

Una propuesta de enseñanza del tiempo histórico para la formación del profesorado en la universidad pública argentina

A Teaching Proposal of Historical Time for Teacher Training in the Argentine Public University

Uma proposta de ensino do tempo histórico para a formação de professores na universidade pública argentina

*Rocío Ana Esperanza Sayago Gorosito**
*Lucrecia Milagros Alvarez Martínón***

Fecha de recepción: 06/07/2022- Fecha de aceptación: 23/08/2022



Resumen: En este trabajo se presenta y se reflexiona sobre una propuesta de enseñanza para la formación inicial del profesorado de historia diseñada en una universidad pública de Argentina, que tiene como eje el tiempo histórico y que forma parte de un trabajo final de posgrado, de la

Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, defendido en el presente año. Se presenta el marco teórico que da sustento y el diseño de la secuencia didáctica propiamente dicha, pensada para futuros colegas en formación. Seguidamente, nos interrogamos sobre la relevancia de esta,

* Argentina. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, Argentina. Investigadora en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: rocio.sayago@unc.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6923-1649>

** Argentina. Magíster en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina. Investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL), Santa Fe, Argentina.
Correo electrónico: lucreciamilagros@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6181-7872>

en un nuevo contexto epocal, como el de la pospandemia, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué categorías temporales son fundamentales aprender en la formación inicial del profesorado, para que luego sus estudiantes sean capaces de comprender e interpretar el mundo actual y tomar decisiones en consecuencia? ¿En tiempos de inmediatez e incertidumbre, qué relevancia tienen las relaciones presente-futuro en la formación docente y en las aulas del nivel secundario, en las que la mayoría de los futuros profesores habrá de desempeñarse laboralmente? Se parte de considerar que este artículo será un aporte para la formación del profesorado, en el nivel superior, y también para otros colegas de ciencias sociales, interesados por la problemática del tiempo histórico en la escuela.

Palabras claves: tiempo histórico; formación de profesores; didáctica; pospandemia; Estudios Sociales.



Abstract: This paper presents and reflects on a teaching proposal for the initial training of History teachers designed in a public university in Argentina, which has historical time as its axis and which is part of a final postgraduate project, of the University of Córdoba, Faculty of Philosophy and Humanities, defended this year. The theoretical framework that supports it and the design of the didactic sequence itself, designed for future colleagues in training, are presented. Next, we ask ourselves about its relevance, in a new epochal context, such as the post-pandemic, based on the following questions: what temporal categories are essential to learn in initial teacher training, so that later

their students are able to understand and interpret the current world and make decisions accordingly?; In times of immediacy and uncertainty, what relevance do present-future relationships have in teacher training and in secondary level classrooms, in which most future teachers will have to work? It is assumed that this article will be a contribution to the training of teachers, at the higher level, and also to other colleagues in Social Sciences, interested in the problem of historical time in school.

Keywords: historical time; teacher training; didactic; post-pandemic; Social Studies



Resumo: Este artigo apresenta e reflete sobre uma proposta de ensino para a formação inicial de professores de História concebida em uma universidade pública da Argentina, que tem como eixo o tempo histórico e que faz parte de um projeto final de pós-graduação, da Universidade de Córdoba, Faculdade de Filosofia e Humanidades, defendido este ano. Apresenta-se o referencial teórico que o suporta e o desenho da própria sequência didática, pensada para futuros colegas em formação. Em seguida, nos perguntamos sobre sua relevância, em um novo contexto epocal, como o pós-pandemia, a partir das seguintes questões: quais categorias temporais são essenciais para aprender na formação inicial de professores, para que posteriormente seus alunos sejam capazes de compreender e interpretar o mundo atual e tomar decisões de acordo?; ¿En tempos de imediatismo e incerteza, que relevância têm as

relações presente-futuro na formação de professores e nas salas de aula do ensino médio, nas quais a maioria dos futuros professores terá que trabalhar? Assume-se que este artigo será um contributo para a formação de professores, ao nível superior, e

também para outros colegas das Ciências Sociais, interessados na problemática do tempo histórico na escola.

Palavras-chave: tempo histórico; formação de professores; didáctica; pós-pandemia; Estudos Sociais.

Introducción: El tiempo histórico, la didáctica de la historia y la formación del profesorado

El tiempo ha sido objeto de preocupación de las diversas ciencias sociales y de la filosofía, por lo cual constituye un amplio campo de estudios. El tiempo histórico, propio de la historia entendida como *lectura del tiempo* (Chartier, 2007), ha sido un eje de la reflexión epistemológica, más que de la práctica historiográfica en sí. Como argumenta Rufer (2010), opera como un supuesto tácito, se da por sentado: “Una reflexión sobre el tiempo es algo generalmente ausente en las representaciones del pasado: se presupone en ellas” (Rufer, 2010, p. 12).

Recientemente, a comienzos del siglo XX, empezó a considerarse la perspectiva del tiempo histórico como un “filtro” mediante el cual se analiza la realidad histórica, es decir, a desarrollarse teorías sobre el tiempo histórico que proceden de diferentes posiciones epistemológicas y corrientes historiográficas. Podría decirse que, en la actualidad, la conceptualización genérica del tiempo histórico es la que se relaciona con la observación de los cambios y permanencias que se producen en el devenir de las sociedades (Maestro, 2001). Trepát (2002, p. 42) define al tiempo histórico como “la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad a lo largo de un período determinado”.

Sin embargo, la representación del tiempo aún dominante tiene sus orígenes a mediados del siglo XIX, derivada de la ciencia newtoniana (Pagès y Santisteban, 2010). Su sistematización coincide con la creación de la historia como disciplina académica y su presencia en la historia escolar. En ese contexto, el tiempo histórico sirvió para establecer los niveles de desarrollo y evolución de cada nación (Appleby, Hunt

y Jacob, 1998) y, por extensión, del mundo occidental. Aunque parecieran concepciones superadas, aún son esquemas válidos en los programas escolares y en la formación del profesorado (Maestro, 2001).

La puesta en marcha de estos cuestionamientos surgió de la escuela de Annales, fundamentalmente desde los aportes de Braudel, acerca de la multiplicidad de ritmos y duraciones en los fenómenos sociales. Más recientemente, a la comprensión de la multidimensionalidad y complejidad del tiempo histórico se suma la propuesta de Koselleck (1993). Para este historiador, hablar de tiempo histórico supone tener en cuenta tres nociones temporales que se interrelacionan entre sí: cambio, continuidad y simultaneidad que, a su vez, coexisten entre dos conceptos metahistóricos que se repiten en cada acontecimiento: el *espacio de la experiencia* y el *horizonte de la expectativa*.

Otras críticas a la concepción positivista predominante provienen de los estudios sobre las operaciones discursivas de la historia y sobre las relaciones entre historia, tiempo y nación (entre ellos los trabajos de Ricoeur (1985), Anderson (1993) y Hartog (2007)) que dejaron al descubierto los *usos del tiempo* que constituyen un régimen de historicidad. Un conjunto de reflexiones que develaron que la historia como discurso es una forma de articular los usos modernos y occidentales del tiempo y que, por ende, la temporalidad corresponde al dominio político (y no al físico, ni al mecánico, ni al psicológico) (Rufer, 2010).

