



## LA ENSEÑANZA DE LAS CATEGORÍAS TEMPORALES EN TEMAS DE HISTORIA RECIENTE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Alvarez, Lucrecia

Universidad Nacional del Litoral-Facultad de Humanidades y Ciencias

E-mail: [lucreciamilagros@gmail.com](mailto:lucreciamilagros@gmail.com)

### Resumen

Este trabajo se presenta como un avance en el marco de la elaboración de la tesis de Maestría en Didácticas Específicas<sup>1</sup> (FHUC-UNL), cuyo tema de investigación versa sobre la enseñanza de las categorías temporales en temas de Historia Reciente, interrogándose de qué manera los futuros profesores de la carrera de Historia de dicha unidad académica enseñan en la práctica final en el nivel secundario, las categorías temporales en relación a la Historia Reciente de nuestro país.

En la primera fase de esta investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1996, en Alvarez-Gayou, 2003; Vasilachis de Giardino, 2006) que se plantea como un estudio de caso (Stake, 1999), se aplicaron dos cuestionarios a los estudiantes avanzados que estuvieran cursando la Didáctica de la Historia y luego la Práctica Docente final en el año académico 2015, uno relacionado con la enseñanza de las categorías temporales y el tiempo histórico, y otro con la enseñanza de la Historia Reciente.

En esta presentación se exponen los resultados del primer cuestionario. Se analizan las distintas definiciones y se establecen algunas hipótesis sobre el estado del conocimiento que tienen los alumnos de esta institución sobre el tiempo histórico, cuáles son los méritos y falencias del plan de estudios vigente. Se reflexiona sobre las categorías que son apropiadas para el tratamiento del pasado cercano en su especificidad, como cuestión a resolver en la etapa pre-activa, entre otros desafíos que los futuros profesores enfrentan en su proceso de formación.

**Palabras clave:** categorías temporales; tiempo histórico; historia reciente; enseñanza de la historia; formación del profesorado.

### Breves consideraciones sobre los Sujeto (s) y el Objeto de la investigación

Los sujetos de esta investigación son los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Litoral, que cursaron la cátedra Didáctica de la Historia (10)<sup>2</sup> y la Práctica Docente (7)<sup>3</sup> durante el año académico 2015<sup>4</sup>.

La problemática de investigación de la 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) de esta ciudad, en asignaturas del campo de las Ciencias Sociales<sup>5</sup>.

Según el diseño curricular vigente en la provincia de Santa Fe para las escuelas secundarias orientadas<sup>6</sup>, el abordaje del pasado reciente se incluye dentro de los siguientes espacios curriculares: Seminario de Ciencias Sociales, Seminario de Investigación de problemáticas contemporáneas, Historia, Formación Ética y ciudadana, Construcción de ciudadanía e identidad, Construcción de ciudadanía y participación, Derecho y construcción de ciudadanía, Cultura y Estéticas Contemporáneas, Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Construcción de ciudadanía y derechos, Orientación en contextos laborales. Por ello se analizan prácticas llevadas a cabo en estas asignaturas, y no sólo las realizadas en Historia.

Se ha efectuado un seguimiento a los practicantes antes, durante y después de las clases, con la finalidad de comparar lo que dicen que hacen cuando realizan sus planificaciones, y lo que sucede en las prácticas de enseñanza (Edelstein y Coria, 1999) concretas.

El proyecto se enmarca en el ámbito de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>7</sup> articulando dos ejes en el contexto de la formación inicial del Profesorado: la enseñanza de las categorías temporales y el Tiempo Histórico (en adelante TH), y la enseñanza de la Historia Reciente (de aquí en más HR).

No se han encontrado antecedentes en idioma español<sup>8</sup> que vinculen las temáticas que son objeto de este trabajo de manera explícita, que han sido indagadas por separado, por esta razón anticipamos que el carácter de esta investigación es exploratorio.

Destacamos sin embargo, como aportes valiosos dos tesis doctorales realizadas en el ámbito de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). La de Jara (2010), que ha investigado la enseñanza de la Historia Reciente Presente 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. También la tesis 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.

¿En dónde radica la relevancia de vincular la enseñanza de las categorías temporales y el TH, en temas de HR?

Sostenemos que se pone en juego la vinculación entre un tiempo inconcluso, móvil, múltiple, simultáneo, “que está siendo”; 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” es fundamental mencionar 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 de la propia historiografía; uno de los argumentos elegidos era que la cercanía del historiador con el objeto de estudio perjudica la objetividad y va en detrimento de la cientificidad de este tipo de propuestas (Aróstegui, 1989; Pagès, 2004).

