganización Nacional, el Golpe de Estado, a partir de ahí cambiaron muchas cosas, por eso marcamos un quiebre ahí, la explicitación de la crisis del Estado de Bienestar; y de este lado, el Desarrollismo con las características que ya habíamos dado, fue intervención estatal, economía semi-cerrada...muy bien, el proceso político ya lo habíamos dado...¿qué primera impresión les da?

E61: ¿Qué?

FP: Primero es que está bastante feo, pero bueno... (silencio), la primera impresión es que no coincide digamos, no coincide el proceso político con el proceso económico, eso supone que algunas cosas cambian más rápido que otras, la sucesión presidencial tiene otra duración que la sucesión de los modelos de desarrollo, el modelo económico por eso hay dos etapas, con un período de transición, pero hay más cambios políticos a nivel institucional”.

Cuando los alumnos lo interrogan acerca del Desarrollismo, se reiteran los errores en la información histórica al mencionar que en Argentina esta economía se llevó adelante desde 1930 hasta 1976:

“FP: ...lo que quiero que quede claro es que hay cosas que cambian más rápido que otras, tienen distintos tiempos, tienen distinta duración, habíamos dicho lo del Desarrollismo con una economía semi-cerrada...”

E64: ¿Cuándo empieza el Desarrollismo, en qué año?

FP: El Desarrollismo, con estas características una mayor intervención del Estado, una economía semi-cerrada, la ISI... ¿qué era la ISI? lo hablamos un poco...

E65: Industrialización de Importaciones

FP: Industrialización por Sustitución de Importaciones muy bien, todo eso puede verse desde los ‘30 en adelante, desde los ‘30 para decirlo así muy rápidamente, del ‘30 hasta el ‘76, son muchos años y hay muchas presidencias del ‘30 al ‘76

E66: Eso quería saber, gracias”.

Luego el practicante lee a los alumnos las consignas que tienen que resolver en el trabajo práctico entregado, solicitándolo que lo hagan en su casa dado que no ha quedado tiempo para su realización en la clase.

Los estudiantes expresan con sus comentarios e interrogantes la escasa comprensión que han realizado de los procesos históricos explicados en la clase, que se acentúan aún más dado que el futuro profesor no indica con claridad de dónde extraer la información para realizar el trabajo. Les solicita que lo traigan para la próxima clase, y seguidamente toca el timbre.

Analizaremos más profundamente las tensiones-desafíos-dificultades que observamos en la descripción de la clase, en el análisis comparativo de los casos, en el apartado 6.5 de este capítulo.

En la clase siete, el futuro profesor realiza un esfuerzo por mejorar los problemas que viene transitando en su práctica de enseñanza. Recordamos que la misma se planifica teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por la investigadora en la etapa previa, y que se relacionan con los puntos débiles que atraviesa:

- explicación de procesos históricos y de actividades a realizar por los alumnos;
- confusión entre conceptos;
- errores en la información histórica;
- utilización del pizarrón;
- realización de preguntas sólo convergentes a los alumnos;
- cantidad de materiales diseñados frente al tiempo real de clase;
- distancia entre el practicante y los estudiantes.

Desde el comienzo de la clase establece los tres momentos que tendrá la misma, en un intento de ordenar la explicación de los procesos históricos que se propone enseñar.

A pesar de los esfuerzos que realiza, oscila en la explicación al comparar la última dictadura militar en nuestro país, la transición a la democracia y la presidencia de Alfonsín; con situaciones del presente. Intenta incorporar las categorías temporales de Hechos/acontecimientos; Cambio y continuidad; Etapas y la Relación pasado-presente:

“FP: Claro, Informe de la CONADEP, Comisión Nacional de la desaparición de personas, esta Comisión funcionó un añito, menos de un año, de diciembre del ’83 y setiembre del ’84, época en la cual, como dice el textito, recogió denuncias sobre los desaparecidos, en período ’76-’83, en el período coincidente con qué dictadura

E12: ¿Cuál?

FP: '76-'83, período coincidente con qué dictadura (silencio), el Proceso de Reorganización Nacional, autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, muy bien, esos son los datos que recoge esta comisión, Alfonsín gana las elecciones con un tema en particular, defendiendo los Derechos Humanos, esto podría condensar el lema, o el slogan de la campaña de Alfonsín, ¿de qué forma si hubo violaciones de los Derechos Humanos, cómo hace?, hay que juzgar, hay que atribuir responsabilidades, una de las formas fueron los juicios, la atribución de responsabilidades, la... el juzgamiento de los responsables, en otras palabras, fue a través de... se acuerdan que hace un par de clases habíamos visto que el Congreso votó la creación de una comisión bicameral para la... ¿se acuerdan que yo había traído la noticia hace un par de clases?, al inicio de la clase había traído una noticia que era, el Congreso creó una Comisión bicameral para la atribución de las responsabilidades civiles durante la dictadura, esto es algo parecido, esta Comisión estaba facultada para averiguar, para recolectar los datos sobre los desaparecidos, (...)”.

Seguidamente, les propone una actividad a los alumnos en relación a una fuente gráfico-documental que había entregado la clase anterior, relacionada con el concepto de “desaparecidos” y el terrorismo de Estado operado sobre los obreros y estudiantes jóvenes. Como había anticipado en el guión conjetural, responde a la consulta de una alumna que lo había interrogado acerca de la situación de un militar en la actualidad. En la explicación que el practicante da a la estudiante se mantienen las tensiones-desafíos-dificultades, junto con la preponderancia del carácter expositivo de la clase, con escasas intervenciones de los alumnos.

Se reitera la utilización del lenguaje académico y aparecen de manera confusa las categorías temporales de Transición; Simultaneidad/sincronía:

“FP: La compañera la clase pasada comentaba de Pinochet, la transición a la democracia en Chile es diferente en Argentina, una de las cualidades es que lleva un alto grado de amnistía y de auto perdón digamos por parte de los militares de los crímenes por ellos perpetrados, Pinochet, un dictador, una vez que se realizan las elecciones sigue formando parte del sistema político bajo la figura de senador vitalicio, de senador digamos no electo sino vitalicio, de por vida, le gustaba viajar a Pinochet, uno cuando es político y está de viaje por cuestiones políticas, digamos, no puede ser detenido por la policía, tiene un fuero especial se llama, tiene inmunidad diplomática, [...], bueno ¿de dónde había salido esto?, ah de la respuesta a XX, qué había preguntado qué había pasado con Scilingo... ¿Qué podemos concluir de los cuadros?”.

En la realización del ejercicio por parte de los estudiantes, de identificación de los principales sujetos que experimentaron la represión estatal, recurre nuevamente al intento de introducir la Relación pasado-presente, a partir de la temática de la militancia y el concepto de Juventud:

“FP: (...)¿los estudiantes de qué forma actúan como un grupo si no es a través de los centros de estudiantes?, puede ser a través de los centros políticos, de partidos políticos, pero que no directamente los une como estudiantes, la escuela que hoy la escuela secundaria es obligatoria, los centros estudiantes nuclearían a todos los estudiantes... habíamos dicho que en los ´60 y en los ´70 surgía una nueva categoría, una nueva forma de clasificación yo les había contado, la juventud, la juventud como tal, no es algo que existe, (...), sino que es algo que es construido, algo que surge en un determinado tiempo, los ´60, los ´70, podemos pensar el Cordobazo por ejemplo, ¿se acuerdan del Cordobazo?...”.

Se reitera la importancia que le otorga a la categoría temporal de Cambios y continuidades al comparar el período `60-`70 con la última dictadura militar, en relación a los sectores sociales movilizadas y la represión estatal y desaparición operada sobre ellos:

“FP: ...entonces hay una relación entre antes y después, estos son los grupos movilizadas los estudiantes, los trabajadores y los jóvenes, después ¿sobre quién actúa la dictadura?, sobre ellos, sobre ellos es que se... actúa digamos en mayor número por los porcentajes que vimos, esto es una relación, estos son actores activados, actores movilizadas, y estos son los actores movilizadas, y esto es lo que viene a clausurar la dictadura, esto vamos a copiarlo ¿les parece?, vamos a poner... ah en las proclamas aparece algo muy claro, dice, en la proclama del ´76 aparece, los militares dicen vamos a...escúchenme un toque, los militares dicen “vamos a acabar con la subversión, vamos a defender la moral cristiana y cosas por el estilo”...¡no! esos son justificaciones, eso es por qué la gente dice que hace lo que hace, esto de que la gente dice que hace lo que hace, no es lo mismo que lo que la gente hace, una justificación los militares dicen “nosotros acabamos con la subversión”, la subversión es una plaga a acabar para la jerga militar...”.

Seguidamente, ingresa en el aula el testimonio de una alumna en relación a las medidas educativas llevadas adelante durante la última dictadura militar. El practicante destaca el aporte de la estudiante pero no logra encauzar la clase en la temática central de la misma, a través de la explicación del proceso histórico ni responder a los interrogantes planteados por otro alumno:

“E44: Otra de las cosas que yo me acuerdo de la época de los militares, no es que comparto lo que hicieron, pero si hay algo que yo tengo muy presente de esa época,

yo hasta los doce años viví con bajos salarios, pero no sé estaban super pendientes de lo que era la educación

FP: Muy bien

E44: Me acuerdo porque han ido a mi casa los porteros para ver por qué no ibas, vos faltabas dos o tres días, nosotros éramos dos hermanos, iban a mi casa y preguntaban por qué, sea porque no podías estudiar, porque no tenías calzado, o sea estaban al pendiente de por qué no ibas a estudiar, estaban muy presente, eso es lo que recuerdo

FP: Ahí está contando algo muy interesante la compañera

E45: ¿Por qué?

FP: Seguramente los militares hacían estas cosas, porque también estaban haciendo otras actividades, hay que preguntarse por lo que dijo la compañera”.

Como ha avanzado el tiempo de la clase, no se logra culminar lo anticipado en el guión conjetural, el ejercicio de empatía es entregado a los alumnos para realizar en la casa, sin explicar la actividad.

Es relevante destacar que el practicante sigue las sugerencias de la investigadora realizadas antes de la clase, pero a pesar de sus esfuerzos en superarse, las tensiones-desafíos-dificultades se mantienen. Las mismas son identificadas también en los registros escritos de ambas clases realizados por la investigadora.

¿Qué dicen que hacen los futuros profesores? ...Después de la clase

- a) Entrevistas semi-estructuradas después de la clases (en anexo CD, carpeta 5, apartados 5.15 y 5.19).

Se realizaron dos entrevistas, que corresponden a la clase tres y siete respectivamente, en FHUC-UNL.

Las preguntas diseñadas previamente, se relacionaban con indagar sobre los ajustes realizados durante la práctica de enseñanza en relación a la planificación previa, las respuestas de los estudiantes a las actividades planteadas durante la clase, las categorías temporales enseñadas, los vínculos que pudo establecer con la HR, indagar sobre las expectativas previas y su cumplimiento (o no) en la clase y sobre los interrogantes que le planteó esta clase en particular y las prácticas de enseñanza en general.

En relación a la clase tres que el futuro profesor había planificado como un repaso de los ejes A y B, y la posterior realización de un trabajo práctico, expresa que tuvo que realizar ajustes respecto de la planificación previa, por diferentes motivos:

- a) la actividad inicial que suponía retomar temas ya enseñados llevó más tiempo de lo previsto, porque los contenidos tuvieron que volver a explicarse;

b) la dinámica que fue adquiriendo la clase lo llevó a introducir otra actividad no planeada que le restó aún más tiempo de clase;

c) ello significó que el trabajo práctico quedara sólo en la enunciación y que indicara a los alumnos que lo realizaran en la casa.

