

## CONSTRUIR LA CONCIENCIA HISTÓRICA. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y PRIMERAS EXPERIENCIAS DE PROFESORES EN ARGENTINA

### Construction of Historical Consciousness. A Case Study on the Initial Training of Teachers and First Experiences in Argentina

MARIELA ALEJANDRA COUDANNES AGUIRRE<sup>1</sup>

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI)

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

[macoudan@fhuc.unl.edu.ar](mailto:macoudan@fhuc.unl.edu.ar)

Recibido: 17.12.2013 / Aceptado: 30.06.2014

---

**Resumen.** El presente artículo se ubica en el campo de la formación —inicial y continua— del profesorado de historia, fundamental para comprender lo que sucede en las aulas de secundaria cuando se enseña y se aprende esa disciplina. Pone el énfasis en el desarrollo de la conciencia histórica, es decir en la capacidad de los futuros docentes de entender la historicidad del presente y de proyectarla hacia el futuro. Esta investigación (tesis doctoral realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona) se ha desarrollado como estudio de caso. Se han realizado encuestas, cuestionarios y entrevistas, también se han analizado narraciones y documentación de clases de un grupo de estudiantes y jóvenes graduados. Los mismos demandan a la formación inicial mayor atención a la complejidad del tiempo histórico, la problematización del presente, la socialización de experiencias y la reflexión sobre los contextos en que las propuestas didácticas van a ser aplicadas.

**Palabras clave:** formación de profesores, narraciones, conciencia histórica, tiempo histórico

**Abstract.** This article contributes to the field of initial and continuing training of history teachers, central to understanding what happens in the classroom when this subject is taught and learned in high school. It emphasizes the development of historical consciousness, i.e. the ability of future teachers to understand the historicity of the present and project it into the future. This research (doctoral thesis at the Autonomous University of Barcelona) has been developed as a case study. It has conducted surveys, questionnaires and interviews, has also analyzed narratives and documentation of classes of a group of students and young graduates. It shows how they demand of initial training more attention to the complexity of historical time, the problematization of this, the sharing of experiences and reflection on the contexts in which the educational proposals are to be implemented.

**Keywords:** teacher training, narratives, historical consciousness, historical time.

---

## LAS PRÁCTICAS DOCENTES INTERPELAN LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES

El presente trabajo recoge las conclusiones principales de una tesis doctoral desarrollada entre los años 2011 y 2013 en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre la construcción de conciencia histórica en la formación de profesores en Argentina.<sup>2</sup> Se originó a partir de la observación por parte de quien escribe, coordinadora de las prácticas finales de futuros docentes de historia, de las dificultades que tienen para darle sentido a lo que enseñan en la escuela y al marcado desinterés que a menudo muestran sus estudiantes.

El trabajo de campo se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Lito-

ral, emplazada en la ciudad de Santa Fe, en la República Argentina. Como institución formadora de docentes para los niveles secundario y superior de la educación tiene una importante trayectoria en la región. Ofrece las titulaciones de profesor y licenciado en distintas especialidades que responden a la clásica demarcación de las disciplinas (Historia, Letras, Geografía, etc.). El eje disciplinar se encuentra organizado según el clásico esquema de sucesión temporal, desde lo más antiguo a lo más contemporáneo, con un equilibrio entre la historia europea, americana, argentina y afroasiática. La didáctica específica está reducida a un cuatrimestre en el cuarto año y la «práctica docente» (llamada «residencia» en otras universidades del país) se ubica al final de la formación. Esta prevé una estancia de aproximadamente tres meses

en la escuela y una más corta —de un mes— en una asignatura de la propia carrera. De esta manera sigue «el modelo deductivo que asume que las instancias de práctica constituyen un espacio de “aplicación” de lo aprendido» (Pogré y Krichesky, 2005: 39).

En el desarrollo real del currículum de profesorado se observa escasa conexión entre lo disciplinar y lo pedagógico, y que las asignaturas suelen presentarse como compartimentos estancos. Las representaciones dominantes sobre lo que se busca en la formación muestran el menor valor de la preparación docente frente a la del licenciado o del investigador en historia. Así como algunos colegas piensan que en la escuela se «desperdicia» el conocimiento adquirido en la universidad y «no se enseña nada», se desconocen las experiencias previas con las que arriban los jóvenes a la universidad y las clases son mayormente expositivas. Al igual que en otras realidades, es fuerte la creencia de que lo prioritario es lo disciplinar (histórico) y que lo pedagógico es superficial e innecesario pues será aprendido durante el ejercicio de la profesión (Jara y Santisteban Fernández, 2010; Coudannes, 2010; Aquino y Ferreyra, 2012). Ello entra en colisión con las demandas actuales hacia un profesor que además debe desarrollar habilidades y conocimientos para propiciar en sus estudiantes la construcción de competencias ciudadanas para desenvolverse en una sociedad democrática (Adler, 2008).

De acuerdo a la bibliografía disponible, los factores que propician la conciencia histórica no residen exclusivamente en la formación universitaria. Se planteó entonces la necesidad de indagar con mayor profundidad qué hacen los estudiantes del profesorado en situaciones «reales» para dotar de sentido a su trabajo (si es que lo hacen), cómo y a partir de qué establecen relaciones entre distintos tiempos históricos, y no menor, qué aprendizajes realizan para ser capaces luego de propiciar la misma construcción en sus alumnos.

## EL DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES

Hasta la década de 1980 las investigaciones educativas hacían hincapié en observar la relación entre los comportamientos que mostraban los profesores y el éxito que lograban sus alumnos; se entendía que lo que importaba era estudiar la transmisión y la aplicación de habilidades. La mayor complejidad en los abordajes actuales ha llevado a cuestionar los contenidos de la formación inicial y a preguntarse si permite revisar críticamente las primeras creencias, descartarlas o reconstruirlas sobre nuevas bases. Si la formación docente no ha logrado conmovir

suficientemente los cimientos de las primeras convicciones de los jóvenes, si no se los ha desafiado a pensar por sí mismos y a resolver problemas, es muy posible que recurran a su conocimiento previo de la vida escolar para resolver las situaciones conflictivas que se les presentan en los primeros tramos de la profesión. Stephanie Van Hover y Elizabeth Yeager revelaron —por solo citar un ejemplo— el caso de una estudiante que era considerada muy buena por su sofisticada concepción de pensamiento histórico y conocimiento pedagógico pero su práctica en el aula mostró que no incorporaba a su trabajo la multiplicidad de perspectivas y fuentes (Van Hover, 2008). Si los profesores no piensan históricamente tampoco lo harán sus alumnos. El planteo de problemas, y no la simple acumulación de conocimiento histórico, sería el principal factor para una enseñanza eficaz, sobre todo desde la didáctica específica (Pagès, 1997). Estudiar lo que hacen los docentes en su última etapa de la formación inicial y los jóvenes graduados ofrece una buena oportunidad para conocer la naturaleza del cambio y explorar las influencias sobre las decisiones que toman (Van Hover, 2008). Para Joan Pagès (1996) el concepto de perspectiva formulado por Jesse Goodman y Susan Adler en su trabajo pionero de 1985 es el más fructífero, pues abarca las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos y recorre toda la vida de la persona. Las perspectivas prácticas se pueden «leer» en la elaboración concreta de propuestas y materiales didácticos (Jara y Santisteban Fernández, 2010).

Pagès consigna también la relevancia de indagar —a través de métodos etnográficos— el punto de vista de los estudiantes sobre su formación y todo aquello que consideran ha tenido una influencia en su trayectoria, como opiniones o actitudes de familiares, compañeros y profesores; la adhesión a ciertas ideologías y sus posturas frente a las jerarquías sociales; la construcción de representaciones vinculadas a los discursos de los medios de comunicación; la participación en movimientos sociales; otras experiencias educativas, etc. Los cursos de didáctica deberían poder movilizar el cúmulo de conocimientos y hacer reflexionar sobre la epistemología de la disciplina que ha intervenido en la formación de sus perspectivas. Racionalizar el propio sistema de creencias, comprender sus limitaciones, encarar distintas prácticas, puede llevar a un cambio conceptual, pero no necesariamente se traducirá en un ejercicio de la profesión acorde con estas nuevas ideas (Pagès, 1997, 2000). Para Selva Guimarães (2012) debe tenerse en cuenta la cotidianidad del que se está formando en diferentes tiempos y espacios educativos, formales e informales, relacionados con el ocio, la memoria, la participación en organizaciones sociales, religiosas, etc.

## EL ESTUDIO DE CASO

A partir de las premisas conceptuales explicitadas, se encaró un estudio de tipo cualitativo. La investigación narrativa fue central para la recolección y el análisis de datos, entendiendo que son un modo de construcción de las identidades y la conciencia social, y condición para la acción (Roberts, 2001). La producción de narrativas permite la identificación del tipo de decisión que los juicios morales producen, lo cual supone que hay una estrecha relación entre el lenguaje mediado simbólicamente y los procesos de formación y modificación de la conciencia (Cerri, 2011). También involucra afectos, sentimientos y trayectorias; permite entender mejor las causas, intenciones y objetivos de las acciones humanas, pero también sus contextos. Se buscaba sobre todo la producción de narrativas reflexivas sobre las propias prácticas, críticas y esperanzadas de poder transformar la realidad social (Reis, 2012).

Atendiendo a que los grupos de estudiantes que cursan los tramos finales de la carrera y en particular las asignaturas didáctica de la historia y práctica docente son pequeños, se descartó la posibilidad de un muestreo y se optó por un estudio de caso. El mismo permitió profundizar en las características singulares de cada uno de sus integrantes y ponerlos en relación para detectar posibles recurrencias o modelos de razonamiento (Stake, 1998). El análisis apuntó a la interpretación y comprensión de los discursos en relación con los modos de razonamiento implícitos y el contexto social en el que son significativos (Susacasa y Candreva, 2006). Se realizaron encuestas y cuestionarios para confrontar diferentes puntos de vista de los participantes, así como expectativas y valoraciones en distintos momentos de la investigación. La introducción de sugerencias de la investigación-acción posibilitó la elaboración de propuestas didácticas y la elaboración de planes alternativos. El registro de documentación incluyó fundamentaciones, secuencias de contenidos, guiones conjeturales de clases (Bombini, 2006), autorregistros (Colussi, 2012) y reflexiones finales de la práctica docente. Finalmente se realizaron entrevistas a tres alumnas que reunían recorridos académicos y experiencias de vida diferentes para profundizar en sus biografías escolares, sus opiniones sobre la formación inicial de profesores, las motivaciones y modalidades que le imprimieron a sus experiencias, entre otros aspectos.

Uno de los objetivos fue explorar los tipos de conciencia histórica y reconocerlos en las producciones para el aula, en la reflexión sobre lo que habían podido lograr o no en distintas experiencias educativas, pero también en las narraciones que llevaban a cabo de su propia historia, de los temas que les interesaban y los movían a

realizar sus elecciones. En el presente trabajo se entiende que la conciencia histórica define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, el presente y el futuro como parte de una temporalidad histórica compleja. Su construcción responde a un fenómeno social amplio que no se reduce a la educación formal. La «academia» y la escuela compiten con otros relatos del pasado, incluso de sentido común, que se pueden mostrar igual o más eficaces para cumplir funciones de orientación (Seixas, 2004). Para Rüsen, uno de los primeros en introducir el concepto en la educación alemana, la conciencia histórica es un fenómeno que emerge del encuentro del pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado (Rüsen, 2007a). Su teoría sobre el desarrollo personal de la conciencia histórica es muy utilizada en distintas investigaciones y está basada en cuatro tipos: tradicional, ejemplar, crítica y genética. Esta última conlleva poder reconocer el legado del pasado pero al mismo tiempo comprender que ha habido cambios profundos y que es posible reorientar las circunstancias actuales. En el plano colectivo implica un autoconocimiento argumentativamente compartido que se utiliza para interpretar activamente su pasado (Rüsen, 1992, 2001). Interesa por ejemplo cómo operan en la reconstrucción de patrones de orientación después de las catástrofes (Rüsen, 2007a). Las competencias narrativas son las que posibilitan enlazar los relatos del pasado con los juicios morales, realizados desde el presente; cuando no se pueden establecer relaciones temporales (discontinuidad narrativa) el pasado no tiene sentido (Rüsen, 1987, 2009; Henríquez Vásquez, 2004).

La conciencia histórica permite advertir que las sociedades se transforman e involucra la capacidad de pensar históricamente frente a nociones del sentido común como, por ejemplo, la ilusión de que «todo es nuevo» o que «la historia siempre se repite», entendiendo que en el pasado los hombres siempre tuvieron opciones, por lo que el mañana no está predeterminado (Héry, 2009). La imaginación y planificación de futuros alternativos (posibles, probables y deseables) se basa entonces en el conocimiento científico del pasado-presente (por ejemplo qué procesos tendrán continuidad en lo que vendrá), y en la reflexión sobre los valores implícitos en cada una de las opciones. Implica también un cambio epistemológico en la concepción sobre el tiempo histórico, aceptando que también incluye el futuro, y que, por ende, los historiadores pueden proporcionar herramientas para la intervención social. Los medios de comunicación instalan imágenes sobre el futuro que raramente se discuten en la escuela, desaprovechando el potencial de predispo-

sición a la acción colectiva que en alguna medida tienen los alumnos. Según Santisteban dichas imágenes se corresponden con diferentes creencias que condicionan las actitudes hacia lo social: continuista; pesimista; confiada en la ciencia y la tecnología; crítica y transformativa (Pagès Blanch y Santisteban, 2008; Santisteban Fernández, 2010; Anguera y Santisteban, 2012; 2013).

### Conocimientos y opiniones sobre la conciencia histórica en la formación

Las encuestas consistieron en preguntas cerradas y abiertas a 16 personas<sup>3</sup> sobre construcciones de temporalidad y conciencia histórica que hubieran podido hacer durante el periodo en que se cursó la carrera de profesor.

Los encuestados pudieron dar cuenta de categorías temporales básicas y de cómo las aprendieron, mencionando principalmente las primeras materias de la carrera. Cuando se les pidió definir la conciencia histórica, la mayoría hizo hincapié en los aspectos cognitivos y racionales, en que la acción humana está condicionada pero puede modificar las estructuras, en que las sociedades construyen y reconstruyen constantemente su pasado y sus identidades. También apareció una referencia bien clara a las competencias imprescindibles: manejo de conceptos, teorías y procedimientos que ofrece la disciplina, la problematización que implica preguntar, comparar y contextualizar, la investigación de las causas múltiples, la apertura a otras formas de vida, valores y experiencias del tiempo, etc. La mitad opinó que en las asignaturas específicas (históricas) se propicia la relación pasado-presente (sobre todo en aquellas cuyo objeto es más contemporáneo y menos en las que estudian las sociedades más antiguas). Sin embargo, dijeron que no es habitual pensar el futuro ni preguntarse por el «para qué» y el «cómo» en función del rol docente.

Si bien no niegan que la carrera les ha dado herramientas para pensar la realidad y argumentar, tienden a caracterizarla como una formación muy teórica, alejada de sus motivaciones e intereses como actores sociales. Las actividades extracurriculares y experiencias no académicas como la militancia religiosa, política o social, fueron consideradas significativas pero no todos los alumnos se involucraron mientras estaban cursando en la facultad. De las materias pedagógicas también dijeron que eran muy teóricas aun cuando en ellas se pudiera reflexionar sobre el sentido político de la enseñanza, la construcción de ciudadanía y los valores que implica. La mayoría criticó que el contacto con las realidades educativas es tardío. Les resultó difícil pensarse como profesores hasta muy avanzado el profesorado.

### La conciencia histórica en las narrativas de estudiantes y graduados sobre temas relevantes

Los cuestionarios comprendieron preguntas abiertas que demandaban justificar elecciones temáticas y relatar experiencias. La primera consigna pedía escribir un tema aprendido durante la carrera que ellos consideraban relevante para el presente y futuro de la sociedad argentina, y un desarrollo mínimo en función de conceptos que les proporcionó la formación. La otra apuntaba a la evocación de relatos sobre vivencias de su entorno más inmediato (el pueblo o ciudad de origen) que considerasen directamente vinculadas a sus preocupaciones personales, tanto presentes como futuras. La lectura de los escritos reveló que había notables coincidencias en las elecciones y que estas podían agruparse en cinco grandes temas, por orden de importancia: 1) Política, partidos, ciudadanía, 2) Terrorismo de Estado, 3) Consecuencias sociales del neoliberalismo, 4) Problemas étnicos y de género, 5) Inmigración. En cuanto a los «temas importantes para su vida personal», hubo diferencias en las prioridades: 1) Consecuencias sociales del neoliberalismo, 2) Política, partidos, ciudadanía, 3) Terrorismo de Estado, 4) Problemas étnicos y de género, 5) Inmigración.

Merece destacarse que los temas locales los movilizaron mucho y que en este ámbito la mayoría se mostró optimista respecto de la posibilidad de transformaciones sociales. Por razones de espacio se hará referencia a algunos de los resultados más importantes. Todos los estudiantes procedentes de la ciudad de Santa Fe y localidades cercanas afectadas por la gran inundación de 2003<sup>4</sup> indicaron este tema como el más significativo para su vida en los últimos años. En la mayoría de los casos los encuestados pudieron dar cuenta de cómo la reflexión sobre estas vivencias redundó en un mayor compromiso ciudadano (individual y social) en sus distintas formas: ejercicio del sufragio, participación directa en partidos políticos y otros colectivos. Algunos rescatan también los aportes a su formación y actuación futura como docentes; a la percepción de situaciones sociales tan diferentes a las propias y a tomar conciencia de la desigualdad existente:

- Creo que existen dos hechos que marcaron el pasado reciente de la ciudad de Santa Fe: la inundación y el triunfo (...) [de otros partidos políticos]. Creo que el primero provocó una crisis social y política que aceleró, en cierto sentido, la construcción de un espacio político alternativo y la visualización de otros espacios con prácticas asociativas singulares. Creo que son hechos importantes para nuestro presente y futuro porque por su cercanía volvieron más claramente visible la posi-

bilidad y potencialidad del cambio social. (Alumna de didáctica de la historia).

- En lo personal, significó para mí el inicio en la participación política (...) me permitió adquirir una perspectiva que amplió en lo social mi formación personal, educativa y profesional. No necesariamente inicié una carrera política, pero me brindó una perspectiva que me permite tener una mirada más amplia al momento de leer e interpretar la realidad. Lograr en lo personal un compromiso social, espero pueda contribuir a fortalecer un compromiso desde la educación, en mi trabajo como docente. (Alumno de didáctica de la historia).
- ... me hizo tomar conciencia de cómo la acción humana provoca los acontecimientos y tiene el poder de cambiar el curso de las cosas, y de cómo los colectivos luchan frente a una adversidad, como se vio en la solidaridad de la gente y en el surgimiento de grupos de protesta frente a lo ocurrido. Creo que esto de alguna manera u otra marcó a los santafesinos, incentivando a la reflexión sobre los alcances de la política y los medios, de la opción social que hacen los políticos, de los grupos privilegiados y los excluidos, y sobre el desmascaramiento de los gobiernos que echan la culpa a la naturaleza. (Egresada reciente).

Los ejemplos citados mostrarían competencias de conciencia histórica para distanciarse del pasado y diferenciarlo del presente, reconociendo en él la propia experiencia y percibiendo el paso del tiempo, de interpretar el presente e imaginar el futuro a partir de la experiencia histórica, y de actuar en la vida diaria, articulando la identidad con el conocimiento histórico (Rüsen, 2009).

### La conciencia histórica en las prácticas escolares

La segunda parte del estudio comprendió el análisis de materiales de prácticas que se llevaron a cabo en escuelas de la ciudad. Las practicantes fueron seleccionadas teniendo en cuenta diversas edades, experiencias de vida, compromisos políticos o sociales amplios, distintos grados de avance en relación con el ejercicio de la profesión y procedencias geográficas diferentes. A continuación se detalla el seguimiento a una de ellas que se designa con el nombre ficticio de «Gimena» y que al momento de la investigación no superaba los veinticinco años.

Gimena planificó sus clases sobre los temas «Revolución Francesa», crisis del orden colonial en el Río de la Plata y «Revolución de Mayo» (Buenos Aires, 1810). En la fundamentación general de su propuesta, la practicante expresó la idea de que la historia es una construcción y está influenciada por las valoraciones de los historiadores, es multidimensional y multicausal. Sin dejar de reconocer

los condicionamientos de las estructuras, resaltó que los cambios o permanencias en el transcurso del tiempo se deben fundamentalmente a la acción de los grupos sociales. Destacó la existencia de fenómenos históricos con diferentes duraciones y ritmos, aseverando que la enseñanza debía mostrar esa diversidad. En relación con otros aspectos de la enseñanza de la disciplina manifestó que es importante respetar las diferentes ideas y posiciones que manifiesten los alumnos, incluso aquellas posturas antagónicas con las del docente; generar un espacio áulico donde los alumnos puedan expresar sus posturas y opiniones fundamentadas sobre las diferentes temáticas. Por último destacó que así como la historia se entiende como problema, es necesario problematizar los contenidos.

¿Se cumplieron los objetivos planteados por la practicante? Cuando se le preguntó qué dejaría y qué modificaría del proceso realizado respondió de una manera considerablemente pesimista. Algunas de las dificultades que adujo son cuestiones muy habituales, como el desinterés de los alumnos o sus dificultades de comprensión de conceptos y procedimientos específicos. Para Gimena, parte del problema fue su desconocimiento de cómo piensan y cómo aprenden los adolescentes de catorce años y qué actividades serían adecuadas sin caer en lo tradicional, en la pregunta y la respuesta. También aparecieron otros factores, muy importantes, como la preocupación por el manejo del tiempo histórico para poder establecer una relación adecuada entre pasado-presente-futuro y, en tal sentido, haber supuesto saberes que no eran tales. Gimena reconoció que tuvo problemas para mostrar continuidades y rupturas en la larga duración, y para que los estudiantes comprendieran el sentido de trabajar los contenidos seleccionados.

Me parece que no lo lograron entender [la relación con el presente] porque era un periodo muy lejano en el tiempo, entonces era mucho más difícil (...) y además se me complicaba explicarlo. No sé si te acordás que una de las alumnas siempre decía «¿y por qué estamos estudiando la historia de los franceses si los franceses no vienen a estudiar la historia argentina?» y cosas así, que hacían que fuera inentendible la conexión de la Revolución Francesa con la actualidad argentina hoy, o cuál es la vinculación que se puede establecer, o por qué nosotros trabajamos hoy la Revolución Francesa.

Es posible que el código disciplinar para la enseñanza de estos temas (Cuesta Fernández, 1998) y la concepción cronológica que todavía predomina en los programas de estudio (según el cual no se podría conocer una época si no se conoce la precedente) le impidiera a la practicante pensarlos de otra manera. Los autorregistros aportaron

información para pensar las dificultades que se presentaron. ¿Fue culpa de las actividades y de los materiales utilizados? ¿De las concepciones con las que los elaboraron? ¿De la falta de conocimiento de los saberes de sus estudiantes? ¿Del desacuerdo intergeneracional acerca de la importancia y el sentido de enseñar determinados contenidos y no otros? ¿Del no siempre adecuado manejo de la temporalidad? Posiblemente la respuesta no esté en uno de esos factores sino en todos y algunos más.

[Lo difícil es tener que] reformular en un año, en seis meses, en un par de meses (en el caso de la práctica) un montón de cuestiones. Que vos no vas a ser más alumno y que vas a tener otra postura dentro del aula. Y, además, no conocer a los chicos, no conocer la escuela, entonces para mí fue totalmente conflictivo, no porque haya sido mala ni nada, sino que fue para mí un conflicto, de muchos quiebres internos, de ver cómo me voy a posicionar, qué voy a hacer. En realidad fue para mí una experiencia porque obviamente con el tiempo digo: «lo que hice en la práctica no lo volvería a hacer igual sin duda», por más que sea el mismo curso, la misma escuela, el mismo tema, todo, obviamente una a medida que va transitando el camino va modificando sus ideas o su manera de pensar las clases ¿no?

En estas palabras aparece claramente la idea de borde, de frontera, que representa la práctica docente y que posibilita generar conciencia sobre lo que sabe y no se sabe, sobre lo que se hizo bien o mal, y lo que es necesario modificar en el futuro. En su plan alternativo (para el curso escolar donde realizó la experiencia) Gimena incorporó cuestiones como la democratización del saber en el aula, la colaboración docente —alumnos en la construcción de un pensamiento crítico— y la necesidad de justificar la presencia de la historia en el desarrollo cotidiano del currículum.

Continuando el diálogo, la entrevistada manifestó que las relaciones entre pasado-presente (y futuro) se fundamentan en la necesidad de encontrarle sentido a la enseñanza de la historia en la escuela; la importancia de resignificar ideas; darle un contenido político a su propuesta de enseñanza (no en el sentido de lo partidario) para que sus alumnos puedan comprender las cosas que les pasan cotidianamente e intervenir para modificarlas si no les gustan; introducir la multiperspectividad; aprovechar acontecimientos puntuales de la actualidad para propiciar comprensiones más amplias de los distintos contextos sociales, en el tiempo y en espacio. Reivindicó también la importancia de su autonomía docente para llevar a cabo la selección del contenido y de informarse

a través de distintos medios para poder guiar eficazmente a sus alumnos en la misma tarea. El relato sobre una de sus primeras experiencias profesionales da cuenta de los obstáculos de las instituciones escolares para llevar a cabo este tipo de propuesta:

Gimena: [Me habían llamado de una escuela para cubrir a un profesor en Formación Ética y Ciudadana, entonces] me pareció (...) importante trabajar el tema de la inundación, que fue lo que pasó ayer [por la lluvia]. Como tenemos una ciudad que hace diez años está viviendo inundaciones que queda gran parte de la ciudad... que no se puede... con casas y todo bajo el agua y entonces justamente me parecía importante trabajar con los chicos ese tema, ver lo que ellos piensan y justamente problematizar lo que saben y lo que les llega desde los medios o desde la propia casa, o de lo que van sabiendo.

Entrevistadora: ¿Y eso lo pudiste hacer?

G: No (...) llegué y me dijeron «tenés que trabajar familia» (...)

E: ¿Y qué diarios o a qué fuentes ibas a aludir, habías pensado, o simplemente ibas a preguntar qué escucharon? ¿Cómo pensabas trabajar la noticia en relación con los medios?

G: Era solamente apelar a lo que ellos vieron ayer y ver cómo se informaban y qué recordaban del 2007 y del 2003 e inundaciones pasadas. Para ver cómo se informaban ellos y de dónde sacaban su información. (...) me pareció importante que todos esos temas sean trabajados en el aula y que no queden afuera. Que no sea una cosa que uno ve en el noticiero, que se escucha... Lo que ve en los medios, lo que ve en la casa y no se hace el análisis de un montón de causas o de cosas que están dando vuelta en la problemática de la inundación, teniendo en cuenta que fueron distintas inundaciones. Porque a veces una escucha comentarios de sentido común o que hacen generalizaciones que no terminan de hacer un análisis profundo, así que a eso era a lo que apuntaba, hacer un análisis un poco más complejo de lo que son las inundaciones acá en Santa Fe.

Según su opinión la escuela privilegia cumplir con el currículo prescripto y tiende a ignorar lo que pasa fuera de sus muros, pero no sería la única. La misma institución formadora y sus exigencias académicas estarían produciendo cierta «desconexión de la realidad». Si bien la practicante valoró los aportes teóricos de la carrera, pues sin ellos le habría resultado imposible cuestionarse muchos aspectos de su vida, también indicó que los esfuerzos por llevar al día los estudios quitan tiempo y motivación para participar en distintas iniciativas sociales.

No se le puede dar a la didáctica específica y a la práctica la responsabilidad de generar profesores con conciencia histórica que tiene que ver con una formación desde el primer día que entran. Si al alumno no se lo incita a que conozca dónde está y no solamente para conocer determinadas cuestiones del pasado, sino que ese pasado se conozca en vinculación al presente, es muy difícil lograr en el último año, en dos materias, esa conciencia histórica. Y justamente la universidad muchas veces termina haciendo un trabajo inverso, al menos a mí me pasaba eso, de que por ejemplo tenés diez textos para la semana que viene... Obviamente no podés ponerte a hacer muchas otras cosas más que sentarte a leer esos diez textos si querés rendir un parcial o un final. Entonces terminás haciendo una des-conciencia histórica de los futuros formadores de historia.

Se reafirma entonces la idea de que una de las fuentes de la construcción de la conciencia histórica estaría ubicada en las fronteras de la universidad con la sociedad, en esa bisagra de contornos rígidos, no dentro pero tampoco totalmente fuera (donde la posibilidad de cuestionar el sentido común es menor), sino en el contraste de realidades, en el espacio de tensión entre lo que se supone que la formación otorga pero a la vez quita (la posibilidad inmediata de llevar a cabo sus postulados). No tener el conocimiento empobrece las opciones con las que cuentan las personas para establecer relaciones entre pasado-presente-futuro, pero sin la dolorosa constatación de la brecha existente entre teorías y prácticas no se abre el espacio para pensar qué opciones de cambio existen.

## SUGERENCIAS A LA FORMACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario relativizar la idea de «fracaso» de las instancias de práctica de la carrera y del primer año de desempeño profesional. La entrevistada logró realizar esa «conversación consigo misma» propuesta por Zavala (2008): trascender la situación de incomodidad, advertir las contradicciones profundas e intentar superarlas para mejorar su práctica. Si bien no todos los egresados y egresadas se interesarán por modificar las realidades insatisfactorias con las que se encuentren, fue muy significativo que la mayoría hablara de las consecuencias en sus vidas de la gran inundación de la ciudad de Santa Fe en 2003. Esta experiencia redundó en un mayor compromiso de amplios sectores de la población santafesina, que se expresó en voluntad de

participación y en una reflexión profunda sobre las responsabilidades de los dirigentes pero también de ellos como ciudadanos. En los términos de Rösen podría tratarse de una «reconstrucción de los patrones de orientación» que suele ocurrir después de las catástrofes.

Las demandas concretas a los profesores de didáctica específica consistieron básicamente en una mayor atención al tiempo histórico, la reflexión sobre los contextos en que las propuestas van a ser aplicadas, y la orientación para la formulación de actividades concretas (aunque estas no garanticen el compromiso individual que suele acompañar el interés por problematizar el presente). Si bien es cierto que no pueden esperarse soluciones mágicas por parte de las cátedras, distintas acciones podrían encararse para comenzar a introducir algunos cambios favorables a la construcción de conciencia histórica en el profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Sería recomendable trabajar la elaboración de narrativas por parte de los alumnos en distintos momentos de la carrera que saquen a la luz sus creencias sobre el pasado, sus relaciones con el presente y el futuro, y la naturaleza del cambio, entre otros aspectos, y que luego se puedan racionalizar/analizar críticamente con los pares y profesores, socializar e intercambiar experiencias. Las narrativas ayudarían a que los futuros docentes y en ejercicio tengan una actitud de crítica permanente, tomen conciencia de lo que no saben, y sientan motivación para modificar sus prácticas.

Serían deseables también investigaciones sobre el tratamiento que se hace de lo disciplinar (las concepciones de la ciencia y de la enseñanza a partir de la cual los profesores universitarios enfocan sus clases). Problematizar el contenido de las asignaturas, visibilizar las distintas posturas y discutirlos. Esto quiere decir introducir temas de actualidad que preocupan a los estudiantes y debatir soluciones posibles. También dialogar con el grupo clase sobre los fundamentos de los programas de cátedra, de las selecciones realizadas. Respecto de las instancias de práctica, revisar la oferta de la carrera, el contenido que se les da y el lugar que tienen en ella. Realizar acciones de colaboración entre la institución formadora y otras instituciones educativas del medio, incorporando a los docentes de las escuelas que «ceden» sus cursos a los alumnos y alumnas de Profesorado. Algunos de estos aspectos sin duda ya fueron investigados en otros países, pero el trabajo recién comienza en el marco de las universidades nacionales argentinas, insertas todas ellas en contextos regionales muy diferentes.

NOTAS

<sup>1</sup> Profesora de Didáctica específica y Práctica Docente en el profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Directora de la revista *Clío & Asociados. La historia enseñada*, coeditada por la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de La Plata.

<sup>2</sup> «La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso», tesis doctoral de Mariela Coudannes Aguirre. Leída el 26 de junio de 2013 en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, bajo la dirección del Dr. Joan Pagès Blanch.

<sup>3</sup> En total dieciséis personas: doce alumnos de la didáctica específica; dos alumnas de la práctica docente final y dos graduados adscriptos a la cátedra de Práctica Docente de la FHuC-UNL.

<sup>4</sup> La ciudad de Santa Fe está emplazada entre ríos caudalosos y ha sufrido inundaciones a lo largo de toda su historia. Sin embargo,

hacia finales del siglo xx el Estado dejó de invertir en el mantenimiento de las defensas, en los sistemas de alerta temprana y en la preparación de centros de evacuados para momentos de crisis. En abril del año 2003, 100.000 personas fueron afectadas por el desborde del río Salado y debieron ser asistidas por docentes, asistentes sociales, psicólogos y jóvenes voluntarios, muchos de ellos universitarios. Las interpretaciones y actitudes frente al desastre fueron variadas: la conducción política alegó no tener conocimiento de lo que iba a ocurrir y lo calificó como un fenómeno natural imposible de evitar (así como la pobreza, según la ideología neoliberal). Sin embargo, se comenzó a cuestionar el papel del Estado en la producción de las catástrofes y se transparentó algo que hasta ese momento había sido poco evidente: la relación que guardaba la deficiencia en materia hídrica con las políticas privatizadoras y de recorte del gasto social. La consecuencia más importante de la suma de todas estas experiencias negativas fue el cambio que se produjo en las urnas electorales en 2007 y la puesta en marcha de medidas que apuntaron a la prevención. Aun así la inundación es un hecho traumático en la memoria colectiva santafesina que se actualiza cada vez que se producen precipitaciones abundantes.

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, S. (2008). The Education of Social Studies Teacher. En LEVSTIK, L. y TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). Routledge: Nueva York.

ANGUERA, C. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En ALBA FERNÁNDEZ, N. DE, GARCÍA PÉREZ, F. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, I (pp. 391-400). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Díada.

ANGUERA, C. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, pp. 81-89.

AQUINO, N. y FERREYRA, S. (2012). Formación docente, política, debates y propuestas. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10, pp. 127-163.

BOMBINI, G. (2006). «Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias entorno a una relación productiva». *I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

CERRI, L. F. (2011). Cartografías Temporais: metodologías de pesquisa da consciência histórica. *Educação y Realidade*, 36 (1), pp. 59-81.

COLUSSI, R. (2012). Narrativa y formación docente: desafíos para el «saber». En BOMBINI, G. (coord.). *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente* (pp. 99-110). Buenos Aires: El Hacedor.

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), pp. 975-990.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España [en línea] <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf> (Consulta, 3 de abril de 2010).

GUIMARÃES, S. (2012). La formación continua de profesores de Historia en Brasil: problemas y desafíos. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10, pp. 111-126.

HENRÍQUEZ VÁSQUEZ, R. (2004). Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En VERA MUÑOZ, M. I. y PÉREZ I PÉREZ, D. *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (s/d de página). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

HERY, E. (2009). Le temps dans l'enseignement de l'histoire. En COCK, L. DE y PICARD, E. (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national* (pp. 53-67). Marsella: Agone.

JARA, M. A. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia reciente/presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8, pp. 71-105.

PAGÈS BLANCH, J. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En JARA, M. A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 95-127). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.



- PAGÈS BLANCH, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, pp. 103-114.
- PAGÈS BLANCH, J. (1997). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada.
- PAGÈS BLANCH, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En PAGÈS BLANCH, J., ESTEPA GIMÉNEZ, J. y TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Huelva: Universidad de Huelva.
- REIS, P. (2012). El potencial educativo e investigativo de las narrativas. En REIS, P. y CLIMENT, N. *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional* (pp. 21-30). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- ROBERTS, G. (2001). Introduction. The History and Narrative Debate, 1960-2000. En ROBERTS, G. (ed.). *The History and Narrative Reader* (pp. 1-21). Londres: Routledge.
- RÜSEN, J. (1987). Historical Narration: Foundation, Types, Reason. *History and Theory*, 26 (4), pp. 87-97.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, pp. 27-36.
- RÜSEN, J. (2001). What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. Vancouver: University of British Columbia.
- RÜSEN, J. (2007a) (ed.). *Time and History. The Variety of Cultures* (Making Sense of History, number 10). Nueva York: Berghahn Books.
- RÜSEN, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, 2, pp. 163-209.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 14, pp. 34-56.
- SEIXAS, P. (2004). Introduction. En SEIXAS, P. (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 3-20). Toronto: University of Toronto Press.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUSACASA, S. y CANDREVA, A. (2006). Aportes de la metodología cualitativa a la investigación de la enseñanza de las ciencias sociales en el aula universitaria. En GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. y NÚÑEZ GALIANO, M. P. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 167-176). Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- VAN HOVER, S. (2008). The Professional Development of Social Studies Teacher. En LEVSTIK, L. y TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 352-372). Nueva York: Routledge.
- ZAVALA, A. (2008). La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 12, pp. 241-271.