Mítico, circular, lineal, en espiral, el tiempo histórico toma formas que se crean y se amoldan por las necesidades del poder y de un momento histórico determinado. En esa línea, las perspectivas decoloniales de las últimas décadas comenzaron a estudiar las relaciones entre historia-tiempo y colonialidad analizando, por ejemplo, los intentos de homogeneización de la experiencia temporal en lugares como África (Rufer, 2010) a través de la imposición discursiva de los relatos históricos.

Sin pretensión de exhaustividad, esta breve introducción intenta dar cuenta de la polisemia del concepto, la amplitud y la diversidad de perspectivas en torno a la temporalidad humana y al tiempo histórico. Como se desprende de lo dicho hasta aquí, el tiempo de la historia es un concepto de gran complejidad y solo es posible comprenderlo desde una mirada amplia y transdisciplinar.

A los fines de este artículo, se trabajan centralmente los aportes del campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, que desde hace unos 30 años avanza en investigaciones vinculadas al *qué*, *cómo* y *para qué* educar en la temporalidad y enseñar el tiempo histórico en los diversos niveles del sistema educativo.

La temporalidad en el desarrollo de la conciencia histórica

Varios estudios de la enseñanza y el aprendizaje de la historia insisten en la importancia de la construcción del tiempo histórico como concepto de conceptos, como operador cognitivo y como instrumento estructurante del lenguaje y del pensamiento histórico. Cada vez más el aprendizaje del tiempo histórico se considera un elemento esencial que aporta las herramientas cognitivas básicas para el aprendizaje de la historia (Llusà, 2016; Pagès y Santisteban, 1999, 2010; Santisteban, 2005, 2007).

En la actualidad, los principales debates giran en torno a la comprensión de las complejas relaciones entre la enseñanza de la historia, el tiempo histórico y el desarrollo de la conciencia histórica y del pensamiento crítico, preocupaciones centrales de la educación para la ciudadanía democrática crítica (Pagès, 1989, 2007, 2012).

Hoy se insiste en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, como dimensión vertebradora del pensar históricamente, y ambas deben abordarse teniendo como horizonte el desarrollo de la conciencia histórica en las juventudes.

Resulta sumamente complejo sistematizar la cantidad de producciones y avances que en los últimos años ha tenido el estudio de la conciencia histórica desde la filosofía, la historia y la didáctica. Aunque este trabajo no emprende esa tarea, sí intenta precisar algunas de las características de la conciencia histórica y recuperar ciertas discusiones respecto de su relación con la temporalidad, que interesan a los fines de pensar la relevancia de su abordaje en la formación de profesores.

De manera general, es posible afirmar que los estudios educativos vinculados a la conciencia histórica,¹ en especial las investigaciones en didáctica de la historia abrevan en la tradición alemana, donde los referentes centrales son Gadamer y Rösen.

Desde la hermenéutica de Gadamer (1993), la conciencia histórica es el privilegio de los contemporáneos de tener conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones. Implica una toma de posición reflexiva de la experiencia, de lo que la historia “ha hecho con nosotros y nosotras”, un autoconocimiento de nuestras valoraciones, acciones y conocimientos en su carácter relativo, a la vez una exhortación a observar y actuar en el presente históricamente.

En la perspectiva que se asume en la propuesta de enseñanza que se presenta en este trabajo, el aprendizaje de la temporalidad se vincula con una conciencia histórica crítica o genética (Rösen, 2001). Siguiendo la propuesta teórica de Rösen, la conciencia histórica crítica puede pensarse como contra-narración que se opone a las formas tradicionales de conciencia histórica (la tradicional y la ejemplar), y a cualquier forma hegemónica de historia. Su intención es producir rupturas, actuar contra las tradiciones y crear nuevos tipos de relaciones entre pasado, presente y futuro.

La conciencia histórica genética también se opone a la tradicional y a la ejemplar, y construye una narración donde la idea de cambio es central y donde las relaciones entre pasado, presente y futuro son dinámicas. Implica la toma de conciencia de los diferentes puntos de vista y de las múltiples posibilidades para transformar el futuro, y de una lectura del pasado en sus diferencias y similitudes con el presente. Por ello, la finalidad principal de la formación en el tiempo histórico en la escuela es cognitiva, pero fundamentalmente ética y política (Sayago, 2022).

Es sabido que la historia no es la única que aporta herramientas a la formación de la conciencia histórica, pero hay ciertos atributos cognitivos, políticos e identitarios propios del modo de pensar histórico

1 Para ampliar sobre la relación entre la conciencia histórica y la enseñanza de la historia, se sugiere consultar los trabajos de Coudannes Aguirre (2014), *Estudios educativos sobre la conciencia histórica: Temas y problemas* y de Plá (2017), *Conciencia histórica e investigación en la enseñanza de la historia*. Referencias completas en la bibliografía.

que orientan la formación de ciudadanías comprometidas con el pasado, críticas del presente y responsables respecto del futuro.

La temporalidad histórica (para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para entender las relaciones entre pasado, presente y futuro), conforma uno de esos atributos particulares del pensamiento histórico que contribuyen a la formación de la conciencia histórica crítica. [Pagès y Santisteban \(2008\)](#) insisten sobre la importancia de reflexionar e innovar en la enseñanza del tiempo histórico, “ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la historia y de las ciencias sociales” ([Pagès y Santisteban, 2008, p. 96](#)).

La relación de la conciencia histórica con la temporalidad humana y el tiempo histórico es consustancial: dado que la conciencia histórica “define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, al presente y el futuro como parte de una temporalidad histórica compleja” ([Coudannes Aguirre, 2014, p. 25](#)). Mientras que la memoria es la “lección moral”, la conciencia histórica es un proceso mental de interpretación de la experiencia humana para comprender el presente y dibujar futuros; es la evaluación de los cambios en el pasado y de las posibilidades en otros cambios en el futuro.

Desde esta perspectiva, y ante los desafíos y problemas que plantea nuestra contemporaneidad, signada por la posverdad ([Lorenz, 2019](#)) y el presentismo ([Hartog, 2007](#)), sumados a la pandemia y pospandemia en las que se acentúa la incertidumbre por el presente y el futuro, la enseñanza y el aprendizaje de las relaciones entre pasado y presente, así como el abordaje del futuro en la enseñanza de la historia, adquieren necesaria y notoria relevancia.

La formación de profesores y profesoras en historia requiere poner en discusión estas notas del contexto actual, así como sus impactos en las representaciones sociales de las juventudes que transitan la escuela, los modos en que los sujetos se piensan en el tiempo. A partir de ello, el profesorado podrá encontrarse con más herramientas a la hora de posicionarse respecto de las nociones temporales relevantes y necesarias de ser aprendidas hoy, para una lectura crítica del presente y, sobre todo, para la ampliación de los horizontes de expectativa hacia el futuro.

El presente como problema didáctico

El presente y el pasado reciente ya no son una novedad en la escuela en la enseñanza de la historia. Han ingresado en el último tiempo no sólo a estas materias, sino también, en otros espacios curriculares de la Educación Secundaria. Más allá de la inclusión del presente en el currículum y en las aulas de historia, las investigaciones didácticas muestran un conjunto de problemas y obstáculos en su enseñanza y aprendizaje. Por ello, entendemos que es importante que el presente como problema didáctico se convierta en objeto de indagación en el marco de la formación docente. A partir de allí, construir con los estudiantes del profesorado herramientas que nos permitan posicionarnos mejor respecto de qué *hacer con el presente en el aula*.