Es de destacar que todas las tensiones-desafíos-dificultades que el practicante identifica en esta clase las relaciona con las características del grupo de alumnos, entre las que subraya:

a) la apatía y falta de interés por las temáticas enseñadas y las actividades realizadas;

b) las incertidumbres que le genera la actitud *despreocupada* de la mayoría de los estudiantes que no sabe de qué manera resolver en la clase concreta;

c) la cantidad de alumnos y la distribución espacial en el aula.

Todas ellas se manifiestan en sus gestos y en el tono de voz que utiliza durante la realización de la entrevista, en el cansancio, la disconformidad y el desánimo respecto de los logros reales que está experimentando en el desarrollo de su práctica docente.

Para ejemplificar lo expresado en el párrafo anterior, tomamos dos fragmentos de entrevista que consideramos muy significativos:

“FP: ...hay chicos que sí que están prendidos que muestran que bueno, que hay cosas para hacer, que las pueden hacer y que las están haciendo, pero, hay como siempre, desde que existe la escuela chicos que no están ahí, que están haciendo otras cosas, que no les interesa...y bueno, no sé qué hacer, tampoco sé si es cien por ciento responsabilidad mía, o cosas por el estilo, y bueno es difícil cómo conectar con ellos, y cómo tratar de que hagan cosas que no quieren hacer, y que no sé...es re complejo esa parte, bueno tratar de hacer así malabares, para que todos hagan todo, cuando hay gente que no quiere hacer lo que vos tenés preparado, porque no sé porque no quiere, porque está en la escuela...”.

“FP: (...) tienen más de dieciocho años, ya son adultos responsables, tendrán sus obligaciones y si no las tienen no sé, si...creo, claramente no...porque yo por ahí me preguntaba, si vos vas a la escuela ¿para qué vas a la escuela?, ya sos...ya sos adulto, se supone que sos responsable, o no, no se supone, sino que tenés ciertas responsabilidades en el mundo, y para qué vas a la escuela, si vas a la escuela...estás asumiendo que si vas a la escuela es porque tenés...asumís las responsabilidades que ir a la escuela significa, y por ahí no, no se ve que se asuman las responsabilidades que ir a la escuela significa, o lleva aparejada”.

La realización de la práctica docente, al final de la formación disciplinar y didáctica que el futuro profesor ha tenido a lo largo del cursado de cinco años como mínimo, implica que este tránsito de ser estudiante a profesor, sea vivenciado por algunos estudiantes avanzados de la misma manera que en el caso C.

Se experimentan una multiplicidad de sensaciones y sentimientos contradictorios por el significado que para muchos de ellos tiene el haber llegado al final del trayecto formativo, que van desde angustia y miedo hasta alegría y satisfacción.

Para la mayoría de los estudiantes avanzados, la práctica docente implica la primera experiencia de enseñanza, dado que en las asignaturas de formación docente a lo largo de la carrera, se proponen escasos acercamientos concretos a las instituciones escolares de nivel secundario (principal ámbito laboral en donde se insertará gran parte de los egresados); siendo una excepción la cátedra de Didáctica de la Historia en donde se lleva a cabo una micro experiencia de práctica de manera grupal; que es un ensayo para la práctica final de la carrera que se realiza de manera individual.

En relación con la problemática de la formación docente, sucede que algunos estudiantes avanzados se encuentran con que han cursado la carrera de profesorado, y en esta última instancia toman conciencia de que la docencia no es de su agrado, pero tienen que obtener este título en función del campo laboral en el que necesitan insertarse dado las escasas posibilidades que se presentan para continuar con la formación de posgrado, desarrollarse en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales, o ingresar en la enseñanza universitaria.

A medida que avanza la entrevista, se interroga al practicante con preguntas que no estaban diseñadas previamente a la realización de la misma. Ante la experiencia concreta que está atravesando en el desarrollo de su práctica se le pregunta por qué considera que el alumnado tiene estas actitudes en sus clases.

Es escasa la reflexión que realiza el futuro profesor sobre los aspectos que él mismo debería mejorar, y continúan teniendo mayor peso en su argumentación las tensiones-desafíos-dificultades que relaciona fundamentalmente con el aprendizaje de los alumnos, y la falta de significado que para él, los estudiantes otorgan a la enseñanza de temas de HR como el neoliberalismo. Consideraciones ya señaladas en párrafos anteriores:

“FP ...o sea en condiciones normales nadie aprende cosas que no quiere aprender, o que no tiene ganas de aprender...así que bueno tampoco el cien por ciento de la responsabilidad no está en el docente, ni el cien por ciento de la responsabilidad tampoco está en el alumno, eh...no quiero hablar de culpa porque no es la clave en la que se podría trabajar esto, pero sí en clave de responsabilidades...hay gente que no asume sus responsabilidades...también hay docentes que no asumen sus

responsabilidades, eh...también hay una falta quizá de conexión entre las expectativas o de ciertos docentes, de los docentes y la expectativa de los chicos...eh pero sí, como te decía hay como un punto de quiebre ahí en que nadie aprende lo que no quiere aprender, y lo que...ese conocimiento no significa nada para él, entonces por ahí...no sé si les parece que entender el neoliberalismo, entender...que pasó en el pasado no les significa nada a ellos, no lo van a aprender, o no le van a poner cero ganas en aprender”.

Cuando se lo interroga acerca del momento de la clase que considera haber trabajado temas de HR, en su respuesta mantiene la coherencia respecto de la definición expresada en la apertura de contenidos, al conceptualizarla como un pasado cuyas consecuencias se viven en nuestro presente, subrayando la relevancia del accionar de los sujetos:

“FP: Claramente, quizá no hubo un tratamiento muy adecuado en clave de Historia Reciente sobre estos temas, por lo menos hasta ahora, durante las clases, no hubo un tratamiento en clave de perduraciones en el presente de estos procesos del pasado, y deberíamos trabajar un poco en esto en torno a explicar que son cosas que están totalmente presentes y que son tensiones...que las mismas tensiones que sufrieron estos tipos en el pasado son el presente, y que...y que para entender este presente, las noticias de hoy, no se puede desconocer esta etapa...que es totalmente ineludible si querés moverte en una comprensión más compleja de la realidad”.

En relación a la importancia que para él tienen la enseñanza y el aprendizaje del TH y las categorías temporales, las contraponen al interés manifestado por los estudiantes a lo largo de la clase. Destaca como fundamental el establecimiento de la Relación pasado-presente-futuro (relación que realiza escasamente en el desarrollo de las clases concretas, como describimos y analizamos en el apartado anterior):

“FP: Si que se yo, si vos le podés hablar de tiempo histórico, de pasado, presente y futuro y cosas por el estilo, y mostrarles que el desarrollismo no es una cosa del pasado, que sigue habiendo desarrollistas, que la CEPAL está ahí, que Prebisch era un capo, y que no sé...”.

El estudiante avanzado, reconoce que la dinámica que fue adquiriendo la clase, lo llevó a cometer errores en la explicación, conceptuales y de información histórica, que identificábamos en el apartado anterior, por ejemplo en relación al Desarrollismo y su duración en el tiempo:

“FP: (...) y por qué no hice énfasis en que el desarrollismo es una cosa totalmente distinta a la década del treinta...que no tiene...pero bueno pero en esa parte tuve que simplificar evidentemente que...o sea tampoco...las variables que yo había seleccionado estaban quizá a propósito seleccionadas para poder ser aplicadas tanto

al desarrollismo como al período anterior porque digamos, estaban estratégicamente relacionadas, seleccionadas para poder ser aplicadas a los dos períodos, las variables que eran tradicionales, economía semi abierta, o cosas por el estilo, pero en ese momento tuve que claramente simplificar y bueno, salió una pregunta ahí de cuando nace el desarrollismo y cosas por el estilo, y no fue contestada digamos...epistemológicamente de manera correcta...se omitieron así otras cosas, pero...no sé, bueno ahí fue medio rara la cosa, así que voy a tratar la próxima clase volver sobre esto, ya usando el pizarrón, pero también dándoles una hojita en dónde estén las cosas puestas así, esquemáticamente, esquemáticamente lo que no se pudo hacer o fue medio incompleto en esta clase, porque bueno no hubo cooperación, no...hubo también mucha charla y no, por ahí no se escuchaba lo que yo estaba diciendo y...bueno, fueron muchas variables que me parece que no se entendió bien lo que estamos tratando de hacer...”

Argumenta además, que el trabajo que vienen realizando los alumnos con la profesora a cargo del curso ha priorizado el eje político, en detrimento de otras parcelas de la realidad como lo económico o lo cultural; y que ello puede explicar las tensiones-desafíos-dificultades que está atravesando en su práctica.

En este sentido reflexiona parcialmente sobre la planificación de contenidos previa que ha realizado, separando el eje político en la clase uno, y el eje económico en la clase dos:

“FP: Si, si, no están muy acostumbrados a trabajar en otra clave que no sea en presidentes, digamos, que no sea en los nombres de los presidentes, y tal vez haber tratado de separar política y economía en la primera clase y en la segunda, también llevó a confusiones digamos, llevó quizá a algunos malentendidos y...bueno, ahora hay que tratar de volver la próxima clase nuevamente sobre esto, y...tratar de solucionar estos desfasajes que están ocurriendo entre...entre, tanto énfasis que les ponen ellos en ciertos aspectos de la realidad y...desconectados de otras cosas que también son importantes e ineludibles para la comprensión del pasado y del presente”.

En referencia a las categorías temporales que considera haber enseñado en la clase tres, explica los temas de los ejes A y B y coloca como central el tratamiento del TH:

“FP: Durante el desarrollo de la clase, en el pizarrón se trató de trabajar con una línea temporal, una especie de periodización que quizás no...por cuestiones de...de que no estoy acostumbrado a usar el pizarrón, de que mi caligrafía es mala, de que las líneas no son derechas y cosas por el estilo, eh...pero bueno, se trató de tratar de ver que pasaron más cosas digamos, que hubo más períodos políticos arriba, que marcamos más fechas arriba que abajo, eso significa que hay cosas que se mueven más rápido que otras, que hay distintos tiempos, que y...así que claramente trabajamos un poco la

categoría de duración, también tenía pensado tratar el concepto de simultaneidad, que hay muchas cosas pasando a la vez, (...), me hubiera gustado plantear, que bueno, estamos hablando sí de neoliberalismo, de desarrollismo pero seguimos en el marco del capitalismo, entonces bueno es una continuidad y también sigue habiendo Estado, y bueno eso hubiera estado bueno para tratar que ellos vean que abajo de lo político hay cosas más complejas, e incluso cosas complejas más abajo de eso complejo, y con mucha más duración digamos, o con tiempos distintos. ... y también se habló de cambio, se habló de un punto de ruptura clave que es el '76, va que yo pienso que es el '76, y...también había hablado un par de veces de punto de ruptura, de crisis, (...) hablamos también de transición, de transición se habló, qué es la transición...”.

El futuro profesor, reconoce en este fragmento las tensiones-desafíos-dificultades que se le están presentando respecto de la utilización del pizarrón y en la explicación.

En relación al cumplimiento o no de las expectativas al comparar el antes de la clase con el desarrollo de la misma, se reiteran los sentimientos/sensaciones encontrados que está experimentando en la práctica docente y para con el grupo de alumnos:

“FP: (...) el tiempo de clases por ahí te rompe las expectativas, o te hace cambiar de expectativas, te hace reformular todo, y por ahí el guión conjetural queda medio volando, así que, diciendo “qué es esto”, bueno sí, se abren varias expectativas, la clase fue claramente distinta a las anteriores, por lo menos a la segunda clase, la primera clase fue quizá un poquito más interesante, fue más...más, más charlada y cosas así, porque era más una presentación mucho menos estructurada, pero...la segunda fue, en bastantes aspectos fue mala, pero bueno, esta trató de trabajar en varios sentidos que habían quedado medio flojos, y bueno estuvo mejor, yo me sentí mejor y me parece que había chicos que se habían enganchado...”.

