

¿Qué piensan los y las estudiantes del profesorado acerca de la temporalidad histórica y su enseñanza?

por *Rocío Sayago*

Universidad Nacional de Córdoba

rocio_sayago@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6923-1649>

Recibido: 03/04/2019 - Aceptado: 18/04/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8961>

Resumen

En este trabajo se presentan avances de la primera fase de una investigación que indaga sobre las concepciones de estudiantes del Profesorado en Historia acerca de la temporalidad histórica y su enseñanza. Se analizan algunos de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario semi estructurado a estudiantes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba que en el año 2018 transitaron la residencia y práctica docente. Se abordan, en otras cuestiones, experiencias de aprendizaje de la temporalidad en la escuela y en el profesorado; sus representaciones sobre el tiempo histórico; dominio conceptual de categorías temporales, y también sobre los desafíos y problemáticas de su enseñanza. La especificidad de la Historia, entiende Chartier, es la “lectura del tiempo”. En ese sentido, el pensamiento temporal es un objetivo prioritario para una Historia escolar que apuesta al desarrollo del pensamiento histórico como aporte a la formación de ciudadanías críticas, democráticas y con conciencia histórica.

Palabras clave: pensamiento histórico, tiempo histórico, representaciones sociales, estudiantes, formación docente

What do the students of the History teaching career think about historical temporality and its teaching?

Abstract

This paper presents advances from the first phase of an investigation that enquiry the conceptions of the students of the History teaching career, about historical temporality and its teaching. Some of the results obtained from the application of a semi-structured questionnaire to students of the Teaching Staff in History of the *Universidad Nacional de Córdoba* who in 2018 attended the residence and teaching practice are analyze. Besides that, learning experiences of ‘temporality in school’ and in the teaching career; representations of historical time; conceptual mastery of temporal categories, and also conceptions about the challenges and problems of their teaching. Chartier understands that the specificity of the story is the ‘reading of time’. In this sense, temporal thought is a priority objective for a school history that bets on the development of historical thought, as a contribution to the formation of critical, democratic and historically conscious citizenships.

Keywords: historical thought, historical time, social representations, students, teachers training

Introducción.

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, 2011:231-2).

El fragmento citado nos alerta sobre las implicancias del contexto y del régimen de historicidad actual, y también de las representaciones sociales de la temporalidad. Como docentes nos interpela a reflexionar sobre las repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y del tiempo histórico de una época marcada por el presentismo (Hartog, 2010), los tiempos líquidos y la incertidumbre (Bauman, 2007), la inmediatez, la tiranía del presente y la opacidad del futuro, la construcción y transmisión desde la esfera mediática de acontecimientos sin historicidad (Saab, 1997), por citar algunas de las características que diversos/as autores/as asignan a nuestro tiempo.

Ante esto, entendemos como relevante para la enseñanza de la temporalidad que los y las futuros/as docentes tengan la capacidad de interpelar las representaciones de sus estudiantes, marcadas por el contexto señalado. Es imprescindible para ello que en su formación profesional puedan construir herramientas de pensamiento que les permitan conocer, movilizar y cuestionar también sus propias representaciones acerca del tiempo, del tiempo histórico y su enseñanza.

La formación docente es un espacio central para la mejora de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. Por ello, es importante profundizar nuestros conocimientos sobre qué y cómo aprenden los/las profesores/as de historia en su trayecto por la universidad, cuál es el impacto de dicha formación en sus representaciones de la historia, del tiempo histórico, de su enseñanza y aprendizaje construidas a partir de sus experiencias en la escuela primaria y secundaria. En esta línea, nos propusimos investigar “¿Qué piensan los y las estudiantes del profesorado acerca de la temporalidad histórica y su enseñanza?”, para avanzar luego al análisis de las implicancias de tales representaciones en sus perspectivas prácticas.¹

El enfoque metodológico de esta investigación es cuali y cuantitativo, con énfasis en la mirada interpretativa, e incluye el análisis de un cuestionario semi estructurado con preguntas abiertas y cerradas. Posteriormente, los resultados que se desprenden del análisis de las respuestas al cuestionario serán triangulados con el análisis de recursos para la enseñanza, narrativas, e informes de reconstrucción crítica elaborados por los/as residentes, observaciones en el aula, entrevistas, etcétera.

En este artículo exponemos los primeros resultados obtenidos a partir del cuestionario mencionado, el cual fue aplicado a veintidós estudiantes avanzados/as de la carrera del Profesorado en Historia de la UNC, que en el año 2018 cursaron el Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia.

El relevamiento de representaciones de los/as estudiantes de profesorado que aquí se presenta y sobre la cual seguimos trabajando tiene por finalidad pensar alternativas en la formación docente que permitan poner en el centro de la discusión estas representaciones. Recuperar experiencias de aprendizaje, analizar las representaciones sociales y sus orígenes, generar instancias en las que puedan ser contrastadas con otras concepciones e ideas en la formación didáctica es imprescindible para poder reconstruir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, que vayan en consonancia con la formación del pensamiento histórico y aporte desde la escuela al desarrollo de la conciencia histórico-temporal.

