

Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la HRP en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación

Miguel Ángel Jara / Antoni Santisteban Fernández

Resumen

La investigación en la didáctica de la historia se ha visto incrementada en los últimos años con una gran diversidad de aportaciones. Estas aportaciones han sido realizadas por investigadores de campos muy diversos. La investigación que presentamos intenta responder a la necesidad de un modelo de investigación, en este caso, atendemos a uno de los campos propios de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. Se trata de la formación inicial del profesorado para la enseñanza de la historia. Nos centramos en los aprendizajes para la enseñanza de la historia reciente/presente (HRP). Proponemos partir de la construcción de modelos teóricos, conceptuales, realizados por la propia didáctica de la historia, como producto propio de nuestra disciplina, indispensable para una enseñanza coherente. Utilizamos el concepto de las representaciones sociales, porque nos parece muy adecuado a nuestras necesidades y al objeto de la investigación. Analizamos, así, las representaciones sociales de los estudiantes en relación a sus aprendizajes y experiencias entorno a la HRP. Utilizamos también en este recorrido relatos de vida para observar como aplican estas representaciones a este tipo de narraciones históricas.

Palabras Claves: Historia – Enseñanza – Investigación – Representaciones – Formación Inicial – Temporalidad

Summary

Research in teaching of history has been increased in recent years with a great diversity of contributions. These contributions have been conducted by researchers from fields very different. The investigation that we presented tries to respond to the need for a model of research, in this case, we cater to one of the fields of the teaching of history and social sciences. It is the initial training of teachers to the teaching of history. We focus on learning for the teaching of the recent history/this (HRP). Propose from the construction of theoretical models, conceptual, made by the teaching of history, as a product of our discipline, essential for a coherent education. Use the concept of social representations, because we feel very suitable to our needs and to the object of the investigation. Look, thus, social representations of the students in relation to their lessons and experiences around the HRP. Use also in this travel stories of life to observe as apply these representations to this type of historical narratives.

Key Words: History – Teaching – Research – Representations – Initial Training – Temporality

En este artículo presentamos un modelo de investigación para saber qué pasa en la formación inicial del profesorado de historia y hacer propuestas de mejora. Es un modelo de investigación para indagar sobre qué saben y qué deberían saber los estudiantes de profesorado de historia, sobre los diversos aspectos de la educación histórica. El modelo tiene su origen en una línea de investigación sobre la formación inicial del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales, que ha dado lugar a diversos trabajos de investigación y tesis doctorales en la Universidad Autónoma de Barcelona (por ejemplo, Bravo, et.al., 2000; Santisteban, 2005; Jara, 2009). El modelo queremos ejemplificarlo con una investigación en curso sobre la formación inicial del profesorado de historia, en concreto para enseñar la historia reciente presente (HRP)¹.

¹ A partir de ahora sólo se utilizarán las siglas HRP.

La necesidad de presentar un modelo de investigación surge del incremento de investigaciones en didáctica de la historia, que significan una mejora de la situación de la disciplina, pero que a su vez provocan un cierto desconcierto por cuanto existe una gran cantidad de perspectivas de estudio y de enfoques de investigación. Se hace necesario desde hace unos años una mayor pertinencia conceptual y la reivindicación de una metodología científica propia. En este sentido, el modelo que proponemos se basa en diversos aspectos que comentamos y que después se ejemplificarán en una investigación concreta.

- 1) En la didáctica de la historia utilizar el concepto de **representaciones sociales**, es muy importante para nuestro campo de investigación. El estudio de las representaciones sociales nos permite saber qué saben nuestros estudiantes de los conocimientos históricos.
- 2) Otro concepto necesario en nuestro modelo es el de las **perspectivas prácticas**, es decir, qué piensan nuestros estudiantes sobre cómo se debe enseñar un determinado conocimiento histórico, cómo lo enseñan y cómo pueden mejorar sus prácticas a través de la reflexión crítica.
- 3) La **metodología de investigación** que proponemos es la cualitativa y **crítica** por cuanto queremos transformar la realidad actual de la formación inicial del profesorado de historia. En la investigación que utilizamos como ejemplo los instrumentos usados son los cuestionarios y las entrevistas, los relatos de vida y la observación de la práctica de la enseñanza.
- 4) En la didáctica de la historia, crear **modelos teóricos-conceptuales** para definir el campo de la investigación y de la enseñanza, como propuestas de estructuras conceptuales, nos ayudan a saber sobre qué debemos indagar y, al mismo tiempo, qué debemos enseñar.

