REPRESENTACIONES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE-PRESENTE. ESTUDIO DE CASOS DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN INICIAL Y EN SU PRIMER AÑO DE DOCENCIA[1]

Miguel Ángel Jara
Profesor de Historia y doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Regular en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, dentro de la orientación Ciencias Sociales e Historia, en las Facultades de Ciencias de la Educación y de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, Norpatagonia, República Argentina.
mianjara@gmail.com

Resumen. El artículo presenta los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), ubicada en la Norpatagonia argentina. Hemos investigado las representaciones y perspectivas prácticas de estudiantes del profesorado y de docentes en su primer año de ejercicio, sobre la enseñanza de la Historia Reciente-Presente (HRP). El análisis de la investigación se organizó en tres fases. En la primera se analizaron las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los y las estudiantes del profesorado; en la segunda, las prácticas de la enseñanza en la formación inicial y, finalmente, se abordó el análisis de las prácticas del profesorado en su primer año de docencia.

Palabras claves. Representaciones, perspectivas prácticas, formación inicial, profesorado, enseñanza, Historia, temporalidad.

Summary. This article presents the results of an investigation by the National University of Comahue (UNCo) located in the Norpatagonia Argentina. We have investigated on the representations and prospects practices of students of teachers and teachers, in its first year in office of teaching, on the teaching of recent History/Present (HRP). The analysis of the research was held in three phases. In the first discussed of social representations and Prospects practices of the students of teachers. In the second, the practice of education in initial teacher training and finally addressed the analysis of the practice of the teacher in its first year of teaching.

Keywords. Performances, prospects practices, teacher training, teacher education, history, temporality.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí presentamos tiene su origen en una serie de preocupaciones e inquietudes que devienen de mi experiencia docente en el campo de la enseñanza de la Historia y la Educación Cívica en la escuela secundaria, así como también de mi experiencia en la formación inicial del profesorado en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, en el ámbito universitario. Tal cuestión me brindó una visión amplia, plagada de matices y problemas. Algunos de ellos me instaron a pensar sobre la especificidad de cada nivel, otros me habilitaron para comprender y analizar el propio sistema educativo, las características y deficiencias del currículo, la riqueza y complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sostienen diversos autores (Dubar, 1991; Giddens, 1995; Hall, 1997) que la identidad —incluso la profesional— se constituye entre la problemática y tensa articulación de las dimensiones personal y colectiva. La articulación que fue tejiendo mi experiencia docente y construyendo mi identidad profesional revela las marcas de una constante formación «*con otros*».

En este marco devienen una serie de supuestos sobre la enseñanza de la Historia y de la Historia Reciente-Presente (HRP) en particular. Un primer supuesto da cuenta de que «*los procesos de la HRP, de nuestro país y del mundo, no se enseñan o por lo menos no reciben el mismo tratamiento, en atención o dedicación, que cualquier otro período histórico. En este sentido considero que el factor principal de esta situación parece ser la ausencia de esta parcela del conocimiento histórico en la formación del profesorado, los currículos y las propuestas de enseñanza*».

Considero que ello puede atribuirse a varias razones. Una de las que han dificultado la enseñanza de la HRP en Argentina, con un peso muy significativo, es la controversia

que ha generado, por lo menos hasta hace un par de años, este período histórico en el campo historiográfico y en la Filosofía de la Historia. Por otro lado, y no separada de lo anterior, otra causa son las propuestas de formación del profesorado que ofrecen las universidades de mi país.

Otra razón evidente es la ausencia de habilidades, en el profesorado, que son necesarias para pensar una temporalidad compleja que relacione pasado, presente y futuro, dando un carácter de continuidad a la Historia. Dicho en otros términos, la falta de destrezas —porque no las ha aprendido— para realizar operaciones temporales dificulta la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del presente y la proyección en el futuro.

Otra de las razones por las cuales parece que no se enseña la HRP es el hecho o la dificultad que implica «ser parte» de los procesos que se enseñan. El propio profesorado que enseña es parte de esta Historia, está implicado emocionalmente. También parece ser que no se ha reflexionado lo suficiente sobre los obstáculos que el docente tiene para construir esa «distancia óptima» para abordar los problemas de la actualidad. Es evidente que existe una relación entre la ausencia de formación del profesorado de la HRP y, paralelamente, la misma carencia en propuestas curriculares y editoriales de libros de textos escolares. El tratamiento remite más a lo factual, lo anecdótico o lo relacionado con efemérides que al desarrollo de procesos inacabados con un claro anclaje en el pasado reciente o en el presente.

Entonces, ¿cómo formar ciudadanos críticos y reflexivos sobre su presente si esta categoría temporal está ausente en las aulas?, ¿cuál ha de ser la finalidad de la enseñanza de la Historia, dentro de los diferentes niveles de formación, en los contextos actuales?, ¿qué contenidos y estrategias deberán orientar la formación del profesorado en la enseñanza de la HRP?, ¿cómo pensar en una formación que no ponga límites, que no sea conformista y que esté atenta a la complejidad del presente? Sin duda, las preguntas son complejas y no tienen una respuesta única, pero el debate está abierto y es imprescindible para la construcción de un proyecto colectivo en la formación inicial.

En concordancia con las preocupaciones que movilizan esta investigación, partimos del supuesto que entre los y las estudiantes del profesorado de Historia existe una gama heterogénea de prácticas, experiencias, imágenes, sentidos y cosmovisiones sobre la disciplina y lo social. Así, las preguntas que dan origen a mi investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes del profesorado de Historia sobre la HRP?
- ¿Cómo valoran la importancia de su enseñanza y la incorporación de esta parcela temporal en el currículum?
- ¿Cómo valoran la importancia de conocer los procesos de la HRP de su país y del mundo?
- ¿Qué imágenes o acontecimientos son representativos de los procesos de la HRP para ellos?
- ¿Cuál es el origen de las representaciones de la HRP de los estudiantes del profesorado de Historia?
- ¿Cómo se reflejan los procesos de la HRP en los relatos sobre la propia historia de los estudiantes?
- ¿Qué papel juegan en estos relatos los procesos históricos de la HRP?
- ¿Cuáles son sus perspectivas prácticas sobre la enseñanza de la HRP?
- ¿Qué y cómo enseñan estos procesos de la HRP en las aulas?

Ante estos planteamientos iniciales, el objetivo de esta investigación fue «*investigar cómo se aprende a enseñar la HRP, desde la formación inicial al primer año de ejercicio de la docencia*».

A partir de este objetivo general se derivan otros tres complementarios:

1. Indagar y analizar las representaciones y perspectivas prácticas de los estudiantes del profesorado de Historia sobre la HRP y su enseñanza.
2. Analizar y comprender cómo los estudiantes del profesorado de Historia organizan y aplican las propuestas didácticas sobre la HRP en las prácticas de la formación inicial.
3. Analizar las prácticas de la enseñanza de la HRP de los profesores/as en el primer año de ejercicio de la docencia.

SOBRE LOS CAMINOS METODOLÓGICOS RECORRIDOS

La investigación es un estudio de casos que indaga en la compleja relación entre las representaciones y la práctica de la enseñanza de la HRP en estudiantes de profesorado de Historia y continúa durante el primer año de ejercicio de la docencia en escuelas secundarias. Estamos ante procesos de trabajo que producen un conocimiento limitado y que, como metáfora, pueden ilustrarse como las «lentes» que amplifican o acercan el objeto.