Una de las preocupaciones centrales que orientan las investigaciones didácticas vinculadas al tiempo presente está dada por la constatación de la persistencia del abismo entre la vida de las personas y lo que se estudia en las escuelas; de un currículum y unas prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales dominados por contenidos alejados de los problemas actuales y de sus raíces históricas (Tosar, Santisteban y Pagès, 2018).

Un estudio de referencia sobre las relaciones pasado-presente en la historia escolar en Cataluña (Muñoz Reyes, 2016; Muñoz Reyes y Pagès, 2012) indica que es frecuente encontrar como problemática la falta de sentido que el alumnado asocia a su aprendizaje en esta materia. Para estos autores parece que un elemento central que lo dificulta, y que contribuye a una concepción sesgada de la disciplina, radica en este no es significativo para ellos. En contraposición, según los resultados de la investigación citada, cuando las propuestas de enseñanza establecen relaciones explícitas entre el pasado y el presente, estas colaboran mucho más para que los estudiantes descubran el sentido del aprendizaje de la historia para el presente y el futuro.

Muñoz Reyes y Pagès (2012) recuerdan que los conocimientos históricos se construyen sobre la base de cuestionamientos a partir del presente, que es desde donde se formulan preguntas al pasado para

encontrar las respuestas. Además, el establecimiento de estas relaciones temporales contribuye a una mejor comprensión de los fenómenos actuales, dado que implica rescatar la historicidad del tiempo presente.

El trabajo citado también arroja luz sobre las representaciones sociales del estudiantado respecto de la utilidad de establecer estas relaciones entre pasado y presente. La investigación permitió construir cuatro tipos de comprensión de estas relaciones pasado-presente que logran alcanzar los estudiantes:² enciclopédica, maestra de vida, comparativa y comprensiva (Muñoz Reyes, 2016). Más allá de la diversidad de formas que adquieren las relaciones pasado-presente en las respuestas del estudiantado, es claro que el establecimiento de dichas relaciones es un punto clave para aprovechar desde la enseñanza.

Otra conclusión de dicho trabajo es que intervienen diversos factores en las formas en que relacionan pasado y presente, los cuales van más allá de la propuesta de los docentes. Esas otras influencias en la comprensión histórica que demuestran los estudiantes de secundaria provienen de su contexto sociocultural: familia, grupo de pares, medios de comunicación, entre otros. (Muñoz Reyes y Pagès, 2012).

En perspectiva de las autoras de este trabajo, las conclusiones a las que han abordado estas investigaciones son un aporte significativo para ser tenido en cuenta en la formación de profesores. Ayudan a potenciar la enseñanza porque nos acercan a las representaciones que el alumnado de secundaria tiene sobre el presente y sobre el pasado, para desde ahí pensar alternativas para la enseñanza. También, resultan muy relevantes las tipologías construidas, pues habilitan preguntas centrales para pensar la formación inicial: ¿qué tipos de relaciones pasado-presente pueden establecer los docentes en formación?, ¿cuáles son las que promueven a partir de sus propuestas didácticas y sus prácticas intensivas?, ¿de qué modo las construyeron, a partir de qué fuentes?, ¿qué aportó la formación universitaria al respecto?.

2 Para más precisiones respecto de la tipología construida y los resultados del análisis empírico consultar la tesis de Enrique Muñoz Reyes “Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia”, publicada en 2016. Referencias completas en la bibliografía.

Futuro(s), agencia y cambio social en la enseñanza de la historia

¿Se puede enseñar el futuro? La respuesta a este interrogante no es unívoca. Estará asociada fundamentalmente a las concepciones de la historia y del tiempo, y a los sentidos asignados a la historia en la escuela; en fin, a la concepción del mundo social y a las formas/tipos de conciencia histórica que pongamos en movimiento (Sayago, 2022).

En las perspectivas más tradicionales, la historia es “la ciencia del pasado”; allí la temporalidad del futuro tiene poco lugar. Desde sus inicios, las finalidades de la historia escolar aparecen asociadas a la formación de un ciudadano de la nación, cuya identidad y razón de ser está sustentada en un pasado nacional único, homogéneo. En estas finalidades moral y socializadora (Pagès, 2007) es en donde reside la concepción del pasado como único tiempo de la historia.

Aunque hoy la concepción de ciudadanía presente en las fundamentaciones de las propuestas curriculares y en el funcionamiento mismo de la disciplina escolar atraviesan procesos de transformación (Finocchio, 2010; González, 2013), en los contenidos que se enseñan y se aprenden aún persiste esta concepción en torno a la historia como ciencia del pasado.

La resistencia de esta perspectiva moralizante y socializadora explica, según plantea Pagès, el poco impacto de las propuestas desde la pedagogía renovada y desde la teoría socio-crítica (Pagès, 2007). Entre estas últimas, aquellas vinculadas con el abordaje de relaciones pasado-presente y la prospectiva en la enseñanza de la historia.

Es posible contar entre las transformaciones de la disciplina escolar de las últimas décadas, la inclusión del presente, como hemos argumentado en el apartado anterior. Por otra parte, dicha incorporación tiene lugar desde la concepción -en parte deudora de la historia *magistra vitae*- de que “la historia permite entender el presente” o se presenta únicamente como estrategia para motivar al estudiantado en el estudio del pasado (Plá, 2009). El futuro, en cambio, es aún un tiempo invisibilizado en la historia escolar (Santisteban, 2015), pese a las discusiones historiográficas y a los argumentos de la didáctica específica al respecto.

En el campo de la didáctica de la historia, la irrupción del futuro tuvo lugar en los años 60-70, con el paradigma crítico, y con mayor

fuerza hacia fines del siglo XX y comienzos del XXI. Aquellos docentes que sostenían que la enseñanza de la historia debía aportar algo más que lo que proponían los currículos, los programas basados en las historias nacionales y eurocéntricas, y en la memorización de hechos y personajes “destacados” de su pasado, plantearon la “educación para el futuro” como una finalidad vertebradora de su tarea.

Recuperamos aquí algunos de los argumentos centrales en torno a la idea del futuro como finalidad del estudio del pasado y como categoría a ser incorporada en las clases concretas, centralmente aquellas perspectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje del futuro que se enmarcan en los debates en torno a la conciencia histórica, el pensamiento histórico y la educación para la ciudadanía: ¿Para qué y cómo se puede enseñar el futuro? ¿Enseñamos “sobre” el futuro o “para” el futuro? ¿Qué puede hacer la formación del profesorado al respecto?

Los desarrollos teóricos y las investigaciones empíricas principales provienen del espacio europeo (anglosajón, sobre todo). Los llamados *future studies*, también denominados estudios de *prospectiva*, se desarrollaron desde los años 60 en Europa. Para estos autores, pensar el futuro es esencial en la toma de decisiones (Anguera, 2013), ya que son las elecciones del presente las que constituirán el/los futuro/s.

Dentro de este campo, emerge la línea de trabajo de la educación para el futuro. Uno de los aportes centrales está en plantear la necesaria distinción entre aprender sobre el futuro y aprender para el futuro (Anguera, 2013). En ese sentido, recuperamos las ideas de Whitaker (1997, citado en Anguera, 2012), para quien enseñar sobre el futuro no colabora de por sí en preparar a los estudiantes para participar activamente para un futuro que será diferente al de hoy. Simplemente les dice lo que podría suceder. En cambio, la educación para el futuro requiere la exploración de sus propias esperanzas y temores, las de los demás, y también las acciones necesarias para crear un mundo más justo y sostenible.