En relación con las prácticas de enseñanza, a pesar de haberse incorporado dentro del currículum oficial como contenido a ser enseñado desde la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y luego con la Ley Nacional de Educación N° 26206/06, los docentes mismos se resisten a tomar postura frente a este pasado polémico y atravesado por las influencias del sentido común y las memoria (s) en conflicto, evidenciando diferentes grados de aceptación, conflictividad o negación.

Al centrar nuestro análisis en las prácticas que se realizan durante el cursado de Didáctica de la Historia y Práctica Docente, consideramos fundamental destacar el lugar y relevancia que tienen estas asignaturas en el plan de estudios vigente. Según el mismo, es la etapa en la que el futuro profesor realiza sus primeras experiencias vinculadas a la profesión docente. Por estar ubicada al final de la carrera, los estudiantes que han llegado a esta instancia disponen de los conocimientos disciplinares y didácticos para fundamentar las propuestas pero se encuentran con dificultades para lograr trasponer esas fundamentaciones teóricas en las prácticas de enseñanza (Andelique, 2011).

A las consideraciones que venimos mencionando, sobre el contacto tardío con las aulas de secundaria, se agrega otra problemática en relación 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).

Podemos suponer entonces *que el tiempo histórico no tiene un tratamiento específico o por lo menos no recibe la misma atención que períodos históricos concretos, porque existe un vacío de esta parcela del conocimiento en el plan de estudios y los programas de las asignaturas disciplinares de manera explícita.*

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 y Pagès, 1997a).

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:

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).

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 curriculum 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 (Plá y Pagès, 2014). La

investigación debería ser capaz de crear condiciones para que el profesorado se transforme en práctico reflexivo y se construyan prácticas innovadoras.

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 en formación y en ejercicio, no sólo de historia, sino de Ciencias Sociales.

### **Acerca de la enseñanza de las categorías temporales y el Tiempo Histórico...desde “la voz” de los futuros profesores**

Con la finalidad de responder al sub-interrogante sobre ¿Qué dicen que hacen?, en la etapa pre-activa de la enseñanza, nos centraremos en el análisis del cuestionario sobre enseñanza de las categorías temporales y el TH. El mismo fue de elaboración propia e incluyó preguntas cerradas y abiertas construidas a partir de los autores que forman parte del marco teórico de la tesis.

En este caso se analizan las respuestas que los futuros profesores (11 de un total de 14) proporcionaron en el contexto del aula universitaria, a las siguientes preguntas (Punto B<sup>9</sup>):

1-Respondé: ¿Qué es para vos el TH?

2-Seleccioná de estas definiciones del TH<sup>10</sup> con la que coincidís más. Marcá en orden de importancia del de 1 a 6. Explicá por qué.

3- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías la enseñanza de categorías temporales y el tratamiento del TH? Marcá con una cruz. Los estudiantes avanzados debían elegir entre: Muy Buena, Buena, Regular, Mala y No sé. Además mencionar en qué materias.

4-¿Qué categorías temporales considerás que se enseñan durante el cursado de la carrera?

Colocá (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<sup>11</sup>.

5-¿Qué tipos de fuentes, recursos o materiales utilizarías para la enseñanza de categorías temporales? Marcá en orden de importancia del 1 al 12. Explicá por qué<sup>12</sup>.

En relación a la pregunta 1, que les solicitaba expresaran qué es para ellos el TH, incluyen una variedad de referencias que ejemplificamos a continuación.

Para la mitad es central el vínculo entre el TH y la acción de los sujetos, sus vivencias y la conflictividad que los atraviesa, definiendo al mismo 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”. (Futuro Profesor 3, en adelante FP)

Cuatro incluyen en su definición categorías temporales como ritmos, continuidades y cambios, etapas, períodos y procesos, acontecimientos:

“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)

Tres apelan a la relación pasado, presente, futuro (Santisteban y Pagès, 2008):

“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)

La misma cantidad define al TH como una construcción que realiza el historiador o los científicos sociales (Aróstegui, 1989; Pagès 1997a). Ejemplo: “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).

Otro lo vincula a las duraciones corta, media y larga (Braudel, 1968, 1970; Trepát, 1995): “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).

Un practicante alude a la relación entre tiempo cronológico y periodización: “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...”. (FP3).

Finalmente, como una manera de medir el tiempo natural y el tiempo social: “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).