La segunda entrevista semi-estructurada fue realizada luego de la clase siete, a partir de las mismas preguntas que en el caso anterior.

En relación a los ajustes realizados durante la práctica de enseñanza en comparación con la planificación previa, el futuro profesor menciona que estuvieron vinculados fundamentalmente con la intervención de una alumna en relación a su testimonio del accionar de las FF. AA en el ámbito educativo, un aporte desde la memoria individual que el practicante expresa no haber podido vincular con el tema que estaba enseñando.

Las respuestas de los estudiantes adultos a las actividades planteadas durante la clase, fueron para el futuro profesor, mucho mejores que en clases previas, en este punto parece haber mejorado la percepción negativa que expresaba en la entrevista anterior en relación a las características del grupo de alumnos:

“FP: Si, si, los chicos están, están, están en la clase, por ejemplo también los trabajos prácticos que yo corregí están bien, están todos correctos, se nota que los chicos, que por lo menos leyeron el material digamos, que leyeron el material, que lo vieron, lo miraron, respondieron de manera correcta a todas las preguntas que se habían planteado, quizás a algunos les faltaba un poquito de vuelta de tuerca y nada más...y bueno...creo que están, están en la clase, están interesados, hay muchas cosas que entienden, que las entienden, que me siguen, quizá no soy tanto de recurrir a la pregunta y cosas por el estilo, quizá es el estilo, no sé si existe el estilo, pero no me sale tanto recurrir a la pregunta, a la re-pregunta...”

En este fragmento, el estudiante avanzado, expone una de las tensiones-desafíos-dificultades que mencionábamos en el apartado anterior, en relación a la realización de preguntas sólo convergentes a los alumnos o de la preponderancia de largas explicaciones sin intervención de los estudiantes a la manera de una clase magistral universitaria.

Consideramos que, la realización de preguntas convergentes y divergentes en el desarrollo de la clase, forma parte del aprendizaje del oficio docente, y no es meramente una dificultad individual.

En muchos casos los estudiantes avanzados experimentan al comienzo de la experiencia de práctica docente, estas contrariedades en relación a la realización de preguntas y a prestar atención y encauzar las intervenciones de los alumnos, siendo una problemática generalizada que, en la mayoría de los casos, se va superando a medida que avanzan las clases.

El futuro profesor expresa ciertas dudas cuando debe identificar cuáles son las categorías temporales que considera haber incorporado en el desarrollo de la clase. Señala fundamentalmente la de Cambios y continuidades (antes y después, sugerida por la investigadora en el encuentro previo a la realización de la clase):

“FP: Y... fue un poco complicado, hubo un momento que realicé alguna vinculación con la categoría de antes y después, no sé si son categorías del tiempo histórico, muy básicas pero que bueno se me ocurrió en ese momento, bueno no se me ocurrió en ese momento, lo charlamos el otro día también, me habías planteado decirlo así como un antes y un después, que...que quizá los chicos estaban entendiendo de lo que estábamos hablando, la relación entre las movilizaciones y el accionar de las FF.AA luego...lo entendieron, lo entendieron, fue estuvo bien...bueno esas dos categorías el antes y el después”.

Luego con la ayuda de las preguntas de la investigadora, logra identificar también la Relación pasado-presente y con cierta incertidumbre la categoría temporal de Transición:

“FP: Claro, ahí se me ocurrió en ese momento cuando estaba tratando de contarles qué fue la CONADEP, es decir fue una comisión, igual que la comisión que yo el otro día les traje como para ver que no era un pasado que estaba cerrado y cosas por el estilo, y se me ocurrió relacionarlo por ahí, que eso es algo muy parecido que se está haciendo ahora también, con otras características y cosas por el estilo, en otra coyuntura...”

“FP: Claro, quizá lo de transición no sé si puede utilizarse como categoría porque fue ahí en dónde, la explicación de una pregunta que había surgido en la clase anterior sobre Pinochet, sobre cuál fue su status luego de la dictadura y también en torno a Scilingo que fue uno de los personajes que estuvimos charlando la clase anterior y bueno...traté de hacer un punteo en torno a las diferentes transiciones en Chile y Argentina”.

El estudiante avanzado, considera que las expectativas previas se han cumplido en gran parte, aunque son una constante en esta entrevista, y en la anterior, las tensiones-desafíos-dificultades que el practicante tiene para lograr reflexionar sobre los puntos a mejorar durante el desarrollo de la práctica docente.

Logra nombrar algunos problemas como por ejemplo la utilización del pizarrón, la escasa realización de preguntas y el tipo de explicación que realiza, es interesante la forma en que justifica su manera de dar clase dado que el *“ir y venir entre el pasado y el presente”* sería una característica de la HR:

“FP: ... pero en la clase como que me gusta hablar, como que tomo demasiado la palabra tal vez, y...tal vez habría que mejorar esta parte de preguntar un poco más, de darle más espacio a los chicos y cosas por el estilo que bueno son cosas que cuestan, que se trabajan durante toda la vida, esta cuestión de preguntar, de abrir, de abrir...que cosas pueden llegar a saber los chicos, que cosas pueden aportar a lo que estamos trabajando (...) tal vez también la utilización del pizarrón..., que bueno en esta clase lo utilicé más que otras clases pero, casi nulo digamos, más que para escribir un par de...nada para escribir un par de cosas nomás, ese sería otro aspecto que es más...va qué se yo, me parece que es útil que les sirve a los chicos, va a todos para focalizar, para copiar, para poder seguir un hilo y cosas por el estilo también, sería otro punto para mejorar la utilización del pizarrón, también me siento muy incómodo usando el pizarrón porque tengo una caligrafía muy mala, (...) otro aspecto..., que me muevo mucho en el aula, la camino mucho, capaz demasiado, no sé...tal vez estando en la práctica tal vez hacer más explícito... la situación que vos la planteaste como situar témporo espacialmente y cosas por el estilo, pero bueno quizás también esa dificultad para quedarse en un espacio y en un tiempo determinado y

trabajarlo así es digamos constitutiva de la Historia Reciente, de la propia ontología de la Historia Reciente, lo que nos impide tal vez trabajar y quedarnos sólo en el pasado y no hacer ninguna relación con el presente, o ir entre un pasado un poquito más lejano y un pasado más reciente o cosas por el estilo que digamos...historiográficamente son poco metodológicas, ese ir y venir, ese andar errático por los años, pero que, que se puede mejorar, pero que también es parte constitutiva de lo que estamos trabajando que es la Historia Reciente”.

Durante el desarrollo de la entrevista se le solicita al practicante que explique lo que quiere expresar en relación a la HR, y en sus argumentaciones vuelven a aparecer las definiciones incluidas en la apertura de contenidos y en la entrevista semi-estructurada realizada luego de la clase tres, la HR como un pasado cuyas consecuencias se viven en el presente:

“FP: Pero sí que la propia naturaleza de la Historia Reciente son... una sustancia abierta, un pasado que no pasa, que no pasó, son procesos que están abiertos en el presente, y cosas por el estilo, que se pueden seguir repitiendo así ad infinitum, nos impiden quedarnos solamente así, y decir bueno “hoy vamos a trabajar lo que pasó el 24 de marzo de 1976 al 24 de marzo del ‘78” y cosas por el estilo, sino que quizás, también es quizás mi estilo de construcción, no hacer tanto énfasis en las fechas y en la ubicación temporal así como estricta y estanca, sino que mucho ir y venir eh...también trato durante todas las clases de relacionar cosas que estamos viendo con cosas que están pasando ahora...por ahí con cosas que se están hablando ahora, con cosas que están cambiando ahora, con cosas que siguen igual, y por ahí eso como que genera un poco de tensiones o de rispitudes en torno a cuestiones que son más precisas de fechas, de lugares, quizá de acomodar cosas, temporalmente hablando, de ser más preciso, no sé si más preciso pero sí más ordenado”.

Destaca además, a la HR como un pasado en el que la política influye mucho más que en otros períodos históricos más antiguos, y que está atravesado por la discusión historiográfica, aspectos que intenta incorporar en el desarrollo de las clases:

“FP: (...)por ahí cuando uno habla de otro pasado más lejano se puede dejar de lado, o puede ser mucho más fácil buscar información en páginas para profesores en páginas que está todo ya preparado, pero para estos materiales no, al ser una de las características el estar cargados tan políticamente, al tomar tantas decisiones, al estar mucho más abiertos al debate no sólo político, sino historiográfico en sí digamos, no está...(silencio breve), digamos no quiero hablar de verdad pero hay muchas más discusiones en torno al terrorismo de Estado en Argentina que en torno a la matanza...no sé en otros lados, la Segunda Guerra Mundial y cosas por el estilo...”.

En relación a los interrogantes que surgieron en esta clase en particular y en las prácticas de enseñanza en general, el estudiante avanzado identifica como constante y constitutiva de las prácticas de enseñanza la incertidumbre que la misma le plantea:

“FP: (...) Tampoco sé lo que está bien y lo que está mal en el mundo del aula, si hablar mucho, si hablar poco, si usar mucho el pizarrón, si usarlo poco, si caminar mucho, si caminar poco, así que bueno...es muy subjetivo...el hecho de calificar como algo que está bien hecho o mal hecho tal o cual cosa, pero no sé...”

De un estilo y de una forma de dar clases que uno va construyendo, que va construyendo con lo que uno tiene, con lo que se encuentra, con lo que uno es, con lo que quiere ser, con lo que uno no quiere ser también...que bueno que también va perfilando la clase, que por más que uno quiera hacer hincapié en tal cosa o en tal otra, ahí digamos en el momento de la cancha, dentro del aula pasan otras cosas, pasa...digamos uno no se acuerda del guión conjetural así al pie de la letra y salen otras cosas que bueno...que son parte de uno, que no sé...que tal vez perfilan la clase hacia otros puntos, hacia otras aristas que tal vez no estaban planteadas, que tal vez no fueron charladas con la profesora o cosas por el estilo, pero que sí...pero que surgen ahí en el aula y hay que trabajarlas, y afrontarlas y hay que tratar de pensarlas juntos”.

6.5 Semejanzas y diferencias entre casos: análisis comparativo

En este apartado profundizaremos el análisis realizado en el punto anterior y, estableceremos semejanzas y diferencias entre los casos A, B y C a partir de comparar lo que dicen que hacen los estudiantes avanzados antes y después de las clases, con las prácticas de enseñanza, identificando las posibilidades-oportunidades y las tensiones-desafíos-dificultades que deben enfrentar en relación con la enseñanza del TH y las categorías temporales de manera específica.

En el caso A *Profesor de temporalidades enseñadas*, lo que caracteriza a esta práctica de enseñanza es que ha mantenido la coherencia entre el antes, el durante y el después de las clases, porque lo planificado en la apertura de contenidos y el guión conjetural ha sido enseñado, incorporando el tratamiento del TH y las categorías temporales en procesos históricos pasados, en vinculación con temas de HR.

Como hemos anticipado en el análisis individual del caso, una posibilidad-oportunidad en esta propuesta de enseñanza es la preocupación por formar alumnos capaces de analizar críticamente la realidad en la que viven, a partir del cuestionamiento del sentido común y de la información de los medios de comunicación, en torno a problemáticas actuales como la dinámica de los partidos políticos.

El cuestionamiento de la recuperación del pasado que se realiza en nuestro contexto actual, por parte de los medios de comunicación, es un elemento indispensable para mantener la coherencia temporal de los sujetos alumnos, que también implica una proyección hacia el futuro; para alentarlos a que realicen una verdadera comprensión de la percepción del tiempo.