1. Los fundamentos teóricos para la indagación de las representaciones sociales de estudiantes de profesorado sobre el tiempo histórico y su enseñanza.

La indagación que llevamos adelante se inserta en una línea de investigación de la didáctica de la historia, preocupada por la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y las representaciones sociales de estudiantes y profesores. Se entrelazan aquí los aportes de los estudios sobre las representaciones sociales, por un lado, y sobre el desarrollo del pensamiento histórico, por otro. En este apartado, nos referiremos brevemente a estas dos perspectivas teóricas que consideramos nos permitirán delinear algunas respuestas acerca del interrogante central de esta investigación.

1.1. *Tiempo histórico, pensamiento histórico y conciencia histórica.*

El desarrollo de la investigación del *pensamiento histórico* es vasto y las miradas no son unívocas, por lo que será imposible analizarlo de manera profunda y completa en este espacio. Desde la perspectiva que orienta este trabajo, el desarrollo del pensamiento histórico implica una dimensión cognitiva, pero fundamentalmente, una dimensión ética y política, que articula el desarrollo del pensamiento histórico desde la historia escolar con la formación de la conciencia histórica crítica en las juventudes.

En esta línea se pueden incluir las siguientes definiciones de didactistas franceses y catalanes:

... el pensamiento histórico se define como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, políticas y económicas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general de la memoria histórica. (Cardin y Tutiaux-Guillon, en Pagés, 2009:71)

En nuestras investigaciones hemos analizado lo que significa pensar históricamente hasta definir tres tipos de competencias históricas: a) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas-problemas históricos; b) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); c) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional. [...] La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro. (Santisteban, 2017:93-94)

Siguiendo estas perspectivas acerca del pensamiento histórico, entendemos que el tiempo histórico es una de sus dimensiones estructurantes: “Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relaciones pasado con presente y se dirija al futuro.” (Santisteban, 2010:39).

Desde la década de 1990, las investigaciones sobre el tiempo histórico, su vinculación con el pensamiento histórico, la conciencia histórica y la enseñanza, tienen un desarrollo considerable. Pero aún hay escasos avances en la investigación sobre otras categorías como cambio y continuidad, sucesión, la periodización, el ciclo y la dialéctica existente entre las mismas (Jara, Bravo y Llusá, 2017).

1.2. *Acerca de las representaciones de estudiantes de profesorado.*

Las representaciones de estudiantes y profesores constituyen un campo de la investigación didáctica que ha tomado la categoría de representaciones sociales de la sociología y de la psicología social, y fundamentalmente de las teorías de Moscovici y Jodelet. Las finalidades de esta línea de investigación consisten en indagar cuáles son las representaciones que tiene el/la estudiante de

profesorado sobre los contenidos y propósitos que deberá enseñar, cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir su cambio conceptual y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica (Pagès, 1999).

El estudio de las representaciones sociales es particularmente relevante para la didáctica de la historia ya que nos permite conocer qué saben nuestros/as estudiantes de los conocimientos históricos (Jara y Santisteban, 2010). En nuestro caso, este enfoque nos permitirá conocer las imágenes que construyeron acerca del tiempo y la temporalidad histórica, acerca del cambio social, las maneras en que relacionan pasado y presente, los sentidos de la enseñanza del tiempo histórico, sus perspectivas de futuro, entre otras cuestiones.

Los/as investigadores/as que trabajan las representaciones sociales de estudiantes de profesorado, coinciden en que el impacto de la formación inicial es poco considerable debido a que sus ideas son muy resistentes al cambio. Sin embargo, se considera que puede ser mayor si estas ideas constituyen el punto de partida de su formación y un referente continuo a lo largo de la misma. Pagès sostiene que estas representaciones “son resistentes al cambio a no ser que se las haga emerger y se las analicen” (1999:167). En ese sentido el objetivo en el ámbito de formación del profesorado, es conseguir que como futuros/as profesionales tengan conciencia de que poseen ideas sobre la profesión formadas a lo largo de su experiencia como estudiantes.

2. Primer análisis de los datos obtenidos.

Siguiendo la propuesta metodológica de las investigaciones sobre las representaciones en estudiantes de profesorado, empleamos un cuestionario como instrumento para hacer un relevamiento empírico de las representaciones acerca del tiempo histórico y su enseñanza en el contexto de la residencia y práctica docente. Dada la extensión del cuestionario y el espacio que disponemos aquí, tomaremos sólo algunas partes para su análisis²:

2.1. Pensar históricamente el tiempo histórico.

La complejidad del tiempo histórico.

En el punto 4.1 del cuestionario³, indagamos respecto de *qué es el tiempo histórico* para el estudiantado del profesorado. Las categorías e imágenes a las cuales apelaron para construir sus respuestas fueron las siguientes:

- a) Asociado con una o varias categorías temporales: cambio-continuidad (6); cambio (5); procesos (6); diferentes velocidades, ritmos y/o duraciones (5); períodos (4); cronología (3); hechos históricos y/o acontecimientos (2); simultaneidad (1)
- b) Construcción de los historiadores (8)
- c) Resultado de la intervención social (3)
- d) Tiempo “no lineal” (3)
- e) Como “contenedor” o “escenario” (2)
- f) Opuesto al tiempo físico, biológico o natural (1)
- g) Como objeto de estudio de la Historia (1)

Se visibilizan aquí imágenes de un tiempo construido por los historiadores, no lineal, con diferentes ritmos, con un peso puesto en los cambios y las continuidades. También se observa cierto rechazo por parte de los/as estudiantes a reducir el tiempo histórico a la cronología. A la vez, que la referencia a la complejidad del tiempo histórico queda asociada, casi exclusivamente, a las diferentes duraciones y ritmos.

