

Los saberes acerca de la temporalidad histórica en la residencia y práctica docente¹

Rocio Sayago

Reseñas n° 16
[pág 113-127]
Recibido: 07/01/17
Aceptado: 9/06/17
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Compartimos aquí avances de una investigación en curso donde nos preguntamos por los saberes de la temporalidad histórica que los/as estudiantes del Profesorado en Historia ponen en juego al finalizar su formación inicial.

El tiempo histórico como metaconcepto y como discurso sobre el devenir humano (Plá, 2005, p.204) incluye diversas nociones que por su abstracción y complejidad constituyen un problema central al pensar su enseñanza. Por eso nos interesa indagar sobre los posicionamientos que sobre ello asumen los/as estudiantes, al elaborar una propuesta de enseñanza y su puesta en práctica.

Trabajamos a partir de Informes Finales de carrera donde los/as residentes analizan y reflexionan sobre sus prácticas. ¿Hay en sus propuestas una preocupación por la enseñanza de nociones temporales?, ¿qué dimensiones del tiempo histórico cobran mayor relevancia en las prácticas?

Palabras clave: saberes, enseñanza, tiempo histórico, temporalidad histórica.

Abstract

We share here the advances of an ongoing research in which we ask about

Trabajo inscripto en el Proyecto de Investigación "Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia" dirigido por la Prof. y Lic. Susana Ferreyra, presentado a SECyT en Junio 2018 como Proyecto Consolidar.

the knowledge of the historical temporality that the students of the Faculty of History put into play at the end of their initial formation.

Historical time as a metaconcept and as a discourse on human becoming (Plá 2005, p. 204) includes diverse notions that by their abstraction and complexity become a central problem when thinking about their teaching. That is why we are interested in investigating the positions that the students assume in this respect, when elaborating a teaching proposal and putting it into practice.

We work from the Final Reports of the race where the residents analyze and reflect on their practices. Are there any concerns about the teaching of temporal notions in their proposals? Are there any concerns about the teaching of temporal notions in their proposals? What are the dimensions of historical time that become the most important?

Keywords: knowledges, teaching, historical time, historical temporality.

En este trabajo nos preguntamos acerca de los procesos de configuración y reconstrucción de saberes que operan en las instancias de la residencia y práctica docente; puntualmente aquellos saberes de los/as residentes sobre la temporalidad histórica.

El tiempo histórico como metaconcepto y como discurso sobre el devenir humano (Plá, 2005, p.204) incluye diversas nociones que por su abstracción y complejidad constituyen un problema central al pensar su enseñanza. Por eso nos importa investigar sobre los posicionamientos que sobre ello asumen los/as estudiantes al elaborar una propuesta de enseñanza y su puesta en práctica en la residencia docente. Fundamentalmente la manera en que se configuran allí el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento didáctico del contenido* (Shulman, 2005, p.11).

Trabajamos a partir de Informes Finales de carrera elaborados por los/as residentes en el marco del Seminario Taller Práctica y Residencia Docente del Profesorado en Historia (FFyH-UNC) donde analizan y reflexionan sobre sus prácticas. ¿Hay en sus propuestas una preocupación por la enseñanza de nociones temporales?, ¿qué dimensiones del tiempo histórico cobran mayor relevancia en las prácticas?

Como punto de partida, destacamos algunos aportes teórico-conceptuales sobre la naturaleza de los saberes que se ponen en juego en los procesos de

transmisión. En segundo lugar, recuperamos algunas contribuciones de la didáctica de la historia en relación a la enseñanza de la temporalidad como cuestión nodal de la formación del pensamiento histórico. Por último, planteamos los primeros avances en la indagación interpretativa y cualitativa de Informes Finales a partir de las recurrencias y diferencias que presentan en relación a los saberes en cuestión.

El conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido

“Saberes”, “conocimientos”, “competencias” son las categorías a partir de las cuales los investigadores conceptualizan aquello que los/as docentes ponen en juego en su hacer y que es fundamental para comprender la definición y selección de los contenidos transmitidos en el espacio escolar. A partir de ello construyen diferentes tipologías de acuerdo con sus fuentes, su carácter, sus ámbitos de apropiación, entre otros criterios. En general, los/as autores coinciden en señalar el carácter social, plural, histórico y contextual de estos saberes. En ese sentido, seguimos a Tardif en su definición del carácter múltiple y heterogéneo del saber de los/as docentes, en el que incorpora saberes disciplinarios, saberes profesionales y saberes curriculares (Tardif, 2009, p.29).

Hacemos hincapié aquí en esos saberes que se construyen durante la formación docente inicial, combinando conocimientos procedentes de las lógicas disciplinares con saberes y conocimientos del campo pedagógico-didáctico. Siguiendo a Shulman (2005) forman parte del “conocimientos base”- es decir, el conjunto de conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia:-

- El *conocimiento del contenido*; el conjunto de saberes específicos de la disciplina. Aquí nos referimos puntualmente a los conocimientos sobre la temporalidad que los/as residentes han construido durante su formación inicial; y

- El *conocimiento didáctico del contenido* que relaciona la disciplina y la didáctica posibilitando la comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se exponen para su enseñanza tomando en cuenta los diversos intereses y capacidades de los/as alumnos/as.

Para Shulman (2005), el profesorado debe conocer la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina. Debe comprender teorías alternativas de interpretación y crítica, y la manera en que éstas podrían relacionarse con aspectos del currículo y de la enseñanza. En este trabajo, nos centramos en los modos en que los/as practicantes “resuelven” la enseñanza del tiempo histórico en sus prácticas intensivas.

El tiempo histórico: la conciencia histórica como conciencia temporal

Compartimos con aquellos investigadores/as de la didáctica crítica que sostienen que la formación del pensamiento histórico, como modo particular de comprensión de los procesos sociales, constituye el fundamento y el sentido de la historia escolar. A partir de la formación del pensamiento histórico, la historia puede contribuir en la formación de los/las jóvenes como ciudadanos/as críticos/as con conciencia histórica. Desde esta perspectiva, la enseñanza del tiempo histórico adquiere centralidad, entendiendo la *conciencia histórica*, como conciencia temporal (Santisteban, 2010, entre otros).

La preocupación en ese sentido gira en torno a qué y cómo enseñar para formar en el pensamiento histórico de los/as estudiantes. Desde una perspectiva conceptual, Santisteban y Pagés (1999, 2008) sostienen la necesidad de generar propuestas de enseñanza innovadoras que contemplen las dimensiones centrales del pensamiento histórico: la *construcción de la conciencia histórico-temporal*; las *formas de representación de la historia*; la *imaginación y creatividad histórica*; y el *aprendizaje de la interpretación histórica* (Santisteban, 2005, p.39).

- El tiempo histórico como metaconcepto

La historia como disciplina escolar se organizó a partir de la cronología, de periodizaciones factuales y de nociones temporales simples, que requerían de la memorización como principal o único proceso cognitivo (Pagés, 2004). En contraposición a esta historia entendida como acumulación de hechos, fechas y personajes, formar el pensamiento histórico con miras a las finalidades mencionadas requiere un aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración y de la explicación histórica. No como un discurso acabado, cerrado e inalterable, sino como una construcción social, abierto al debate. Una historia que gira alrededor

de los cambios, de la temporalidad compleja, de las fuentes; que plantea preguntas y habilita a los/as estudiantes a formular-se nuevas preguntas. En ese sentido desde hace algunas décadas la investigación didáctica viene apuntando la importancia de enseñar la complejidad de la temporalidad construyendo propuestas de enseñanza que superen la cronología y consideren otros conceptos temporales, por ejemplo, del cambio y la continuidad, de la relación pasado-presente-futuro, de la gestión del tiempo y la construcción del futuro (Pagés, 2008). Para Saab,

“La formación de la conciencia histórica es el objetivo de la enseñanza de la historia. Esta conciencia, anclada en el presente, incluye tanto las representaciones que los sujetos adquieren sobre el pasado como las imágenes con las que proyectan el futuro. Por tanto, carece de legitimidad una enseñanza de la historia que evada la consideración del presente” (citado en Pagés y Santisteban, 2008, p.99).