Diseñar propuestas de enseñanza que tengan como punto de partida los problemas de los alumnos, es fundamental para que en la escuela se enseñe y se aprenda el TH y las categorías temporales.

Este interés genuino expresado por el practicante en la planificación, se relaciona con el espacio curricular en el que desarrolla su práctica final, Formación ética y ciudadana, destacando que la enseñanza de estos contenidos se realiza a partir de un abordaje conceptual e histórico de los mismos.

Durante el desarrollo de su práctica, establece claramente las finalidades de la enseñanza de esta asignatura y pone en juego estrategias para decidir, que implican la formación de un profesorado capacitado para seleccionar los contenidos históricos y resolver sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas a los alumnos.

Esta posibilidad-oportunidad queda manifestada en las categorías temporales que son preponderantes durante todo el desarrollo de la práctica final: Contemporaneidad; Presente; Actualidad; Relación pasado-presente; Duraciones: acontecimiento (tiempo corto), coyuntura (tiempo medio) y estructura (tiempo largo).

Además, su propuesta de enseñanza está alejada de las influencias del positivismo, dado que el abordaje de contenidos fundamentalmente políticos, no supone que la enseñanza de los mismos esté permeada de las influencias de una historia tradicional y de una concepción del TH como sesgado, lineal, simple, uniforme, objetivo, acumulativo, eurocéntrico y determinista.

El practicante, explícita en la apertura de contenidos, en el guión conjetural y en las actividades para los alumnos, la reflexión epistemológica y didáctica que ha realizado antes de la clase, para poder luego construir/deconstruir o modificar la conciencia de temporalidad con que los alumnos ingresan al aula.

En su experiencia de práctica identificamos influencias de la propuesta conceptual de Braudel (1968, 1970) y de Pagès y Santisteban (2008), aunque no defina en la etapa previa a las clases qué entiende por TH en el currículo y en la práctica, de manera explícita. Además, el practicante expone ciertas incertidumbres en la entrevista realizada después de la misma cuando debe identificar las categorías temporales que considera haber enseñado. *Las tensiones-desafíos-dificultades que experimenta este futuro profesor cuando debe definir el TH y las categorías temporales, nos llevarían a confirmar el supuesto de esta investigación: que el TH no tiene un tratamiento específico en las asignaturas disciplinares de la carrera, en dónde se lo aborda de manera implícita o fragmentada.*

El metaconcepto de TH no se aborda en la formación inicial del profesorado, y por lo tanto, los estudiantes avanzados desconocen su complejidad y tienen dificultades para enseñarlo. La inexistencia de modelos conceptuales del TH y las categorías temporales que guíen la formación, tiene como consecuencia que los estudiantes avanzados se encuentren con dificultades en la estructuración de sus propuestas de enseñanza y su posterior puesta en práctica.

Como consecuencia de lo anterior, en este caso durante el desarrollo de la clase identificamos ciertas tensiones-desafíos-dificultades generales en la explicación que realiza el practicante, por ejemplo en relación al ordenamiento diferente de las fotografías de presidentes y vice-presidentes del partido justicialista y radical o, cuando debe explicitar la duración de las presidencias menemistas. También en la realización de preguntas sólo convergentes a los alumnos.

A partir de estas consideraciones, se pone de manifiesto que la temporalidad individual y social se construye por fuera de la universidad (y de la escuela), dado que no es un

contenido prioritario en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; y ello trae aparejado que la conciencia de temporalidad de las personas se forme sobre bases cuantitativas, lo que dificulta la comprensión del TH que es predominantemente cualitativo. Este desconocimiento de la arquitectura conceptual del TH, nos llevaría a suponer también que el practicante desconoce explícitamente cómo construyen los alumnos la temporalidad, y por lo tanto de qué manera se forma el conocimiento histórico.

Consideramos, que estas tensiones-desafíos-dificultades no son expresión de una problemática individual sólo experimentada por este practicante, sino que los problemas en la explicación; en el tipo de preguntas realizadas durante las clases; en la manera de contextualizar y responder a los interrogantes de los estudiantes, son vividas por la mayoría de los futuros profesores al inicio de su práctica, tal como hemos anticipado en el análisis individual del caso realizado en el apartado 6.4.1 de esta investigación.

Las mismas se relacionan con las incertidumbres propias de la práctica de enseñanza, y expresan el significado que posee este punto de inflexión, el paso de ser estudiante a profesor; dado que son superadas por la mayoría de los estudiantes avanzados a medida que se desarrolla esta instancia final de la carrera.

Destacamos que, durante la realización de la práctica, el futuro profesor mantiene el interés por comprender y enseñar a comprender la dimensión histórica de la realidad a partir del establecimiento de relaciones entre los tiempos absolutos de pasado y presente; por la explicación de las relaciones de la sociedad con su duración temporal (los cambios y las continuidades); por distinguir los ritmos y los niveles de duración (corta, media y larga) en las problemáticas que elige enseñar; introduciendo en las clases la cronología, la periodización y las fechas como un soporte para la enseñanza (y el aprendizaje) de la temporalidad.

Recordamos que, según cómo el docente defina el TH y las categorías temporales se realizará luego la selección y secuenciación de los contenidos y orientaciones para su enseñanza (y aprendizaje).

La toma de decisiones del profesorado antes y durante la clase es central para promover el aprendizaje del TH y las categorías temporales. De ello se desprende la concepción de alumno, conocimiento, profesor.

A partir de las fuentes que utiliza, las fotografías y el texto escrito sobre el surgimiento de la Unión Cívica Radical, se realiza un tratamiento del TH y las categorías temporales que expone el valor educativo que éstas tienen para la construcción de la conciencia temporal, en la enseñanza (y el aprendizaje), aunque durante el desarrollo de la clase, se ponen de manifiesto ciertas tensiones-desafíos-dificultades en la interpretación de las mismas por

parte de los alumnos, porque sólo se realiza una lectura oral de la última por parte del practicante o de los alumnos, con escasa problematización de su contenido.

Lo expresado en el párrafo anterior, es una dificultad que atraviesan la mayoría de los estudiantes avanzados en las clases concretas, dado que al comienzo de la experiencia de práctica no logran incorporar las fuentes primarias o secundarias y realizar con ellas un proceso reflexivo sobre los contenidos que están enseñando.

En relación a la vinculación que realiza entre el contenido enseñado y problemáticas relacionadas con la HR, puede inferirse que la enmarcaría entre la década del '80 del siglo XX y el presente, y podemos vincularla con la definición de Aróstegui (1989) y con la de Jara (2010), por la pervivencia de estos procesos pasados en nuestro presente.

A través de las respuestas que el estudiante avanzado expresa en la entrevista después de la clase, se pone de manifiesto el proceso de reflexión que ha llevado a cabo durante y después de la práctica, en torno a:

- I) las incertidumbres de las mismas, expresando con claridad lo que considera tendría que mejorar en clases futuras;
- II) la necesidad de profundizar la explicación de las temáticas vinculadas con la HR, y en la manera de atender y contextualizar históricamente los interrogantes que realizan los alumnos;
- III) la definición del TH y las categorías temporales, para su posterior enseñanza.

Consideramos que en este caso, la realización de la práctica escolar ha influido de manera positiva en sus representaciones sobre el TH y las categorías temporales y en la formación didáctica, para promover el cambio en las perspectivas prácticas.

Teniendo en cuenta las posibilidades-oportunidades- y las tensiones-desafíos-dificultades analizadas en este caso A, nos interrogamos acerca de si este practicante luego de culminar la formación inicial, ha adquirido una conciencia temporal que le permita: I) detectar cambios y continuidades; II) explicar las razones y causas de ambos; III) analizar e interpretar las razones y causas histórico-sociales que se dan de ellos; IV) ubicarlos en su duración histórica; V) interpretar críticamente el entorno social a partir del TH y las categorías temporales para, si es necesario intervenir para transformarlo.

La descripción, análisis e interpretación de la práctica de enseñanza de este futuro profesor, nos estaría indicando que la respuesta sería positiva.

En el caso B *Profesora de temporalidades no enseñadas – difusas*, lo que caracteriza a esta práctica final es el contraste entre las referencias que se realizan del TH y las categorías temporales en las fuentes que forman parte de su planificación previa, sobre

todo en la apertura de contenidos y los materiales elaborados para los alumnos; con la etapa posterior de puesta en práctica de su propuesta.

Como hemos anticipado en el análisis individual del caso, la practicante expresa una real preocupación por dar curso a los interrogantes e inquietudes de los alumnos, por su formación como ciudadanos críticos y comprometidos con su presente, que sean capaces de comprender el pasado y proyectarse hacia el futuro, es decir comprender y enseñar a comprender la dimensión histórica de la realidad, enunciando las finalidades de la enseñanza de la Formación ética y ciudadana, en perspectiva histórica.

Esta posibilidad-oportunidad queda manifestada en las categorías temporales que son preponderantes durante todo el desarrollo de la práctica final: Presente; Actualidad y Relación pasado-presente.

El intento que realiza esta futura profesora en su práctica de enseñanza, de recuperación del pasado desde nuestro presente, se explicita por ejemplo, en la inclusión en los materiales de las clases de casos actuales como Cayetana o Viktor Navorski, que problematizan el concepto de ciudadanía que se propone enseñar.

También, se incluyen referencias a la temporalidad en la apertura de contenidos, sobre la relevancia de los cambios y las continuidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Identificábamos en los documentos elaborados antes de las clases, las influencias de los postulados de Pagès y Santisteban (2008). Sin embargo, en la práctica, se presentan tensiones-desafíos-dificultades en el tratamiento del TH y las categorías temporales que realiza en sus clases, que van en detrimento de una verdadera comprensión de la percepción del tiempo por parte de los estudiantes.

En su planificación previa, predomina la fundamentación didáctica general, por sobre la disciplinar y ello se transforma en una tensión-desafío-dificultad dado que no define con claridad qué entiende por TH en el currículo y en la práctica, para luego poder enseñarlo, y que sus alumnos lo aprendan.

En este caso, sería necesario profundizar la reflexión epistemológica y didáctica antes de la clase, para poder luego construir/deconstruir o modificar la conciencia de temporalidad con que los alumnos ingresan al aula.

En este sentido, recordamos que según cómo el docente defina el TH y las categorías temporales se realizará luego, la selección y secuenciación de los contenidos y orientaciones para su enseñanza (y aprendizaje).

La toma de decisiones del profesorado antes y durante la clase es central para promover el aprendizaje del TH y las categorías temporales. De ello se desprende la concepción de alumno, conocimiento, profesor.

En relación a la HR, puede inferirse que la enmarcaría entre la década del `60 del siglo XX y el presente, y podemos vincularla con la definición de Aróstegui (1989) y con la de Historia Reciente/Presente de Jara (2010).

Aunque, la estudiante avanzada expresa ciertas imprecisiones en relación a la definición de HR en la planificación y en las clases, podemos suponer que ello se relaciona con que la práctica final no se realiza en la asignatura Historia, ciencia social en la que se ha formado para enseñar durante cinco años o más, sino en el espacio curricular de Formación ética y ciudadana.

Como hemos anticipado en la descripción y análisis individual del caso, realizada en el apartado 6.4.2 de este capítulo, la HR ingresa a la clase a partir de las preguntas de los alumnos, y la practicante experimenta ciertas tensiones-desafíos-dificultades para poder encauzarlas y contextualizarlas históricamente en el desarrollo de la misma; alejándose del sentido común y de las ideas y prejuicios expresados por los estudiantes, por ejemplo en relación a la problemática de la inseguridad y las etiquetas de *negro o villero*, para referirse a los sujetos que llevan a cabo estos episodios en la ciudad.