En un grupo reducido de cuestionarios las respuestas más asociadas al sentido común, se entiende al tiempo histórico como “contenedor” del acontecer de las sociedades, como “escenario” donde están insertas las acciones, como un tiempo externo a las experiencias:

... es el objeto de estudio de la Historia, donde están insertos los quehaceres de las personas, en [oración inconclusa]. (CN° 19)

... es un conjunto de variables intrínsecamente unidas a las diferentes acciones de los agentes históricos, que son el terreno a partir del cual suceden. (CN° 22)

Con la intención de identificar las categorías que los/as estudiantes asocian a los metaconceptos de tiempo y tiempo histórico, se solicitó en el punto 4.2⁴ realizar un listado de hasta 16. En primer lugar, debemos mencionar la heterogeneidad de categorías listadas -más de cincuenta-, siendo en su mayoría aquellas asociadas a la temporalidad histórica. Las más citadas - y casi en igual proporción- fueron los de duración (corta, media y larga) (11) y acontecimiento (9), coyuntura (11) y estructura (10). Esta recurrencia puede entenderse por la incidencia de la perspectiva braudeliana en la formación de grado del profesorado, entendida como la asociación de las duraciones de los cambios con la incidencia de los mismos. Cabe mencionar también que la amplia mayoría de encuestados/as no ha podido completar la totalidad de listado; en general, completaron entre 8 y 10 categorías.

Como señalamos más arriba, apropiarse de una temporalidad compleja para el análisis de la dinámica social constituye una dimensión central del pensar históricamente. Esto implica, entre otras cuestiones, la capacidad de contextualizar e historizar el conocimiento histórico en su condición de construcción social. Y, en esta línea, poder pensar históricamente el tiempo histórico, uno de sus elementos constitutivos (Pagès, 2009, Santisteban, 2017).

En ese sentido, y a partir de los datos obtenidos, podemos hipotetizar que, al finalizar su formación de grado, los/as estudiantes del profesorado reconocen, en la mayoría de los casos, el carácter de construcción teórica del tiempo histórico. Sus respuestas parecen ser críticas y estar alejadas de concepciones positivistas de la temporalidad que proponen un tiempo histórico lineal, simple, acumulativo, homogéneo y objetivo.

Como se desprende de la síntesis de los puntos 4.1 y 4.2, más allá de las recurrencias mencionadas, la diversidad de respuestas es indicio de diferentes construcciones acerca del tiempo histórico entre los/as encuestados/as. Esto es llamativo, dado que se trata de estudiantes que han tenido, prácticamente, un mismo recorrido formativo. Podemos conjeturar que esto da cuenta de otras experiencias formativas no académicas –entre ellas, participación en organizaciones políticas y/o sociales, historia familiar - y/o biografías escolares disímiles desde las cuales construyen sus representaciones o imágenes.

Por otra parte, nos referiremos al carácter diverso, difuso, poco estructurado de las imágenes del tiempo histórico que el estudiantado expresa en sus respuestas al cuestionario. Siguiendo los resultados de investigaciones didácticas sobre el tiempo histórico, las dificultades que presenta el estudiantado para construir una imagen ordenada, estructurada y clara del tiempo histórico pueden ser comprendidas desde la complejidad y abstracción del tiempo histórico como metaconcepto (Pagès y Santisteban, 1999). Además, pueden explicarse entendiendo que la historia como disciplina académica no ha construido un modelo conceptual del tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2008).

Pero también influye el lugar secundario que en la formación del profesorado ocupa el desarrollo del pensamiento temporal, como dimensión estructurante del pensamiento histórico. Consideramos que la temporalidad histórica no ha constituido un eje –al menos, no un eje prioritario- de los debates teóricos y epistemológicos acerca del objeto de estudio durante la formación de grado. Esta hipótesis se refuerza con los resultados que analizamos en el siguiente sub apartado.

La periodización.

La crítica que realizan los/as estudiantes encuestados/asa la tradición positivista del tiempo, mencionada anteriormente, entra en tensión con la manera en que utilizan la periodización. En el punto 4.6 del cuestionario se preguntaba “¿En qué períodos/s incluirías cada uno de los acontecimientos o procesos anteriores?” con la intención de indagar en la capacidad de los/as residentes de periodizar diez acontecimientos o procesos históricos correspondientes a épocas y

territorios diversos, y visibilizar, además, los enfoques teórico-epistemológicos implicados en las periodizaciones elegidas.

Es relevante señalar que en casi la totalidad de los casos emplean la periodización en “Edades”, propia de la tradicional división cuatripartita de la historia -que distingue Pre-historia, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea- cuya base es la cronología, el tiempo lineal, único, eurocéntrico, homogéneo y acumulativo.