La historia escolar no es el “el estudio del pasado” ya que el futuro es su objetivo último. Esta perspectiva, nos invita a revisar la concepción del tiempo que propiciamos en las aulas, llevando propuestas alternativas a la linealidad temporal de la cronología o la periodización, que permitan al alumnado la construcción de representaciones del tiempo más complejas, que ayuden a formar conciencia histórica como conciencia temporal, que relacione pasado con presente y se dirija al futuro.

Un camino para incorporar el futuro como contenido es enseñar los *futuros pasados*, los *intentos por hacer otras historias*, *futuros posibles de otros presentes*. Al desnaturalizar nuestro presente como uno de esos futuros pasados, habilita también a pensar cuáles son hoy los futuros probables, posibles y deseables y cuál es su vinculación con la acción social.

La enseñanza de la temporalidad no implica necesariamente enseñar la estructura conceptual del tiempo como contenidos programáticos, sino articularlos, tenerlos en cuenta cuando se enseña el contenido histórico, como conceptos que los alumnos van construyendo, complejizando sus esquemas de pensamiento sobre el tiempo.

-El tiempo histórico como discurso

El tiempo histórico ha sido investigado fundamentalmente como metaconcepto. Pero en los últimos años se ha trabajado como *discurso*

sobre el devenir (Plá, 2005, p.204), incorporando fuertemente su dimensión narrativa. Siguiendo a Plá, el discurso histórico constituye una narración estructurada de los acontecimientos del pasado con una cierta intencionalidad explicativa producida desde un lugar social y que se representa y reinterpreta de manera gráfica (líneas de tiempo, mapas conceptuales, por ejemplo) y a través de la escritura. (Plá, 2005, p.67).

Rompiendo con la idea de correspondencia entre el pasado y su escritura, sostiene que la historia no debe centrarse en enseñar a los/as jóvenes el “contenido” de ese pasado. En ese sentido, el *enseñar a pensar históricamente* implica acercarlos a los diferentes modos en que la historia interpreta el tiempo y los acontecimientos y sobre todo, enseñarles a construir discursos temporales.

La temporalidad en las propuestas de enseñanza de los residentes y en sus prácticas

Considerando la temporalidad como lo que da especificidad a la historia en tanto ciencia social y dada la complejidad de aquélla, nos preguntamos por los saberes y reflexiones que los/as residentes del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba tienen al respecto. Para abordar estos interrogantes nos proponemos iniciar una investigación de carácter cualitativo e interpretativo, a partir de los Informes Finales de carrera elaborados por estudiantes del profesorado.

En este punto, es necesario hacer una breve referencia respecto del dispositivo de formación del que estos Informes forman parte², para dilucidar la relevancia de dichos documentos como soporte para esta investigación. Se trata de textos de reconstrucción crítica sobre la experiencia de la práctica y residencia docente, elaborados por cada alumno/a, donde deben mostrar los distintos niveles de análisis y reflexión por los que se ha atravesado en el año. Este ejercicio de análisis no es lineal sino recursivo y tiene lugar no sólo al finalizar la práctica intensiva, sino desde el inicio de la residencia docente articulando a lo largo del año instancias de seminario, taller y tutoría.

2- En el marco del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia (Área Historia), FFyH, UNC.

Al evaluar estas producciones se valorizan los procesos de análisis en que los/as estudiantes asumen una posición investigativa respecto de sus experiencias de práctica intensiva de enseñanza. Procesos de análisis que incorporan junto a las lógicas del contenido y pedagógico-didácticas, otros aportes (de la etnografía, la sociosemiótica, la psicología cognitiva, la sociología) que apoyan la reflexión sobre los modos en que circula y se construye el conocimiento en las aulas y los contextos institucionales y áulicos en los que se sitúan las prácticas de enseñanza.