Señalamos, sin embargo, que estas tensiones-desafíos-dificultades en relación al tipo de preguntas y al desconocimiento de la dinámica de la clase, son experimentadas por la mayoría de los estudiantes avanzados al inicio de su práctica, y luego superadas por el proceso de reflexión crítica realizado durante y después de las clases. Las mismas estarían expresando el paso de ser estudiante a profesor, y el proceso de aprendizaje que ello implica para los estudiantes avanzados.

En los contenidos seleccionados, hay una preponderancia de las temáticas políticas, pero de ello no se desprende explícitamente, que la practicante abogue por la enseñanza de procesos históricos en el marco de la asignatura Formación ética y ciudadana, permeados de positivismo.

La futura profesora realiza un esfuerzo genuino por realizar su práctica de enseñanza en esta asignatura, pero las explicaciones que realiza a partir de generalizaciones y desde el sentido común, nos llevarían a interrogarnos si, a pesar de sus intenciones, no mantiene durante el desarrollo de las clases una visión del metaconcepto TH como sesgado, lineal, simple, uniforme, objetivo, acumulativo y determinista.

A partir de la descripción y análisis de este caso, se confirmaría el supuesto de nuestra investigación, relacionado con el tratamiento del TH de manera fragmentada e implícita a lo largo del cursado de las asignaturas de formación disciplinar. El metaconcepto de TH no se aborda en la formación inicial del profesorado, los futuros profesores desconocen su complejidad y tienen dificultades para enseñarlo. La inexistencia de modelos conceptuales del TH y las categorías temporales que guíen la formación, tiene como consecuencia que

se mantengan esquemas de conocimiento sobre la temporalidad pobres y desestructurados y que los estudiantes avanzados se encuentren con dificultades en la estructuración de sus propuestas de enseñanza y su posterior puesta en práctica.

Como consecuencia de lo anterior, lo anticipado en las secuencias didácticas previas, queda diluido en las clases, y el TH y las categorías temporales aparecen en ocasiones de manera anecdótica.

En relación con el dominio de la temporalidad, se ponen de manifiesto tensiones-desafíos-dificultades cuando intenta distinguir los ritmos y los niveles de duración corta, media y larga, o al no incorporar la cronología, la periodización y las fechas como un soporte para la enseñanza (y el aprendizaje) del TH y las categorías temporales.

Además, la valoración e importancia que la practicante le otorga a la enseñanza del TH es limitada, dado que podríamos suponer que: a) no reconoce la dedicación que implica el aprendizaje de la temporalidad y las categorías temporales, b) desconoce cómo los alumnos construyen la temporalidad y el conocimiento histórico, y c) durante las clases no introduce la reflexión sobre las características del tiempo en general y del TH en particular; porque este es un contenido prácticamente ausente en su trayecto formativo.

Lo expresado en los párrafos anteriores, acentuaría más el postulado sobre la construcción de la temporalidad individual y social por fuera de la universidad y de la escuela, dado que no es un contenido prioritario en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Por lo tanto, la conciencia de temporalidad de las personas se forma sobre bases cuantitativas, y ello dificulta la comprensión del TH que es predominantemente cualitativo, y su posterior enseñanza (y aprendizaje).

En este caso B, la realización de la práctica final de la carrera, no lleva aparejado que la futura profesora, cambie sus perspectivas prácticas sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales, sino que por el contrario, las mismas se mantienen antes, durante y después de las dos clases observadas.

En la etapa previa de diseño de su propuesta de enseñanza, describimos ciertas tensiones-desafíos-dificultades, por ejemplo en la apertura de contenidos en relación a la ausencia de una periodización clara de las temáticas/problemáticas que elige enseñar, que acentuarían este supuesto de la continuidad de las representaciones y definiciones que sobre el TH y las categorías temporales tiene esta estudiante avanzada.

La multiplicidad de fuentes secundarias que se utilizan para elaborar los materiales para los alumnos, una posibilidad-oportunidad que caracterizaría a esta práctica, se transforma en una tensión-desafío-dificultad en las clases porque no se enseña a interpretar correctamente las fuentes históricas, dado que sólo se realiza la lectura de las mismas por parte de la futura profesora o de los alumnos, sin problematizarlas.

Además, como mencionábamos en párrafos anteriores, las explicaciones están atravesadas por las generalizaciones, el sentido común, la realización de preguntas convergentes a los alumnos, los errores conceptuales y de información histórica; que van en detrimento de una verdadera comprensión de las temáticas que se enseñan, y de un tratamiento de la temporalidad.

Lo expresado en el párrafo anterior, acentuaría el supuesto de que el TH se enseña en la escuela como contenido procedimental, no se relaciona con los cambios y la causalidad histórica, ni para modificar las representaciones/definiciones del TH que tienen los profesores, ni para promover el aprendizaje en los alumnos.

En este caso, si bien hay una preocupación real por parte de la practicante de atender a los interrogantes e inquietudes que le plantean los estudiantes de la escuela secundaria durante las clases, se ponen de manifiesto tensiones-desafíos-dificultades para contextualizar los mismos históricamente porque se sitúan los hechos en el tiempo oralmente, mientras los estudiantes escuchan, siguen la explicación o están dispersos.

Consideramos, que esta futura profesora debería haber profundizado el proceso reflexivo sobre su práctica durante y después de las clases dado que ello la hubiera alentado a realizar un cambio en las perspectivas prácticas.

Las estrategias que ella pone en juego para decidir, que implican la formación de un profesorado capacitado para seleccionar los contenidos históricos y resolver sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para propiciar el aprendizaje en los alumnos; quedan sólo en lo narrado en la planificación de la propuesta.

Teniendo en cuenta las posibilidades-oportunidades- y las tensiones-desafíos-dificultades analizadas, nos interrogamos acerca de si esta futura profesora luego de culminar la formación inicial, ha adquirido una conciencia temporal que le permita: I) detectar cambios y continuidades; II) explicar las razones y causas de ambos; III) analizar e interpretar las razones y causas histórico-sociales que se dan de ellos; IV) ubicarlos en su duración histórica; V) interpretar críticamente el entorno social a partir del TH y las categorías temporales para, si es necesario intervenir para transformarlo.

La descripción, análisis e interpretación de la práctica de enseñanza de esta futura profesora, nos estaría indicando que la respuesta sería negativa.

En el caso C *Profesor de temporalidades no enseñadas – confusas*, lo que caracteriza a esta práctica final, es el contraste entre la detallada y extensa justificación disciplinar y didáctica que realiza sobre el TH, las categorías temporales y la HR en las fuentes que forman parte de su planificación previa (apertura de contenidos, guiones conjeturales de las

clases y materiales elaborados para los alumnos); con la etapa posterior de puesta en práctica de su propuesta.

Es muy significativo preguntarse acerca de las posibilidades-oportunidades que una planificación innovadora como esta hubiera tenido para propiciar el aprendizaje y la comprensión por parte de los alumnos adultos, si se hubiera logrado llevar a las clases parte de la misma, dado que se destaca la valoración e importancia que este practicante le otorga a la enseñanza de la temporalidad.

La planificación está alejada de las influencias de una historia permeada de positivismo, con preeminencia de un pasado enseñado sólo en sus versión militar y política, y de la visión que de la temporalidad construyó el mismo como un tiempo sesgado, lineal, simple, uniforme, objetivo, acumulativo, eurocéntrico y determinista.

La formación disciplinar que el estudiante avanzado ha tenido a lo largo del cursado de la carrera de grado y el aporte de lecturas complementarias realizadas por fuera de la misma (práctica que se alienta y propicia en el ámbito de la enseñanza universitaria), le ha proporcionado un conocimiento sobre los contenidos a enseñar provenientes de la HR argentina en contexto internacional y latinoamericano.

A partir de la descripción y análisis que hemos realizado de las fuentes elaboradas en la etapa previa a la clase, se pone de manifiesto el compromiso ético y político que expresa en relación a este pasado cercano, cuyas consecuencias se viven en el presente; hay una preocupación certera por ser lo más preciso y justo posible con la interpretación histórica e historiográfica, y por lo tanto un claro posicionamiento teórico-epistemológico.

La toma de decisiones que el practicante realiza antes de la clase, revela la definición del TH, las categorías temporales y la HR a partir de las cuales realiza una buena selección y secuenciación de los contenidos abarcando los ejes políticos, económicos, sociales, y artísticos culturales; y las orientaciones para su enseñanza (y aprendizaje).

Pero es de destacar, que los mismos no se organizan teniendo en cuenta el presente de los alumnos, sino sus intereses, inquietudes e interrogantes sobre las temáticas a enseñar. En relación a los temas a enseñar, los mismos fueron indicados por la Prof. a cargo del curso, pero el practicante ha seleccionado y organizado con total libertad su propuesta, justificando en ocasiones su planificación, a partir de críticas a la enseñanza realizada por la docente que ha prestado el curso.

Consideramos, que esta tensión-desafío-dificultad no es para nada individual, sino que por el contrario, es compartida por la mayoría de los estudiantes avanzados al inicio de su experiencia de práctica, la selección de los contenidos a enseñar se realiza mayoritariamente, a partir de los aportes históricos e historiográficos que se han aprendido

a lo largo del cursado de la carrera, y ellos son la base a partir de los que se desarrolla la apertura de contenidos, el guión conjetural y los materiales para los alumnos.

Luego, el contacto con la realidad de la escuela y los estudiantes de los cursos en donde se realiza la práctica, lleva a que los futuros profesores tomen conciencia de su dinámica, sus tiempos, de la necesaria adecuación de los contenidos a enseñar.

En las definiciones que expone en la apertura de contenidos acerca de la Historia como disciplina y de la historia escolar establece claramente las finalidades de la enseñanza de la historia en general y fundamenta el para qué enseñar y aprender el TH, las categorías temporales y la HR, realizando una reflexión sobre las mismas. Destaca la importancia de la formación de una ciudadanía crítica y del enseñar a pensar históricamente a los alumnos, aunque luego esto no se tenga en cuenta en las clases concretas.

Hay una clara distinción entre el pasado y su interpretación historiográfica, y una definición de la Historia como ciencia social que elabora explicaciones provisorias, a través del establecimiento de las relaciones entre pasado-presente-futuro, es decir de la conciencia histórica.

Las categorías temporales que son preponderantes en esta práctica de enseñanza: Periodización; Espacio de inteligibilidad; Relación pasado-presente; Relación pasado-presente-futuro; Relación entre tiempo y espacio; Simultaneidad/sincronía; Etapas; Proceso/s; y todas las demás utilizadas en la etapa previa, ponen de manifiesto la preocupación real de este practicante en comprender y enseñar a comprender la dimensión histórica de la realidad, su interés por la explicación de las relaciones de la sociedad con su duración temporal (ritmos y duraciones corta, media y larga); la utilización de la cronología, y las fechas como soporte para la enseñanza (y el aprendizaje) de la temporalidad; su intento de construir una periodización con los alumnos; y su comprensión de la percepción del TH como cuantitativo y cualitativo.

También, el estudiante avanzado, en la apertura de contenidos realiza una fundamentación didáctica de la propuesta a partir de la bibliografía obligatoria de las asignaturas Didáctica de la Historia y Práctica Docente, exponiendo con claridad las definiciones de enseñanza, aprendizaje, conocimiento, docente y alumno que sostiene.