Estos resultados constituyen indicios de una escasa incidencia de la formación disciplinar para que los/as futuros/as docentes puedan cuestionar o problematizar dichas periodizaciones y construir o utilizar periodizaciones alternativas. Es necesario mencionar que esta forma tradicional de periodización está presente incluso hoy en la estructura organizativa del plan de estudios del Profesorado en Historia en la UNC.

Dado el espacio que disponemos, citaremos sólo algunas respuestas, a modo ilustrativo:

<i>Acontecimiento/Proceso</i>	<i>Período/s</i>
1. Masacre de Trelew	“Edad contemporánea” (CN° 3)
2. Declaración de la indep. de Estados Unidos	“Edad moderna” (CN° 17)
3. Revolución Francesa	“Inicios de la Edad Moderna”(CN° 1)
4. Peste Negra en Europa	“Edad Media” (CN° 13)
5. Invención de la agricultura	“Prehistoria” (CN° 8)
6. Revolución Cubana	“Edad contemporánea”(CN° 3)
7. Golpe de Estado a Salvador Allende	“Edad contemporánea”(CN° 17)
8. Asunción de R. Alfonsín como Presidente	“Edad contemporánea”(CN° 17)
9. Caída del Imperio Romano de Occidente	“Edad antigua/media” (CN° 4)
10. Llegada de las misiones jesuitas a América	“Edad moderna” (CN° 4)

En el caso de acontecimientos o procesos de transición o ruptura, que constituirían el “paso de una edad a otra”, varios/as estudiantes mantuvieron las dos opciones de periodización tradicional; lo que muestra también la escasa reflexión de las limitaciones de esa periodización y de los fundamentos para establecer “donde comienza y termina la otra”. Esto ocurrió, a modo de ejemplo, en el caso de la Revolución Francesa (“Edad moderna/contemporánea”- CN° 3, 4, 17, 19); o de la Caída del Imperio Romano de Occidente (“Edad antigua/media”- CN° 3, 4, 8,15).

Hay otros problemas que deben ser señalados en relación al dominio de la periodización. Algunos/as encuestados/as utilizan para periodizar los nombres de las materias en las cuales se abordó ese contenido, -por ejemplo, en el CN° 20 se menciona “Argentina II”, “Americana I”, “Americana II” como períodos-. Además, encontramos algunos errores de periodización, como en el caso del ítem 1. Masacre de Trelew - periodizado como: “Terrorismo de Estado”- CN° 2; “Dictadura cívico-militar 1976-1982”-CN° 12; o “Modernidad”- CN° 22). En otros casos, observamos la utilización de años o siglos en sus respuestas:

<i>Acontecimiento/Proceso</i>	<i>Período/s</i>
4. Peste Negra en Europa	“Siglo XIV”(CN° 12)
7. Golpe de Estado a Salvador Allende	“1973” (CN°12) - “siglo XX” (CN° 20)
9. Caída del Imperio Romano de Occidente	“siglo V d. C”(CN° 19)

A nuestro entender, esto último puede expresar dos cuestiones. Por un lado, puede denotar una confusión entre periodización y datación. Pero también es posible que la utilización de siglos o fechas sea la única alternativa que encuentran los/as estudiantes frente a la periodización clásica y al desconocimiento de otras periodizaciones.

De las investigaciones consultadas, también se desprende que la periodización, junto a la cronología es una de las dimensiones temporales más abordadas en la escuela y en la formación docente inicial. Aunque, como sostienen Pagès y Santisteban (2008), el foco estuvo puesto en enseñar periodizaciones, y no en enseñar a periodizar. Se trata, entonces, de una problemática relevante, dado que organizar la periodización tomando la cronología como criterio dificulta la construcción de interpretaciones y explicaciones complejas de los cambios y continuidades. En decir, periodizaciones que consideren los procesos y acontecimientos en sus diferentes dimensiones, y en la especificidad de sus contextos y territorios.

En el contexto de la formación del profesorado, se trata de una cuestión aún más compleja, puesto que no se trata solamente de construir saberes sobre la periodización. El desafío principal es lograr que los/as estudiantes del profesorado puedan reflexionar y tomar posición acerca de las periodizaciones y las estrategias de enseñanza que pondrán en juego en sus prácticas docentes, para que sus estudiantes aprenden a periodizar.

Es de destacar que en el caso de procesos o acontecimientos de la historia reciente argentina y latinoamericana es donde emergen—aunque con dificultades— algunos intentos de periodización alternativa:

<i>Acontecimiento/ Proceso</i>	<i>Período/s</i>
1. Masacre de Trelew	“1966-1972 = ‘Revolución Argentina’” (CN° 5); “Historia Reciente” (CN°4,8,9,10, 11 y 13); “Dependencia y Liberación” (CN° 21)
6. Revolución Cubana	“Guerra Fría- Contemporánea”(CN° 1);“Revoluciones Latinoamericanas”(CN° 11, 18 y 21)
7. Golpe de Estado a Salvador Allende	“Reacción conservadora- burguesa latinoamericana” (CN° 1) “Plan Cóndor/ Dict. Latinoamericanas”(CN° 21)
8. Asunción de R. Alfonsín como Presidente	“transición democrática”(CN° 2); “Historia Reciente” (CN° 6, 8, 10, 11 y 13); “Restablecimiento de las democracias” (CN° 21)

Ello nos remite a las conclusiones arribadas en algunas investigaciones respecto de las potencialidades de la Historia Reciente para cuestionar o desnaturalizar las imágenes y representaciones no sólo de lo que implica la temporalidad de la cual se ocupa la Historia, sino del objeto y características de la Historia como disciplina (Jara y Santisteban, 2010).