Parte importante de estos Informes consiste en una reflexión sobre los posicionamientos teórico-conceptuales en los sustentaron - o intentaron sustentar- sus intervenciones en las instituciones escolares. Allí encontramos indicios acerca de los sentidos que otorgan a la historia en la escuela; sus concepciones sobre la disciplina y las dimensiones de la historia consideran centrales para ser enseñadas y los saberes puestos en juego para la construcción e implementación de una propuesta de enseñanza.

Como primera instancia de indagación, seleccionamos cuatro Informes elaborados por estudiantes que transitaron la residencia docente en 2011, 2013 y 2015 y que debieron abordar en sus prácticas intensivas temáticas vinculadas a la historia argentina reciente. Dos de ellos en el marco del espacio curricular “Argentina en el mundo contemporáneo” del Profesorado de Nivel Inicial, en un Instituto de Formación Docente, (Informe 1-2015; Informe 2-2015) y otros dos para la asignatura Historia de la escuela secundaria, ambos de la Ciudad de Córdoba (Informe 3-2013; Informe 4-2011).

Esta selección se fundamenta en que las temáticas asignadas por los/as docentes co-formadores/as a los/as residentes, permiten abordar contenidos cargados de potencialidades para trabajar la temporalidad en su complejidad. Entre otras cuestiones, problematizan la idea tradicional de la historia como ciencia del pasado; habilitan a pensar relaciones entre pasado-presente-futuro a través de los pasados que no fueron; permiten acercarse al discurso histórico como *un* discurso sobre el pasado y sus complejas relaciones con la memoria.

En ese sentido, nos detendremos ahora en el análisis de las recurrencias y singularidades que encontramos en la indagación. Una primera recurrencia a marcar es que consideran como finalidades centrales de la enseñanza de

la historia la formación del pensamiento crítico y su aporte en la formación de jóvenes con conciencia histórica:

"(...) uno de los motivos que justifican la enseñanza de la Historia es su capacidad para desarrollar actitudes socialmente tolerantes. Si como docentes logramos que los alumnos comprendan que la cultura, los valores, y los conceptos son construcciones históricas, propiciaremos miradas más comprensivas y críticas respecto de la otredad." Revisión del Posicionamiento teórico – (Informe 3-2013).

"(...) respecto al "para qué" de la enseñanza de la historia, entendemos que ésta constituye una herramienta de suma utilidad para la formación de sujetos críticos, capaces de analizar la realidad para operar sobre ella y transformarla. Así, estudiar los procesos históricos permite desnaturalizar el orden existente, entendiéndolo como una construcción que puede ser modificada." Revisión del Posicionamiento teórico – (Informe 1-2015).

"Planteaba (...) que la finalidad de la enseñanza de la Historia en el nivel superior implicaba (...) que las alumnas, como futuras docentes, construyan una conciencia histórica que se asiente en una visión crítica de la realidad social. Con respecto a esta construcción, considero que se debe elaborar a partir de un conocimiento válido y comprensivo de la realidad, que ayude a entender de manera crítica el presente y a situarse conscientemente en él". Revisión del posicionamiento historiográfico – (Informe 2-2015).

Ahora bien, dichas finalidades no aparecen vinculadas (al menos explícitamente) a la formación en la temporalidad compleja, y a sus potencialidades en relación a la formación del pensamiento histórico y al desarrollo de la conciencia histórico-temporal. El aporte de la historia parece estar dado más por el "contenido"- en el sentido de "lo que la historia permite conocer del pasado"- que por la particular forma en que esta disciplina se acerca a la realidad social; es decir, las particularidades del *pensar históricamente*, en relación con otras formas de conocer propuestas por las demás ciencias sociales.

En términos de la estructura conceptual del pensamiento histórico que propone Santisteban (2010, p.39), podríamos decir que sus propuestas están más centradas en las *formas de representación de la historia* y el *aprendizaje de la interpretación histórica* que en la *construcción de la conciencia histórico-temporal* y la *imaginación y creatividad histórica*.