Desde el enfoque cualitativo-interpretativo de esta investigación, en el campo de la Didáctica de la Historia, pre-

tendemos aportar y ampliar el conocimiento sobre la formación inicial del profesorado en Historia y la enseñanza de la HRP para poder interpretar la realidad educativa a partir de la investigación como producto de procesos contextualizados en los cuales estudiantes, docentes e investigadores somos reconocidos como sujetos sociohistóricos. En este sentido, la generación de teoría desde los datos obtenidos significa que el horizonte conceptual escogido es solo un punto de partida, que será sistemáticamente enriquecido y complejizado durante el proceso de investigación (Glaser y Straus, 1967, citado en Vasilachis de Gialdino, 1993).

Analizamos todo el proceso de formación del profesorado de Historia, en referencia a qué saben y cómo piensan que debe enseñarse la HRP, desde sus representaciones sobre esta, cómo la aplican en sus relatos de vida, de qué manera construyen propuestas para la enseñanza y cómo realizan la intervención didáctica en el aula durante las prácticas docentes. También nos hemos propuesto realizar un seguimiento de los estudiantes cuando ya son profesores en ejercicio durante su primer año de trabajo. Con esta intención hemos recabado información de qué y cómo enseñan la HRP, de qué y cómo está presente en sus clases de Historia la HRP, de cómo se han modificado sus representaciones y sus perspectivas prácticas. Los instrumentos utilizados son la documentación escrita, cuestionarios, entrevistas y registros de observación de clases.

La investigación a partir del estudio de casos se ha convertido en una metodología muy importante en la investigación cualitativa dentro del campo de las Ciencias Sociales. Es una manera, una estrategia de organización y presentación de los resultados de una investigación. Dice Stake (1998) que de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de uno en particular. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. El estudio de casos es el análisis de la particularidad y complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Un caso puede ser un estudiante, un profesor, una escuela, un programa o un grupo de personas. Tiene entidad en sí mismo y no admite relaciones con otros. Aquí no se busca un problema ni una relación ni un asunto, sino más bien comprender la particularidad del caso. Stake distingue tres tipos de caso. El *estudio intrínseco* se realiza para entender un caso en particular y es en sí mismo interesante de estudiar. Un segundo es el *estudio instrumental*, que se utiliza para aportar ideas a un problema o a una teoría. En este aspecto, el caso es secundario y tiene un papel meramente instrumental en función de un problema. Finalmente, el *estudio de caso colectivo* se refiere al análisis de un número de casos para indagar en los fenómenos o condiciones generales que interesan al investigador.

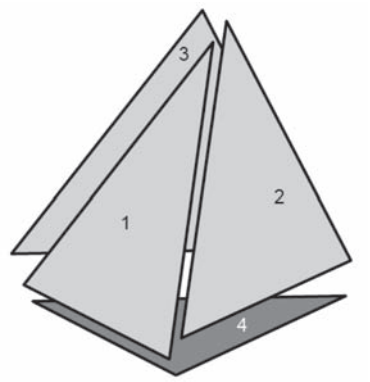
Nuestra investigación se define como un estudio *intrínseco, instrumental y colectivo* de casos, según plantea Stake (1994). Cada caso es abordado en su especificidad y luego comparado con el conjunto para arribar a una comprensión mayor de casos similares, con base en las diferencias y semejanzas de cada experiencia o caso. El *estudio de caso* nos permite una descripción y un análisis detallado de las unidades sociales, sujetos o entidades educativas y tiene como finalidad la comprensión profunda de la realidad singular abordada. Nos permite indagar en una situación con intensidad durante un período de tiempo corto e identificar los procesos interactivos que la conforman con el fin de generar hipótesis para un análisis más detallado de sus elementos. La interacción producida entre ellos y su contexto permiten acceder, en un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado sobre el caso, clarificar relaciones, descubrir procesos críticos subyacentes e identificar fenómenos (Cohen-Manion, 1990).

SOBRE LAS CONCLUSIONES DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos el análisis de la información obtenida en cada una de las fases en las que hemos organizado esta investigación. Las dos primeras etapas se han situado en la formación inicial —la primera, dedicada a las representaciones y las perspectivas prácticas de los estudiantes, y la segunda, al proceso de preparación y ejecución de las prácticas de enseñanza— y la tercera fase, al primer año de docencia de algunos casos que habíamos seguido. Todo ello nos ha permitido obtener una visión amplia y de conjunto del desarrollo del profesorado de Historia cuando enseña la HRP.

El trabajo de campo, en este sentido, ha aportado mucha información y, a los efectos de nuestro objetivo, hemos sido cuidadosos en su utilización. Nos remitiremos a las preguntas, antes mencionadas, que orientaron la indagación en el campo. Partimos del supuesto de que no hay respuestas lineales ni únicas a estas y de que en cada caso existen semejanzas y diferencias en relación con ellas. Sin embargo, podemos encontrar algunas semblanzas en las representaciones y perspectivas prácticas.

A los efectos de dar cuenta de ello, observemos la siguiente pirámide, que en sus intersecciones permite analizar el todo y las partes de esta investigación.



Las caras-triángulos 1, 2 y 3 constituyen cada una de las fases de la investigación, con tres aristas cada una, trianguladas a partir de los instrumentos utilizados en cada una de ellas. La cara 4 o base de la pirámide, nos permite triangular las otras tres. Así, podemos realizar un análisis del trayecto formativo de los y las estudiantes a profesores/as de Historia.

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN INICIAL

Expondremos las conclusiones como resultado de la triangulación de cuestionarios, entrevistas y relatos de vida, que hemos analizado en el capítulo 4 de la tesis doctoral.

Sobre las experiencias en el aprendizaje de los estudiantes de la HRP

De los resultados de esta investigación podemos observar los siguientes aspectos: *a*) representaciones generales sobre las experiencias de aprendizaje de la HRP; *b*) resultados sobre la educación primaria y secundaria, y *c*) en la formación universitaria.

a) Todos los estudiantes con quienes hemos consultado se encuentran en la finalización de sus estudios universitarios. Todos ellos han nacido en el período que consideramos abarca la parcela temporal de la HRP. Todas son personas que han atravesado diferentes instancias de escolarización extensa y compleja y ninguna rescata o valora positivamente, de sus experiencias de aprendizajes, este período de la Historia.

b) Sus recuerdos sobre lo que les han enseñado en Historia son vagos y poco significativos. El siglo XIX, tanto para la educación primaria como para la secundaria, ha sido una de las épocas que más han abordado en su escolarización. Para la educación primaria, los temas estudiados están relacionados con los contenidos tradicionales de la enseñanza, centrados en la formación de una identidad nacional, en el marco de la formación y organización del Estado nacional. En el caso de la Historia aprendida en la escuela secundaria no varían mucho las temáticas, aunque sí las épocas estudiadas y los niveles de complejización y desarrollo de los procesos históricos.