La educación para el futuro también remarcó la importancia de trabajar futuros alternativos en la enseñanza. Como plantea Slaughter (2002, citado en Santisteban y Anguera, 2014), se trata de aprender tanto futuros probables como preferibles, comprender cuáles son las trayectorias que con mayor probabilidad conducen a un mundo menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlo.

Joan Pagès (2019) insiste en la importancia de enseñar el futuro como un elemento fundamental de la formación democrática de la ciudadanía. En los últimos trabajos junto con Santisteban, incorporaron al discurso de la relación pasado, presente y futuro ideas procedentes de las aportaciones de la conciencia histórica y de la memoria histórica. Todas ellas ayudan a argumentar la necesidad de una formación democrática de la ciudadanía y, dentro de ella, el papel de la enseñanza del futuro desde las habilidades y competencias del pensamiento histórico.

Para Oyserman y James (2011, citado en Santisteban y Anguera, 2014), nuestra identidad se configura a partir de la imagen que creamos de nosotros mismos en el presente, pero también de nuestras expectativas de futuro. Para estos autores una formación que contemple el futuro es esencial para la educación democrática. Una educación que discuta con el imaginario de que el futuro no llegará “después”, que frena la acción social esperando que el futuro “llegue”.

Orientadas por estas finalidades ligadas a la educación para la ciudadanía, emergen a partir de los años 90 diversas propuestas didácticas concretas. El hilo conductor entre ellas radica en hacer reflexionar a los estudiantes sobre qué futuro desean y cómo debe conseguirse, y sobre su participación tanto individual como colectiva (Pagès y Santisteban, 2008), en que aprendan a interpretar el futuro, como el pasado o el presente.

En suma, desde la perspectiva teórica asumida, y ante los desafíos y problemas del contexto actual, es posible sostener que abordar el futuro desde la historia escolar es una responsabilidad irrenunciable en tanto es una parte central de la construcción de una conciencia histórica contrahegemónica.

El futuro, entendido no solo como finalidad, sino también como contenido escolar; es decir, el futuro es el tiempo de la historia escolar en tanto la entendemos en la perspectiva de la educación para una ciudadanía crítica, democrática, participativa. Si sostenemos que los saberes y modos del pensar histórico pueden facilitar a la ciudadanía la acción transformadora del mundo en que vivimos, entonces aprender sobre el futuro es un aspecto vertebrador en la formación de ciudadanos capaces de pensar las alternativas de cambio y de participar activamente en la construcción de una vida social que merezca ser vivida.

Las perspectivas acerca de las posibilidades de cambio social hacia el futuro y de las alternativas de futuro en el pasado van delineando, en el presente, los modos en que cada sujeto construye su agencia social. Es decir, que las relaciones que la conciencia histórica establece entre el pasado, el presente y el futuro no son lineales, sino complejas: el pasado puede “cambiar” a partir de las ideas que se tengan sobre el presente o el futuro; al mismo tiempo, en cada tiempo y para cada generación, se abren diversos futuros sobre los que debemos decidir (Santisteban y Anguera, 2014).

Por ello, la tarea de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria involucra el desarrollo de ciertas habilidades propias del modo de pensar histórico que contribuyan en la deconstrucción de las miradas y discursos hegemónicos (pesimistas y continuistas, que llevan a la pasividad y frenan la acción social) a los que se alude más arriba. La intencionalidad es que los jóvenes puedan construir narrativas y prácticas ciudadanas alternativas, contra-socializadoras y contrahegemónicas.

Pero, ¿cómo incorporar el futuro en la enseñanza de la historia? Una de las propuestas que recuperamos desde la historiografía y de la didáctica de la historia es la de la visibilización y análisis de los “futuros del pasado” y de los “futuros del presente”.

El trabajo de Pagès y Santisteban (1999) delineó una propuesta didáctica que sigue hoy vigente y, en parte, aún constituye un desafío pendiente. Allí sostuvieron que una dimensión central al enseñar la temporalidad es la del “dominio y gestión del tiempo, como conocimiento y como poder” (p. 205). Plantean una enseñanza en la cual el alumnado reflexiona sobre los futuros posibles, probables o deseables. Un aprendizaje basado en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, en una educación para la intervención social. La propuesta apunta a transmitir desde la enseñanza una imagen positiva del futuro, como parte de una temporalidad que está por construirse y que se materializa a partir de nuestra propia acción.

La idea de futuros del pasado refiere al análisis de los procesos históricos considerando no solo los proyectos de futuro triunfantes, sino también “los futuros que no fueron”, dando lugar al análisis de las alternativas, las contingencias que señalan un devenir histórico no cerrado, no teleológico, sino abierto y en disputa (Druetta y Sayago, 2016).

Enseñar los futuros pasados implica también salir de “la historia de la derrota”, es decir, la visibilización de aquellos proyectos de futuro que orientaron las acciones sociales colectivas y que posibilitaron transformaciones sociales.

En relación con los futuros del presente, las habilidades del pensamiento histórico son herramientas que la historia escolar puede aportar para la desnaturalización de los discursos y representaciones sociales hoy hegemónicas sobre el futuro.

El futuro como tiempo del que se ocupa la historia escolar adquiere relevancia no solo con relación al contexto actual de la incertidumbre, la inmediatez, el presentismo y la opacidad de futuro, sino también considera sociedades contemporáneas en las que priman las metas de felicidad y bienestar individuales por sobre las colectivas, que se concretan fundamentalmente a través del mercado y del consumo, las lógicas propias del proyecto histórico del capital que se impone como preponderante.

También, se vuelve relevante a partir de los resultados arrojados por investigaciones didácticas que muestran el predominio en las representaciones del estudiantado de imágenes pesimistas y que en un porcentaje mayoritario ven la tecnología como algo predominante en el futuro, como un elemento característico. Además, es considerable la perspectiva continuista, referida a alumnos que se imaginan el futuro de forma similar a como se vive actualmente. Sólo un 11% del alumnado ve un futuro en el que se podrá transformar el mundo y convertirlo en un espacio más hermoso, sostenible y habitable (Anguera, 2011).

Esta tipología y las conclusiones a las que arribaron en dicha investigación son orientaciones que nos permitirán, como docentes, identificar las representaciones sociales de nuestros estudiantes como punto de partida necesarios para construir propuestas de enseñanza acordes a las transformaciones que queremos alcanzar, tanto en la formación de futuros docentes, como en estudiantes de secundaria.

Como sugerencias para la mejora en la enseñanza, Anguera (2011) argumenta la necesidad de que las instituciones educativas generen espacios y climas adecuados para que los alumnos puedan sentirse cómodos para expresar sus perspectivas y opiniones; así como la urgencia de trabajar el futuro en el aula para reducir la tendencia pesimista del alumnado desde los aportes del pensamiento histórico y social.

Abordar los futuros del pasado y del presente implica también repensar los contenidos para trabajar aquellos que habiliten al estudiante a analizar de manera compleja y crítica las alternativas, así como evaluar las condiciones, los intereses y valores involucrados en cada caso. Significa mostrar que el futuro no está escrito y que el devenir histórico se construyó/construye a partir de la disputa por los futuros posibles.

Estas perspectivas que focalizan en la desnaturalización del presente, del pasado y del futuro, son un gran desafío para el profesorado, puesto que implican romper con ciertos legados de nuestra biografía escolar, y con las prácticas habituales en la escuela secundaria. Sin embargo, a la luz de lo que plantean las diferentes investigaciones, es a la vez, una tarea irrenunciable de la enseñanza de la historia en contextos como los actuales.