Así, presentamos un modelo de investigación en la formación inicial del profesorado de historia, caracterizado por los cuatro apartados anteriores. Para ejemplificar el modelo utilizamos una investigación en curso.

Pero antes atenderemos al contexto de la investigación y a algunos referentes teóricos de la formación inicial.

Introducción: objetivos, contexto educativo y la formación inicial del profesorado

a) Objetivo de la investigación

El objetivo fundamental de la investigación ha sido *indagar en el conocimiento de un grupo de estudiantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, sobre la enseñanza de la HRP, sobre qué saben y cómo lo enseñan.*

b) El contexto

El contexto de esta investigación es la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, ubicada en la norpatagonia de la República Argentina, con sede central en la ciudad del Neuquén.

El plan de estudios actual² para la formación del profesorado de historia, vigente desde 1986 con algunas reformas, está organizado en 4 áreas

² Decimos actual porque desde la fundación de la UNCo, la carrera del profesorado y licenciatura en historia ha sufrido importantes modificaciones. Las investigaciones realizadas por Susana Barco y su equipo son una clara radiografía de los procesos de reformas. Las autoras trabajan, en uno de sus proyectos de investigación (2000-2003): *“Disciplinas universitarias: su constitución desde los profesores de las carreras del profesorado y licenciatura en Historia de la U.N.Co”*, el análisis de los planes de estudios de ambas carreras - licenciatura y profesorado - en Historia, en dos períodos institucionales: período de Intervención, de dictadura militar (1974-1983) y período de Normalización Universitaria, del retorno a la vida en democracia (1983-1986), desde la realización de entrevistas individuales a profesores titulares o responsables de cada una de las cátedras del Departamento de Historia de la UNCo.

de conocimientos disciplinares e historiográficos³, dependientes del departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. De las 29 asignaturas del plan -que reconoce un ciclo de formación común y un ciclo de formación específica para cada una de las titulaciones- sólo 4 corresponden a las asignaturas llamadas “pedagógicas”, que son Psicología General y Evolutiva, Didáctica General y Especial, Problemas Fundamentales de la Educación y Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia, ubicadas en el quinto año del Profesorado en Historia. Todas dependientes de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2 de ellas -que nos interesan a los efectos de la investigación- dependen del Departamento de Didáctica, área de Didáctica de las Ciencias Sociales: Orientación Didáctica de la historia.

En este sentido, y en función de lo establecido en el plan de estudios, los estudiantes han cursado y aprobado las asignaturas correspondientes al Ciclo Introductorio y al Ciclo Profesional, cuyos objetivos se centran en la profundización de los contenidos específicos de la carrera, en el debate de las corrientes historiográficas propias de las asignaturas históricas, en el aprendizaje de métodos y técnicas apropiados, y en fomentar el espíritu crítico y el sentido histórico. En este contexto, y considerando el plan de correlatividades, los estudiantes que acceden al último curso cuentan con elementos mínimos e indispensables para la realización y puesta en ejercicio de sus Prácticas Docentes, en una institución educativa de nivel medio o superior. Son con estos estudiantes que se ha realizado la investigación.

³ **1).- Área General** con orientaciones en: génesis del viejo mundo, antigua y clásica, socio cultural, medieval y moderno y universal contemporánea. **2).- Área Teórica** con orientación en. técnicas y métodos, teoría de la historia y teorías políticas y económicas. **3).- Área Latino Americana** con orientación en: colonial, S. XIX y S.XX y **4).- Área Argentina** con orientación en: S. XIX y S.XX.

c) La formación inicial del profesorado

La formación inicial como la formación continua del profesorado ha sido y es una preocupación básica para la mejora de la enseñanza. Existe una profusa literatura sobre las problemáticas de la formación del profesorado, desde perspectivas muy diversas. Existen también numerosas investigaciones y reflexiones sobre la práctica, aunque deberíamos afirmar, como hace Pagès (2004), que estas investigaciones no han tenido un reflejo coherente en las políticas ministeriales o en las reformas de los estudios universitarios.