Pese a no encontrar en los documentos una reflexión explícita sobre ello, podemos considerar que los practicantes elaboran propuestas que consideran nociones temporales que se apartan del eje de la cronología. Aunque siempre está presente lo cronológico y la ubicación de datos y hechos, las nociones temporales que adquieren mayor relevancia son las de *proceso, crisis, cambio y continuidad, múltiples duraciones, diferentes ritmos*, como puede verse en los siguientes extractos de los Informes:

“3ª clase: Objetivos: Reconocer cambios y continuidades con las fases anteriores de ISI; Actividades: Exposición dialogada para la confección de un cuadro comparativo (...) Recursos: Línea de tiempo, cuadros estadísticos, cuadro comparativo (...)” Anexo: Grilla de clases - (Informe 4-2011).

“Multicausalidad, cambio y permanencia, estructura y agencia, coyuntura y estructura, conflictividad han sido llevadas a las clases (...) la línea de tiempo permitía ver la estructura y la coyuntura, permitía una ubicación temporal dentro de la larga pero también la corta duración. El zoom que la misma contenía (recorte del período 55-76) mostraba la coyuntura dentro de la estructura ISI.” Revisión de la fundamentación historiográfica - (Informe 4-2011).

“Pediré que vayan marcando las ideas principales y que estén atentas a las causas y a los efectos del Cordobazo. Anticiparé que nos vamos a encontrar causas y efectos que atienden a distintas temporalidades: si bien vamos a ver que hay desencadenantes inmediatos, hay procesos que influyeron y posibilitaron el Cordobazo que se venían gestando desde el derrocamiento de Perón en 1955. Plantearé que lo mismo ocurre con las consecuencias: algunas se ven al día siguiente, pero otras, más profundas, van gestando procesos que van a cristalizar meses e incluso años después.” Anexo: Planificación guionada segunda clase - (Informe 1-2015).

“El hecho de que el docente utilizara para sus clases una metodología retrospectiva, me permitió en el curso de mis clases establecer relaciones (en algunos pocos casos) de ruptura y continuidad con lo que las alumnas ya habían visto” (Informe 2-2015)

“Comparar las distintas coyunturas de la llegada al poder de Perón en el 45 y en el 73. Explicar en cada caso cuáles eran las relaciones de fuerzas, los distintos actores y la situación político-económica nacional que resultó decisiva en estos diferentes mandatos.”

– Anexo: Evaluación (Informe 2-2015).

Resulta interesante detenemos también en las miradas sobre la Historia Reciente que encontramos en tres de los Informes seleccionados, fundamentalmente en lo vinculado a las potencialidades de las temáticas abordadas para trabajar relaciones pasado-presente. Allí reflexionan sobre las dificultades de proponer en el aula relaciones pasado-presente y como autocrítica, sostienen que las dejaron de lado debido a la complejidad de dichas relaciones, al apremio del tiempo escolar, los temores de la experiencia de la práctica intensiva:

“(...) mis clases carecieron de un indispensable “puente” con el presente, particularmente propicio si de historia reciente se trata, a los fines de que mis alumnos se sintieran implicados en los temas trabajados durante las clases.” Revisión del Posicionamiento teórico (Informe 3-2013).

“(...) sobre la historia del presente, corresponde algunas reflexiones a la luz de nuestras prácticas para analizar si fue un posicionamiento que pudimos sostener en nuestras clases. (...) buscamos establecer puentes entre los contenidos trabajados y las problemáticas del presente. (...) No obstante, esta intervención (...) fue más bien de un monólogo (...) no dimos lugar a que las estudiantes construyan su propia postura. (...) consideramos que (...) una propuesta de enseñanza realmente pensada a partir de la historia del presente, debería haber incluido actividades concretas que busquen establecer relaciones entre ese pasado reciente y la actualidad, problematizando esos vínculos y fomentando la participación y reflexión de las estudiantes”. Revisión del Posicionamiento teórico (Informe 1-2015).