Aquí la formación inicial del profesorado puede mostrarse como transformadora de los modos en que se configura la historia escolar en términos de finalidades, contenidos y prácticas de la enseñanza. Los resultados de las investigaciones sobre las representaciones y perspectivas prácticas de estudiantes de profesorado (Anguera, 2011; González Valencia, 2012; Santisteban, 2007) sugieren que es necesario conocer y trabajar con dichas representaciones y perspectivas de los futuros docentes como parte central de su formación inicial. En relación con el futuro, esto implicaría conocer: ¿cómo entienden el futuro los docentes en formación y su relación con el pasado, el presente y la enseñanza de la historia?; ¿cuáles son los orígenes de estas representaciones?; y ¿qué saberes docentes ponen en juego al pensar su enseñanza para modificarlas o complejizarlas en el proceso de su formación?

La formación del profesorado de historia en Argentina

En investigaciones previas realizadas por las autoras de este trabajo (Alvarez, 2017; Sayago, 2022; y Alvarez y Sayago, 2022), venimos reflexionando acerca de las tensiones y desafíos que atraviesan los futuros profesores de historia, antes, durante y después de sus prácticas de enseñanza, en relación con el abordaje del tiempo histórico en la escuela; y proponiendo cambios que consideramos ineludibles en la formación de docentes en nuestro país.

En Argentina, el nivel superior en el que los estudiantes de profesor pueden realizar su formación inicial se divide en dos: el universitario y el terciario (en ambos casos la gestión de estas instituciones educativas puede ser pública o privada laica/confesional). La diferencia entre ellos es el alcance del título para el posterior ejercicio de la profesión. En el caso del primero, nacional; en los segundos, provincial. Además, la cantidad de años de cursado según los planes de estudio de ambos es de 5 para la formación universitaria, y de 4 para la terciaria (aunque en la práctica puedan extenderse los plazos, según las situaciones particulares y contextuales de cada estudiante).

Otra diferencia relevante de señalar entre ambas formaciones es que en la universitaria, los futuros profesores cursan las asignaturas de Didáctica de la Historia, de la especialidad o específica, y la Práctica docente o Residencia en los últimos dos años de su carrera (cuarto y quinto respectivamente) y es al finalizar su trayecto formativo en donde, por primera vez, se encuentran “cara a cara” con el desafío de construir propuestas teórico-metodológicas de enseñanza para su trabajo en un futuro cercano (Andelique, 2011). En varias universidades nacionales, como por ejemplo la del Litoral (ciudad de Santa Fe), es similar la formación del profesorado y la del licenciado en historia que luego se dedicará a la investigación, dado que comparten la mayoría de las materias durante la carrera. El futuro profesor de historia, por el alcance nacional de su título, podrá desempeñarse laboralmente en las escuelas secundarias (en sus diversas modalidades³), en los institutos terciarios (una vez alcanzada la antigüedad de 3 años en el nivel secundario), y universitario.

En los institutos, la formación del profesor se va realizando desde el primer año de la carrera, en los diferentes trayectos de la Práctica docente (I, II, III y IV), que suponen que, desde el inicio, los estudiantes realicen una inserción progresiva en su ámbito laboral, que serán las escuelas de nivel secundario (en sus diferentes modalidades orientada, técnica, artística, de jóvenes y adultos, en contextos de privación de libertad, intercultural bilingüe, rurales, domiciliaria y hospitalaria, especial).

3 Las modalidades de nivel secundario y los diferentes niveles del sistema educativo en Argentina, se detallan en la Ley de Educación Nacional N.º 26206, del año 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

En ambos diseños curriculares, están presentes materias de formación específica como, por ejemplo, historia argentina o europea, y también áreas de formación docente como pedagogía o política educativa. También durante el cursado se incluyen unidades curriculares optativas como, por ejemplo, Introducción a la Economía para el caso de la Universidad Nacional del Litoral, o Historia del Arte para el caso del IES 28 “Olga Cossetini” (Instituto de Formación Terciaria de la Ciudad de Rosario), por citar algunos ejemplos regionales-locales.

Respecto del aporte de la didáctica de la historia en la formación del profesorado en ambos espacios formativos, circula una idea de sentido común, que coloca a este campo de conocimiento por debajo de la formación disciplinar, considerándolo en menor orden de importancia al momento de realizar las prácticas de enseñanza concretas.

Estos prejuicios son alentados por docentes, estudiantes, directivos, como hemos confirmado en investigaciones previas (Alvarez, 2017; Sayago, 2018) y por pasantías en investigación realizadas en otras universidades nacionales del país como la Universidad Nacional del Comahue o de Tucumán promovidas por APEHUN⁴; o por el aporte de colegas como Coudannes (2010), que identifica cinco creencias sobre la formación docente que son necesarias de desalojar de los espacios de formación universitarios, entre estas, por ejemplo: el supuesto que sostiene que la formación disciplinar alcanza para la enseñanza, y que las materias de formación pedagógica no aportan nada a la formación de los profesores.

La investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales revierte estas ideas expresadas en el párrafo precedente. Para ello consideramos fundamental recuperar algunos de los aportes realizados al campo, por el maestro Joan Pagès. Para él, la formación del profesorado era la pieza clave para el cambio de las prácticas educativas, e insistió en sus escritos, y fundamentalmente en su vida académica y personal en ello, realizando actividades académicas no solo en el ámbito de la Universidad Autónoma de Barcelona, sino recorriendo diversos

4 Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales, de la que las autoras de este trabajo formamos parte.

países y formando un colectivo docente latinoamericano, desde el cual hoy intentamos continuar su legado.

Este autor proponía, como clave, la formación de un personal docente práctico reflexivo (Pagès, 2011 y 2012) capaz de pensar los problemas de la práctica por su formación consolidada, y realizar los cambios que considere necesarios para que sus estudiantes sean capaces de interpretar su presente, en relación con el pasado y, por medio de la prospectiva, pensar en futuros posibles, probables y deseables (Anguera, 2013):

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

Como docentes e investigadoras, que transitamos la formación obligatoria de estudiantes en el nivel secundario y en la formación docente terciaria y universitaria, consideramos que este artículo puede ser un aporte no solo para los estudiantes del profesorado en formación, sino para los docentes en ejercicio, para que se interroguen sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y se considere la necesidad y urgencia de realizar cambios en las prácticas y en los diseños curriculares del nivel superior, en un tiempo pospandémico, cuando se han acentuado las contradicciones que perviven en el sistema educativo y que son estructurales, las cuales afectan con mayor profundidad las instituciones de gestión pública como son: la falta de infraestructura y de elementos básicos para la enseñanza (fibrones, tizas); carencia de servicios, como el gas en época invernal; las condiciones laborales de docentes con salarios por debajo de la canasta básica, lo que los obliga a trabajar en una multiplicidad de escuelas simultáneamente, entre otras que podríamos mencionar.

A pesar de las condiciones en las que desarrollamos nuestro trabajo de manera cotidiana, en las escuelas y con los estudiantes, apostamos a recuperar las palabras de Joan, y la importancia de la formación docente:

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

Una secuencia para la formación inicial del profesorado sobre la temporalidad

“Temporalidad y formación de ciudadanías críticas en la escuela secundaria” es una propuesta de “enseñanza sobre la enseñanza” del tiempo histórico que construimos como parte de un trabajo final de posgrado (Sayago, 2022) y que se enmarca en el Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia del Profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el Plan de Estudio vigente,⁵ dicho espacio curricular se configura como la única instancia (en el quinto y último año/nivel de cursada) de inserción prolongada en instituciones del Sistema Educativo.