Múltiples y variados han sido los materiales para los estudiantes, se han seleccionado/elaborado fuentes primarias y secundarias, que denotaron el gran esfuerzo de búsqueda de información relevante y significativa en relación con las problemáticas a enseñar; que como mencionábamos en el análisis individual del caso en el apartado 6.4.3 de este capítulo, han tenido sin embargo, tensiones-desafíos-dificultades como:

a) el lenguaje académico con el que han sido elaboradas;

- b) la cantidad de materiales en contraposición al tiempo real de la clase y, la relación con las posibilidades de apropiación de esos conocimientos por parte de los alumnos;
- c) la interpretación de las fuentes históricas;
- d) la construcción de la conciencia temporal, en la enseñanza (y el aprendizaje) del TH y las categorías temporales por parte de los alumnos.

Consideramos que en este caso C, no se ha producido la reflexión durante y después del desarrollo de la práctica final, sobre las tensiones-desafíos-dificultades experimentadas en la misma, como para producir un cambio en las perspectivas prácticas.

Destacamos sin embargo, que el futuro profesor ha intentado en la clase siete, atender a las sugerencias de la investigadora para mejorar la práctica, pero no ha puesto en juego las necesarias estrategias para decidir, para resolver los obstáculos experimentados en las clases y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis del antes de la clase, estaría aportándonos un espejo interesante, dado que es fundamental la formación inicial disciplinar y didáctica que este practicante ha transitado y que le ha posibilitado aparentemente, tener una conciencia temporal por medio de la cual sólo en la planificación previa:

- I) detectar cambios y continuidades;
- II) explicar las razones y causas de ambos;
- III) analizar e interpretar las razones y causas histórico-sociales que se dan de ellos;
- IV) ubicarlos en su duración histórica;
- V) interpretar críticamente el entorno social a partir del TH y las categorías temporales para, si es necesario, transformarlo.

Todas las posibilidades-oportunidades que hemos descripto y analizado en esta práctica, se diluyen en las clases concretas, dado que no hay una coherencia entre las definiciones sobre el TH, las categorías temporales y la HR expresadas antes de la clase, y la práctica escolar, es decir, el practicante no logra cambiar sus perspectivas prácticas a partir de la planificación elaborada antes de las clases.

En este caso, se confirma el supuesto con el que hemos iniciado esta investigación, dado que el metaconcepto de TH no se aborda en las materias disciplinares en la formación inicial del profesorado como un contenido específico, sino de manera fragmentada e implícita.

Además, dado que la temporalidad individual y social no es un contenido prioritario en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, se construye por fuera de la universidad (y de la escuela).

La inexistencia de modelos conceptuales del TH y las categorías temporales que guíen la formación, tiene como consecuencia que los estudiantes avanzados se encuentren con

dificultades en la puesta en práctica de su propuesta de enseñanza, aunque como hemos detallado en este caso C, no hay prácticamente tensiones-desafíos-dificultades en el diseño de la misma.

Lo anticipado en las secuencias didácticas previas, queda diluido en la práctica de enseñanza, y el TH y las categorías temporales cuando aparecen en las clases lo hacen de manera anecdótica o como un contenido procedimental, dado que no se relaciona con los cambios/continuidades, ni con la causalidad histórica.

Tampoco se mantiene la coherencia temporal en la recuperación del pasado que se realiza desde el presente, y ello queda de manifiesto por ejemplo, cuando intenta relacionar temáticas del pasado reciente con el presente de nuestro país.

Las tensiones-desafíos-dificultades que este practicante experimenta en relación con la enseñanza del TH y las categorías temporales, se explicitan en:

- a) la explicación que realiza de los contenidos y en la preponderancia del carácter expositivo de sus clases, con escasa participación y atención a los interrogantes que le plantean los alumnos. Se sitúan los hechos/acontecimientos en el tiempo oralmente, con una confusa utilización del pizarrón, mientras los estudiantes escuchan e intentan seguir la explicación;
- b) los errores de información histórica y conceptuales;
- c) la preponderancia de preguntas convergentes;
- d) las características de los materiales que utiliza/elabora para los estudiantes, en los que predomina el lenguaje académico;
- e) el alejamiento entre practicante – alumnos que, entre otras cuestiones, saca a la luz su desconocimiento sobre cómo construyen la temporalidad y el conocimiento histórico.

Cabe subrayar también, que estas tensiones-desafíos-dificultades no son individuales, sino que, por el contrario, son experimentadas por la mayoría de los practicantes al inicio de su experiencia; y luego modificadas en el transcurso de la misma.

La descripción y análisis de este caso, nos llevaría a suponer que no hay una valoración crítica de la práctica de enseñanza, ni durante la clase ni en la etapa posterior, por esta razón no se realiza un cambio en las perspectivas prácticas.

Ello queda plasmado en las respuestas que el futuro profesor enuncia en las dos entrevistas realizadas después de las clases, en las que expone con claridad sus incertidumbres respecto a:

- a) la práctica de enseñanza en particular y en general;
- b) mantiene sus apreciaciones preponderantemente negativas respecto del alumnado adulto;
- c) la enseñanza de la HR, como un pasado cuyas consecuencias llegan hasta el presente;

- d) las categorías temporales que dice haber enseñado durante las clases y tiene dificultades en identificar en la etapa posterior;
- e) la influencia de la formación inicial que utiliza en ocasiones para justificar sus tensiones-desafíos-dificultades en las clases, por ejemplo en relación a la preponderancia de las clases expositivas en el ámbito universitario;
- f) la selección/elaboración de los materiales: dificultades en el lenguaje utilizado, cantidad;
- g) el funcionamiento y la dinámica de la institución escolar.

Luego del análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza, elaboramos la siguiente tabla que a manera de síntesis, expone las semejanzas y diferencias entre los casos A, B y C:

Tabla 17

Semejanzas	Diferencias
<i>Se confirma el supuesto de la investigación: el TH se enseña de manera fragmentada e implícita en las asignaturas de formación disciplinar, por lo tanto se desconoce su complejidad y arquitectura conceptual</i>	En el caso C se definen el TH, las categorías temporales y la HR en la planificación previa, la práctica de enseñanza se realiza en el espacio curricular de Historia. B y C incluyen en su planificación previa referencias al TH, las categorías temporales y la HR, dado que sus prácticas de enseñanza se realizan en el espacio curricular de Formación ética y ciudadana Se pueden identificar en las definiciones los marcos conceptuales que forman parte de los antecedentes de esta tesis: Aróstegui (1989 y 1995); Braudel (1968, 1970); Pagès y Santisteban (2008); Jara (2010) y González (2008)
Desconocen explícitamente cómo los alumnos construyen la temporalidad y el conocimiento histórico, aunque en las planificaciones previas expresen el interés por comprender y enseñar a comprender la dimensión histórica de la realidad	
La temporalidad individual y social se construye por fuera de la universidad y de la escuela, porque no es un contenido prioritario en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Como consecuencia las personas adquieren una conciencia de temporalidad sobre bases cuantitativas más que cualitativas y ello dificulta la comprensión del TH y las categorías temporales	
Las propuestas de enseñanza están alejadas de una visión positivista de las Ciencias Sociales, de la Historia, y del TH	En la planificación previa de A se realiza la justificación disciplinar y didáctica de la práctica y se mantiene la coherencia entre lo que dice este futuro profesor antes y después de la clase y las prácticas concretas. En la planificación previa de B predomina la justificación didáctica por sobre la disciplinar, se

	<p>experimentan tensiones-desafíos-dificultades durante y después de las clases.</p> <p>En la planificación previa de C se realiza una detallada justificación disciplinar y didáctica, se experimentan tensiones-desafíos-dificultades durante y después de las clases</p>
<p>Se establecen con claridad en la etapa previa a las clases, las finalidades de la enseñanza (y el aprendizaje) de la Formación ética y ciudadana con un abordaje conceptual e histórico; y de la Historia.</p> <p>En todos los casos se exponen en las planificaciones las definiciones de conocimiento, alumno y profesor</p>	<p>En el caso A antes, durante y después de las clases se mantienen las estrategias para decidir en función del aprendizaje de los alumnos. Ello se expresa en el proceso reflexivo realizado durante la realización de la práctica final, lo que lo lleva a proponer un cambio en las perspectivas prácticas.</p> <p>En el caso B y C el proceso de reflexión sólo se realiza en la etapa de planificación de las clases, no durante y después de las mismas, por ello no se produce el cambio en las perspectivas prácticas</p>
<p>Las tensiones-desafíos-dificultades generales de los practicantes no se experimentan antes de las clases en la planificación previa, sino durante y después de las mismas en torno a: la explicación; la realización de preguntas convergentes; la incorporación de las preguntas de los estudiantes al desarrollo de la clase; la selección/elaboración de los materiales para los estudiantes; la problematización de las fuentes primarias y secundarias y el desconocimiento de la dinámica de las escuelas</p>	<p>En los casos B y C se agregan como tensiones-desafíos-dificultades durante y después de las clases: los errores en la información histórica y conceptuales y la utilización del pizarrón</p>
<p>En los tres casos, es una posibilidad-oportunidad la selección/elaboración de los materiales para los estudiantes, y se experimentan dificultades en la problematización e interpretación de las fuentes primarias y secundarias</p>	<p>En el caso C, se destacan la variedad de fuentes elaboradas para las clases, aunque las mismas no están diseñadas teniendo en cuenta a los alumnos adultos</p>
<p>Hay una preocupación e interés por los alumnos actuales enunciado en las planificaciones previas por: propiciar el análisis crítico de la realidad en la que viven; formar una ciudadanía crítica; el cuestionamiento del sentido común y de la información que circula en los medios de comunicación en relación con problemáticas actuales; enseñar a pensar históricamente</p>	<p>En el caso C, se enuncia la preocupación por elaborar una propuesta de enseñanza teniendo en cuenta los alumnos presentes, pero se produce un alejamiento entre futuro profesor y los estudiantes adultos, durante y después de las clases</p>
<p>Durante el desarrollo de la práctica final coinciden en los tres casos las categorías temporales preponderantes de: Presente; Actualidad y Relación pasado-presente</p>	
<p>En las prácticas de enseñanza aparecen categorías temporales no previstas en los cuestionarios previos</p>	
<p>Nos interrogamos sobre si al finalizar la formación de grado los practicantes han logrado adquirir una conciencia temporal</p>	

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

“Necesitamos salir de la galería de espejos deformantes en que está atrapada nuestra cultura. Sólo entonces podremos empezar a estudiar las sociedades humanas en el “gran libro del mundo” –que en nuestro caso ha de ser “el gran libro de la vida”- y emprender la tarea de desmontar esa visión lineal del curso de la historia que interpreta mecánicamente cada cambio como una mejora, cada nueva etapa como un progreso. Podremos reemplazarla, entonces, por otra que sea capaz de analizar la compleja articulación de trayectorias diversas que se enlazan, se separan y entrecruzan, de bifurcaciones en que se pudo elegir entre diversos caminos posibles, y no siempre se eligió el que era mejor en términos del bienestar de la mayor parte de los hombres y de las mujeres, sino el que convenía a aquellos grupos que disponían de la capacidad de persuasión y la fuerza represiva necesaria para imponerla...”. (Fontana 1994:154, en Pagès y Santisteban 1999:198)

Esta investigación, enmarcada en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, ha intentado responder a la problemática de cómo enseñan los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Litoral, las categorías temporales en temas de HR, en las prácticas finales que realizan para obtener la titulación de grado.