“(...) en varias situaciones se podrían haber generado discusiones o se podrían haber establecido relaciones que den lugar a reflexiones que llevaran a hacer más comprensibles la realidad para las alumnas: por ejemplo, en la primera clase, podría haber ahondado más en la relación del estado con la economía y las nacionalizaciones o podría haber realizado una pregunta disparadora sobre el peronismo en la actualidad. En este caso, los nervios y la ansiedad (...) el temor a no cumplir con los tiempos planificados me llevaron a limitar y a no profundizar las intervenciones de las alumnas.” (Informe 2-2015).

Es posible sostener, a modo de hipótesis, que la decisión de “recortar” lo

vinculado al presente y las reflexiones en torno a ella, pueden dar cuenta - más allá del apremio del tiempo escolar y las problemáticas particulares de la práctica intensiva-, de un posicionamiento respecto de la historia, de la temporalidad histórica y su lugar en la escuela o en la formación docente. Un posicionamiento donde el eje de la propuesta es el pasado, mientras que el presente aparece más como un recurso de enseñanza para lograr la motivación o el interés de sus alumnos/as, que como contenido a enseñar en las clases de historia.

La enseñanza del futuro en términos de relaciones pasado-presente-futuro o *futuros posibles y deseables, futuros que no fueron* está aún más relegada. Aunque las finalidades que otorgan a la enseñanza de la historia parecen estar orientadas al presente y al futuro de la sociedad, no se plantea de qué modo la propuesta de enseñanza construida en el marco de la residencia aporta a esas finalidades.

Por otra parte, es interesante señalar que en tres de los casos los/as practicantes revalorizan “el acontecimiento” y su relevancia explicativa de los procesos sociales:

“Objetivos: - Analizar las causas del “Cordobazo” y sus efectos sobre los distintos actores sociopolíticos claves del periodo, para reconocer este acontecimiento como una de las expresiones de las tensiones políticas y sociales.” Anexo: Planificación guionada segunda clase (Informe 1-2015).

“(...) otro recurso utilizado fue el documental del Cordobazo (...) Luego de la proyección se trabajó identificando que actores sociales habían sido parte del Cordobazo y cuáles habían sido las causas y las consecuencias de esta rebelión popular.” Análisis didáctico de una clase (Informe 2-2015).

“Objetivos: - Analizar la Noche de los Lápices para reconocer el autoritarismo y la represión durante el Onganía.”. Anexo: Guiones conjeturales de clases (Informe 3-2013).

No encontramos en los trabajos analizados expresiones de análisis o reflexión sobre la mirada teórica o epistemológica que sustenta esta opción respecto del acontecimiento o de sus potencialidades en términos de la enseñanza. Sin embargo, el lugar otorgado al acontecimiento podría

entenderse en el marco del desplazamiento de las perspectivas estructurales de la historia, del surgimiento de la Historia Reciente, el retorno de “lo político”. Cambios profundos los cuales significan también reformulaciones sobre la temporalidad entre las que contamos el *retorno al acontecimiento* como factor explicativo (Chartier, 2007).

En relación a la dimensión discursiva o narrativa del tiempo histórico consideramos que no se propiciaron en general actividades que pudieran fomentar la idea de que no hay una interpretación verdadera sobre el pasado, sino que las narrativas explicativas se construyen a partir de una determinada posición social y en un determinado contexto; que existen miradas contrapuestas sobre los procesos históricos y que sobre todo en la Historia Reciente hay memorias históricas en conflicto.

Sólo en uno de los trabajos analizados hallamos indicios de una reflexión crítica al respecto y la intención de modificar la propia práctica para poder incorporar estos elementos:

“Si bien planteamos explícitamente algunas cuestiones claves de nuestro posicionamiento historiográfico, lo hicimos prácticamente al final de nuestras prácticas y no buscamos indagar qué pensaban las estudiantes al respecto, no dimos lugar a que las estudiantes construyan su propia postura.” Revisión del Posicionamiento teórico Informe Final 2015.