Este contexto específico hace de la residencia una experiencia muy singular y significativa en la formación inicial de los profesores de historia de nuestra Facultad. Es un período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehiculizar un nexo significativo con las prácticas profesionales. Se constituye, así, en un “lugar de pasaje” de alumnos a docentes, que implica para los residentes movimientos de revisión, resignificación, convalidación o recién apertura a la construcción de una identidad profesional (Edelstein, Domjan y otros, 2000).

5 El Plan de Estudios del Profesorado de Historia de la UNC, vigente desde 1993 y modificado en 2017, puede consultarse en el siguiente enlace: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladehistoria/files/2014/12/Profesorado-Historia-2017.pdf>

Intentamos acercar a los futuros docentes de historia una experiencia de aprendizaje relevante focalizando sobre algunos núcleos problemáticos que consideramos importantes en términos de la mejora de las prácticas de enseñanza de la temporalidad. El propósito es tensionar y problematizar ciertas representaciones sociales del tiempo histórico (lineales, simplificadoras, inmovilizantes), para anclar en el pensamiento histórico, como aporte de la historia escolar al desarrollo de la conciencia histórica. Para ello, se recuperan ciertas perspectivas teórico-epistemológicas que (desde la didáctica y otras ciencias sociales), colaboran en desentrañar la complejidad del tiempo como problema didáctico con la intención de que sean orientadoras para la construcción de propuestas de enseñanza significativas.

En el mismo sentido, la propuesta busca promover la reflexión crítica sobre prácticas recurrentes o sedimentadas en la enseñanza de la temporalidad, a la luz de las demandas y urgencias que plantea el contexto en el que hoy se inscribe la tarea de enseñar historia.

Dadas la complejidad y la amplitud de la temática abordada, no es más que un recorte que pone el foco en algunas cuestiones que valoramos como centrales (Gojman y Segal, 1998) para aprender a enseñar la dimensión temporal de la realidad social en el marco de la formación inicial de profesores de historia. La misma se propone ser coherente con las perspectivas teórico-epistemológicas asumidas y también con las demandas, problemas y desafíos con los que se encuentran los estudiantes que transitan la experiencia de la residencia y práctica docente.

El espacio de la residencia y práctica docente articula instancias de seminarios, talleres y tutorías entendidos como dispositivos especialmente valiosos para el trayecto de la formación inicial de profesores. En correspondencia con las diferentes instancias del dispositivo y las unidades del programa de cátedra, la propuesta se estructura en cuatro secuencias:

- La secuencia 1: “La temporalidad y las finalidades de la historia escolar. La enseñanza del tiempo histórico en la formación de la conciencia histórica”, busca que los estudiantes reconozcan algunas relaciones entre temporalidad-tiempo histórico-prácticas ciudadanas para que así puedan analizar los aportes de la historia

escolar y de la enseñanza del tiempo histórico a la formación de ciudadanías con conciencia histórica en el contexto epocal contemporáneo.

- La secuencia 2: “Tiempo, poder y cambio social: ¿Quién tiene el poder sobre el tiempo?”, parte de la necesidad de reconocer las implicancias del presentismo y la posverdad en las representaciones sociales hegemónicas sobre el cambio y la agencia social. A partir de ello, invita al análisis de las potencialidades del retorno crítico al acontecimiento histórico como alternativa contrahegemónica. Además de la mencionada perspectiva historiográfica del “retorno crítico” al acontecimiento, también consideramos en esta propuesta la necesidad de analizar en esta instancia de la formación de profesores los aportes de la mirada socio-antropológica acerca de la relación tiempo-poder para reflexionar acerca de la relevancia de la enseñanza de la gestión y el poder sobre el tiempo.
- La secuencia 3, la denominamos “Futuro(s) como alternativa contrahegemónica en sociedades presentistas, estalladas y en crisis”, y con ella buscamos generar un espacio para analizar las representaciones sociales de jóvenes sobre el futuro para reflexionar acerca de los desafíos y los sentidos implicados en la enseñanza sobre el futuro y para este, desde la historia escolar en sociedades presentistas, estalladas y en crisis. En segundo lugar, se trabaja en el análisis de propuestas didácticas con la intención de que los futuros docentes puedan reconocer diferentes formas de abordar el futuro en la enseñanza e incorporarlas en la construcción de sus propuestas de clases concretas.
- Como cierre, y luego de que los residentes transitan su primera experiencia de práctica, la secuencia 4: “Presente y futuro en la historia “soñada” y en la historia “enseñada”: Alternativas contrahegemónicas para la formación de ciudadanías”, propone un análisis de las potencialidades, alcances y limitaciones de las propias prácticas para la formación en la temporalidad compleja como estructurante del pensamiento histórico y de la conciencia histórica. A partir de ello, se les invita a recuperar los aportes de

las perspectivas didácticas acerca del presente y del futuro para la construcción de propuestas de enseñanza significativas y relevantes en sus futuras prácticas de enseñanza, ya como docentes en pleno ejercicio de la profesión.

A los fines de este artículo, focalizamos en la secuencia 3, que describimos a continuación:

SECUENCIA 3: Futuro(s) como alternativa contrahegemónica en sociedades presentistas, estalladas y en crisis

Momento 1: Exposición dialogada y observación de audiovisual

Tiempo estimado: 40 minutos

La problematización de apertura gira en torno a las representaciones sociales de los residentes y de las juventudes acerca del futuro. En cuanto a las concepciones de los residentes como futuros docentes se plantean estos interrogantes: ¿Se puede enseñar el futuro? ¿El futuro tiene algún lugar en la historia escolar?

Se propone considerar que estos interrogantes están ligados a los supuestos acerca de cuál es el tiempo del que se ocupa la historia escolar, y que debe ser (re) pensado a partir de las particulares problemáticas y desafíos de enseñar historia hoy. Para poner en contexto se propone un recurso audiovisual que intenta dar cuenta de diferentes modos a partir de los cuales los jóvenes se vinculan con la temporalidad del futuro:

Juventudes: Presente y futuro



Nota: Material audiovisual de edición propia, 2022.

Además del video se acercan a la discusión diferentes diagnósticos (de las ciencias sociales, en especial, de la investigación didáctica) sobre las concepciones de los estudiantes de escuela secundaria acerca del futuro. Con estos recursos se pretende problematizar acerca de lo siguiente: ¿Qué representaciones tienen las juventudes que transitan la escuela hoy? ¿Cómo se construyen esas representaciones? ¿Qué lugar ocupa la historia escolar en la construcción de estas mismas?

*“¿Qué relaciones establecen estos jóvenes entre el pasado, el presente y el futuro tanto en el plano individual como en el social?
¿Cómo interpretan el pasado y cómo piensan el futuro?”*

María Cristina Garriga, Valeria Morras, Viviana Pappier, 2018



Figura 1

Nota: Imagen de elaboración propia.

“¿Qué influencia pensás que tendrán los siguientes factores de cambio en la vida de las personas en los próximos 40 años?”

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre y Luis Fernando Cerri (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. Clío & Asociados. La historia enseñada, 117-128.



Figura 2

Nota: Imagen de elaboración propia.