En la escuela primaria y secundaria se han generado hábitos en las prácticas rutinarias de enseñar y de aprender, que juegan un papel importante en las representaciones de los futuros profesores. Aquello que Bourdieu (1980) denomina «sistema de disposiciones durables», estructuras interiorizadas de pensamiento, percepción y acción que organizan el pensamiento y las prácticas; es decir, «estructuras estructurantes» muy poco flexibles. Esto lo pudimos observar con mucha claridad a lo largo de toda la investigación.

c) Finalmente, podemos advertir que esta parcela temporal tampoco está presente en la formación disciplinaria del profesorado o, por lo menos, no posee el mismo tratamiento, ni en profundidad ni en complejidad, que cualquier otro período histórico. Aun cuando esté considerada en las planificaciones de los profesores de las cátedras, por una cuestión de tiempo nunca se llega a estos períodos o bien se ofrecen como seminarios optativos en el marco de la formación. Por último, existe una fuerte formación disciplinaria en las asignaturas históricas, aunque desvinculadas de la temporalidad humana y las necesidades de comprender el presente, así como también alejadas de los supuestos de la Didáctica de la Historia.

Sobre la formación inicial para la enseñanza de la HRP

Como anticipábamos párrafos más arriba, la HRP es una deuda en la formación de los profesores y ello, en gran parte, es una limitación evidente para su enseñanza. Lo que se enseña de esta parcela temporal en algunas asignaturas del profesorado como el área universal o argentina se experimenta como insuficiente por los/as estudiantes, si lo comparan con otros períodos históricos aprendidos que reciben mucha más atención. Otra cuestión que podemos advertir es la ausencia de referencias teóricas, de conocimiento del debate que se ha generado en el campo historiográfico.

Si bien, como dijimos, no existe una formación específica en esta parcela temporal, reconocen que su enseñanza es

importante, algo que está mediatizado por las representaciones que tienen de la HRP, la temporalidad y de la predisposición a la acción social y al cambio. Sus déficits corresponden a la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo. Es muy relevante comprobar que la HRP se ve como un objetivo de la enseñanza, por el tipo de conocimiento que significa, pero no como una finalidad de la construcción del futuro, relacionada con la interpretación del presente vivido.

La formación del profesorado tiene una parte disciplinaria y un último tramo de «asignaturas pedagógicas», entre ellas la Didáctica de la Historia. En esta última se debería lograr una articulación, una visión complementaria entre los estudios historiográficos y los didácticos, pero la realidad nos demuestra que no es así. Esto dificulta, en los estudiantes, la reconstrucción de sus perspectivas prácticas y la puesta en escena de las competencias adquiridas durante la enseñanza de la Historia, en términos relativos a aprendizajes escolares y no exclusivamente historiográficos. Los estudiantes tienen grandes dificultades para decidir cómo abordar en las aulas sus conocimientos históricos disciplinarios, ya que no se puede enseñar lo que no se sabe o sobre lo que no se ha recibido formación. Resurgen de nuevo los límites de una perspectiva anclada casi exclusivamente en lo disciplinario y, así, resulta difícil poder realizar aportaciones pertinentes a la enseñanza.

Las competencias disciplinarias deberían servir como soporte para la construcción del conocimiento escolar y para el análisis de los problemas de la enseñanza de la HRP. En el contexto de estas aportaciones se perfilan múltiples posibilidades para la revisión del currículum, de la práctica escolar y de la formación del profesorado para la enseñanza de la HRP. Sin embargo, existe una cierta desvalorización de las aportaciones de la Didáctica de la Historia y ello deviene, en algunos casos, en la suposición de que no hace falta ningún conocimiento didáctico para la enseñanza de la Historia o que, finalizada la formación disciplinaria, se aprende cómo enseñar en un semestre.

La situación anterior se explica por el hecho de que no se consideran, en su complejidad, los problemas y dificultades de la enseñanza de la Historia escolar, además de dónde, a quién y cómo se enseña. A veces, de manera equivocada, se supone que los problemas de la enseñanza solo se solucionan desde el conocimiento disciplinario o, en otros casos, desde las cualidades individuales del docente. En este sentido, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Historia se percibe como algo armónico por los estudiantes del profesorado. Estos no perciben las dificultades o conflictos, lo que supone una limitación considerable para la introducción de cambios o mejoras en la enseñanza.

Esta circunstancia termina condicionando la representación en los estudiantes del profesorado sobre el lugar que ocupa la Didáctica de la Historia en su formación. La afirmación de que «basta con saber Historia para enseñarla» se enfrenta a otra mucho más cierta: «No basta con saber Historia para saber enseñarla». Esta lógica nos permite plantear el análisis del currículum, los contenidos, el conocimiento disciplinario y escolar, los contextos educativos, etc. Solo este camino permite una nueva orientación didáctica para la construcción de estrategias innovadoras y significativas, reconociendo la existencia de un campo amplio y fértil, que se preocupa y trata de los problemas de la enseñanza de la Historia y/o las Ciencias Sociales.

Sobre la Historia y la enseñanza de la HRP

Las representaciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la HRP ocupan un lugar central en esta investigación. Hemos de tener en cuenta que estos no han sido formados desde la historiografía en esta parcela temporal, han tenido un acceso escaso a bibliografía específica sobre el debate y tienen dificultades a la hora de su periodización, lo que constituyen una serie de limitaciones que se explican a través de los lugares comunes de sus experiencias. Desde esta perspectiva es difícil abordar la enseñanza de la HRP en tanto se reconozca la complejidad que conlleva.

De forma mayoritaria, los estudiantes consideran que los acontecimientos del pasado reciente-presente son históricos, reconocen que su enseñanza es importante, así como también lo es su incorporación curricular en la escuela secundaria y en la formación inicial del profesorado. Esta «necesidad» se funda en experiencias vividas personalmente que demandan la presencia de la HRP de Argentina y del mundo. Esto se desprende también de la importancia que le atribuyen al futuro para la construcción de condiciones favorables en la formación de ciudadanías.

Existe una estrecha relación entre el conocimiento disciplinario adquirido en la universidad con el saber cotidiano. Hay un proceso, aunque no consciente, de construcción de una conciencia temporal que les posibilitaría desplegar estrategias de enseñanza para la HRP. En la formación inicial, estas representaciones deberían considerarse como puntos de partida para generar un pensamiento histórico y didáctico coherente y fundamentado.

En cuanto a la idea que tienen sobre la HRP, podemos identificar que no hay criterios ni coincidencia en ubicar algunos acontecimientos, nacionales o internacionales, como puntos de referencia para la construcción de una conceptualización de este período. Para algunos son los años sesenta o setenta y, para otros, el período que se inicia con el proceso de democratización o bien con el gobierno de Menem en la década de los noventa. Esta ambigüedad puede atribuírsele al debate y las incertidumbres generadas en el campo historiográfico. Aunque, paradójicamente, hay ciertas coincidencias en las definiciones que realizan de la HRP en tanto consideran elementos teóricos y metodológicos que son objeto del debate.

Sobre las representaciones de los estudiantes acerca del cambio y la continuidad

La idea que subyace en la relación pasado-presente-futuro se contrapone a la forma en que reconstruyen su pasado personal en los relatos de vida, pues en ellos hay más elementos de linealidad cronológica que de interpretación de la temporalidad. Una racionalidad positiva, cronológica y lineal organiza sus relatos en el devenir de sus vidas. No se piensa en los contextos históricos que han marcado los diferentes períodos de sus vidas. Se dejan entrever algunas ideas de cambio, relacionadas con aspectos puntuales de su historia: escolaridad, enfermedades, nacimientos o muerte. Pero en la descripción de estos momentos no se identifican claramente las dimensiones de la temporalidad, que romperían con la idea de linealidad explícita.