En demasiadas ocasiones persiste la idea de que los problemas de la enseñanza se resuelven a partir del cambio curricular. Pero esta opción se contradice con lo que pasa en la realidad, ya que los cambios en el currículo no aseguran, necesariamente, un cambio en las prácticas, si no van acompañados de la participación activa de los profesores y de la comunidad educativa. Las políticas educativas deben ser claras y sostenibles en el tiempo, han de priorizar las necesidades de la sociedad y la cultura, pero no pueden ignorar las condiciones en las que se desarrolla el trabajo en las instituciones educativas.

Por lo que se ha expuesto, cuando hablamos de formación del profesorado los contextos en los que se lleva a cabo son fundamentales. Es importante analizar los cambios sociopolíticos y culturales que inciden o no en los programas de formación. La relación teoría-práctica debe dar coherencia a la formación para aprender a enseñar en cada contexto. En todo caso, la relación teoría-práctica debe ser totalmente diferente a la visión que evidencia una *“relación prioritaria de los cuerpos teóricos sobre la práctica, vista como transferencia final de la teoría”* (Pruzzo de Di Pego, 1999: 36).

Para Benejam (2002), hasta ahora la relación teoría-práctica no se ha caracterizado por su fluidez: *“contrariamente a lo que ocurre en el terreno de la medicina o de la técnica, en el campo de la educación perdura con obstinación el divorcio entre teoría y práctica. Esta situación justifica el descrédito de los teóricos*

debido a su inoperancia, y el de los prácticos, incapaces de justificar con rigor su acción” (Benejam, 2002:93).

Coincidimos con esta idea, en tanto es una de las problemáticas visibles en la formación de profesores, puesto que *“no es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia?”* (Pagès, 2004:156).

Esta situación es bastante generalizada en la formación universitaria en la Argentina, un dossier dedicado a este tema en la revista⁴ de la Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), permite adentrarnos en diferentes experiencias formativas, pero con un punto en común: una vez aprobadas las asignaturas “históricas” -según el plan de correlatividades-, se pasa a las asignaturas “pedagógicas”. En la medida en que se siga pensando que basta con el saber disciplinar para enseñar, pocas son las posibilidades de cambios en la formación de profesores y la didáctica seguirá quedando relegada al último semestre del último año del trayecto formativo.

Persiste la idea de que para enseñar basta con saber lo que se debe enseñar. Ello se ha convertido en el lugar común en el discurso de muchas personas relacionadas o no con el campo educativo. Formar para la enseñanza de un conocimiento particular como lo es la historia, requiere pensar profundamente no sólo en los aspectos referidos a un objeto que en sí mismo es inacabado, sino también en cómo ese objeto se aprende a enseñar en contextos y situaciones singulares. Es aquí donde

⁴ Reseñas de la enseñanza de la historia, APEHUN, N°2 noviembre de 2004. Universitat, Córdoba – Argentina.

la didáctica cumple un rol central. Lo que sigue es claro y preciso en éste sentido. *“En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.* (Pagés, 2004:158)

Entonces ¿cómo formar un profesor competente?, ¿cuáles deberían ser los saberes que se impartan en la formación inicial?, ¿cómo construir la enseñanza metodológicamente?, ¿qué currículum, qué contenidos, qué objetivos, para qué formación? Nadie, seguramente, tenga la respuesta exacta. Son prácticas que se construyen en una formación en contexto y aventuran más posibilidades que límites. Formar para enseñar, debe pensarse en formar para futuros no sólo probables, sino deseables. Ello supone una práctica ético-política, que se fije como objetivo solucionar los problemas, tensiones y contradicciones del oficio de enseñar, en un escenario complejo.