La ausencia de estas dimensiones de la temporalidad histórica es preocupante en contextos actuales de la “sociedad de la información”, de una multiplicidad actores sociales que se disputan la versión legítima sobre el pasado, y fundamentalmente, de avances de los discursos hegemónicos sobre el presente, el pasado y el futuro. Entendemos que la vinculación entre el tiempo histórico como discurso y la interpretación histórica como ejercicio y construcción de criterios de veracidad, se vuelve una herramienta central de la enseñanza, porque propicia que los/as estudiantes puedan, de manera progresiva, situarse autónomamente ante los discursos disponibles y construir sus propias representaciones acerca del pasado, del presente y del futuro.

Consideraciones finales

Sostenemos que la pregunta sobre el tiempo histórico y su enseñanza debe constituirse en una preocupación central, en tanto que estructura y fundamenta a la disciplina historia. Pero también porque compartimos que es una dimensión clave para la formación del pensamiento histórico en los/as jóvenes.

En relación con ello, los sentidos que los/as residentes otorgan a la enseñanza de la historia están vinculados con el presente y futuro de la sociedad. Sin embargo, parece que para ellos/as el aporte central de la historia a tales finalidades está en el conocimiento del pasado; mientras que dimensiones temporales del presente y del futuro -componentes clave del *pensar históricamente*- ocupan todavía un lugar secundario y accesorio a la hora de construir propuestas de enseñanza.

En estos primeros avances de investigación, podemos plantear al menos hipotéticamente que las dificultades para incorporar en la enseñanza nociones más complejas de la temporalidad están fuertemente vinculadas al problema de los *saberes* y el *conocimiento base* que ponen en juego los/as practicantes en las instancias finales de su carrera.

En ese sentido, las investigaciones especializadas señalan que la construcción de nociones temporales complejas, la problematización de las relaciones pasado-presente-futuro, ocupan un lugar muy secundario en las propuestas de enseñanza. Una de las razones de esta situación se vincula con la formación inicial de los/as docentes, donde las discusiones epistemológicas y teóricas acerca de la naturaleza del tiempo y del modo de pensar histórico, son escasas.

Como sostiene Edelstein (2002), en una clara oposición a las posturas instrumentalistas de lo metodológico,

“la tarea del profesor en el aula consiste, apoyándose no sólo en el dominio de técnicas sino también en el conocimiento de las ciencias y en particular del campo específico, en elaborar un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar.” (p.473).

Desde esta perspectiva, es factible entender por qué cuando no hay en los/as estudiantes que transitan la residencia un dominio previo de las estructuras sustantiva y sintáctica de la disciplina, se vuelve muy difícil y casi imposible pensar e imaginar posibles diseños para las prácticas de la enseñanza.

Retomando las categorías planteadas inicialmente, *conocimiento del contenido* y *conocimiento didáctico del contenido*, podemos arriesgarnos a sostener que las dificultades señaladas se vinculan más con el dominio *del contenido* que con su *conocimiento didáctico*. Es que las cuestiones vinculadas a la temporalidad no comienzan como una preocupación de la didáctica, sino que forman parte de los debates teórico-epistemológicos que sostienen a la historia como disciplina científica. Sin embargo, este debate tiene un acotado lugar en la formación docente inicial, lo cual obstaculiza el camino para construir propuestas de enseñanza que las consideren.

Aun reconociendo sus complejidades, continuamos en la apuesta por la historia renovada en la secundaria. Una apuesta por la formación del pensamiento histórico que acerque a los/as alumnos/as herramientas de pensamiento para discutir las ilusiones del sentido común del “todo es nuevo” o de “la historia siempre se repite”. Pero fundamentalmente, que les permita reconocerse a sí mismos/as como agentes de cambio e imaginar futuros posibles despegándose del presente, sabiendo que el mañana no está predeterminado.

Bibliografía

Chartier, R. (2007). *La Historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

Pagés, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las CCSS, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. La Rioja: Diada.

Pagés, 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.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato*. México D. F.: Pláza y Valdez Editores.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14, 34-56. Disponible en <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma del Profesorado. En *Revista de curriculum y formación del profesorado*, N° 9, 2, 2005, 1-30. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> (Publicado originalmente Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22, 1987).

Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.