¿Tiene o tendrá esta realidad repercusiones en su actitud ante la enseñanza? ¿Pueden estos resultados indicar que serán futuros profesores de Historia que generen prácticas de enseñanza de Historia tradicional? No tenemos esta certeza, pero sin duda puede ser una gran dificultad. Es importante seguir indagando en este aspecto, sin duda desde un análisis detallado de sus prácticas de enseñanza.

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HRP EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En adelante trataremos de esbozar posibles respuestas a las preguntas con las que finalizamos el análisis del capítulo anterior. Son algunas aproximaciones a estas preocupaciones. La síntesis de los resultados que ofrecemos en este apartado proviene de la triangulación de una serie de informaciones obtenidas de las planificaciones y secuencias didácticas, informes y autoevaluaciones, y de registros de observación de clases que hemos analizado en el capítulo 5 de la tesis doctoral.

Sobre los procesos de planificación de la práctica de la enseñanza

Todos los estudiantes del profesorado, en duplas o parejas pedagógicas, han realizado, antes de iniciar la práctica concreta, el diseño de la planificación a partir de algunos criterios pautados por la cátedra y el recorte asignado por el profesor del curso en el que realizarán sus clases.

Los cinco elementos organizadores de sus planificaciones sobre los que han construido sus propuestas son: *1. Fundamentación; 2. Propósitos; 3. Contenidos; 4. Metodología, y 5. Evaluación y Acreditación.*

Desde un punto de vista general, el criterio de elaboración de la propuesta se inscribe en una perspectiva que considera la planificación como un instrumento muy importante en las prácticas educativas. Se entiende esta como una construcción compleja que puede reformularse cuando sea necesario. Sin embargo esta idea no se considera cuando se lleva a cabo la propuesta. Ha sido más el «fin último» que el «medio» para lograr buenos aprendizajes y buenas prácticas.

Si bien existe cierta coherencia teórica en estas perspectivas, desarrolladas en sus fundamentaciones, esto no se ve claramente cuando organizan los contenidos, plantean actividades y utilizan recursos para la enseñanza. Esta ambigüedad en las secuencias didácticas la identificamos en los siguientes aspectos:

a) Los contenidos se han organizado de maneras muy diversas (unidades didácticas, ejes temáticos o problemas). Los conceptos y categorías empleados se utilizan indistintamente según los períodos históricos de referencia. No se toman los recaudos teóricos y epistemológicos de las perspectivas historiográficas que se enuncian con fuerza en sus fundamentos. Está claro que, según la perspectiva historiográfica en la que me posiciono, no es lo mismo hablar de esclavitud que de explotación, de estratos sociales que de clases sociales, de revolución que de transformaciones, etc. Son conceptos y categorías que dan cuenta de un momento histórico, y su utilización incorrecta produce interpretaciones confusas sobre el pasado y los efectos posibles sobre el futuro.

b) Desde el punto de vista del aprendizaje, sostienen una perspectiva constructivista. Muchas de ellas toman como referencia los planteamientos de Vigotsky. Consi-

deran al sujeto que aprende como alguien capaz de ser crítico con la realidad en la que vive a partir de la comprensión del pasado. Para ello se plantean brindar una serie de herramientas conceptuales que permitan a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y autónomo.

c) En consonancia con los puntos anteriores, consideran que la enseñanza de la Historia debe impartirse en un marco que trascienda las prácticas positivistas y rutinarias de enseñar y aprender. Adoptan el concepto de construcción metodológica acuñado por Edelstein, que es mucho más que una transposición didáctica. En este marco sostienen que la utilización de recursos y estrategias diversas contribuirá a un desarrollo de clases más dinámicas e innovadoras. Estas intenciones encuentran sus propios límites en la puesta en práctica de sus secuencias.

Las finalidades que orientaron los objetivos y la esencia de la enseñanza de la Historia se inscriben en perspectivas críticas de la enseñanza y de su función social. Todas las propuestas apuntan en este sentido, del cual, sin embargo, no queda muy claro cómo se logrará. Existen ciertas confusiones y contradicciones que se pueden observar, a partir de los puntos a, b y c desarrollados más arriba, entre las formas y el contenido en los contextos en los que se llevaron a cabo sus prácticas.

Entendemos que ello puede deberse a dos lógicas diferentes: una, a la manera de entender la Historia, y otra, a las formas en que puede enseñarse. Diseñar propuestas de enseñanza implica no desconocer los «mundos existentes» extramuros de la universidad. Si entendemos que formar futuros docentes implica, entre otras cosas, enseñar a enseñar, habrá que repensar qué es necesario que los/as futuros/as profesores/as aprendan para dar clases en las escuelas del presente. Ello se logrará si existe un trabajo colaborativo entre las instituciones educativas.

Sobre las formas de enseñar en las prácticas

«A enseñar se aprende enseñando» es seguramente una frase que muchos hemos escuchado, como justificaciones o contemplaciones. A decir verdad, es una frase con mucho sentido, pero conlleva los vicios de sus propias limitaciones. Enseñar es una práctica sociohistórica e implica un acto de comunicación en contextos particulares. Es justamente esto lo que imprime dinamismo a la frase, y advierte de sus propias limitaciones y contradicciones.

Por un lado, lleva implícita la idea de que si a enseñar se aprende en la práctica, lo que importa es saber «el qué» se quiere enseñar. Prevalece una racionalidad más instrumentalista y pragmática por encima de una complementariedad entre el «saber» y el «hacer»; esto es, pensar las prácticas de la enseñanza como una síntesis de opciones. Por otro lado, la idea dinámica que denota la frase debería generar más posibilidades que limitaciones. Es decir, a enseñar se aprende en la práctica y lo que permite unas buenas prácticas de enseñanza, entre otros aspectos, es un buen ejercicio reflexivo y analítico de las propias experiencias de aprendizaje.

Todo ello viene a cuenta de las prácticas de la enseñanza observadas en los/as futuros/as profesores/as de Historia. Son mucho más fuertes sus representaciones escolarizadas de cómo aprender y enseñar que aquellas conscientemente deseadas. La formas en que enseñan los/as practicantes —más allá de las particularidades personales e individuales que le imprimen a su presencia en el aula— son rutinarias, egocéntricas y cronológicas.

Decimos que son rutinarias porque no se alejan de las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Enseñar Historia no se separa de la explicación, el trabajo con guías, la resolución de las guías y la puesta en común (lectura). Si bien los contextos son diferentes, al igual que muchos de los contenidos y perspectivas que orientan la enseñanza, el hábito del trabajar con el libro de texto de tal página y resolver las preguntas al finalizar la lección no ha cambiado mucho.

Decimos que son prácticas egocéntricas porque predomina más la explicación (interpretación) del profesor-practicante que la participación del grupo clase. Este egocentrismo lo entendemos en el sentido de la omnipresencia de, por un lado, la lógica de la disciplina y, por otro, de la explicación como única estrategia para la enseñanza. El discurso explicativo, construido por la historiografía y con la misma complejidad, está muy presente en las explicaciones que realizan los practicantes los procesos históricos que abordan en el aula. Seguramente, ello se debe a que el saber experto proporciona seguridad para desenvolverse en el aula. Observamos que hay poca transposición conceptual en las explicaciones y en ocasiones se llevan a cabo formas descontextualizadas de enseñar, a partir de los ejemplos utilizados.