1. La indagación en las representaciones sociales desde la formación inicial del profesorado en historia

Es Moscovici (1961) desde la psicología social quien introduce el concepto de “Representación Social” en su obra. Sus teorías son de utilidad en tanto permiten dar sentido a las formas individuales y colectivas de interpretar el mundo, lo social y lo simbólico.

Las representaciones sociales han sido objeto de investigación en un gran número de trabajos en el campo de las ciencias sociales y, más recientemente, en el de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia (Laville, 2001). Entre los distintos trabajos realizados sobre las representaciones en la enseñanza de las ciencias sociales podemos destacar, entre otros, los primeros estudios que aparecieron en la obra com-

pilada por Audigier (1997) o los más actuales de Dalongueville (2003 o 2006). En España ha aparecido algún trabajo desde la didáctica de las ciencias sociales, que toma las representaciones sociales como una parte importante de sus investigaciones (Santisteban, 2006a, 2007). En la presente investigación, como en la última citada, se indaga en las representaciones sociales de los estudiantes de profesores.

Como afirma la autora esta teoría es de utilidad en todos los campos psicológicos, sociológicos o educativos: *“la teoría de las Representaciones Sociales es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación”* (Araya Umaña, 2002: 9)

Pero, ¿qué son las representaciones sociales? Para Moscovici (1979, 1993) las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en las interacciones sociales y evolucionan constantemente (Moscovici, 1981, 1984). Son un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos sociales. Las representaciones sociales son formas de pensar y crear la realidad social, constituidas por elementos de carácter simbólico. Su finalidad es la de transformar algo que es desconocido en algo familiar.

Por otro lado, desde los estudios de las representaciones sociales realizados en los medios de comunicación, se indica que las *“representaciones refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera. Esta representación -en la medida que es conservada y no reemplazada por otra- constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso”*. (Raiter, 2002: 11)

También afirma el autor que *“no todas las representaciones individuales pueden convertirse en sociales. Sin embargo, de modo inverso o de modo no recíproco, las sociales sí pueden convertirse en individuales. Es más, las representaciones sociales, como tales, trabajan como marco para la formación de las individuales”*. (Raiter, 2002: 15)

La vida cotidiana es el campo donde operan en primer lugar las representaciones sociales. Las personas realizan sus representaciones a partir del lenguaje, en los procesos de comunicación, el pensamiento social se forma dando sentido a las imágenes y cosmovisiones de las acciones diarias, donde se ponen de manifiesto valores, creencias y opiniones que orientan los patrones de conducta.

Es evidente que se reconocen en los prejuicios o en los estereotipos, aunque también se reflejan en las actitudes y en las acciones concretas: *“Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo”* (Araya Umaña, 2002: 11).

Abordar las representaciones sociales en el marco de esta investigación es relevante en dos aspectos centrales de la formación de profesores. En primer lugar, porque nos permite indagar en las representaciones que tienen los estudiantes sobre la HRP, como parte de la formación disciplinar de la ciencia referente, con las lógicas implicaciones para la enseñanza de esta parcela temporal. Por otro lado, nos permite aproximarnos a los procesos, mecanismos y contextos de construcción del pensamiento de los estudiantes del profesorado en el diseño de la enseñanza. Es evidente que la construcción de una memoria y de la temporalidad histórica, como su relación con determinados temas de la historia, tiene una traslación en el qué y en el cómo se enseña.

Las representaciones sociales como formas del pensamiento social permiten visualizar los modos en que cada persona o grupo de personas reconstruyen la dinámica social, de cómo le dan sentido y actúan en la vida social, y en la resolución de situaciones problemáticas que les plantea el mundo. Contribuyen a la construcción de una realidad común a un grupo social o cultural. Entonces, si 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.

Modificar la enseñanza o la formación del profesorado requiere un buen conocimiento de las representaciones sociales. Utilizaremos el modelo teórico-conceptual que hemos propuesto para analizar estas representaciones, a través de los instrumentos metodológicos que describimos en algunos párrafos siguientes.