2.2. El tiempo histórico como tiempo social: diversidades y desigualdades en torno al tiempo.

Definir el carácter construido del tiempo histórico, no se reduce a interpretarlo como una construcción de los/as historiadores/as para ordenar y explicar la dinámica social. Desde una mirada compleja de la temporalidad, pensar históricamente el tiempo histórico significa, además, reconocer sus particularidades como tiempo social.

No puede comprenderse el tiempo histórico desligado de los contextos espacio-temporales en la que se desarrolló. En este sentido, entendemos que persiste en el estudiantado cierta naturalización del tiempo histórico como único tiempo social, ya que en ningún caso encontramos referencias de relaciones o tensiones que hayan podido encontrar con otros tiempos sociales y con otras formas posibles de aproximarse a la temporalidad.

Considerar esta dimensión antropológica y sociológica es fundamental para enseñar el carácter construido del tiempo histórico ya que permite visualizar el carácter occidental, eurocéntrico de mismo (Prost, 1996) y a su vez, el reconocimiento de una diversidad de formas en que distintas sociedades y grupos sociales se relacionaron y se relacionan con la temporalidad y con su historia.

No menos importante resulta considerar las desigualdades en torno al tiempo, la existencia de formas hegemónicas de interpretarlo, relaciones de poder, de clase, de género que atraviesan los modos de “temporalizarse” incorporados por los diferentes agentes sociales. (Bourdieu, en Chartier 2007:92). Pensarlo de este modo habilita incluso la desnaturalización respecto de las representaciones sociales que, como mencionamos en la introducción, circulan en la actualidad y que atraviesan las representaciones del alumnado en la escuela secundaria acerca del presente, del pasado y del futuro. También habilita la discusión acerca de quiénes tienen el poder de intervenir en el tiempo de la historia, una pregunta no menor para la enseñanza de la historia (Pagès, y Santisteban, 2011).

2.3. Cambios y continuidades en las relaciones entre pasado y presente.

Desde la óptica de la formación del pensamiento histórico y la construcción de la conciencia histórico-temporal, es posible reconocer en la estructura conceptual del tiempo histórico dos núcleos conceptuales importantes e íntimamente relacionados: el de cambio-continuidad y el de pasado- presente- futuro, como dimensiones de la temporalidad humana (Pagès y Santisteban, 2008). Articulando ambos ejes, en la pregunta 6.1 indagamos en las imágenes que tienen los/as estudiantes respecto de relaciones de cambio y continuidad, a partir de un ejercicio de comparación entre pasado y presente. Preguntamos: “Si compararas la situación de nuestro país 100 años atrás con la situación actual, ¿qué dirías que ha cambiado y qué dirías que sigue igual?”. Los aspectos citados en relación a los cambios son los siguientes “6.1.1 Ha cambiado...”:

- a) Debates y reconocimiento de derechos políticos y sociales/Derechos humanos (8)
- b) Papel y derechos de las mujeres (6)
- c) Régimen político/democracia (6)
- d) Neoliberalismo/injerencia del capital financiero/Concentración de la riqueza (4)
- e) Críticas a valores tradicionales y costumbres/nuevos modos de vida y mentalidades (4)
- f) Avances tecnológicos/industrialización (3)
- g) Luchas de movimientos sociales (3)
- h) Incremento en el poder de los medios de comunicación (2)
- i) Destrucción de la ecología y el medio ambiente (1)
- j) Todo (1)

Las respuestas son bastante heterogéneas, sin embargo, es posible hallar ciertas recurrencias. Para comenzar, podríamos decir que hay indicios de una valoración positiva de los cambios ocurridos, fundamentalmente en cuanto a procesos de ampliación de derechos y valoraciones negativas respecto de la situación socioeconómica del país.

Por otro lado, el análisis de este punto pudimos diferenciar dos grupos de respuestas que pueden dar cuenta de miradas diferentes respecto del cambio social. En un primer grupo, -minoritario, de 4 encuestados-, ubicamos a aquellos/as que han podido identificar distintos agentes sociales, individuales o colectivos, involucrados con su hacer en la producción o desarrollo de dichos cambios y que introducen el conflicto como motor del cambio social:

Políticamente, de disputas intra elite a la democratización de la discusión y los proyectos políticos. (CN° 2)

A pesar del conservadurismo, es importante la reflexión y crítica a los valores tradicionales que imponen algunos sectores que intentan invisibilizar la necesidad de políticas públicas concretas (Iglesia). (CN° 4)

En los últimos años movimientos sociales han visibilizado la lucha por la igualdad. (CN° 8)