Finalmente, decimos que las prácticas de la enseñanza de los/as futuros/as profesores/as son cronológicas porque, en sus explicaciones, siempre está la «necesidad» de ir casi al origen de las cosas para poder explicar algún concepto o situación actual o los procesos históricos de referencia. Pareciera ser que opera, en las perspectivas de los practicantes, una idea inicial de todo proceso. Esa con-

cepción de una narración lineal del pasado de la cual no se puede salir se justifica en que no generaría mayores dificultades de comprensión en los estudiantes. Se explica poca Historia a partir de las dimensiones y categorías de la temporalidad que se ponen en juego en cada presente y pasado que se lleva al aula de Historia.

Pensar en la complejidad de los procesos históricos, en términos de las diferentes dimensiones que pueden ser abordadas en su reconstrucción, no supone ninguna dificultad para los y las estudiantes del profesorado; sin embargo, esto no pueden trasladarlo a situaciones de enseñanza. Entienden el cambio y la continuidad en la Historia, pero no abordan con claridad en sus tramas discursivas qué es lo que cambió o tiene continuidad en algunos procesos históricos.

Por un lado, las formas en las que han aprendido e incluso las distintas disciplinas históricas, según se organiza el plan de estudios del profesorado, están presentes en las explicaciones de los practicantes; por otra parte, las propias experiencias, hábitos y rutinas escolares de aprendizajes son las que afloran en su práctica de la enseñanza. Evidentemente, las improntas de sus propias experiencias de aprendizaje son lo que más tardan en desestructurar, según pudimos corroborar en la primera fase de la investigación.

Sobre la enseñanza de la HRP en las prácticas

La enseñanza de la Historia supone —o debería— enseñar relaciones temporales. Independientemente de la época o período que se aborde, siempre hay referencia a alguna dimensión de la temporalidad (cambios, continuidades, simultaneidad, permanencia, etc.). El lenguaje, y más aún el de la Historia, es temporalidad. Sin embargo, se enseña entre poco y nada del tiempo histórico en las aulas.

Todos los y las practicantes, como indicamos párrafos más arriba, consideran que la enseñanza de la Historia debe servir para generar conciencia crítica en los y las jóvenes, y que el presente vivido se explica a partir del pasado. El pasado en el presente se encuentra en todas las explicaciones de los y las profesores-practicantes. Ese pasado en el presente solo se referencia a modo de ejemplo, sin un tratamiento que posibilite comprender la dinámica de los cambios y/o las continuidades. Es decir, la información histórica que se ofrece no es la que permite establecer esas relaciones temporales; en todos los casos, el período histórico de referencia (como compartimentos estancos entre clase y clase) se menciona con algunos aspectos del presente (un acontecimiento o suceso generalmente mediático) de modo efímero, anecdótico o meramente reflexivo.

El desarrollo de algunas dimensiones del proceso de la HRP estuvo presente en algunas clases y en muchas de las planificaciones, aunque de manera superficial. En un gran número de casos se toma como ejemplo para explicar procesos históricos más alejados en el tiempo. En general, el presente está casi ausente en la enseñanza de la Historia. Los procesos de la HRP, que cuenta ya con una temporalidad propia, no se enseñan como cualquier otro período histórico.

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DEL PRIMER AÑO DE DOCENCIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HRP

La observación del paso de estudiantes a profesores ha sido el objetivo central de esta investigación. En principio fue un gran desafío, en tanto que no sabíamos con certeza cuántos de los/as estudiantes con los que trabajamos, en la primera y segunda fase de la investigación, se licenciarían y menos aún cuántos de ellos se insertarían rápidamente en el sistema educativo de enseñanza media. Felizmente pudimos concretar la tercer fase con tres de los recientes profesores. En este caso trabajamos con ellos un cuestionario y una entrevista, y registramos las observaciones de sus clases. La triangulación de esta información es la base de las siguientes conclusiones.

Sobre el profesorado y las formas de la enseñanza

La iniciación a la docencia es también el comienzo de muchos de los aspectos que configurarán una forma de ejercer la profesión. Es un momento de expectativas e interés que también va acompañado de las incertidumbres, angustias, temores y desconciertos que provocan aquello que es nuevo. No es un momento del todo determinante para la práctica, pero sí uno donde se configura una nueva identidad, que se debate e interpela con la individual.

Los tres profesores con los que compartimos esta instancia de la investigación pasaron por esta situación de sentimientos encontrados, lo que sucedió igualmente cuando debieron buscar trabajo. A los tres no les fue fácil conseguir un empleo rápidamente en la escuela pública. La burocracia del sistema público para el ingreso a la docencia se les presentó como un obstáculo.

Una de las grandes preocupaciones de los profesores ha sido, en su primer año de docente, la construcción de las planificaciones. Todos tuvieron que crear propuestas

para cursos y escuelas diferentes. Ello implicó organizar contenidos para períodos históricos muy distintos, con estrategias y materiales específicos. Esta dificultad no se resolvió en todos los casos de la misma manera. Hubo una combinación de utilizar y reformular las propuestas realizadas cuando eran estudiantes, mientras algunos tomaron como referencias los acuerdos institucionales y otros, las planificaciones de otros profesores del establecimiento.

En cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos, todos responden a los criterios tradicionales de periodización de la Historia occidental. Para los casos de procesos referidos a la Historia argentina, el criterio es el establecido por la comunidad de historiadores. Ninguno incorpora explícitamente la HRP en sus propuestas, no hay unidades didácticas organizadas en este sentido. Aunque, paradójicamente, algunos de los procesos que vienen desarrollando de manera curricular remiten a la parcela temporal que denominamos HRP.

El presente, lo cotidiano, lo actual, aparece de manera permanente e indistinta en los escritos y en el discurso del los/as profesores/as, pero no se trabaja en clase. Solo se cita circunstancialmente y en la ejemplificación de algún concepto. El futuro está ausente en sus propuestas y no hay ninguna estrategia que permita vislumbrar alguna intensión con relación al abordaje de esta temporalidad. Solo está implícita en sus fundamentaciones teóricas y en sus propósitos de la enseñanza.

Sobre la relación entre el aprendizaje y los estudiantes

Con relación a la instancia de la práctica, han logrado construir una «imagen» del profesor frente al curso. Se los ve con más seguridad y autoridad en el aula. La relación interpersonal con el grupo clase, en los casos y durante el tiempo que observamos, es distante y la comunicación se produce mayoritariamente mediante el contenido disciplinario.

La perspectiva del aprendizaje que tienen los profesores desde el punto de vista teórico es constructivista y ellos se plantean, como finalidad de la enseñanza de la Historia, contribuir a la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes a partir de brindarles herramientas conceptuales que les permitan leer la realidad en la que viven. Sin embargo, todo ello no se refleja claramente en el aula.

En este sentido podemos identificar varias razones. Una está relacionada con que las representaciones previas que tienen los y las estudiantes sobre los temas trabajados en clase no se toman en consideración, lo cual pone en evidencia la poca predisposición a generar instancias de debate y participación de los y las estudiantes. Por otra parte, la rutina de las actividades planteadas en la clase no promueve el desarrollo o la resolución de problemáticas, sino más bien tiende a potenciar la actividad memorística y una mecánica en la lectura orientada del material, a partir de consignas puntuales y que se ubican por orden en cada párrafo del texto.

Las formas en que los estudiantes resuelven cognitivamente el aprendizaje o las estrategias que estos despliegan para resolver las situaciones de aprendizajes planteadas no son observadas por los profesores. Al no plantearse ninguna oposición contra estas prácticas memorísticas y mecanizadas de aprendizaje, ciertas prácticas escolarizadas de aprendizajes no aparecen desnaturalizadas. No se les presenta a los estudiantes otras formas de aprender, nuevas, llamativas o atractivas que los predispongan a un aprendizaje más significativo y autónomo.