2. Las perspectivas prácticas

Si las representaciones sociales en la investigación -aunque también en la formación- nos muestran las ideas de los estudiantes sobre la historia, el concepto de perspectivas prácticas nos aporta la perspectiva sobre cómo piensan que debe enseñarse la historia, en este caso la HRP. Las perspectivas prácticas han sido analizadas en diversas investigaciones, como aspectos fundamentales para producir cambios en la formación inicial de los estudiantes de profesores de historia y de ciencias sociales (Adler, 1984; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1997).

Si el estudio de las representaciones trata, por ejemplo, las imágenes mentales de los estudiantes sobre el tiempo histórico o la temporalidad humana, el estudio de las perspectivas prácticas se proyecta en la forma cómo se enseñan estos aspectos de la temporalidad. En los estudiantes de profesores/as las perspectivas prácticas se hacen explícitas en la confección de materiales curriculares y en la defensa de sus propuestas de intervención didáctica para la enseñanza del tiempo histórico. Los cam-

bios que se produzcan en las perspectivas prácticas estarán muy relacionados con la oportunidad que tengan los y las estudiantes de construir propuestas de enseñanza.

Una de las preguntas que se pueden plantear es qué relaciones pueden darse entre las representaciones y el desarrollo de las capacidades prácticas para enseñar. La cuestión es saber si los estudiantes del profesorado mantienen o transforman sus representaciones, así como qué sucede en el proceso de enseñanza de la historia. En principio se puede suponer que existe una estrecha relación entre las representaciones y la posibilidad de realizar una buena práctica para su enseñanza, pero la gran cantidad de variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden alterar cualquier hipótesis.

3. Marco metodológico

La metodología elegida aborda el problema planteado desde una lógica que se centra en lo cualitativo, como un proceso que permite la indagación para la comprensión de problemas sociales o humanos (Creswell, 1994), aunque no se descartan ni desconocen algunos aportes de instrumentos cuantitativos en la triangulación de los datos. La triangulación permite considerar a los campos cualitativos y cuantitativos como complementarios y no rivales. (Vasilachis de Gialdino, 1993). El carácter complementario de estos métodos permite no sólo la posibilidad que cada uno aporte información distinta sino que también permite matizar la otra.

Compartimos con Sirvent (2003, 2004) la idea de que la lógica cualitativa o intensiva busca penetrar hondo en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente cambio del hecho social (en este caso el educativo). Penetrar en los procesos de construcción por parte de los sujetos, de los significados que atribuyen a su vida según un proceso histórico social. La lógica cualitativa, dice la autora, es la que nos habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al

hecho social. Habla de construir la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables. Es la que busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica, más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar, busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. Se busca la esencia por encima de las apariencias.

Se acepta la implicación del investigador en la realidad estudiada, en interacción con lo que se investiga. No se habla de neutralidad valorativa, sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones y valores que son parte de la construcción del dato científico. Se busca comprender a través de técnicas que no producen datos cuantificables, como las historias o relatos de vida, la observación participante, los diarios, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales, la dramatización, el significado o el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones. La trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las fuerzas contradictorias, las ideas políticas y sociales que se entraman y se procesan en la historia de vida individual y colectiva. Se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo, insertas en la trama de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y de análisis. (Sirvent, 2004)

La selección de las técnicas de recolección de información se articula a partir del problema, en la búsqueda de la coherencia y de la lógica de la investigación. La decisión fue utilizar un cuestionario, realizar entrevistas semi-estructuradas y proponer relatos de vida, aplicados a estudiantes del profesorado de historia que cursan el quinto año de su formación, a fin de indagar acerca de sus representaciones y significados que le atribuyen a la enseñanza de la HRP. También se utilizaron fuentes documentales (plan de estudios del profesorado, estadísticas de estudiantes, curriculum y libros de textos, entre otras) que completaron el análisis.