Tomando como muestra inicial a la totalidad de los futuros profesores que cursaron la Didáctica de la Historia y la Práctica docente, durante el año académico 2015, aplicamos dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas: *Sobre la enseñanza del TH y las categorías temporales* y *Sobre la enseñanza de la Historia Reciente*, cuya descripción y análisis nos ha permitido en la etapa previa a la realización de las clases, obtener una visión de conjunto sobre:

- las definiciones, concepciones, representaciones que los estudiantes avanzados tienen de manera individual sobre el TH y la HR;
- las jerarquizaciones de autores referentes del campo historiográfico y de didactas de las ciencias sociales y de la historia, que expresan en relación a las definiciones propias de TH e HR; junto con los argumentos de ese ordenamiento;
- las posibilidades-oportunidades y tensiones-desafíos-dificultades en relación a la formación disciplinar y didáctica recibida a lo largo de la carrera sobre la temporalidad y la HR;
- las categorías temporales que consideran se han enseñado (o no) a lo largo de este trayecto formativo inicial, junto con los temas de HR que elegirían (o no) para enseñar en las aulas de Ciencias Sociales e Historia; y las justificaciones de sus elecciones;
- los materiales o recursos que utilizarían para la enseñanza de la temporalidad y del pasado cercano.

Luego de este primer acercamiento al campo, seleccionamos tres casos A, B y C de futuros profesores que consideramos representativos del conjunto, porque:

- a) en las diversas etapas que conforman sus propuestas de enseñanza, realizadas en el marco de la práctica docente, se evidencia el tratamiento del TH y las categorías temporales en temas de HR, aunque de forma diferenciada;
- b) a través del seguimiento del antes, durante y después de las clases, logramos identificar la presencia de marcos conceptuales provenientes de la historiografía como desde la Didáctica de las Ciencias sociales y de la Historia, que conforman los antecedentes y el marco teórico de esta investigación (explicitados en el capítulo 2 y 3, respectivamente);
- c) al indagar, describir, analizar los casos de manera individual y en profundidad; y luego compararlos, fue posible elaborar dos tipologías de profesores, que dan cuenta de las posibilidades-oportunidades y tensiones-desafíos-dificultades de cada caso en particular, y luego de forma comparativa en relación a la enseñanza del TH y las categorías temporales en temas de HR.
- d) el análisis de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores nos ha permitido arribar a la confirmación del supuesto que ha orientado nuestra investigación: *que el TH no tiene un tratamiento específico o por lo menos no recibe la misma atención que períodos históricos concretos, porque existe un vacío de este contenido en las asignaturas disciplinares que lo enseñan de manera fragmentada o implícita.*

Al centrar nuestra investigación en el final de la formación de grado, consideramos que hemos logrado:

-dar cuenta de un *punto de inflexión*, de la carga de significados y sentimientos que supone el tránsito de ser estudiante a profesor, y de los desafíos e incertidumbres que esta experiencia de práctica final trasparenta;

-revalorizar la profesión docente, al conceptualizar y sostener que el trabajo con el conocimiento social, es una tarea intelectual y un trabajo artesanal;

-develar y descubrir las creencias, representaciones, concepciones y definiciones que los estudiantes avanzados tienen sobre las prácticas de enseñanza en general, sobre los alumnos, los docentes, sobre las instituciones escolares en dónde realizaron las prácticas; y fundamentalmente sobre el TH, las categorías temporales y el pasado reciente;

-trasparentar los diversos procesos reflexivos que los practicantes realizan (o no) antes, durante y después de las clases, como una manera de relacionar la teoría y la práctica;

-poner al descubierto las creencias que circulan en el ámbito universitario en torno a la formación disciplinar y la formación docente; destacando el rol fundamental que en una

carrera que tiene por objeto formar docentes de Historia, tienen las asignaturas de Didáctica de la Historia y Práctica docente, aunque esta función no sea explícitamente reconocida por la mayoría de los estudiantes ni por los colegas de las asignaturas disciplinares; situación compartida por las cátedras de didáctica específica y práctica final o residencia de otras universidades nacionales;

-realizar un aporte a la investigación en la Didáctica de las Ciencias sociales y de la Historia, y a la Formación del profesorado, que sea de utilidad para interrogarnos como docentes sobre nuestras propias prácticas; validarlas o cambiarlas con el aporte de las teorías, y volver al contexto del aula con propuestas innovadoras;

-explicitar las oportunidades-posibilidades y las tensiones-desafíos-dificultades del plan de estudios vigente de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL, y reflexionar sobre las modificaciones que sería necesarias realizar para mejorarlo, teniendo en cuenta las apreciaciones que realizan los practicantes en las entrevistas semi-estructuradas realizadas antes y después de las clases;

-llevar adelante una investigación cualitativa, interpretativa y crítica, que ha tomado la forma de un estudio de caso; con el apropiado alejamiento e involucramiento de la docente-investigadora, autora de esta tesis, con el objeto de investigación.

Los resultados de esta pesquisa, consideramos que pueden hacerse extensivos a los colegas de nivel superior, universitario y terciario, no sólo de Ciencias Sociales e Historia sino también de otras áreas disciplinares; con el objetivo de que las investigaciones lleguen a las aulas concretas y realicen el aporte que corresponde: mejorar la formación del profesorado para que se transforme en práctico reflexivo, en intelectual crítico, con una formación teórica y práctica consolidadas, capaz de poner en marcha estrategias para alentar el aprendizaje de sus alumnos; para enfrentar la complejidad, la multicausalidad, la ambigüedad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y las incertidumbres del trabajo docente, sin desfallecer en el intento, abandonando la pasión por el conocimiento.

Recordamos que, el TH y las categorías temporales no pueden enseñarse por sí mismos, sino que, por el contrario se concretizan en temas/problemas históricos, en nuestro caso del pasado reciente argentino, cuyo espacio de inteligibilidad delimitamos entre 1955 y el presente, a fin de analizar prácticas de enseñanza enmarcadas en esta periodización.

Al comienzo de esta tesis, en la introducción y en el capítulo 1, argumentamos porqué vinculamos la enseñanza del TH y las categorías temporales en temas de HR, como una manera de:

*dar respuesta a la vacancia de investigaciones realizadas en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia que relacionen estas dos temáticas que, se han estudiado por separado; y a la ausencia de investigaciones que se centren en analizar lo que sucede en las clases concretas;

*atender a varios interrogantes que son objeto de la Didáctica de las Ciencias Sociales y particularmente de la Historia, y que se ponen en juego a la hora de pensar la enseñanza: ¿Para qué enseñar historia?; ¿Qué historia enseñar?; ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Con qué materiales/recursos?;

*interrogarnos sobre cómo enseñar un pasado vigente en el presente, cuyas consecuencias llegan hasta la actualidad, un pasado que “está siendo”, muchas veces atravesado por el trauma y el dolor de sus protagonistas que aún están vivos;

*explicitar que tanto la investigación como la enseñanza se realizan desde el presente, y que la HR, da una nueva entidad a este tiempo absoluto, y propicia además, la enseñanza y el aprendizaje de las otras categorías temporales;

*problematizar la formación del profesorado en estas temáticas, con el objetivo último de lograr mejores aprendizajes en los alumnos.

El proceso investigativo que hemos realizado, nos lleva también a abrir interrogantes, entre ellos, preguntarnos sobre: ¿Qué categorías temporales serían las *apropiadas* para la enseñanza de la HR?

Proponemos diferentes respuestas al mismo, que no consideramos para nada excluyentes entre ellas:

1) El seguimiento de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores, nos ha dado la oportunidad de identificar las categorías temporales que utilizan en sus propuestas de enseñanza de manera general, y también las que son preponderantes en cada caso analizado.

Podemos hipotetizar entonces que estas últimas podrían ser las que se utilizaran y enseñaran en temas/problemas del pasado cercano. Recordamos en esta instancia las que son preponderantes en cada caso, y destacamos en negrita las coincidentes, a partir de la siguiente tabla:

Tabla 18

CASO A	CASO B	CASO C
Contemporaneidad	Presente	Periodización
Presente	Actualidad	Espacio de inteligibilidad
Actualidad	Relación pasado-presente	Relación pasado-presente
Relación pasado-presente		Relación pasado-presente-futuro

Duraciones: acontecimiento (tiempo corto), coyuntura (tiempo medio), estructura (tiempo largo)		Relación entre tiempo y espacio
		Simultaneidad/sincronía
		Etapas
		Proceso/s

II) La enseñanza de la HR, nos motiva además a incorporar en las clases de Ciencias Sociales e Historia nuevas categorías temporales, que den cuenta de forma más acabada de la especificidad de este pasado vigente en el presente, entre ellas mencionamos:

- tiempo de fronteras (Fontana, 1992)
- pasados de represión, futuro deseado, temporalidad futura, multiplicidad de tiempos (Jelin, en Franco y Levín, 2007).
- presente perpetuo, eterno presente, 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).
- actualidad/realidad, emergencia del presente, coyunturización de lo reciente/futuro/pasado (Funes, 2006).

III) La incorporación de nuevas categorías temporales para la enseñanza de la HR, nos lleva a renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia que se realiza en la escuela secundaria y en la EEMPA; a la imperante necesidad de plantear los temas a enseñar como problemas sociales relevantes (Prieto y Lorda, 2011), como cuestiones socialmente vivas, temas de controversia social (Soley, 1996 en Oller, 1999), o temas polémicos (Stenhouse, 1987 en Oller, 1999); que den cuenta más profundamente de la especificidad de este pasado-presente, por ejemplo a través de la enseñanza de las siguientes problemáticas:

- ✓ Surgimiento de nuevos movimientos sociales y formas de acción colectiva en Argentina, luego de la crisis del 2001;
- ✓ La problemática del bullying en la actualidad: agentes e identidades en conflicto en el escenario educativo.
- ✓ ¿De qué manera las diferencias de género, construidas históricamente, generan en el presente relaciones sociales signadas por desigualdades y violencias?
- ✓ ¿Qué derechos políticos tienen los niños/as y adolescentes hoy en día?
- ✓ ¿Por qué algunos adultos consideran que no pueden aprender de los jóvenes?

- ✓ La Educación Sexual Integral como puerta de entrada a los protagonistas invisibles de la Historia.

IV) Consideramos que para realizar prácticas innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, no sólo hay que propiciar las relaciones pasado-presente; sino también la enseñanza para el futuro, si queremos que nuestros alumnos aprendan a pensar históricamente la realidad en la que viven, y si es necesario cambiarla.

Destacamos que en la práctica de enseñanza del caso C, fundamentalmente en los materiales elaborados previamente a las clases, hay una preocupación por incorporar a la enseñanza de la Historia estas relaciones, es decir la conciencia histórica.

En este sentido, nos parece pertinente introducir las palabras de Pagés (2014), que dan cuenta de la responsabilidad que tenemos como docentes o futuros docentes en propiciar una enseñanza que tenga como correlato la formación de alumnos críticos:

“La finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es que los estudiantes puedan sentirse protagonistas de la historia, es decir, que se sientan dentro de la historia. Si la enseñanza de la historia no hace visible a nuestros estudiantes, hombres y mujeres de carne y hueso como ellos, difícilmente les permitirá desarrollar su conciencia histórica y su temporalidad. Cuando la historia escolar se centraba exclusivamente en la historia política y en la vida de sus líderes, convertía a la mayoría de los hombres y mujeres en personas históricamente invisibles. Convertía a los alumnos en no-personajes de la historia. Si no eran en el pasado, ¿cómo podían ser en el futuro?”. (Pagès 2014:2).

Además, es pertinente enunciar posibles líneas de investigación, que nos posibiliten en el futuro, profundizar la problemática de investigación de esta tesis, en consonancia con las tendencias actuales en la investigación en Didáctica de las Ciencias sociales y de la Historia, fundamentalmente provenientes de la Universidad Autónoma de Barcelona, o relacionadas con nuestras actuales inquietudes:

- Representaciones sociales de los futuros profesores de Ciencias Sociales e Historia en relación al TH, las categorías temporales y la HR en el nivel secundario;
- La enseñanza del TH, las categorías temporales y la HR en el nivel superior terciario y universitario: ¿Vínculos, contradicciones, similitudes, diferencias?
- La enseñanza del TH, las categorías temporales y la HR en otras universidades latinoamericanas;
- La enseñanza y el aprendizaje del TH y las categorías temporales en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo;
- La enseñanza del cambio y la continuidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo;

-Análisis de mapas temporales para la enseñanza de problemas sociales relevantes;
 -Los llamados "invisibles" en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, esas grandes ausencias de grupos, personas y colectivos en nuestros currículos oficiales y en las prácticas escolares.