La combatividad y conciencia de las clases populares. (CN° 21)

En el segundo grupo, mayoritario, con respuestas escuetas, sólo se mencionan aspectos que se vieron afectados por transformaciones, pero no se describe en qué consistieron dichos cambios:

Regímenes políticos. Modelos económicos. Esquemas de percepción y mentales. (CN° 1)
Estructura social. Formas de dominación política. (CN° 7)

Aquí la intervención de los agentes sociales en la producción de los cambios no se visibiliza y/o se mencionan los cambios sin hacer alusión a causas o a condiciones que los hicieron posible. Cuando reflexionan sobre lo que ha cambiado, no logran analizar, valorar o conceptualizar esos cambios, sino que se limitan a señalar aquellos aspectos de la realidad que están presentes hoy y que no lo estaban hace 100 años:

Han cambiado las costumbres, las diferencias generacionales, las expectativas y modos de vida, el papel de las mujeres. (CN° 5)

Las formas culturales me parece y han cambiado mucho. Las formas de entender la familia (su conformación), las relaciones, el trabajo en las mujeres y su inserción. (CN° 18)

Podríamos decir que hay dificultades en este segundo grupo mayoritario para construir narrativas que establezcan relaciones temporales complejas entre pasado y presente, así como también para utilizar conceptos sociales y categorías temporales que permitan analizar y significar los cambios mencionados en cuanto a la incidencia y carácter de los mismos.

Las respuestas sobre las continuidades -“6.1.2 Sigue igual...”- son menos heterogéneas en relación a los cambios y se expresan con una connotación más negativa. Las dimensiones que se mencionaron como continuidades fueron:

- a) País periférico dependiente /estructura económica agroexportadora (13)
- b) Desigualdad social y/o económica/pobreza/marginalidad(10)
- c) Dominio político de la burguesía oligárquica/Formas de dominación política excluyentes de las mayorías (6)
- d) Discriminación/no respeto a las minorías/Intolerancia al pensamiento diferente/Falta de diálogo (4)
- e) Conservadurismo/Mitos sociales (2)
- f) Hegemonía mediática en la construcción de opinión pública (1)
- g) No responde (1)

Por otra parte, se enuncian de manera más concreta y con mayor precisión conceptual que en el punto anterior. En su mayoría, hacen alusión a la situación económica de Argentina en relación al sistema económico capitalista y a la desigualdad en su estructura social. Otros/as encuestados/as ponen el foco en cuestiones vinculadas a la realidad política. En menor proporción encontramos alusión a otras dimensiones de lo social:

Las concepciones tradicionales y discriminatorias sobre el otro continúan, principalmente con las poblaciones originarias. (CN° 4)

(...) femicidios; leyes antiobreras, xenofobia; la falta de acceso de los hijos de los trabajadores a la universidad. La iglesia sigue siendo subvencionada por el Estado. (CN° 15)

Poniendo en relación los resultados del punto 6.1 y con el punto 4 analizado más arriba, es posible señalar que en las representaciones de los/as estudiantes del profesorado hay una ruptura con la perspectiva lineal del tiempo, que está dada por la consideración de las diferentes duraciones del tiempo (4.1 y 4.2) y también por el reconocimiento de continuidades en la historia (6.1.2). Aunque la escasa utilización de categorías vinculadas a las cualidades, incidencia y tendencia de los cambios (Pagès y Santisteban, 1999), pueden ser indicios de un limitado dominio o apropiación de la compleja red de conceptos del tiempo para significar, caracterizar, valorar y analizar los procesos de cambio y continuidad.

2.4. La enseñanza del presente.

También indagamos en las representaciones del alumnado sobre la relevancia de la enseñanza del presente en la escuela secundaria y las temáticas o problemas del presente que consideran deben ser abordadas, a partir de las siguientes preguntas:

- 7.1.1 Según tu experiencia escolar y tus concepciones como futuro/a docente, ¿consideras que debería otorgarse mayor relevancia a la enseñanza del presente en la escuela secundaria?
- 7.1.2 ¿Por qué? Justifica la opción elegida.
- 7.1.3 ¿Cuáles son los temas o problemáticas del presente que deben ser abordados?

De manera mayoritaria, los/as estudiantes – diecinueve de veintidós encuestados/as respondieron afirmativamente en la pregunta 7.1.1; los tres restantes no contestaron- consideran que la escuela y la historia en particular, debe otorgar mayor relevancia al presente. Y las razones esgrimidas para justificar sus posiciones son de diverso tipo. Distinguimos un grupo de encuestados/as que centran su argumentación en consideraciones vinculadas a las finalidades de la historia en la escuela secundaria y la formación de una ciudadanía crítica, comprometida con el presente y –según mencionan algunos/as- con el futuro y la transformación social:

Porque la Historia es el estudio del hombre en el tiempo, tanto pasado como presente y futura. Si se sobrecarga la primera, menos tenemos de las otras dos, las cuales son categorías fundamentales para crear o formar ciudadanos políticos y comprometidos. (CN°2)