Reseñas

La recolección de información para la construcción de datos se llevó a cabo en dos asignaturas del profesorado: Didáctica General y Especial de la Historia y Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia. En este marco, el trabajo de campo se realizó sobre un total de 20 estudiantes⁵ que cursaron la asignatura Didáctica General y Especial de la Historia⁶. La muestra la constituyen 14 mujeres y 6 hombres, de edades y de procedencia muy variadas. La mayoría han nacido en otras provincias del país pero han realizado sus estudios primarios y secundarios en escuelas públicas de la provincia del Neuquén, donde se encuentra la sede de la UNCo. Proviene de sectores populares y son los primeros integrantes de sus familias que finalizan una carrera universitaria.

a) Cuestionario y entrevistas

El cuestionario planteado en esta investigación nos ha permitido analizar los datos, bajo la siguiente organización:

- a) datos generales;
- b) sobre los aprendizajes de la historia;
- c) sobre la formación inicial en el profesorado;
- d) sobre la enseñanza de la historia.

Las preguntas que le dieron cuerpo a cada uno de los apartados - fundamentalmente en el b, c y d-, giraron en torno a las representaciones que tienen los estudiantes del profesorado en historia, de la UNCo, en relación a los aprendizajes y la enseñanza de la HRP. Combinamos preguntas abiertas con preguntas cerradas. En varias de ellas se les presentó una serie de opciones que debían valorar y, en algunas, se les solicitó que fundamentaran o desarrollaran brevemente sus respuestas. En

⁵ Cantidad de estudiantes que colaboraron con la entrega del cuestionario, sobre un total de 40 inscriptos o matriculados para cursar.

⁶ Asignatura del plan de estudio del profesorado que se cursa en el primer cuatrimestre, para el caso de esta investigación corresponde al periodo 2008.

general todo el instrumento se diseñó en función de los objetivos de la investigación.

El instrumento, en cada una de sus dimensiones, nos aportó los aspectos necesarios que posteriormente serán triangulados, sistematizados e interpretados junto a los datos recabados de las entrevistas y relatos de vida, con la finalidad de construir un conocimiento sustantivo. El cuestionario fue el primer momento en el que se indagó en las representaciones. En él participaron, voluntariamente, los/as estudiantes que cursaban la asignatura Didáctica General y Especial de la Historia. No todos/as estaban en condiciones de realizar las Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia en el segundo cuatrimestre, según lo establecido por el plan de correlatividades. Del total sólo 18 estudiantes pudieron concretarlas, de los cuales 12 de ellos estuvieron a mi cargo como profesor tutor. Con ellos trabajamos en el marco de la cátedra y realizamos todo el acompañamiento en sus prácticas de enseñanza de la historia, en escuelas secundarias de diferentes barrios de la ciudad.

El otro instrumento de investigación utilizado para la obtención de información desde otra perspectiva, fueron las entrevistas que, a diferencia del cuestionario, permite la obtención de información oral en una relación interpersonal. En este sentido, las preguntas se formularon atendiendo a:

- opiniones y experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la HRP;
- las imágenes representativas del periodo en el que ubican esta parcela temporal y los sentidos que le atribuyen;
- la importancia de su incorporación en las diferentes instancias de la formación inicial y experiencias de aula, entre otras.

El trabajo de campo y la obtención de información en ese momento se incrementaron y se hizo mucho más compleja. Al cuestionario inicial se sumó una entrevista con 8 estudiantes. Nos guiamos por una serie de interrogantes de carácter semi-estructurado, a fin de favorecer la emer-

gencia de categorías o conceptos, que al sistematizarse y compararse articulara una lógica justificada en los estudiantes.

Dice Walker (1979) que la entrevista es un método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas. Abarca una amplia gama de técnicas, desde los cuestionarios estructurados, hasta la conversación “no estructurada”, todas las cuales se basan en el supuesto de que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. Este rasgo de la entrevista la convierte en un instrumento preferido por los defensores del “movimiento” de profesores investigadores, ya que admite cierto margen de autoridad a los sujetos y da por sentado que las explicaciones de éstos tienen un valor de verdad (Walker, 1979: 114).