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. Todas las definiciones están muy lejos de asociar al TH con la linealidad, la objetividad y la medida a la manera de la historia positivista (Pagès 1997a). En las mismas se ponen de manifiesto conceptualizaciones provenientes del campo histórico-historiográfico (Aróstegui, 1989; Braudel, 1968, 1970) pero fundamentalmente la de los autores que conforman la bibliografía obligatoria de las cátedras de Didáctica de la Historia y Práctica Docente como Santisteban y Pagès (2008) o Trepát (1995).

Consideramos que la multiplicidad de respuestas que exponen los futuros profesores cuándo se les solicita expresen sus definiciones del TH, pone de manifiesto la entidad del mismo, como metaconcepto polisémico (Pagès 1989; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011) o metacategoría (Pagès 1997a; Pagès y Santisteban, 2011).

Además, como mencionábamos al inicio del trabajo, ello evidencia la escasa formación del futuro profesor en lo relativo a la Historia como disciplina y el proceso de construcción de la misma como ciencia social, en correspondencia con la ausencia de asignaturas como Introducción a la Historia y Epistemología de la Historia en el plan de estudios de la carrera. También la escasa reflexión que se realiza durante el cursado de las materias disciplinares sobre este concepto, al que los estudiantes avanzados tienen un primer acercamiento específico en la Didáctica de la Historia.

En relación al punto 2 del cuestionario en que debían ordenar según su importancia seis definiciones del TH, y explicar por qué lo hacían de esta manera, en todos los casos hay coherencia entre las respuestas del punto 1 (sus propias conceptualizaciones) y la manera de ordenar los fragmentos de citas de los autores.

Seis de un total de 14 practicantes colocan en primer lugar la definición de Pagès (1989 y 1997a). En el caso de cinco futuros profesores, Trepát (1995) es ubicado en segundo lugar en orden de importancia, en un caso en primer lugar. Aróstegui (1995) es colocado en primer o segundo lugar (tres y cuatro practicantes respectivamente). Koselleck (1993) ocupa el tercer lugar en tres ocasiones y el cuarto en dos casos. Los demás autores se incluyen en orden del tres al seis de manera alternada: Braudel (1968, 1970) y Santisteban y Pagés (2008).

Los ejemplos que seleccionamos a continuación muestran las dificultades que tienen los estudiantes avanzados al justificar el ordenamiento de los autores. Cinco del total justifican solamente por qué eligieron el primer autor: “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”. (FP9).

En un caso se apela a la utilidad política del concepto que selecciona en primer lugar: “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”. (FP1).

Sólo una practicante logra justificar el orden de las definiciones de manera detallada, haciendo referencia a cada autor: “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". (FP2)

En la pregunta 3 se los interrogaba sobre cómo evaluarían la enseñanza de categorías temporales y el tratamiento del TH durante el cursado de la carrera.

Del total de once practicantes que realizaron el cuestionario, siete expresan que la misma fue Buena; tres Regular y uno Mala.

En relación a las materias disciplinares obligatorias del plan de estudios en las que se realizó un tratamiento del TH 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.

En relación con la pregunta 4 en la que 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; sintetizamos las respuestas de los futuros profesores en el *Cuadro 1*.

A partir del mismo podemos inferir que las categorías temporales que más se enseñan durante el cursado de la carrera son: rupturas/cambio; continuidad/permanencias; revolución y proceso/s.

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

Las categorías temporales que menos se enseñan, señaladas por los futuros profesores fueron las de: pluralidad de ritmos; retroceso; movimiento; tiempos internos; relación pasado-presente y relación pasado-presente-futuro.

En relación a las que no se enseñan, en algunos casos vuelven a repetirse las categorías temporales que se enmarcan dentro del punto (3), las que se enseñan en algunas materias: progresión; retroceso; contingencia; alternancia; espacio de inteligibilidad; tiempos internos y relación pasado-presente-futuro.

En relación a la pregunta 5 en que debían ordenar del (1) al (12) tipos de fuentes, recursos o materiales utilizarías para la enseñanza de categorías temporales y explicar por qué, expresamos las respuestas de los futuros profesores en el *Cuadro 2*.

De todos los materiales para la enseñanza del TH, los que más utilizarían los estudiantes avanzados y ubican en el punto (1), son los siguientes: Líneas de tiempo; Mapas geográficos (históricos y actuales); Mapas temporales. El recurso que menos utilizarían e incluyen en el lugar (11) son los Manuales escolares.