Porque para construir un futuro menos desigual entre sus integrantes, es necesario que los alumnos intenten deconstruir el presente en que viven, desnaturalizarlo, para que comprendan que no solamente es determinante, sino determinado por las decisiones que tomamos. (CN°3)

Un segundo grupo de encuestados/as plantea la enseñanza del presente a partir del establecimiento de relaciones entre pasado y presente, y argumenta las potencialidades de este abordaje desde una mirada comparativa y/o comprensiva. Tomando la tipología que plantean Muñoz Reyes y Pagès (2012) en la concepción comparativa se hace foco en la posibilidad de identificar cambios y permanencias entre el pasado y el presente que contribuyen a comprender el carácter dinámico de la historia:

Porq [sic] es importante poder relacionar el presente con el pasado, y entender q las cosas no suceden mágicamente de un día para el otro. Sino q[sic] las cosas q[sic] vienen de hace años atrás. (CN° 18)

Para desmitificar la enseñanza del presente como “cuco” o mera opinión y dar cuenta que se puede dar un análisis del presente teniendo en cuenta el pasado. (CN° 20)

La tipología *comprensiva* incluye a quienes sostienen que, al establecer relaciones pasado-presente se logra analizar y comprender las características de la sociedad actual en sus aspectos sociales, económicos, políticos y culturales. Estas relaciones permiten al alumnado disponer de fundamentos para la toma de decisiones en sus acciones presentes y futuras. (Muñoz Reyes y Pagès, 2012):

Para que se pueda entender el presente. Tener herramientas para leerlo y modificarlo. (CN° 16)
Enseñar un pasado anecdótico nada aporta a la formación de los estudiantes en tanto personas. El pasado debe interpretar al presente para poder proyectar el futuro. (CN° 21)

En un tercer bloque, agrupamos un conjunto heterogéneo de respuestas, con argumentaciones que parten del sentido común o que expresan miradas simplificadoras de la temporalidad, del presente, o expresan relaciones lineales entre pasado y presente:

Para entender como [sic] fue que la historia es una construcción que afecta al presente y entender por qué este es así. (CN° 6)

Porque es el tiempo que nos atraviesa, que nos condiciona en cuanto práctica social realicemos y condiciona nuestra percepción de los hechos. (CN° 8)

En algunas respuestas de este grupo, se visualizan ciertos rasgos presentistas, cuando la enseñanza del presente se fundamenta como un valor en sí mismo o se considera que el presente es

el único tiempo que nos atraviesa. Y también, en algunos casos, hay expresiones que dan cuenta de un escaso dominio de discusiones teóricas y epistemológicas acerca de lo que implica el presente, en tanto que entienden, por ejemplo, que presente es sinónimo de actualidad. Consideramos que esta es una de las partes más ricas del cuestionario, ya que permitió visibilizar otras representaciones que exceden lo vinculado al tiempo histórico, que nos hablan de imágenes acerca de la escuela, de los/as sujetos/as que aprenden y de los sentidos otorgados a la Historia y a la tarea docente:

Las escuelas suelen ser burbujas ajenas a lo que sucede fuera de las instituciones. Los alumnos vienen con diferentes niveles de información de acuerdo a los ámbitos familiares. La escuela es un ámbito de socialización de la información sobre la actualidad, como forma de involucrar a los chicos y [sic] inculcarles un sentido de responsabilidad sobre lo que nos pasa, y la capacidad de cambiarlo. (CN° 10)

Porque es lo que lxs alumnxs conocen. (CN° 14)

Porque la comprensión del presente es parte de la educación en general. Un estudiante debe saber redactar un CV, entender un recibo de sueldo y comprender las diversas líneas electorales y cuándo los gobiernos mienten. (CN° 15)

Respuestas como las halladas, entran en contradicción con las finalidades asociadas al desarrollo del pensamiento histórico como aporte a la formación de una conciencia histórica crítica.

Respecto de los temas o problemáticas del presente consideradas relevantes para abordar desde la enseñanza tienen cierta correlación con respecto a las características del presente que mencionaron en la pregunta por las relaciones de cambios y continuidad. Se incorporan con mayor fuerza temas de la agenda pública, temas candentes que están teniendo resonancia en el espacio público y en los medios de comunicación. Agrupamos a continuación las respuestas más recurrentes:

- a) Problemáticas de género/el lugar de la mujer/Educación Sexual Integral (10)
- b) Neoliberalismo/transformaciones del sistema capitalista/globalización (8)
- c) Desigualdad socio-económica creciente/pobreza/ problemas de inclusión social (6)
- d) Reconocimiento de derechos/ lucha de nuevos actores/conflictos sociales (3)
- e) Poder de medios de comunicación/circulación de la información en redes (2)
- f) Problemáticas ambientales (2)

Como cierre.

En esta comunicación hemos tratado de recuperar lo que piensan los/as estudiantes avanzados/as del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba acerca de diferentes dimensiones de la temporalidad y su enseñanza. Para cerrar, haremos una síntesis de los primeros resultados hallados.

Esta indagación inicial nos permitió identificar que, aunque sea en estado latente o en forma minoritaria, los/as futuros/as docentes tienen una preocupación -al menos en el plano discursivo-, por incorporar dimensiones de la temporalidad en la enseñanza con potencialidades para la construcción de una temporalidad compleja en los/as jóvenes. Entre ellas, el carácter no lineal y heterogéneo del tiempo histórico, los procesos de cambio y continuidad, y la incorporación del presente.