En el caso particular de las entrevistas realizadas hemos sido cuidadosos, porque entre entrevistado-entrevistador se comparte una disciplina, un marco similar de referencia, diferenciado por fundamentos propios sobre la enseñanza y el aprendizaje, y cuestiones éticas e ideológicas. Se trata de una entrevista donde se comparten problemas comunes, donde aparecen ventajas, así como también posibles conflictos que afectan la interpretación. Tratamos, en el transcurso de la entrevista, de entablar una comunicación sin presiones, sin la sensación de examen ni que se pone en tela de juicio sus conocimientos, capacidades o habilidades. Es una cuestión que consideramos muy importante para el desarrollo de la entrevista.

b) Relatos de vida

Otra técnica utilizada han sido los relatos de vida. En este caso, lo diferenciamos de las historias de vidas: “Las historias de vida implican, por lo general, un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, al modo de un estudio de caso. Se elige para ese propósito a una o varias personas a las que se considera prototípicas del tema que se pretende explorar e insumen habitualmente varias entrevistas con una misma

persona. Los relatos de vida, en cambio, son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por su nacimiento, se centra en un aspecto particular de esa experiencia” (Kornblit, 2004: 16).

La intención fue profundizar en la indagación en las representaciones de los estudiantes en relación a nuestra problemática, por ello consideramos que este instrumento potencia la posibilidad de interpretación. Según Santamarina y Marinas (1999), existen tres niveles o modalidades en el análisis de los relatos de vida:

- La *perspectiva estructuralista*, que puede asimilarse a la modalidad que Bertaux (citado en Santamaría y Marinas, 1999) denomina “etnosociológica”. Consiste en la realización de un recorrido lo más exhaustivo posible de la pluralidad de situaciones e informantes pertinentes para mapear el campo de estudio. En este caso existe una fuerte primacía del modelo teórico, que dirige el relevamiento de datos, descartando los que a priori se consideran no pertinentes. Se busca la saturación de los datos, es decir, el momento en que los nuevos datos no aportan más elementos a los ya relevado.
- El *modelo hermenéutico* (coincidente con la clasificación de Bertaux), consiste en el análisis en profundidad de uno o varios textos (siempre pocos), centrándose en el texto mismo con el propósito de descubrir los sentidos que están ocultos en él. Se trata de poner en juego una comprensión intensiva, guiada por un marco teórico que puede ser el sociológico, historicista o el psicoanalítico.
- La *comprensión escénica*, propuesta por Santamarina y Marinas, siguiendo los análisis de Habermas (1978) y Lorenzer (1980) sobre la comunicación distorsionada en las sociedades complejas. En este caso no se trata de ir “decodificando” el texto hasta llegar a su sentido más oculto, como propone el modelo hermenéutico, por la sencilla razón de que no existe tal sentido oculto. Este sería el

producto de una construcción del investigador, que se impone al relato mismo, en una operación de traducción de lo dicho a otra versión, postulada como “verdadera” a través de la interpretación (citado en Kornblit, 2004: 17-18).

Adherimos a la tercera modalidad (en tanto nos permite jugar con tres escenarios posibles): lo vivido en el pasado, lo vivido en el presente y lo vivido en la entrevista, en este caso en el acto de la escritura del relato de vida.

c) La elaboración de unidades didácticas y la observación de la práctica

Sin duda la práctica de enseñanza de la HRP por parte de los estudiantes nos permite observar sus verdaderas perspectivas prácticas, la concreción de sus representaciones sociales sobre la historia y los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas. Esta parte de la investigación es la que estamos analizando actualmente, aunque forma parte de la última fase de nuestro modelo de investigación, sin duda la más decisiva. Cuando los estudiantes diseñan y llevan a la práctica sus propuestas didácticas sobre la HRP, vemos con claridad el camino de la mejora de su formación. Se hacen imprescindibles un buen seguimiento en la construcción de sus propuestas y el seguimiento de guiones de observación, los mismos que nos han ayudado en esta investigación.

Aunque lo afirmado anteriormente es cierto, queremos detenernos en esta ponencia sobre la cuestión de las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la HRP, su conocimiento y sus perspectivas prácticas, desde el análisis de los relatos de vida.