Las juventudes y el futuro

“ (...) obtuvimos cuatro tipologías de alumnos, coincidentes con las imágenes individuales que se tienen del futuro, que son: **optimistas** (20 por ciento), **pesimistas** (39 por ciento), **tecnológicas** (20 por ciento) y **continuistas** (21 por ciento). En función de sus respuestas, en relación con las formas de imaginar el futuro, también pudimos corroborar las diferencias que establecen entre el pensar el mañana personal o el del mundo.

La mayoría de alumnos se imagina que vivirá de forma acomodada, con un trabajo para el que han estudiado y bien remunerado (96 por ciento), con una vivienda propia y con recursos suficientes (94 por ciento). Estas imágenes contrastaban con las que tenían del mundo en el futuro, ya que muchas de ellas eran pesimistas”.

(Anguera y Santisteban 2015:33).

Figura 3

Nota: Imagen de elaboración propia.

Las juventudes y el futuro

*“Los jóvenes del siglo XXI se han hecho habitantes del nuevo milenio aprendiendo a respirar el aire denso de las **crisis** políticas y sociales que viven nuestras **frágiles democracias**. Han debido soportar la **vertiginosa e imperceptible** mutación de la vida social derivada de las **nanotecnologías** y las **redes**, experimentando una verdadera metamorfosis generacional en el contexto de la era de la **globalización**” (Feixa 2006).*

Figura 4

Nota: Imagen de elaboración propia.

Recuperar estos diagnósticos permitirá reconocer y debatir acerca de los problemas y desafíos que plantean para una enseñanza de la historia que se propone la formación del pensamiento histórico como aporte al desarrollo de la conciencia histórica, y el pensamiento crítico en las jóvenes generaciones.

Momento 2: Análisis de propuestas en pequeños grupos

Tiempo estimado: 40 minutos

Con las palabras de Pagès (1989) como disparadoras, se invita a los residentes a analizar diferentes propuestas didácticas que incorporan la dimensión del futuro en la enseñanza de la historia y que pueden constituirse en orientaciones para sus diseños de enseñanza que están construyendo en el marco de las tutorías:



¿Enseñar el futuro? ¿Para qué?

«Sin embargo, el tiempo avanza y los futuros van tomando, inevitablemente, cuerpo en el presente. El reto es claro: ¿en qué medida la construcción del futuro será una consecuencia de lo que sepan del pasado nuestros actuales alumnos?»

(Joan Pagés, 1989 p. 134).

Figura 5

Nota: Imagen de elaboración propia

Cada residente (o pareja pedagógica) podrá optar por analizar una de las siguientes propuestas:

Propuesta 1: Pensar el futuro desde problemas sociales relevantes

Coudannes Aguirre, M. (2015) Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la historia reciente. Una experiencia en la escuela secundaria argentina. En *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura / AUPDCS.
Tocar aquí para acceder a la propuesta

Propuesta 2: Imágenes de futuros posibles, probables y deseables

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*, (12), 27-35.
Tocar aquí para acceder a la propuesta

Propuesta 3: Los futuros pasados

Salto, V., Funes, G., & Jara, M. A. (2016) El futuro del pasado. Tensiones entre los proyectos políticos independentistas en el Río de la Plata. En M. A. Jara, & M. C. CERDÁ (Comp.), *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia*. (Cap. 7, pp.78-91).
Tocar aquí para acceder a la propuesta

Consigna. Realiza una lectura analítica de la propuesta asignada identificando:

- Potencialidades y limitaciones como alternativa ante los diagnósticos analizados anteriormente en línea con la formación de ciudadanías críticas y con conciencia histórica.
- Orientaciones que recuperarías para incorporar la temporalidad del futuro en tu propuesta de enseñanza.

Momento 3: Plenario de cierre Futuro(s) como alternativa contrahegemónica en sociedades presentistas, estalladas y en crisis

Tiempo estimado: 40 minutos

Como cierre del encuentro de tutoría se plantean los siguientes interrogantes para promover y orientar a la construcción de las propuestas de enseñanza de cada residente o pareja pedagógica:



***¿Enseñar el futuro?
¿Para qué?***

*¿En qué medida estas **propuestas** se constituyen en **alternativas** frente a los **diagnósticos** encontrados?*

*¿Incluirías la temporalidad del **futuro** en tu **propuesta de enseñanza**?*

*¿**Para qué?** ¿**Cómo?***

Figura 6

Nota: Imagen de elaboración propia.

Consideramos que esta secuencia puede ser re-pensada en un contexto de postpandemia y de vuelta a la presencialidad plena en todos los niveles educativos; pero, principalmente, en los que focalizamos en

este trabajo: el superior universitario, para la mejora de las prácticas de enseñanza en el nivel secundario obligatorio.

Por ello, en este apartado, retomamos los interrogantes que planteamos al inicio de nuestro artículo. En tiempos de sociedades estalladas, de inmediatez e incertidumbre:

- ¿Qué categorías temporales es fundamental que aprendan los futuros profesores de historia, para formar luego estudiantes de nivel secundario, capaces de comprender e interpretar el mundo actual y tomar decisiones?
- ¿Qué relevancia tienen las relaciones presente-futuro que podemos enseñar como formadoras de docentes de historia, y que luego podrían llevarse a las aulas del nivel secundario (espacios en los que la mayoría de los profesores en formación) habrá de desempeñarse profesionalmente?

En relación con la primera pregunta, consideramos que la puesta en práctica de esta secuencia desarrollada en párrafos precedentes y diseñada para la formación del profesorado en cuanto al tiempo histórico, está articulada en torno a los aportes de las últimas investigaciones en didáctica de la historia y las ciencias sociales, e incluye las categorías temporales de pasado, presente, futuro, continuidades y cambios, que según los autores tomados como referentes, son centrales en la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad.

Además, en trabajos de investigación anteriores, hemos identificado categorías temporales que los futuros docentes de historia de otra institución universitaria pública, como lo es la Universidad Nacional del Litoral, han utilizado en las prácticas finales de la carrera, en relación a la enseñanza de la temporalidad en temas del pasado reciente.

En aquella investigación para alcanzar el grado de Magíster, por parte de una de las autoras de este trabajo (Alvarez, 2017), encontrábamos que los profesores de historia que investigamos en este estudio de caso, enseñaban de manera preponderante en sus clases las siguientes categorías temporales:

Tabla 1

CASO A	CASO B	CASO C
Contemporaneidad	Presente	Periodización
Presente	Actualidad	Espacio de inteligibilidad
Actualidad	Relación pasado-presente	Relación pasado-presente
Relación pasado-presente		Relación pasado-presente-futuro
Duraciones: acontecimiento (tiempo corto), coyuntura (tiempo medio), estructura (tiempo largo)		Relación entre tiempo y espacio
		Simultaneidad/sincronía
		Etapas
		Proceso/s

Nota: Tomado de Alvarez (2017, p. 204-205).

En el mismo trabajo de investigación nos interrogamos, además, respecto a si estas categorías temporales que mencionaban trabajar los estudiantes de profesor y que como en el caso A lograban enseñar en sus clases concretas, bastaban para dar cuenta de ese pasado reciente, vigente en el presente, o se debían incorporar otras como las siguientes:

- Tiempo de fronteras (Fontana, 1992).
- Pasados de represión, futuro deseado, temporalidad futura, multiplicidad de tiempos (Jelin, en Franco y Levín, 2007).
- Presente perpetuo, eterno presente, pasado a suprimir, sustituir, a reinstalar, temporalidad discontinua, continuidad perdida, extinción de la temporalidad, continuidad truncada, tiempo concluido, pasado como abolición del devenir temporal presente, pasado discontinuo, reelaboración temporal, pasado imaginado,

temporalidad cíclica, pasado perpetuo (Visacovsky, en Franco y Levín, 2007).