Subrayamos que en el ordenamiento de los recursos o materiales para enseñar el TH, los futuros profesores de Historia, exponen una variedad de respuestas.

### **En el camino de las conclusiones provisionarias**

Luego del análisis de las respuestas que los futuros profesores de la carrera de Historia de FHUC-UNL, expresaron en relación a la enseñanza de las categorías temporales y el TH, podemos anticipar algunos supuestos relacionados con la etapa pre-activa de la enseñanza.

Los resultados nos permiten visibilizar los desafíos que los futuros profesores experimentan cuando deben explicar qué es para ellos el TH y justificar luego sus definiciones a partir de citas de autores que forman parte del marco teórico de la investigación.

Se han puesto de manifiesto la diversidad de concepciones que portan los futuros profesores en relación con este concepto estructurante de la disciplina. En sus definiciones consideran al TH como: una construcción social de los sujetos que viven/hacen la historia; la relación entre los tiempos absolutos de pasado, presente y futuro, y una construcción que realiza el historiador u otros científicos sociales. En este desarrollo apelan también a categorías temporales como cambios y continuidades, se refieren a marcos teóricos específicos como las duraciones de Braudel (1968, 1970), vinculan la cronología a la periodización, o la entienden como una manera de medir el tiempo natural y el tiempo social.

La mayoría se distancia en principio de la idea meramente cronológica del tiempo. Esta variedad de conceptualizaciones se acentúa aún más cuando los practicantes deben elegir y jerarquizar una serie de autores que definen el TH, y justificarlo. Se destaca que 10 de 11 casos tienen dificultades en fundamentar el ordenamiento que realiza.

Estos primeros resultados nos aproximan a confirmar la escasa formación que tienen los estudiantes de la carrera en relación con el propio objeto de estudio de la Historia como ciencia social, es decir, las sociedades en el tiempo. Estas consideraciones deberían actuar como motivaciones para mejorar el plan de estudios de la carrera, incorporando asignaturas disciplinares en la que se aborde específicamente este contenido. Además de revalorizar la

función esencial que en la formación del Profesor de Historia tienen la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente.

A partir de este avance surgen algunos interrogantes que se convierten en desafíos para la enseñanza en el aula de secundaria: ¿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?

En definitiva, preguntas que a menudo están ausentes en las aulas así como lo está la propia enseñanza de las categorías temporales y el TH en temas de HR. La próxima etapa es conocer cómo los futuros profesores de Historia llevan al aula propuestas concretas para la enseñanza de temas del pasado cercano, y de qué manera se expresan en ellas el tratamiento de las categorías temporales y el TH.

## Referencias

- Álvarez-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* 15:256-269, UNL/UNLP, Santa Fe.
- Aróstegui, J. (1989). La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales. En Rodríguez Frutos, J. (ed.) *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*, Madrid: Crítica.
- Benejam, P. (1999). “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales”, *Revista ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* Nº 21, Barcelona, Graó, pp. 13-22.
- Braudel, F. (1968, 1970). *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza Editorial.
- 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*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

- 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*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Maestro González, 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* 23, separata, Universidad de Salamanca.
- Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI* 29-1:149-174, Universidad de Murcia.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.) *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.
- Pagès, J. (1997a). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Universidad de Barcelona: Horsori, ICE.
- Pagès, J. (1997b). 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*. Universidad de Barcelona: Horsori, ICE.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz *Reflexões sobre espaço-tempo*. Universidade Católica do Salvador Salvador de Bahía: Quarteto Editora.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En AAVV *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. 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*. Neuquén: EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En AAVV *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*, 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. XXV Simposio AUPDSC, España.

Plá, S. y Pagès, J. (coord.). (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UPN.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

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

Vasilachis de Giardino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

*Cuadro 1.*

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

(\*) 1 cuestionario sin/datos en esta categoría temporal.

*Cuadro 2.*

	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

## Notas

<sup>1</sup> Directora: Dra. Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (UNL, UADER). Co-director: Dr. Joan Pagès i Blanch (UAB, España).

<sup>2</sup> Esta materia se cursa en el segundo cuatrimestre de cada año académico. Incluye una revisión de contenidos teóricos y epistemológicos disciplinares, y didácticos, articulados con la elaboración de trabajos prácticos que contemplan el abordaje de autores (su comparación y/o contraposición), el trabajo con propuestas de alumnos de años anteriores, y la realización de una experiencia de práctica de ensayo y su posterior puesta en práctica en cursos de nivel secundario o EEMPA.

<sup>3</sup> La asignatura de Práctica Docente se cursa durante el primer y segundo cuatrimestre de cada año académico. Durante el primero la realizaron 3 practicantes: 2 de ellos la finalizaron en ese período, 1 la continuó en el segundo cuatrimestre. En la segunda parte del año realizaron esta experiencia 4 practicantes más.

<sup>4</sup> La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el cursado de ambas cátedras, y si bien se contó con la predisposición de los estudiantes avanzados, la asistencia a las clases no es obligatoria, por esta razón, algunos alumnos no contestaron la totalidad de las respuestas.

<sup>5</sup> Los estudiantes que realizan la práctica de ensayo y la práctica docente final, las llevan a cabo en asignaturas del nivel secundario o EEMPA del área de Ciencias Sociales. Esto se debe a las siguientes razones: a) el título de grado tiene como incumbencia la docencia en estos espacios curriculares, b) en el diseño curricular para las escuelas secundarias orientadas de la Provincia de Santa Fe se han creado nuevas materias como, por ejemplo, Derecho y construcción de la ciudadanía; c) disponibilidad de cursos/escuelas para la realización de las prácticas de enseñanza, d) interés de las cátedras de Didáctica de la Historia 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).

<sup>6</sup> Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe Res. 2630/14 Anexo III.

<sup>7</sup> Siguiendo a Pagès, y Santisteban (2013), definimos a la Didáctica de las Ciencias Sociales 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.

<sup>8</sup> Para elaborar los antecedentes hacemos referencia a las publicaciones en español y ocasionalmente en catalán dado que, según Miralles Martínez et al. (2011), las aportaciones provenientes de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona 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 que analizan categorías temporales en procesos contemporáneos, a menudo cotidianos. Un buen ejemplo de ello es la revista *Time & Society* cuyos artículos ayudan a pensar en relación con distintas esferas de la vida social y a partir de distintas disciplinas, no sólo de la historia (<http://tas.sagepub.com/>) También pueden nombrarse los estudios sobre la conciencia histórica en Europa, EEUU y Canadá, en los que la reflexión sobre el tiempo histórico ocupa un lugar importante. Los descartamos en esta oportunidad porque no nos proporcionaban herramientas significativas para conceptualizar las particularidades de la “Historia Reciente”, tal como la entienden en Argentina los historiadores y otros científicos sociales.

<sup>9</sup> En el punto A del cuestionario se solicitaron datos generales como nombre y apellido, edad, carrera (Profesorado y/o Licenciatura en Historia) y año de ingreso a la misma, cuyo objetivo principal fue identificar a los sujetos de la investigación.

<sup>10</sup> Los futuros profesores debían ordenar según la importancia, las siguientes definiciones:

\* “...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” (ARÓSTEGUI, J., 1995: 217).

\* “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...” (BRAUDEL, F., 1968, 1970: 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...” (Op. cit. p. 53).

\* “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. [...]”. (KOSELLECK, R., 1993: 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. [...]” (Op. cit. 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»”. (Op. cit. p. 15)

\* “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”. (PAGÈS, J. 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” (PAGÈS, J. 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...”. (Op. cit. 1997a: 200).

\* “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”. (PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A., 2008: 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”. (Op. cit. p. 104).

\* “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”. (TREPAT, C., 1995: 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” (Op. cit. p. 238-239).

<sup>11</sup> Debían ordenar las siguientes categorías temporales: rupturas/cambio, continuidad/permanencias, simultaneidad/sincronía, sucesión/diacronía, interacción/transformación, etapas, pluralidad de ritmos, aceleración, evolución, progresión, revolución, retroceso, estancamiento, contingencia, cronología, periodización, transición, hechos/acontecimientos, proceso/s, movimiento, alternancia, Duraciones: acontecimiento (tiempo corto), coyuntura (tiempo medio), estructura (tiempo largo), espacio de inteligibilidad, tiempos internos, relación pasado-presente, relación pasado-presente-futuro, relación entre tiempo y espacio, Otras ¿cuáles?.

<sup>12</sup> Los futuros profesores debían organizar los siguientes materiales: Líneas de tiempo, Preguntas elaboradas por el docente, Barras temporales, Fotografías, imágenes, Mapas geográficos (históricos y actuales), Fuentes primarias y/o secundarias escritas, Mapas temporales, Manuales escolares, Cuadros conceptuales, Libros históricos o historiográficos, Cuadros comparativos, Otras ¿cuáles?.