Sobre el conocimiento social y las formas en que se transmite

Unas de las formas de comunicación del conocimiento social, muy presente en la práctica de la enseñanza de los profesores, es la explicación en el aula de Historia. Las maneras en que se explica esta dejan poco margen para la construcción de discursos interpretativos, con fundamentos y argumentos empírico, en los estudiantes.

Los extremos entre un modelo descriptivo y otro interpretativo en la enseñanza de la Historia nos han dejado sin mucha información, necesaria para la comprensión de los procesos históricos. Los profesores han recibido una Historia «masticada» en su formación, lo cual les supone una dificultad a la hora de pensar en los contenidos para la enseñanza y terminan reproduciendo, de alguna manera, los grandes discursos explicativos, los cuales no generan autonomía de pensamiento en los estudiantes.

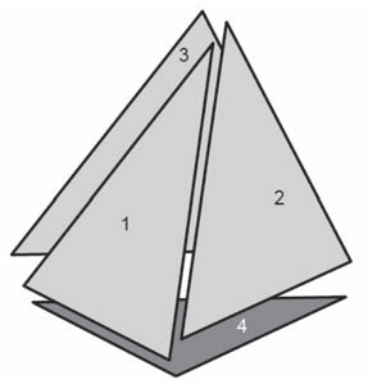
En muchos casos, estas explicaciones vienen acompañadas por algún material (bibliografía, fuentes u otros recursos) que igualmente se utiliza de manera mecanicista y que, en algunos casos, no resulta coherente con las explicaciones del profesor, ni en la perspectiva ni en sus finalidades. La potencialidad de algunos análisis críticos realizados por el profesor en la explicación del contenido se pierde en la estructura que propone el libro de texto. Evidentemente se trata de una limitación más de la formación inicial.

Otra cuestión igualmente importante es la construcción compleja del discurso explicativo. Aparecen ciertas dificultades en la deconstrucción del conocimiento científico a una forma escolar del conocimiento.

La HRP, si bien comienza a tener un poco más de presencia en las propuestas, no logra sistematizarse como un período con cierta entidad propia. Lo llamativo es cómo ha cambiado la idea que tenían sobre esta parcela desde su época de estudiantes hasta que diseñaron sus primeras propuestas en la práctica. Sostenían y sostienen en sus perspectivas teóricas que se trata de un período muy interesante y que es necesario incluirlo en la formación. Sin embargo, desde sus perspectivas prácticas, ha pasado a convertirse en una estrategia que permite ejemplificar el pasado en el presente.

LA TRIANGULACIÓN DE LAS FASES

Según la pirámide que construimos al inicio de este apartado, estaríamos en condiciones de articular las tres fases de la investigación. La base de la misma nos permite triangular la estructura.



Si triangulamos las tres fases tendremos una visión completa de la formación inicial del profesorado de Historia sobre la enseñanza de la HRP, desde sus representaciones iniciales a su primer año en la escuela como profesor/a en activo.

Esta panorámica nos permite comprender todo el proceso de formación, como si se tratase de una unidad de análisis, donde contemplamos las dificultades en la formación, la necesidad de reconstruir conocimientos, metodologías y perspectivas prácticas.

La interpretación que se ha realizado en cada una de las tres fases nos anticipa las posibilidades y nos ofrece las clave del cambio y la innovación en la formación inicial del profesorado, las necesidades de la enseñanza más próxima y viva, las urgencias por convertir la Historia escolar en una educación democrática para la ciudadanía y la construcción de futuros posibles.

Se ha demostrado que la formación inicial del profesorado, las prácticas durante esta etapa y su primer año de ejercicio de la docencia parecen períodos muy importantes, donde se construyen las bases teóricas del profesorado, sus capacidades para enseñar y reflexionar sobre ello. Y, en el caso de la HRP, las posibilidades de afrontar este tiempo histórico con capacidad crítica y también con los recursos suficientes.

En las tres fases podemos concluir que la HRP no formaba parte de los conocimientos de su formación. Las ideas sobre la objetividad y la subjetividad acerca de la HRP, la consideración de esta etapa como conflictiva, contradictoria o problemática, no favorecen su enseñanza. Estas características no se aprovechan para generar debate y aprendizajes, sino que son obstáculos para su tratamiento, para que quede marginada en muchas ocasiones a simples referencias anecdóticas o puntuales.

Estos debates en la historiografía y en el campo de la producción del conocimiento de lo social nos generan más incertidumbres que certezas. En esto, que se presenta como límite, encontramos la posibilidad. Promover un pensamiento histórico que centre la relación constante y dinámica de la temporalidad histórica fundamentalmente en el futuro es una de las posibilidades que nos permite estar atentos al porvenir, pero con los ojos puestos en el pasado. La vertiginosidad del tiempo vivido exige repensar las prácticas del conocimiento histórico y la HRP es una opción de una gran potencialidad.

Por otro lado, la triangulación nos permite reconocer en las representaciones sociales (RS) un instrumento valioso para la investigación en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. En este sentido recuperamos la idea que sostiene que las RS, como formas del pensamiento social, permiten visualizar los modos en que cada persona o grupo de personas reconstruyen la dinámica social, cómo le dan sentido y actúan en la vida social, y en la resolución de situaciones problemáticas que les plantea el mundo. Contribuye a la construcción de una realidad común a un grupo social o cultural. Entonces, si las RS son las que median nuestra interacción con los otros y con el mundo, su estudio es fundamental en el ámbito de la educación, en el momento de explicar los límites y posibilidades asociados con el aprendizaje y la enseñanza de la HRP.

Existe otro elemento que influyó decisivamente en la intervención didáctica de los estudiantes y profesores: se trata de las perspectivas prácticas. Este concepto lo utilizan Adler (1984, 1991) y Goodman y Adler (1985, citados por Pagès, 2000). El análisis de las perspectivas prácticas nos permitieron indagar la manera en que los estudiantes del profesorado y los docentes en ejercicio piensan la práctica de la enseñanza y, en definitiva, en cómo tienen una influencia significativa en el momento que intervienen en el aula. Las perspectivas prácticas son modificadas a partir de diversas variables que intervienen en la acción educativa de su preparación como profesores: las aportaciones del tutor de clase, las experiencias previas educativas, la construcción guiada de propuestas didácticas, la organización de las prácticas desde la universidad, entre otras, han sido abordadas en una línea de investigaciones llevadas a cabo en el departamento de educación de la UAB: entre ellas destacamos las de Bravo (2002), Riera (2004), Llobet (2005) y Santisteban (2005).

Finalmente, otro de los grandes temas que nos permiten la triangulación, en estas tres fases propuestas, remite a la idea de que la formación inicial del profesorado deberá incorporar aquellos elementos que devienen de la experiencias diversas de aprendizajes y enseñanzas, con el objetivo de reflexionar sobre estas prácticas y producir, a partir de ello, los nuevos espacios curriculares para la educación de las futuras generaciones.

Ha escrito Burke (2006) que cada generación debe escribir de nuevo el pasado para el presente. Este es el sentido de la enseñanza de la Historia: volver a la memoria, analizar los conceptos y los valores que se relacionan, volver a analizar el pasado como memoria colectiva o histórica, establecer las claves de la conciencia histórica, que es a su vez temporal, que nos ayuda a establecer relaciones entre el pasado y el presente, y el futuro, que otorga significado al tiempo histórico en general y a la temporalidad humana, en particular.