Al mismo tiempo, encontramos dificultades preocupantes al tratarse de estudiantes que están finalizando su formación de grado. Nos referimos a la escasa apropiación de las diferentes dimensiones que hacen a la complejidad del tiempo histórico como metaconcepto; el empleo casi exclusivo de una periodización ligada a la historia cuatripartita, o el desconocimiento de la dimensión sociológica y antropológica para pensar las particularidades del tiempo histórico como construcción social y sus relaciones con otros tiempos sociales.

Las imágenes expresadas por las/los estudiantes de la temporalidad y del tiempo histórico son diversas; en general simples, difusas y poco estructuradas. Las nociones de ritmo y duraciones

diversas se destacan, de manera casi exclusiva, como las características que para ellos/as son distintivas del tiempo histórico.

En cuanto al presente como dimensión de la temporalidad, los/as encuestados/as acuerdan en su mayoría, en la importancia de su enseñanza en la escuela. Las fundamentaciones son disímiles y sólo algunos/as aluden a finalidades vinculadas con la formación de una ciudadanía crítica, comprometida con el presente, el futuro y el cambio social.

Cuando se indagó en las imágenes respecto de cambios y continuidades entre el pasado y el presente en nuestro país, se observaron en las respuestas de los/as estudiantes dificultades para construir narrativas desde el pensamiento histórico y con las herramientas conceptuales del pensamiento social. Son escasas las categorías temporales empleadas en relación a las cualidades, incidencia y tendencia de los cambios que se mencionan. En pocos casos hay referencias a la acción social y las condiciones que posibilitan o no la transformación social.

Del análisis también se desprende que hay una serie de interrogantes que parecen no haber sido objeto de reflexión por parte de los/as estudiantes avanzados/as del profesorado. Interrogantes tales como: cuál es el tiempo del que se ocupa la historia escolar; qué lugar asignamos al presente y al futuro al pensar la enseñanza de la historia; cuáles son los sentidos que le otorgamos; qué huellas de nuestra experiencia como alumnos de la escuela primaria y secundaria reconocemos en las miradas que tenemos sobre el tiempo histórico y su enseñanza.

Una mirada global de los datos obtenidos hasta aquí nos lleva nuevamente a nuestra preocupación como docentes del Profesorado de Historia: cuáles son las herramientas que la formación universitaria ofrece a los/as estudiantes para analizar y/o transformar sus representaciones y para poner en tensión las representaciones sociales e imágenes acerca del pasado, del presente y del futuro que se construyen desde discursos hegemónicos, en un contexto presentista, de incertidumbre, de poca perspectiva de futuro.

En el mismo sentido, esta investigación pretende ser un aporte a la reflexión acerca de los cambios que son necesarios en la formación docente inicial, para dotarla de mayores potencialidades para que los/as futuros/as docentes construyan concepciones más complejas del tiempo histórico y la temporalidad humana y puedan diseñar alternativas para interpelar las representaciones de sus propios/as estudiantes.

Bibliografía.

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Hartog, F. (2010). El historiador en un mundo presentista. En Devoto, F. (dir.). *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)* (15-27). Buenos Aires: Biblos.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la HRP en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes para una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8, 71-105.
- Jara, M., Bravo Pemjean, L. y Llusá Serra, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto*, 6, 138-155.
- Muñoz Reyes, E. y Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria catalana. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 16, 11-38.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de historia, geografía y ciencias sociales. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- 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* (187-207). Sevilla: Díada.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender de la temporalidad histórica. En Jara, M. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (95-127). Neuquén: EDUCO.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban, A. y Pagés, J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (229-247). Madrid: Síntesis.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre historia*. Madrid: Frónesis.
- Saab, J. (1997). El lugar del presente en la enseñanza de la Historia. *Quinto Sol*, 1, 147-167.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.

Notas

¹ El propósito de la aplicación del cuestionario utilizado en esta investigación es hacer un relevamiento de las representaciones y problemáticas en relación al tema planteado y, a partir de los datos obtenidos, configurar líneas de acción para la mejora de la formación docente de grado, a través de propuestas de enseñanza y orientaciones metodológicas.

² En adelante las citas del cuestionario se referencian de la siguiente manera: C: cuestionario, N°: número de orden del mismo; 5.2.1, número de pregunta según la ubicación asignada dentro del cuestionario; entre paréntesis (8) se indica la cantidad de cuestionarios en las que encontramos determinadas expresiones, se repite una respuesta o se menciona determinado aspecto a analizar. Entre comillas y en cursiva se citan las respuestas textuales de los/as encuestados. Considerando la extensión del cuestionario, se transcribirán a lo largo del artículo únicamente aquellos apartados que son objeto del análisis.

³ La pregunta textual era la siguiente: “4.1 ¿Cómo definirías el Tiempo Histórico?”

⁴ Extracto del cuestionario: “4.2 Realiza un listado de conceptos o categorías asociadas al tiempo y al Tiempo Histórico.”