La conclusión de una investigación implica que los resultados a los que se arriban son provisorios, y en este trabajo aún más, dado que al ser un estudio de casos, la misma no tiene pretensión de generalidad; por ello para finalizar incorporamos interrogantes que nos son útiles para seguir pensando las prácticas de la enseñanza del TH y de la HR, tomando como referencia los aportes de Santisteban, 2014:

“¿Por qué estudiar el tiempo? Estudiamos el tiempo para saber qué hora es, qué día es hoy, cuándo tenemos que celebrar los aniversarios o para comprender por qué hay gente que no los quiere celebrar. Para ordenar las fotografías antiguas de los abuelos o de los padres, de aquella caja donde las tenían guardadas, sin fecha y mezcladas. Para poder decir qué pasaba en el mundo cuando yo nací, qué películas había en los cines, qué canciones se escuchaban, qué conflictos existían o quién gobernaba, qué era noticia y cómo era mi ciudad. Para comprender los cambios y las continuidades de en nuestro mundo, que es el mismo mundo de hace ciento o miles de años, pero bien diferente.” (Santisteban, 2014:5).

¿Cómo educar en la temporalidad?, ¿cómo enseñar la pluralidad temporal?, ¿con qué materiales?

¿Cómo enseñar para que los alumnos le encuentren sentido a su presente?

¿Cómo enseñar para que ellos sean capaces de distinguir el tiempo vivido del tiempo construido?

¿Cómo construir como docentes una imagen de futuro para enseñar a nuestros alumnos?

¿Qué temporalidad están aprendiendo nuestros alumnos en las escuelas, la del siglo XIX, XX o XXI?

¿Qué concepción del TH tiene el profesor, y enseña a sus alumnos?

¿Cómo enseñar el vínculo conceptos-TH-explicación?

¿Qué significa la pervivencia del pasado en el presente?

¿Qué otras temporalidades quedan afuera de la temporalidad moderna, de la temporalidad occidental?

¿Cómo enseñar los pasados que no pasan, los pasados imposibles, los pasados ausentes?

CAPÍTULO 8: BIBLIOGRAFÍA

Documentos citados

- Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe Res. 2630/14 Anexo III.
- Ley Federal de Educación N° 24195/93
- Ley Nacional de Educación N° 26206/06
- Ley de Ciudadanía Argentina, N° 26774/12.
- Plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias – UNL. Aprobado según Res. C.D N° 159/01 y C.S. 242/01. Modificado por Res. C.D. 019/04 y C.S 256/04, CS 130/05. El ministerio de Educación de la Nación lo aprobó por Res. 1395/05.
- Reglamento de adscripciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias – UNL. Aprobado según Res. CD N° 249/14.
- Sugerencias de contenidos para EEMPA (2010).

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ALONSO, F. (2004) La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos escolares de ciencias sociales e historia para el Tercer ciclo de la Educación General Básica. *Memorias y representaciones. De Signos y Sentidos, 2*, pp.9-29.
- ALONSO, F. y RUBINZAL, M. (2004) “*Memorias de la dictadura. El pasado reciente y la práctica docente*”, en Alonso, F. y Rubinzal, M. *Memorias y representaciones. De Signos y Sentidos, 2*, pp. 31-53.
- ALVAREZ, L. (octubre, 2013) Acerca del tiempo (histórico) en la enseñanza de la historia reciente argentina, tensiones y desafíos. En *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo, ciudad de Mendoza, Argentina.
- ALVAREZ, L. (setiembre, 2014) La enseñanza de la temporalidad en relación con la historia reciente. Análisis de prácticas de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia FHUC-UNL. En *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia, APEHUN*. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad Nacional del Litoral, ciudad de Santa Fe, Argentina.
- ALVAREZ, L. (2015) 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. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Nº 18 y 19, pp. 328-346.

-ALVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

-ANDELIQUE, M. (2011) La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, Nº 15, pp. 256-269.

-ARÓSTEGUI, J. (1989) La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales. En Rodríguez Frutos, J. (ed.) *Enseñar historia* (pp. 33 y ss.), Barcelona: Laia.

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

-BAUMAN, Z. (2004) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-BENEJAM, P. (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 71-96). Barcelona: Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.

-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* Nº 21, pp. 13-22.

-BOMBINI, G. (2006) Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. En las *Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, ciudad de Córdoba, Argentina.

-BRAUDEL, F. (1968, 1970) *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

-BRAUDEL, F. (1976) *El Mediterráneo y el Mundo Mediterráneo en la época de Felipe II*, Tomo 1. España: Fondo de Cultura Económica.

-CELMAN, S.; GALARRAGA, G.; GERARD, A.; GRINÓVERO, N.; MARTÍNEZ, M.; OLMEDO, V.; RAFAGHELLI, M. (2013) *Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente*. Entre Ríos: EDUNER.

-COUDANNES AGUIRRE, M. (2010) La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antítesis*, vol. 3, nº 6, pp. 975-990.

-COUDANNES AGUIRRE, M. (2013) *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

-COUDANNES AGUIRRE, M. y ALVAREZ, L. (2015) La temporalidad en la enseñanza de las ciencias sociales. En *Habitar la universidad en su contexto. Sujetos y disciplinas*, Santa Fe: Ediciones UNL, pp. 27-37.

- DOS SANTOS, R. M. (2013) Tempo, Memória, linguagens e ensino de História: Entrevista com o Prof. Dr. Joan Pagès Blanch. *Opsis, Catalão*, vol. 13, nº 1, pp. 17-30.
- EDELSTEIN, G. (2007) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1999) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires: Kapeluz.
- FALCHINI, A. Y ALONSO, L. (eds.), (2008). *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares*. Santa Fe: Secretaría de Extensión, UNL.
- FRANCO, M. y LEVÍN, F., comps. (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- FONTANA, J. (1992) *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- FUNES, G. (2006) La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, No 5, Año 5, Vol. 1, pp. 91-102.
- FUNES, A. G. (2013) *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- FUNES, G. y SALTO, V. (2016) Enseñar Historias en clave temporal. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 15, pp. 5-13.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- 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, pp. 1-17.
- GONZÁLEZ, M. P. (2008) *Historia memoria y conciencia histórica*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- GONZÁLEZ, M. P. (2014) *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires: Ed. de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- HERNÁNDEZ CERVANTES, L. (2013) *La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra en la educación infantil*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- HERNÁNDEZ CERVANTES, L. y PAGÈS, J. (2014) ¿Qué es el tiempo?, ¿para qué y cómo se enseña? Las representaciones sociales de seis estudiantes de profesora en educación infantil sobre el tiempo histórico y su enseñanza. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia - Apehun*, N° 12, pp. 9-29.

- JARA, M. A. (2010) *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación y en su primer año de docencia*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- JARA, M. A. y GARCÍA; N. B. (2008) Del tiempo histórico como objeto al tiempo histórico como problema epistémico. *Historia Regional, Sección Historia*, ISP, Nº 3, Año XXI, Nº 26, pp. 287-300.
- KOSELLECK, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- KOSELLECK, R. (2001) *Estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.
- LEVINE, R. (2012) *Una Geografía del Tiempo. O de cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- 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* (pp. 267-285). Buenos Aires: Paidós.
- LLUSÀ i SERRA, J. (2015) *Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- MAESTRO GONZÁLES, P. (1991) Una nueva concepción del aprendizaje en la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Pedagógica. Revista de Ciencias de la Educación*, pp. 56-81.
- MARROU, H. (1975) Como servirnos del concepto. En *Del conocimiento histórico* (pp. 101-117) Buenos Aires: Per Abbat Editora.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P., MOLINA PUCHE, S., ORTUÑO MOLINA, J. (2011). *La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Educatio Siglo XXI*, vol. 29 nº 1, pp.149-174.
- MUÑOZ REYES, E. (2016) *Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- OLLER, M. (1999) Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En García Santa María, T. (coord.) *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 123-129). Sevilla: Díada.
- PAGÈS, J. (1989) Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- PAGÈS, J. (1994) La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, p. 38-51.

- PAGÈS, J. (1997) Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.
- PAGÈS, J. (1997a) El tiempo histórico. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.
- PAGÈS, J. (1997b) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.
- 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, volume 3 (pp. 35-53). Do Salvador: Quarteto Editora/UCSAL.
- PAGÈS, J. (2011) ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edatania* N° 40, pp. 67-81.
- PAGÈS, J. (2012) La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 5, p. 5-14.
- PAGÈS, J. (2014) Conciencia y tiempo histórico. *Revista Perspectiva Escolar – Monografías. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 1, pp. 35-40.
- PALTÍ, E. (2000) ¿Qué significa «enseñar a pensar históricamente»? *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 5, pp. 27-42.
- PAGÈS, J. y MUÑOZ REYES, E. (2012) La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana en *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 16, pp. 11-38.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999) La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En, Pagès, J. y Santisteban, A. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Sevilla: Díada.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 95-127). Neuquén: EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2009) Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada. En la *XII*

Jornadas Interescuelas-Departamento de Historia. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad Nacional del Comahue, ciudad de Neuquén, Argentina.

-PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2010) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES Campinas*, vol. 30, nº 82, pp. 281-309.

-PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2011) Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban, A. y Pagès, J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). España: Síntesis.

-PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (eds.) (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales.* Vol. 1 del XXV Simposio AUPDSC. España: AUPDCS.

-PLÁ, S. Y PAGÈS, J. (coord.) (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina.* México: Bonilla Artigas Editores/UPN.

-PRIETO, M. N. y LORDA, M. A. (2011) Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula. *Revista Geográfica de América Central*, N° especial, pp. 1-18.

-RÜSEN, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, N° 7, FLACSO, pp. 27-36.

-SANJURJO, L. (2005), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.* Rosario: Homo Sapiens.

-SANTISTEBAN, A. (1999) Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Revista Historiar*, N° 1 pp. 141-150.

-SANTISTEBAN, A. (1999) El tiempo histórico: representaciones y enseñanzas. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial. En Gómez Rodríguez, A. y Núñez Galiano, M. P (eds.) *Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 129-139). Barcelona: AUPDCS.

-SANTISTEBAN, A. (2000) Aprender a enseñar el tiempo histórico: esquemas de conocimiento y perspectivas prácticas en el alumnado de formación inicial. En Pagès i Blanch, J., Estepa Giménez, J. y Travé González, G. (eds.) *Modelos, Contenidos y Experiencias en la Formación del Profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 355-369), Barcelona: AUPDCS.

-SANTISTEBAN, A. (2005) *Les Representacions i l'ensenyament del temps històric: estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials* Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

- SANTISTEBAN, A. y PAGES, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En Avila Ruiz, R. M. y otros (ed.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367), Bilbao: AUPDCS.
- SANTISTEBAN, A. (2007) Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 6, pp. 19-29.
- SANTISTEBAN, A. (2014) Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal. *Revista Perspectiva Escolar –Monografías. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 1, pp. 43-48.
- STAKE, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- TREPAT, C. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- VASILACHIS DE GIARDINO, I. (2006) (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- ZATTI, M E. (2016) *La enseñanza de la historia argentina reciente. Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná-Entre Ríos*. Universidad Nacional del Litoral-Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe.