

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

El tiempo histórico y su enseñanza, un desafío aún vigente.

Verstraete y María Ana.

Cita:

Verstraete y María Ana (2013). *El tiempo histórico y su enseñanza, un desafío aún vigente. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1169>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 133

Título de la Mesa Temática: La enseñanza de la Historia: propuestas, recursos y estrategias

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Prof. Elvira Scalona (UNR)
Prof. Susana Ferreyra (UNC)

EL TIEMPO HISTÓRICO Y SU ENSEÑANZA, UN DESAFÍO AÚN VIGENTE

*Prof. María Ana Verstraete
Universidad Nacional de Cuyo
marianaverstraete@hotmail.com*

<http://interescuelashistoria.org/>

Toda realidad social está enmarcada por dos variables que son el tiempo y el espacio. Ambas ubican contextualmente el devenir y le dan identidad a los sucesos que vive el hombre, motivo por el cual a la hora de estudiar cualquier proceso humano, su abordaje se torna imprescindible.

En el presente trabajo se analizará en forma particular la variable tiempo con las problemáticas propias de su enseñanza y su aprendizaje en los alumnos adolescentes. Temas que si bien ya han sido trabajados y abordados por la mayoría de los especialistas en didáctica de la historia, no por ello se encuentran agotados o superados.

De este modo se hará una breve presentación de la importancia del dominio del tiempo como contenido troncal en el estudio de la historia y de las debilidades que presenta su aprendizaje en los jóvenes adolescentes al finalizar la escolaridad media.

Luego se ahondará en uno de los posibles factores que ocasionan esta deficiente transferencia que es el nivel de formación en estas temáticas de los estudiantes de los profesorado de historia/futuros docentes en la materia. El mismo se medirá a través de la observación sistemática y de una muestra realizada a los estudiantes del último año de la carrera del profesorado de historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en la que se analiza el nivel de conocimiento disciplinar y procedimental del tiempo y las posibilidades de transferencia áulica concreta de estos saberes.

El tiempo en la historia: Un conocimiento medular pero deficiente

El tiempo es un aspecto constitutivo de la ciencia histórica y así se ve reflejado desde la definición misma de la palabra historia. Confirma lo dicho Marc Bloch cuando afirma que la historia es la "ciencia de los hombres en el tiempo". (Bloch, 19: 76).

Por su parte para Aróstegui "La historia es ... 'la cualidad temporal' que tiene todo lo que existe y también, en consecuencia, la manifestación empírica -es decir, que puede ser observada-, de tal temporalidad. " (Aróstegui, 1995: 154)

Jacques Le Goff sostiene que la historia es "... ciencia del tiempo y del cambio..." (Le Goff, 2001: 21) y Braudel concluye que "... el historiador no se evade nunca del tiempo de la historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero". (Braudel, 1970: 19)

Todo lo antedicho confirma que el tiempo es inherente a la historia, y lo es a tal punto que ésta sin tiempo no existiría. La historia a su vez configura a los hombres porque el presente que estos viven es fruto de su pasado y es el resultado de procesos humanos acaecidos en ese pasado. Es decir que el hombre de hoy puede explicarse más acabadamente porque hubo un devenir que vertebró los hechos del ayer y que permitió los cambios y transformaciones ocurridas antaño. El hombre sólo puede saber quién es si conoce qué lo constituye, por qué está inmerso en una determinada realidad y no en otra y qué circunstancias pretéritas se conjugaron para permitirle estar donde está. En definitiva, el tiempo, como memoria del pasado, es el eje sobre el que se asienta el hombre y su historia. Así lo afirmaba Herodoto, padre de la historia en el preámbulo de su famosa obra *Los 9 libros de la Historia* "...que no llegue a desvanecerse con el tiempo la memoria de los hechos públicos de los hombres, ni menos a oscurecer las grandes y maravillosas hazañas, así de los Griegos, como de los bárbaros" (Herodoto, 2000: 13)

Sin tiempo no hay historia y sin historia no hay identidad. De allí que los conceptos tiempo-historia-hombre se necesiten mutuamente en la comprensión del quehacer humano, porque el tiempo fuera de la vida humana es un simple transcurrir sin unidad. Adquiere significación histórica con el hombre, porque su existencia tiene una estructura temporal y su accionar acontece en él. La conciencia histórica supone la conexión entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la expectativa

del futuro. El que conoce historia trasciende su individualidad en orden a lo común que une a los hombres y con ello se descubre a sí mismo como ser social.

De todo lo dicho se desprende que en la enseñanza de esta asignatura el tiempo ocupa un lugar esencial. Así fue entendido en la transformación educativa del año 1993 en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 cuando se incorporó de manera explícita el tiempo histórico no sólo como contenido conceptual, sino también como procedimental a lo largo de toda la escolaridad obligatoria de modo transversal. Esto fue convalidado en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios aprobados en el Consejo Federal de Cultura y Educación en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006. De modo tal que es clara la relevancia que este saber tiene en el aprendizaje de la historia. Sin embargo el dominio temporal reviste dificultades para los alumnos de la escolaridad obligatoria y constituye un desafío importante a la hora de abordarlo en las aulas.

El conocido didacta de la historia, Trepát, Cristófol en su libro *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales* divide las destrezas a adquirir con relación al tiempo en tres categorías. Por un lado los aprendizajes esperados en cuanto al dominio del tiempo cronológico, por el otro con respecto al tiempo histórico y las categorías temporales y finalmente en relación con la representación de este tiempo histórico. Para los alumnos cuyas edades oscilan entre los 12 y los 14 años indica entre otros los siguientes resultados esperados¹

En cuanto al tiempo cronológico:

*. Ubicar en forma correcta los hechos y procesos históricos del país en una cronología.

En cuanto al tiempo histórico (categorías temporales):

¹ Se han seleccionado algunos de los resultado esperados mencionados por Trepát, C. porque excede los alcances de este trabajo transcribirlos a todos. Sólo se han colocado los que se consideran más abarcadores y significativos para la comprensión de los procesos históricos en su conjunto.

*. Secuenciar correctamente distintos sub-períodos históricos referentes a la historia política, historia de la técnica, historia del arte, etc.

*. Elaborar cuadros de tiempos simultáneos que se refieran a diversas civilizaciones o países.

...

*. Comparar ritmos de continuidades y cambio en 2 o más variables históricas: comparación de la evolución de la tecnología agrícola con la evolución de la tecnología militar, etc.

...

*. Precisar los diferentes tipos de duraciones que pueden tener los fenómenos históricos. (Trepát, 1999: 105)

En cuanto al tiempo histórico (representación)

*. Confeccionar líneas de tiempo paralelas entre diversas culturas y/o civilizaciones

*. Elaborar representaciones gráficas del tiempo en el que registren diversos aspectos de la historia... (Trepát, 1999: 105)

Y los alumnos cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años deberían poder:

En cuanto al tiempo cronológico:

*. Fechar con precisión identificando con exactitud una amplia gama de objetos, artefactos, conceptos y hechos históricos relacionados con los diferentes periodos y sub-periodos establecidos en el transcurso de las clases. (Trepát, 1999: 106)

En cuanto al tiempo histórico (categorías temporales):

*. Identificar ritmos temporales distintos de duraciones diversas pero simultáneas en el tiempo en la incidencia de un conjunto de hechos históricos. (Trepát, 1999: 106)

En cuanto al tiempo histórico (representación)

*. Distinguir en frisos de simultaneidad la coincidencia en el tiempo de sociedades con desarrollos distintos (cazadores-recolectores con formaciones agrarias industriales y postindustriales. (Trepát, 1999: 106)

Estos resultados que se aspira que alcancen los alumnos al finalizar la escolaridad obligatoria suponen un dominio fluido del tiempo tanto en la dimensión conceptual como en la procedimental. Es decir que el alumno debería manejar el *tiempo cronológico*, sus características y conceptualización; el *tiempo histórico* con sus diferentes duraciones y niveles de complejidad y las *categorías temporales* con las relaciones que establecen cada una de ellas entre los acontecimientos. Y desde el punto de vista procedimental habría que saber confeccionar todos los recursos existentes para representar hechos y procesos históricos (es decir el tiempo cronológico regular y convencional y el histórico irregular y arrítmico en un mismo recurso) y tener la capacidad de establecer relaciones entre ellos sin perder de vista las diferentes dimensiones de análisis y los cambios y continuidades que se desprenden de las mismas.

Sin embargo estos conocimientos procedimentales distan mucho de lo que los alumnos, al finalizar el nivel secundario, logran alcanzar en la realidad. Así lo han señalado varios especialistas en la didáctica de la historia y es verificado por los docentes en las aulas con frecuencia. Refrenda esta afirmación el conocido investigador de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) Joan Pagés cuando afirma:

Parece, pues, que al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos. Si intentamos reconstruir un mapa cognitivo

temporal de su memoria histórica, para conocer sus ideas o sus conocimientos sobre un tiempo histórico delimitado, no encontramos como en el caso del espacio, mojonos, rutas y configuraciones, sino hechos, personajes y fechas además de algunos estereotipos sobre determinadas situaciones históricas...(Pagés y Santisteban, 2008: 95)

Es decir que por un lado es claro que el manejo del tiempo es esencial para la comprensión de los hechos sucedidos en el pasado y a partir de ellos forjar la conciencia histórica y participar en un proceso de identificación y pertenencia a un pueblo y una cultura; y por el otro este dominio esencial es deficiente y arduo. De allí que la tarea de la enseñanza del tiempo sea un desafío que sigue vigente y es menester de los formadores tomar conciencia de ello y replantearse los modos de enseñanza de estos tópicos en la aulas.

Se entiende que varios son los motivos que generan estas dificultades. Entre ellos cabe mencionar:

- *. Problemas que tienen los adolescentes para operar con el tiempo coyuntural y estructural debido a que todavía no tienen consolidado el dominio del pensamiento formal abstracto.

- *. Una enseñanza de lo temporal poco significativa y descontextualizada de los intereses de los alumnos.

- *. Un abordaje de la historia en las aulas desde un enfoque historicista que se centra en el estudio de datos y hechos relevantes en lugar de contemplar el proceso que incluye la multicausalidad, el cambio y la continuidad, la globalidad, la diversidad y la intencionalidad, (a pesar que los docentes dicen adherir a las visiones renovadas de la enseñanza constructivista, muchas veces caen en los paradigmas descriptivos y repetitivos).

*. Falta de dominio procedimental de los formadores en la enseñanza de habilidades relativas al tiempo histórico.

*. Como consecuencia de la anterior, deficiente transferencia de habilidades relativas al tiempo a los alumnos adolescentes.

*. Escasa presencia en los programas de formación inicial de contenidos relativos al manejo procedimental del tiempo y como secuela de ello de una posible mejora en la práctica docente futura.

Como puede verse la problemática es multicausal y compleja. Excede los alcances de este trabajo abordar todos y cada uno de los motivos que obstaculizan una correcta enseñanza del tiempo en las aulas. Sin embargo se considera que la formación de formadores tiene una importancia central en la posible superación de las dificultades relativas a estos temas y en el conocimiento acabado de los procesos históricos.

El dominio conceptual y procedimental del tiempo y los procesos de mediación didáctica de los mismos en los alumnos/futuros docentes de historia.

La comprensión de esta temporalidad compleja no es connatural al hombre, sino que es un saber que se enseña y que se aprende en forma sistemática. De allí que para poder solucionar los conflictos objeto de análisis, es necesario que los alumnos/estudiantes de los profesados de historia conozcan qué caracteriza al tiempo cronológico como métrica de la historia y la relación de éste con el tiempo histórico múltiple. Una vez apropiados de estos conocimientos deberían adquirir el manejo procedimental de sus representaciones a través de recursos didácticos y finalmente aprender las estrategias imprescindibles para su enseñanza a los jóvenes del secundario. Por ello se han formulado 3 núcleos de cuestionamiento que son los que se van a

analizar para tratar de dilucidar qué es lo que los futuros profesores de historia deberían conocer para luego poder transferir estos contenidos a las aulas. El primero de ellos es con qué tiempos trabaja el historiador, el segundo se refiere a cómo es el manejo procedimental del tiempo en los alumnos/futuros docentes y el tercero a las posibilidades de transferencia áulica de estos saberes a las aulas.

a) Los tiempos del historiador

La historia utiliza la cronología para medir el continuum, ordenar temporalmente los hechos y poder establecer relaciones cuantitativas entre ellos (cuál duró más, cuál menos). Es decir que podría identificarse con el Chronos griego que es el tiempo medible, que se puede mensurar porque tiene un principio y un final. Sin embargo esta sola dimensión no alcanza para conocer en forma acabada la significación de ese pasado. Hace falta ubicarse en el continuum y adentrarse en él a fin de identificar las causas, los motivos, las intenciones, el contexto, las mentalidades que le dieron lugar a un determinado suceso y las proyecciones de este hacia un nuevo proceso. De este modo es necesario incorporar lo que los griegos denominaron el Kairós. Kairós es el tiempo de la oportunidad. En él está la actividad humana en un momento determinado como instante favorable de un devenir. Es un tiempo conveniente y creativo. Así la comprensión del acontecer humano en el pasado se enmarca en la identificación de la ocasión como momento culminante del continuum que puede constituirse en génesis de un nuevo suceso, que a su vez desembocará en otras situaciones propicias. Es el punto de confluencia de un proceso en que la coyuntura se torna conveniente para que se produzca el acontecimiento que genera cambio, quiebre y hasta a veces ruptura, pero no por ello disolución, sino que se asienta en él y una vez producido, aquél continúa hasta llegar a un nuevo Kairós.

La unidad temporal de trabajo que se define a partir del mito griego de Kairós es el momento favorable, es decir, el instante comprendido como tiempo en que la ocurrencia de un hecho adquiere relevancia histórica porque es posible relacionarlo objetivamente con otros acontecimientos

pasados y posteriores, y de esta forma, el historiador logra establecer un sentido, una interpretación y una descripción del Pasado.

...

No obstante, la categoría de análisis personificada por Kairós, que consiste en la ubicación de la situación propicia de cada decisión y acción para que forme parte de un proceso con repercusión en la evolución de la Humanidad, requiere además de una profundización en la descripción del acontecimiento para conocer el sentido de esta idoneidad del hecho histórico.(Ceballos Hornero, 2003:12)

De este modo, para el autor citado, la categoría temporal representada por Kairós, si bien opera en un momento determinado, supone la relación con la coyuntura y la estructura porque son las duraciones que le dan sustento y explican ese "momento favorable". Y lo hacen porque son las que ofrecen las explicaciones multicausales de media y gran profundidad, permiten vislumbrar los cambios y las permanencias, otorgan la perspectiva necesaria de las intencionalidades de los actores sociales, ofrecen una mirada global y compleja.

De lo dicho y en un intento por responder al primer núcleo de cuestionamiento, los tiempos que los alumnos de los institutos de formación deberían dominar es el tiempo propio de la cronología convencional, creada por el hombre y la relación con el tiempo histórico múltiple y complejo. Sin embargo no siempre los estudiantes avanzados de los profesados de historia, ni los docentes en ejercicio tienen una claridad conceptual con respecto a los tiempo con los que trabaja el historiador y sus características particulares. Es común encontrar en ellos un conocimiento que se lo podría calificar de intuitivo, pero que a la hora de distinguir los aspectos que hacen a la construcción y aprehensión de los tiempos desde la dimensión disciplinar son deficientes.

Tales afirmaciones encuentran fundamento en la observación sistemática del dominio de estos contenidos tanto conceptual como procedimental en los alumnos de la

cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de cuarto año del profesorado de historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.Cuyo y en los practicantes de carreras docentes de nivel superior no universitario (maestros). En ambos casos los jóvenes se encuentra en un estado muy avanzado de sus estudios, lo que haría suponer que se han apropiado de un dominio conceptual básico del tiempo. Sin embargo la realidad es muy diferente. Los estudiantes no son capaces de señalar cuáles son los tiempos con los que trabaja el historiador, y no pueden identificar claramente las características particulares del tiempo histórico, propio del continuum, de las del tiempo cronológico emanado de una convención humana. De lo dicho se desprende que los otros dos núcleos de cuestionamiento se verán afectados sustancialmente porque todo manejo procedimental supone un conocimiento claro de los postulados conceptuales que lo sustentan (sobre todo en asignaturas cuyo eje vertebral son los conceptos).

b) El manejo procedimental del tiempo en los alumnos/futuros docentes de historia y las posibilidades de transferencia áulica de estos saberes a los alumnos del secundario.

El segundo núcleo problemático es el que hace referencia al manejo procedimental del tiempo en los estudiantes de la carrera del profesorado de historia/futuros formadores.

Se supone que un alumno de nivel universitario o superior no universitario que está a escasas materias de obtener su título profesional debería haber alcanzado en forma acabada las habilidades referentes a: 1) la ubicación en el tiempo cronológico e histórico de los hechos y los procesos, 2) el establecimiento de relaciones entre los mismos, 3) la identificación de las diferentes duraciones que intervienen en un proceso y la ubicación de las diversas dimensiones de análisis de la realidad en ellas, 4) la confección de recursos específicos para la representación de situaciones históricas, entre otros.

Con el mismo grupo/muestra de los alumnos de la cátedra de Didáctica Especial de la Historia y las Ciencias Sociales, 60 en total², se realizaron tareas que tenía como objetivo detectar el grado de alcance de los mismos. Para ello se elaboró un trabajo práctico que consistía en la resolución de las siguientes actividades:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
Facultad de Filosofía y Letras
Cátedra de Didáctica de la Historia
y las Ciencias Sociales

Trabajo Práctico

Tema: Los tiempos del historiador y su enseñanza:

Indicadores de Logro:

- *. Identificar los tiempos con los que trabaja el historiador, sus características y formas de representación gráfica didácticamente correctas.

- *. Distinguir el proceso como un fenómeno complejo que se desarrolla en múltiples espacios y que abarca diversas dimensiones que se dan en el mediano y en el largo plazo.

- *. Elaborar actividades concretas que faciliten una correcta transferencia áulica de los procesos históricos como sucesos temporales, multidimensionales y complejos.

² La muestra con la que se trabajó en esta oportunidad para la elaboración de esta ponencia son 60, pero las conclusiones a las que se han llegado son una constante que año a año se repite en los alumnos futuros docentes.

Actividades:

Elija una temática histórica que domine bien o con la que se sienta más identificado/a y resuelva:

1) Ubique los principales hechos en una línea de tiempo. Para llevarlo a cabo tenga en cuenta las características del tiempo cronológico y del tiempo histórico visto en las clases teóricas.

2) Una vez confeccionada la línea de tiempo elabore un eje temporal (líneas de tiempo superpuestas). Recuerde que debe incorporar diferentes escenarios en los que el proceso haya tenido lugar.

3) Adjunte las dimensiones de la realidad que operaron en las duraciones de medio y largo alcance. De ser posible gráfiquelo y agréguelo al eje temporal.

4) En caso que el tema lo permita incluya un mapa y realice la crítica didáctica del mismo.

5) Indique qué principios explicativos podría trabajar a partir de este recurso confeccionado y explique cómo lo enseñaría.

6) Mencione qué otros recursos alternativos podría utilizar en las aulas para abordar el tema.

7) Elabore actividades de transferencia áulica concretas para enseñar el tema elegido.

Como podrá verse, este trabajo práctico contempla muchos aspectos y grados de dificultad que serán desglosados a los efectos de un análisis más ordenado que posibilite elaborar conclusiones que ayuden a la comprensión del tema.

La primera aclaración que se considera pertinente hacer es que esta ejercitación se realiza después de haber abordado en las clases teóricas las temáticas referidas a los tiempos con los que trabaja el historiador desde sus tres dimensiones: *el disciplinar* (tiempo histórico y cronológico, características, la relación entre los mismos, las duraciones braudelianas, tiempo interno y tiempo externo), *el psicopedagógico* (etapas de aprehensión del tiempo: vivido, percibido y concebido, las categorías temporales) y *el didáctico* (los recursos didácticos específicos para la representación del tiempo: tipos y características, modos de construcción). De modo tal que a los estudiantes se les requiere que realicen esta ejercitación una vez que ya se han analizado los aspectos relevantes de la temática y que ellos han puesto como objeto de estudio estos saberes, que si bien han sido manejados a lo largo de toda la carrera, en más de una oportunidad lo han hecho de manera intuitiva y no analítica.

Las actividades 1, 2 y 3 se plantearon para verificar el grado de dominio procedimental que los alumnos/futuros docentes tienen del tiempo, y las consignas 4, 5, 6 y 7 se relacionan más con la tarea que ellos van a tener que desempeñar como profesores para enseñar estas temáticas en las escuelas.

En cuanto al dominio procedimental de los alumnos universitarios:

Actividad N° 1 y 2:

Meta didáctica por la que se propuso la actividad: Conocer el grado de dominio en la representación gráfica del tiempo histórico y el tiempo cronológico en diferentes espacios.

Resultados obtenidos:

*. Más de la mitad de las líneas de tiempo que se confeccionaron tuvieron problemas con la correcta representación de los tiempos cronológico e histórico. Entre los errores más frecuentes se puede mencionar la desproporcionalidad de los espacios dejados para la ubicación de los meses, años y siglos. Como cabe imaginar, si el tiempo cronológico está mal graficado en los recursos, las duraciones del tiempo histórico lo estarán también.

*. Otra dificultad frecuente fue la ubicación sucesiva de hechos que en la realidad se habían desarrollado en el mismo espacio, aunque en forma simultánea. Así por ejemplo en una línea de tiempo sobre la primera guerra mundial, se ubicó la primera fase de la guerra desde 1914 hasta principios de 1915 "guerra de movimientos y fronteras", luego la segunda fase de "trincheras y desgaste" durante los dos años siguientes y como tercera fase se ubicó la revolución rusa. Si bien es cierto que este suceso se da en el escenario europeo donde se desenvuelve la guerra, se trata de un proceso paralelo que afecta al conflicto en tanto ese país se retira de la misma, pero no constituye una etapa dentro de dicho acontecimiento. En este caso concreto, la fase tres estaría enmarcada con el retiro de Rusia de la contienda, la entrada de Estados Unidos y el inicio de la guerra submarina en el año 1917. Y el proceso revolucionario ruso debería ir en una línea de tiempo paralela (eje temporal).

Otro ejemplo que se puede traer a colación es el proceso de independencia en el Río de la Plata (1810-1820). Si lo que se quiere representar son las autoridades políticas que ocuparon el poder ejecutivo en ese periodo, lo que debería colocarse en el recurso didáctico de tiempo es la Primera Junta, la Junta Grande, el Primer Triunvirato, el Segundo Triunvirato y finalmente el Directorio. Sin embargo, en más de una oportunidad la Asamblea del Año XIII fue ubicada después del segundo triunvirato del año 1812, cuando en la realidad el funcionamiento de ambos organismos fue paralelo. Uno aludía al poder político y el otro al poder legislativo y operaron con independencia temporal amén que se relacionaran entre sí.

*. No obstante lo dicho en los puntos anteriores, los alumnos pudieron establecer con cierto grado de éxito las simultaneidades que se dan en espacios claramente diferenciados.

*. A veces los temas escogidos no eran apropiados para la confección de ejes temporales. Resultado de la mala elección es que se forzaron los espacios. Por ejemplo el tema del imperio incaico y su legado cultural o la revolución francesa.

Si bien es cierto que todos los sucesos tienen acontecimientos que se dan simultáneamente en otros espacios, no hay que forzar las relaciones y menos con alumnos adolescentes. Sólo es necesario realizar estas comparaciones y ocuparse de la simultaneidad en la medida que permita una comprensión más completa de lo ocurrido. Así por ejemplo sería complicar muchísimo el entendimiento de la revolución francesa agregar los hechos que se desarrollaban en otros países europeos por aquellos años. Este acontecimiento tiene en sí mismo una dificultad importante para los púberes de la educación media como para agregarle datos que compliquen su comprensión.

Actividad N° 3:

Meta didáctica por la que se propuso la actividad: Reconocer la capacidad de los alumnos/futuros docentes de distinguir los procesos económicos, sociales, mentales, etc. que dieron lugar a los hechos y poder ubicarlos en el mediano y en el largo plazo.

Resultados obtenidos:

*. Si en la actividad 1 se evidenciaron algunas dificultades importantes, en la actividad 3 estas se convirtieron en insalvables en casi un 80% de los trabajos prácticos objeto de muestra. Entre los problemas más recurrentes se podría mencionar que les cuesta establecer los aspectos de mediana y larga duración que intervinieron en un

determinado suceso; y si logran hacerlo, se les hace difícil diferenciar claramente los aspectos que pertenecen a la coyuntura y a la estructura.

Esto pone en evidencia que muchas veces los alumnos de nivel superior estudian las diferentes asignaturas de su carrera desde los enfoques renovados que la historiografía ha propuesto, trabaja con ellos y detecta las dimensiones de análisis de la realidad histórica pasada; pero a la hora de objetivarlo para volcarlo en un recurso concreto esto no parece estar tan claro. Es decir que los principios explicativos de globalidad y complejidad que dicen entender y comprender, no los pueden desglosar y separar a los fines de llevar a cabo un análisis más acabado de lo sucedido en el pasado. Este es un problema de cierta envergadura para los formadores de formadores que se ocupan de la didáctica y su quehacer. Sin duda alguna un desafío aun vigente.

En cuanto a la enseñanza del tiempo en las aulas:

Actividad N° 4:

Meta didáctica por la que se propuso la actividad: Promover en los alumnos/futuros profesores de historia la importancia de incorporar la variable espacial y ejercitar los criterios de selección de un recurso cartográfico.

Cabe señalar que la ubicación espacio-temporal es un procedimiento específico para las ciencias sociales. No hay ningún hecho histórico que no tenga una referencia espacial y este es un tema que no puede perderse de vista desde las didácticas específicas.

Resultados obtenidos:

*. En general esta actividad fue realizada correctamente y se formularon críticas valiosas de por qué se elegía uno u otro recurso.

Actividad N° 5:

Meta didáctica por la que se propuso la actividad: Identificar el manejo de los principios explicativos de la ciencia histórica y la capacidad de transferencia áulica.

Resultados obtenidos:

*. El principio explicativo más mencionado fue el de cambio y continuidad, en menor medida se hizo referencia a la multicausalidad y casi no se nombró al actor social/intencionalidad, al proceso, a la globalidad o a la complejidad.

*. No se formularon actividades claras para transferir estos conocimientos a las aulas. En la mayoría de los casos expresaron que iban a explicar el principio explicativo. De esto se deduce que los alumnos/futuros docentes no alcanzan a comprender que la verdadera transferencia áulica de los conceptos transversales de la realidad social, como de las variables tiempo y espacio, deben hacerse a través de ejercicios de aplicación concretos que permitan vislumbrar en su dimensión acabada los procesos. ¿O acaso no nos sucedió alguna vez que los jóvenes estudiaron por un lado a los griegos y por otro los romanos sin establecer relación alguna entre una y otra cultura? Seguramente el docente explicó ambas culturas y remarcó que la primera influyó fuertemente en la cultura del otro, pero como no se establecieron las relaciones en forma explícita, los adolescentes no pudieron encontrar claramente esta vinculación ³

³Cabe destacar que esta dificultad se ve también en las planificaciones que deben realizar los alumnos practicantes para sus intervenciones áulicas. Es frecuente encontrar que formulan procedimientos tales como "Identificación de cambios y continuidades en los procesos históricos" o "Reconocimiento y análisis de diferentes tipos de causas de los acontecimientos históricos" o "Comparación de diferentes duraciones temporales de períodos históricos", pero estos contenidos no se ven reflejados en las actividades. Y cuando el docente tutor señala el error, las repuestas de los alumnos es que se deduce de la introducción del tema que ellos hacen a través de la explicación o el análisis de un texto.

*. No alcanzan a entender que la multicausalidad se podría trabajar a partir de la actividad 3 del trabajo práctico.

Actividad N° 6:

Meta didáctica por la que se propuso la actividad: Verificar si se conocen todos los recursos posibles para representar el tiempo en una clase de historia.

Resultados obtenidos:

*. Entre un 40% o un 50% de las respuestas obtenidas de la actividad que pedía la incorporación de recursos alternativos para enseñar el mismo tema seleccionado por ellos, mencionaron los ejes temporales o los cuadros sincrónicos cronológicos. Pocos hicieron referencias a los cuadros cronológicos y a las bandas históricas. Casi ninguno mencionó las cartas temáticas.

Actividad N° 7:

Meta didáctica por la que se propuso la actividad: Identificar la capacidad de elaboración de actividades que promuevan el trabajo áulico con las variables de tiempo (cronológico e histórico) y espacio y con los principios explicativos que se desprenden de las duraciones de Braudel.

Resultados obtenidos:

*. Se formularon actividades que promovían la ubicación de unos determinados acontecimientos en una línea de tiempo, pero no se mencionó cómo se van a trabajar la categorías temporales a partir de ese recurso.

*. Se propusieron explicaciones dialogadas, pero no se indicó si a través de ellas se iban a establecer relaciones entre la corta, media y larga duración, o si se iban a diferenciar los cambios y las continuidades o las multicausalidades.

*. En algunos pocos casos se redactaron preguntas para trabajar las categorías temporales de duración, sucesión y simultaneidad.

*. En las contadas ocasiones en las que se promovieron acciones para construir la idea de multicausalidad, las actividades fueron pobres e insuficientes porque se remitían a responder preguntas como ¿Cuáles fueron las causas profundas?, ¿Cuáles las circunstanciales? o a veces la consigna era "nombra las causas de tal o cual hecho". En ningún caso se promovieron ejercicios de jerarquización de causas y ubicación de las mismas en las diferentes duraciones.

*. En ningún caso se planteó un diálogo con el fin de que los adolescentes pudieran reconocer cómo está representado el tiempo cronológico (rítmico, regular y convencional) y cómo en el mismo se interrelaciona el tiempo histórico (irregular, discontinuo y desigual).

De todo lo hasta aquí señalado, puede concluirse que los profesores de las didácticas específicas de la historia y las ciencias sociales estamos frente a un desafío grande.

Si se vuelve a los resultados esperados, formulados por Trepát sobre el dominio del tiempo en sus dimensiones cronológica, histórica y de la representación y se los confronta con el verdadero manejo tanto conceptual como procedimental del tiempo que tienen los que en un corto plazo van a desempeñarse como docentes, se puede ver que las metas del autor español seguirán en el mundo de los deseos por cumplir y las metas por alcanzar.

Así por ejemplo para un púber de 12/13 años se espera que puedan "Exponer que los ritmos de la historia no son proporcionales ni en todas las facetas ni en todas las sociedades, es decir que hay aspectos que evolucionan más rápidamente (político) y otros que lo hacen más lentamente (estético, mentalidades)" (Trepát, 1999: 105). Pero si los alumnos de las carreras de formación docente confeccionan líneas de tiempo con dificultades y no pueden establecer bien los aspectos que operaron en las diferentes duraciones, nunca lograrán enseñar este contenido. Del mismo modo, para los jóvenes que cursan los últimos años de la secundaria se espera que puedan reconocer los aspectos que se constituyen como continuos más permanentes, los diferentes juegos de cambios y continuidades que se dan en forma sucesiva y simultánea, tener la capacidad de volcar eso en recursos que muestren las sucesiones, las simultaneidades, las diferentes etapas de la historia en los distintos calendarios y en civilizaciones diversas. Es decir que la meta es que al finalizar la escolaridad media el estudiante tenga una comprensión absoluta del tiempo en todas sus dimensiones. Objetivos que distan mucho de la realidad si se los confronta con los magros conocimientos evidenciados en la muestra analizada.

Por ello se considera que el primer paso en la posible solución de estos temas es tomar conciencia que hay una débil capacitación en estas temáticas y que la enseñanza del tiempo en los futuros docentes es un desafío vigente y un gran obstáculo por sortear.

Los conocimientos esenciales que un profesor competente debería tener son los referidos al dominio científico (la reflexión epistemológica y metodológica propia de la disciplina) al dominio psicopedagógico (sujeto de aprendizaje, modos de aprender,

curriculum) y el dominio didáctico que consiste en la conjunción de los dos anteriores para realizar la transferencia del saber sabio en un saber enseñado, propio del aprendiz. En las didácticas especiales confluyen estos aspectos y se procura formar en la toma de decisiones concientes y responsables para llevar a cabo el acto de enseñar. Acción que supone también tener en cuenta la dimensión social de la cual provienen los alumnos, en la que está inmersa la escuela y que incluye a todos los actores directos e indirectos del sistema educativo.

Como puede verse, formar futuros docentes requiere atender las múltiples aristas que intervienen en el dominio de capacidades complejas que deben ser puestas en juego en cada nueva situación de enseñanza-aprendizaje.

En general los profesores noveles o los estudiantes de los últimos años de sus carreras de formación docente alcanzan a manejar ciertos principios generales teóricos; cosa buena porque no hay acción educativa posible sin el conocimiento científico. Pero este por sí mismo no garantiza una transferencia de calidad. Esta afirmación se ha podido verificar en el trabajo práctico anteriormente analizado en que los alumnos no pudieron realizar actividades prácticas concretas para enseñar el tiempo histórico y el tiempo cronológico. Y esto es así por dos motivos esenciales: El primero es que hay que reconocer que el saber didáctico es esencialmente práctico, y como tal supone ejercitación situacional. Y el segundo es que la acción didáctica lejos de responder a reglas rígidas pre-establecidas posee un espacio de decisión en la que el docente mediador debe optar por alternativas diferentes que se le presentan y que según los cuatro ámbitos a los que se ha hecho referencia (epistemológico, psicológico, didáctico y contextual), aparecen como mejores unas que otras. Así lo refiere el profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona Pilar Benejan Arguimbau cuando afirma:

"Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas. Ello es así porque la acción didáctica deja muchos espacios de indeterminación en los que hay que optar alternativas que dependen del maestro quien puede hacer

o dejar de hacer, por lo que la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora el principio de incertidumbre." (Benejam Arguimbau, 2001: 67)

Contingente viene del término latino *contingens* que quiere decir que puede o no suceder, y lo que puede o no suceder se torna azaroso, posible, casual, circunstancial, probable para el futuro docente inexperto que se enfrenta ante un proceso de práctica. Está lo nuevo y eso genera incertidumbre. Pero para que ese "acontecer" se convierta en seguro, certero, pensado, intencional y deliberativo, la formación de las didácticas específicas en primer lugar y de las residencias luego, debe brindar la certidumbre de la experiencia y la práctica necesaria.

Aristóteles decía que el conocimiento práctico adopta como metodología la prudencia y la deliberación. La prudencia que exige la reflexión que lleva a cabo dicha conjunción; es decir, que la contingencia armonice con los principios o bien que estos eleven a aquélla en racionalidad y sentido. O dicho de otro modo, la premeditación que supone hacer un juicio sobre la acción, la toma de decisiones y la reflexión crítica.

Decidir, del latín *decidere*, que quiere decir cortar, resolver. Se trata entonces de cortar la dificultad y de formar juicio prudencial y definitivo sobre algo dudoso. Es así que lo que "puede o no suceder" se resuelve a partir del "juicio sapiente sobre". Juicio sapiente que en este caso se da acerca de la acción. Es decir que este proceso de deliberación remite a la teoría del conocimiento disciplinar y del conocimiento pedagógico que le dan sentido y propósito al proceso de enseñanza aprendizaje. De lo contrario surge la incertidumbre. Cuando no se domina bien la ciencia no hay manejo de la acción propia de lo contingente, se corre el riesgo de adoptar modelos tradicionales y estáticos, porque son los que generan la seguridad que permite resolver las dificultades. Sin embargo esto trae consigo un empobrecimiento del quehacer áulico. Para que esto no suceda hay que transformar la incertidumbre en certidumbre, cosa que se logra sólo a través de la ejercitación prudencial de la práctica, de tal modo que se adquiera la capacidad de la buena decisión.

En el caso concreto del tiempo, para superar los problemas señalados es necesario considerar esta relación teoría-práctica y en ese binomio no debe perderse de vista la segunda variable. Es a esta a la que se le debe otorgar mayor importancia, no porque una sea más importante que la otra, sino porque es la que atañe más a las didácticas y lo que probablemente menos se haya abordado en las curriculas de formación inicial docente. Para enseñar bien historia hay que referirse al tiempo. Ya se mencionaba al principio del trabajo que sin tiempo no hay historia, por ello es importante que los jóvenes adolescentes alcancen paulatinamente la construcción mental de los conceptos tiempo histórico y cronológico, las relaciones de temporalidad de corto, medio y largo plazo que se dan en los diferentes hechos. Y esta comprensión no viene dada con el correr de los años. Si bien el alcance del pensamiento hipotético deductivo de los alumnos al finalizar la escuela secundaria colabora significativamente a su conocimiento, el verdadero dominio se alcanza cuando se convierte en objeto de estudio del profesor de historia y se trabaja en clase con él. Es decir que no sólo hay que limitarse a tratar el tiempo a partir de su medición o de la ubicación de los acontecimientos en una representación cronológica, sino que hay que promover las relaciones y considerar las diferentes duraciones a través de ejercitación concreta.

Conclusión:

El tiempo es un contenido medular en la enseñanza de la historia. No obstante no siempre es abordado en las aulas y si se lo trabaja, generalmente se lo hace de manera integrada con otros contenidos disciplinares referidos a hechos o acontecimientos del pasado. Esta práctica relega la enseñanza del tiempo como tal y cercena tanto el dominio conceptual como procedimental del mismo en los jóvenes estudiantes del secundario. Esto se produce porque los alumnos de los últimos años de las carreras del profesorado de historia si bien poseen un manejo conceptual del tiempo por lo general no lo conciben como objeto de estudio a enseñar; y como consecuencia de ello se produce una deficiente transferencia de este saber esencial en el abordaje de la ciencia histórica. Por ello para poder solucionar el problema de la enseñanza del tiempo y para que los adolescentes logren lo que Trepát ha señalado en los alcances esperados, es

menester apuntar a la formación docente. Este es el aspecto a nuestro entender más débil en la problemática planteada.

Si los jóvenes/futuros profesores de historia logran hacer conciente que el tiempo es un saber que se enseña y que se aprende, que su conocimiento no sólo es un saber de tipo conceptual, sino también procedimental, y que como tal supone ejercitación, el primer paso en la resolución de este desafío probablemente esté dado. Y esta tarea les cabe a todos los profesores de las instituciones formadoras de docentes y en especial a los que tienen a su cargo las didácticas específicas que son las que se ocupan de la mediación entre el saber sabio y el saber enseñado. El desafío aún sigue vigente, pero es posible comenzar a superarlo.

Referencias bibliográficas:

Aróstegui, Julio, (1995), *La investigación Histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Editorial Crítica.

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

Benejam Arguimbau, Pilar (2001), "Los contenidos de la Didáctica en las Ciencias Sociales en la formación del profesorado", Arrondo. C. y Bembo, S. (Comp) *La formación docente en el Profesorado de Historia. Un ámbito de conflicto*, Santa Fe: Homo Sapiens. pp.61-69.

Braudel, Fernand (1970), *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza editorial.

Ceballos Hornero, Alberto y Ceballos Hornero, David, (2003), "Categorías de análisis temporal en historia: Chrónos-Kairós", *Revista de Historia* N° 11. pp. 95-106 (www.ub.edu/aifi/Membres/DCeballos/edades.pdf) consultado el 25 /3/2013.

Davini, C. y otros (2002), *De Aprendices a Maestros. enseñar y aprender a Enseñar*, Buenos Aires: Papers Editores.

De Miguel Díaz, Mario (coord) (2006), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, España: Alianza Editorial.

Herodoto de Halicarnaso, (2000), "Los nueve libros de la Historia", www.elaleph.com. (www.dominiopublico.es/libros/H/Herodoto) consultado el 25/3/2013.

Le Goff, Jacques (2001), "Prólogo", Bloch, Marc *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México: Fondo de Cultura Económica. pp. 9-33

Maestro González, Pilar (2001), "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado", Montero-Arrondo. C. y Bembo, S. (Comp) *La formación docente en el Profesorado de Historia. Un ámbito de conflicto*, Santa Fe: Homo Sapiens. pp. 71-112.

Pagés Joan, Santisteban, Antonio, (2008) "Cambios y Continuidades: Aprender la temporalidad histórica", Jara, Miguel Ángel (comp), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*, Río Negro: Universidad Nacional del Comahue. pp. 95-127.

Trepal Cristófol, (1999), *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, España: Grao.

Verstraete de Kark, María Ana, (1999), "Las variables constitutivas del proceso histórico: El Tiempo y el Espacio", Garcn: *Historias de la Historia. Una aproximación al quehacer didáctico histórico*, Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras U.N.Cuyo.

Zabalza, Miguel Ángel, (2006), *Competencias docentes del profesorado universitario*, España: Narcea.