- Actualidad/realidad, emergencia del presente, coyunturización de lo reciente/futuro/pasado (Funes, 2006) (Alvarez, 2017, p. 205).

Para finalizar, destacamos uno de los últimos aportes en relación con el tema que nos ocupa, recuperamos el trabajo de [Cartes Pinto y Nancuante Benavente \(2021\)](#), en el que mencionan otras categorías temporales a tener en cuenta en el currículo y las clases de historia como: la invisibilidad temporal, la diversidad temporal, los tiempos olvidados como tiempos emergentes, las temporalidades ancestrales y multitemporalidad, con la finalidad de incorporar a las prácticas de enseñanza otras miradas que pongan en tensión la visión unilateral del tiempo y el espacio (occidental y hegemónica), incluidas en las cosmovisiones aymará y mapuche, abordando el contexto chileno, pero que consideramos de gran aporte para nuestra realidad argentina, en contexto latinoamericano.

Conclusiones: Para seguir pensando la formación del profesorado de historia

Del análisis global de los resultados obtenidos en los diferentes trabajos de investigación que las autoras de este artículo vienen realizando ([Alvarez 2017](#); [Sayago, 2022](#); [Alvarez y Sayago, 2022](#)) se desprende que hay una serie de interrogantes que parecen no haber sido objeto de reflexión por parte de los estudiantes avanzados del profesorado de historia, tales como: ¿cuál es el tiempo del que se ocupa la historia que se enseña en la escuela?; ¿qué lugar asignamos al presente y al futuro al pensar la enseñanza de la historia en la escolaridad obligatoria y también en el nivel superior?; ¿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?; ¿qué representaciones de la temporalidad “traen” a la escuela los estudiantes adolescentes y los docentes en formación?; ¿de qué manera tomar como punto de

partida estas representaciones sociales sobre el tiempo y darles entidad en la escuela?; ¿cómo diseñar propuestas innovadoras que las tengan en cuenta para darles nuevos sentidos?... preguntas que podrían continuar y que hemos compartido a lo largo de este artículo.

Pero no solo se trata de quedarse en el planteo de los interrogantes, en visibilizar las tensiones y desafíos que los futuros docentes atraviesan en su formación inicial. También se comparte en este artículo el diseño de una secuencia que consideramos innovadora e inédita, para la mejora y se ha presentado, en los apartados de este artículo, un panorama de las últimas investigaciones didácticas realizadas en relación con el tiempo histórico.

Los desafíos de quienes escriben este trabajo, como docentes formadoras de profesores de historia y de jóvenes y adultos de la escuela secundaria obligatoria, es grande, ya que como se dijo, requiere delinear un dispositivo capaz de movilizar y discutir las imágenes y discursos hegemónicos sobre el pasado, el presente y sobre todo el futuro que fueron construyendo (muchas veces acriticamente) en la biografía escolar y son escasamente reflexionadas en la formación inicial.

Como un aporte colectivo para generar espacios que permitan a los futuros docentes de historia construir propuestas de enseñanza en las que el tiempo histórico se enseñe y se aprenda realmente, como una herramienta posible para llevarlo a cabo y pensar en otras posibilidades en un mundo incierto pospandémico, vaya el presente artículo.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, L. (2017). *La enseñanza de las categorías temporales en relación con la historia reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia FHUC-UNL* [Tesis de Maestría] Maestría en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/931>
- Alvarez, L., & Sayago, R. (2022). ¿Cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico? Un estudio comparativo entre los profesados de Historia de la UNC y la UNL. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (20), 32-47. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/issue/view/341/81>

- 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. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5025>
- Anguera, C. (2011). Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària. En: Pagès, J. & Santisteban, A. (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, (pp. 93-102). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. [Tesis doctoral] Doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_117435/cac1de1.pdf
- Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (12), 27-35. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/issue/view/20396>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre los orígenes y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Cartes Pinto, D., & Nancuante Benavente, V. (2021). Los tiempos olvidados: Las temporalidades del pueblo aymará y mapuche. *Revista Contextos*, (49), 2-24. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/download/1675/1664/>
- Coudannes Aguirre, M. (2010) La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses*, 3(6), 975-990.
- Coudannes Aguirre, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: Temas y problemas. *Revista Internacional de Humanidades*, 3, 25-33. <https://www.academica.org/mariela.coudannes/14>
- Druetta, M., & Sayago, R. (2016). Fin de la revolución, principio del orden. Los proyectos en tensión para la construcción del orden independiente. En M. Jara, & C. Cerdá (Comps.), *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia*" (pp. 69-78) Ed. Pueblo de la Toma.
- Edelstein, G. Domján, G., & otros (2000). *La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes*. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C. Ed. Brujas.
- Finocchio, S. (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina. *Revista Propuesta Educativa*, 34 (2), 65-76.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.

- Gojman, S., & Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: La trastienda de una propuesta. En B. Aisemberg, & S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con práctica* (pp. 77-102) Paidós Ibérica.
- González Amorena, M. P. (2013). La historia en el nivel secundario en Argentina hoy: Notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. *Revista História & Ensino*, 19(2), 07-22. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/17221>
- González Valencia, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza* [Tesis Doctoral] Doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96830/gagv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Llusá, J. (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 61-73. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/316763>
- Lorenz, F. (2019). *Elogio a la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós.
- Maestro, P. (2001) Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En C. Arrondo, & S. Bembo (Eds.), *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto* (pp.71-113). Homo Sapiens.
- Muñoz Reyes, E. (2016). *Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia* [Tesis doctoral] Doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/400080>
- Muñoz Reyes, E., & Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria catalana. *Revista Clío & Asociados*, (16), 11-38. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16.1713>
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez Frutos (Ed.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (2007) La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: Cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. López

- & E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215) Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (2011) ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edatania* (40), 67-81.
- Pagès, J. (2012) La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 5-14.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, (10), 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En T. García (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). Díada.
- Pagès, J., & SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender de la temporalidad histórica. En M. Jara (Coord.), *Enseñanza de la historia. Debatos y propuestas* (pp. 95-127). EDUCO.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES Campinas*, 30(82), 281-309.
- Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia [ponencia] *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (COMIE), San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>
- Plá, S. (2009). El presente como tiempo de la didáctica de la historia [ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Editora UNB.
- Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: Nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y Sociedad*, 14(28), 11-31. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8247>

- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 19-29. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126326/190673>
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz, & J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban Fernández, A. y Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, (19), 249-267. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion19a02>
- Sayago, R. (2018). Los saberes acerca de la temporalidad histórica en la residencia y práctica docente. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, 16, 113-128. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/component/phocadownload/category/1-resenas?download=52:revista>
- Sayago, R. (2020). ¿Qué piensan los y las estudiantes del profesorado acerca de la temporalidad histórica y su enseñanza? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (30), 119-131. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8961>
- Sayago, R. (2022). *Aprender a enseñar la dimensión temporal de la realidad social. Una propuesta para la formación inicial de profesorxs en historia* [Trabajo final de Especialización inédito]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Trepat, C. (2002). Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las ciencias sociales. En C. Trepat, & P. Comes (Coord.). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 11-45). Graó.
- Tosar, B., Santisteban, A. & Pagès, J. (Eds.) (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/195423>