SUGERENCIAS, PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTA INVESTIGACIÓN

El siglo XXI llegó de la mano de cambios importantes en nuestra sociedad, nuevas formas de comunicación y de relación entre las personas. Estos procesos, que se iniciaron el último cuarto del pasado siglo, hoy se viven con cierta familiaridad y afectan a los procesos educativos no formales y también de la escuela. Ante este nuevo siglo, ¿cuál es la valoración que se tiene de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia? Entonces, ¿qué currículum se necesita para la formación del profesorado?, ¿qué debemos saber para enseñar en las aulas de Historia hoy?, ¿cuáles deben ser las aportaciones de la didáctica de la Historia en este sentido? Entre otras, son algunas de las consideraciones que deben tenerse en cuenta en el futuro para la construcción de un diseño curricular de formación del profesorado de Historia.

Un apunte sobre límites y posibilidades

Las conclusiones a las que hemos llegado y que han sido desarrolladas muy brevemente en este trabajo pueden servir para establecer algunos «límites y posibilidades» en la formación inicial del profesorado en Historia de la UNCo, aunque algunas cuestiones pueden ser de ayuda para otras realidades. Se trata de una serie de límites y posibilidades que se inscriben en el contexto de las finalidades y los propósitos de la formación del profesorado y que denominamos de la siguiente manera:

- vinculados a las experiencias de aprendizaje de la HRP;
- vinculados a la formación de la HRP y derivados del trayecto cumplido en la carrera del profesorado;
- vinculados a las representaciones sobre la enseñanza de la HRP.

¿Por qué reconocerlos como límites y posibilidades? En primer lugar, porque entendemos que uno de los límites, en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, deviene de la lógica de la periodización que tradicionalmente organiza los procesos históricos en el currículum. Si pensamos en los procesos educativos de esta disciplina, se circunscriben a períodos muchas veces presentados como estancos, que restringen y contribuyen poco a pensar fuera de esos marcos de referencia.

Coincidimos con que cada uno de estos períodos conlleva en su interior su propia estructura, que le da coherencia o incoherencia. Reconocemos que en la comunidad de historiadores existe un cierto consenso con la periodización tradicional y que, para las corrientes historiográficas del siglo XX, en estas edades de la Historia se reconocen cambios, continuidades y épocas transicionales en los procesos del devenir humano. También es cierto que la historiografía ha construido un conjunto de conceptos y categorías que nos permiten hacer inteligibles estos procesos: nos orientan en su comprensión e impiden la presencia de anacronismos. Entonces, el límite de esta tradición está puesto en la propia racionalidad, lo que le deja poco margen a la incorporación del estudio de la HRP, en los planes de estudio o en la formación del profesorado.

En cuanto a este aspecto es necesario reconocer que los límites impuestos por la disciplina a la HRP no permiten reconocerla con entidad propia, con historicidad. Por otra parte, debemos admitir que la interpretación de estos procesos se define desde las fronteras disciplinarias para comprender la complejidad del presente vivido. A la idea de que no basta con saber Historia para enseñarla, agregamos que esta no puede dar cuenta por sí misma de los problemas de su enseñanza. Ello no implica renunciar al campo disciplinario, sino que, muy al contrario, lo fortalece al otorgarle una nueva función mucho más efectiva.

Cuando los límites son tan evidentes emergen las posibilidades; cuando los impedimentos de enseñanza de la HRP son conocidos, entonces emergen las posibilidades de renovación desde su enseñanza. Lo posible, en el campo de la enseñanza, es lo *real* pero también lo que *puede ser*. Esto último pone el acento en el futuro más que en el pasado. No lo niega, pero tampoco lo entiende como algo estanco sino todo lo contrario, como algo indeterminado y en permanente reinterpretación y construcción.

Posibilidades de cambio

Nuestra propuesta parte de la perspectiva de que es posible reconfigurar la formación inicial del profesorado atendiendo a, por lo menos, los siguientes aspectos:

1. Un currículum o plan de estudios que centre su mirada en la formación didáctica de los futuros docentes y diferencie claramente los trayectos formativos con la investigación en el campo historiográfico.
2. En la formación didáctica es necesario recuperar las experiencias de aprendizaje de los futuros profesores y profesoras, los orígenes de sus representaciones sociales, para poder reconstruir nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza de la Historia.
3. Una organización de contenidos disciplinarios con una nueva representación del tiempo histórico, de la periodización y de la interpretación de la Historia del presente.
4. Una formación que priorice finalidades ético-políticas claras en relación con la formación democrática de las ciudadanías.
5. Una formación que le dé a las prácticas un valor clave para dar sentido a lo teórico, y una teoría que ayude a reflexionar sobre la práctica.
6. Considerar las primeras experiencias profesionales esenciales para la formación del profesorado de Historia (también de todo el cuerpo docente en general), aprovechando este momento para introducir cambios en conocimientos concretos de enseñanza, como en nuestro caso sobre la HRP.

En este marco general, una de las posibilidades podría ser la consideración de dos nociones antagónicas y que permiten pensar en una formación diferente: *programa y estrategia* (Morin, 2005: 121-131). El *programa* se entiende como una secuencia de acciones predeterminadas que debe funcionar en circunstancias que permiten el logro de ciertos objetivos. Su ventaja es la gran economía. No hace falta reflexionar, todo se hace mediante automatismos. Así, si las circunstancias exteriores no son favorables, el programa fracasa o se detiene. En cambio, la *estrategia* supone elaborar varios escenarios posibles, teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, incluso, contrarios y puede ir modificándose.

Creo que, más allá de los programas de formación de los profesores de Historia y de sus límites, podemos pensar estrategias que nos ayuden a cambiar la enseñanza y la formación del profesorado de Historia. Estrategias y posibilidades de introducir la HRP, una Historia para la ciudadanía, que explique problemas sociales y brinde elementos para una participación activa en la toma de decisiones.

Redefinir, entonces, la formación inicial presupone partir de la consideración de estos aspectos. No alcanza solo con los saberes de las disciplinas. Debemos pensar que formar para la enseñanza de un objeto inacabado y en permanente construcción como lo es la HRP exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites, así como fortalecer la capacidad crítica que traspase la perspectiva cosificada del saber-información.

En definitiva, necesitamos incorporar los conocimientos de la HRP en la formación del profesorado de Historia para conseguir:

- la formación de una consciencia histórica que piense la Historia como un instrumento para la construcción del futuro, desde los contenidos disciplinarios y la formación didáctica;
- como consecuencia de esto, pensar la Historia como parte indispensable de la Educación para la Ciudadanía, que explica el presente político, social o cultural;
- aprender a enseñar Historia desde el convencimiento que los estudiantes forman parte de ella como protagonistas y generadores de los cambios sociales actuales;
- aprender a interpretar la Historia desde las claves que explican el mundo actual y los problemas sociales de nuestra realidad cotidiana;
- convertir la Historia en algo vivo, en un conocimiento útil a las personas, que las ayude a ser competentes para comprender los hechos de su entorno, formar su pensa-

miento crítico y, especialmente, para intervenir y contribuir a la mejora de la comunidad de la que forman parte.

Nos planteamos continuar la investigación sobre la formación del profesorado, desde las premisas señaladas, incidiendo en lo que se debe enseñar y cómo hacerlo, y en todos aquellos aspectos del currículum de formación sobre los cuales se han apuntado diferentes necesidades de modificación. El análisis de la práctica de los estudiantes es fundamental, como también lo es el seguimiento de su actividad como profesores. Es una línea que dejamos abierta y que nos interesaría continuar.

En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, enseñar a enseñar, reflexionando sobre qué significa aprender Historia, tanto de aquello que está presente como de lo que está latente en nuestra sociedad. Solo así la formación inicial contribuirá a la construcción de futuro, descartando una única realidad viable y observando la existencia de diversos horizontes posibles.

NOTAS

[1] El artículo «Representaciones y enseñanza de la Historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia» da cuenta de algunos aspectos de la investigación realizada en el marco del programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo la dirección del Dr. Antoni Santisteban Fernández.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, S. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 3(1), págs. 13-30.

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Educarion for Teaching*, 17, págs. 159-170.

Aguiar, L. (2004). Una reflexión sobre la práctica docente en el marco de la formación de profesores en Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia,* 2, págs. 249-272.

Angulo, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En: Martínez Rodríguez, J. B. (comp.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, págs. 95-110.

Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para una discusión*. San José (Costa Rica): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Arostegui, J. (2002). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia). *Sociohistórica*, 9-10, págs. 3-43.

Arrondo, C. y Bembo, S. (2001). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Audigier, F. (ed.) (1997). *Concepts, modèles, raisonnements. Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales.* París: INRP.

Ávila Ruiz, R. M., Rivero García, M. y Domínguez Sanz, P. L. (coords.) (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.

Barros, C. (1997). La historia que viene. *Prohistoria*, 1(1), págs. 11-34.

Barton, K. C. (ed.). (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives.* Greenwich, CT: Information Age.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.

Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, págs. 91-95.

Bloch, M. (1949). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. *(*1997*). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1980). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press

Bravo, L. (2002). «La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso». Barcelona: Universitat de Barcelona. (Tesis Doctoral).

Brusilovsky, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Cabral, A. (2004). La formación de los profesores de la carrera de Historia en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1964-2000). *Clio y Asociados,* 8, págs. 31-55.

Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). Introducción: La Naturaleza de la Investigación. En: *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones La Muralla, págs. 23-74.

Croll, P. (1986). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.

Cuesta Bustillo, J. (1998). *Historia del presente: conceptos y cualidades. Memoria e Historia*. Madrid: Marcial Pons.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación,* 2, págs. 3-12.

Dubar, C. (1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et profesionelles*. París: Armand Colin.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Erickson, F. (1982). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En: Velasco Maíllo, H. M., García Castaño, F. G. y Díaz de Rada, A. (comp.). *Lecturas de Antropología para Educadores.* Barcelona: Trotta, págs. 325-353.

Finocchio, S. (2004). La historia de formar profesores de historia. *Reseñas de enseñanza de la historia,* 2, págs. 211-223.

Finocchio, S. (2009). Memoria, Historia y educación en la Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la Historia Reciente. En: Pagès, J. y González, M. P. (coord.). *Historia, memoria y enseñanza de la Historia: Perspectivas europeas y latinoamericanas*. Barcelona: UAB, págs. 83-101.

Fontana, J. (2003). Qué historia enseñar. *Clio y asociados*, 7, págs. 15- 26.

Funes, A. G. (2004). El oficio de enseñar a enseñar Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 2.

Funes, A. G. y Aguiar, L. (2001). La historia como disciplina escolar. Procesos globales y especificidades regionales. En: Estepa, J., Friera, F. y Piñeiro, P. *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: AUPDCCSS. KRK.

Gamboa Soto, A. (2004). Historia del Presente: Estado de la cuestión y conceptualización. *e-l@tina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 2 (8), págs. 39-56.

Giddens, A. (1995). La trayectoria del yo, En: *Modernidad e identidad del yo.* Barcelona: Península, págs. 93-139.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

González Amorena, P. (2008). «Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

Goodman, J. y Adler, S. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), págs. 1-10.

Gurevitch, A. Y. (1979). El tiempo como problema de historia cultural. En: AA.VV. *Las culturas y el tiempo*. España: Sígueme, UNESCO, págs. 261-281.

Hall, S. (1997). Who needs identity? En: MAY. S y DU GAY, P. *Questions of Cultural identity.* London: Sage.

Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.

Heller, A. (1986). *Teoría de la Historia*. México: Fontamara.

Hobsbawm, E. (2004). Barbarie: un guía para el usuario. *Entrepasados,* 4, págs. 117-129.

Hobsbawm, E. (1997). *Historia del siglo xx*. Barcelona: Crítica.

Jara, M. y blanco, L. (2006). El lugar de la historia en los diseños curriculares de la prov. de Río Negro. Entre reformas y contrarreformas. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, págs. 135-156.

Jara, M., Blanco, L. y Muñoz, M. E. (2006). Mundos de vida en el tiempo. La Historia Reciente/Presente en el C. B. U. Rionegrino. Salta, Argentina. *Revista Escuela de Historia*, 5, págs. 301-322.

Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires: Paidós.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Kornblit, A. L. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales (1996). Sevilla: Diada Editora.

La formació inicial del professorat de secundaria. Reflexions sobre el sistema educatiu (2007). Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Clio*, 3, págs. 245-253.

Llobet, C. (2005) «La formació inicial dels mestres d'Educació Primària de la UAB en Didàctica de les Ciències Socials». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis Doctoral).

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 13, págs. 38-51.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, págs. 103-114.

Pagès, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: García Santa María, T. (coord). *El currículum de Ciencias Sociales para el siglo xxi. Qué contenidos y para qué*. España: Universidad La Rioja, Díada.

Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, págs. 33-44.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 2, págs. 175-210.

Pagès, J. y González, M. P. (coords.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectivas europees i llatinoamericanes*. Barcelona: UAB.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.

Pla, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato*. México: Académica.

Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En: AA.VV. *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.

Riera, F. (2004) «Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials?: Un estudi de cas sobre la formació inicial en Didàctica de les Ciència Socials a Blanquerna – URL». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis Doctoral).

Rossi, P. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Sanmartí, N. (2007). La formació dels professors de secundària: quin «model organitzatiu» de formació? Grup d'Opinió sobre el sistema educatiu. En: *La formació inicial del professorat de secundària*. Barcelona: ICE-UB, págs. 53-62

Santamarina, C. y Marinas, J. (1999). Historias de vida e historia oral. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Santisteban, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar,* 1, págs. 141-150.

Santisteban, A. (2005). «Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6, págs. 19-29.

Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar Ciencias Sociales, futuro presente. En: Ávila R. M., Cruz, A. y Díez, M. C. *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén, UNIA.

Siede, I. A. (2007). La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículo. En: Schujman, G. e Isabelino, S. (comp.). *Ciudadanía para armar: Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Educación, págs. 15-37.

Sirvent, M. T. (2004). Los diferentes modos de operar en investigación social. En: *El proceso de investigación* (2.ª edición, revisada). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.

Stake, R. (1994). Case Study. En: Denzin, N.K. y Linconl, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, págs. 236-247.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Jorge Baudino.

Tutiaux-Guillén, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de una etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación,* 2, págs. 27-35.

Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: CEA.

Wittrock, M. (ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3.ª edición). Nueva York: Macmillan.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

Recibido: 10.10.2011 / Aceptado: 19.07.2012