4. Modelos teórico-conceptuales desde la didáctica de las ciencias sociales

Para la investigación sobre la HRP, su conocimiento y su práctica por parte de los y las estudiantes del profesorado de historia, necesitamos antes crear un modelo teórico-conceptual que nos permita saber sobre qué debemos indagar y, en definitiva, qué se debería construir como conocimiento de este campo. En función de ello, elaboramos el siguiente modelo de análisis que nos permitirá abordar sus representaciones y sus perspectivas prácticas.



Este modelo de análisis conceptual, que consideramos valioso para el análisis de los relatos de vida, es una adaptación de Santisteban (2006b, 2007), para la comprensión del tiempo histórico. Dice el autor que su propuesta de estructura conceptual “se plantea desde una perspectiva crítica de la enseñanza, ya que debe ayudarnos a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro” (Santisteban, 2007:23). Y que “ni desde la historia ni desde las otras ciencias sociales se ha creado un modelo conceptual general del tiempo que pudiera utilizarse en la enseñanza. Con demasiada frecuencia se confunde el tiempo histórico con la cronología, sin tener en cuenta otros conceptos temporales, por ejemplo: la temporalidad humana, el cambio y la continuidad, la gestión del tiempo o la cons-

trucción del futuro” (Santisteban, 2007:19). Su propuesta se organiza en los siguientes ejes: 1) las cualidades del tiempo; 2) las delimitaciones del tiempo; 3) la temporalidad humana; 4) el cambio y la continuidad; y 5) el dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder.

Partimos de la consideración de que los acontecimientos recientes/presente son históricos, por ende se constituyen en una estructural temporal, con características que le son propias, es decir *“definimos la historia como el estudio de las sociedades en el tiempo (no exclusivamente en el pasado) por lo que entendemos que los acontecimientos recientes/presentes quedan incluidos como parte de su objeto. Constituye una parcela del amplio campo de la historia y adquiere las siguientes notas distintivas: implica el estudio de los problemas del hoy con una mirada histórica; trabaja sobre procesos vigentes, inacabados; recibe una fuerte incidencia de los medios masivos de comunicación; posibilita trabajar con testimonios orales y requiere una sistematización y análisis riguroso del cúmulo de información que recepta”*. (Aguar – Funes, 2006)

La temporalidad humana, entendida como sucesión de los acontecimientos en el devenir dinámico de la sociedad, nos permite comprender la textura con la que se expresa la mutua relación entre pasado-presente-futuro. En ella los sujetos interactúan entre los recuerdos, los acontecimientos y las utopías.

Desde el punto de vista del cambio y la continuidad, es importante visualizar cómo se evidencia la estructura de esta dimensión del tiempo histórico (Santisteban, 2007):

4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio

- a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración
- b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura
- c) El ritmo: ciclos, crisis

4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios

- a) Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución
- b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo
- c) Madurez: transición, transformación

4.3. Valoración del proceso (orden o desorden)

- a) Tendencias negativas: decadencia
- b) Tendencias positivas: modernidad y progreso

Otro elemento importante será poder entender cómo se manifiesta, en las representaciones de los futuros profesores/as, las siguientes categorías de la temporalidad:

5. El dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder

5.1. Medida del tiempo

- a) Instrumentos: calendario, relojes
- b) Cronología: sucesión, simultaneidad

5.2. Clasificación y explicación de los hechos

- a) Clasificación temporal: periodización
- b) Explicación histórica: causal e intencional

5.3. Control y poder sobre el tiempo

- a) Distribución del tiempo: trabajo y ocio
- b) Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal
- c) Construcción del futuro: intervención social

Finalmente, la última categoría que consideraremos en el análisis de este conocimiento y de su práctica de enseñanza, será aquella que se refiere a la construcción/imagen que los y las estudiantes tienen sobre el futuro. Consideramos que esto es importante en tanto nos permite ver las formas en las que se construye hacia adelante, los hitos en los que se funda tal proyección y las acciones que potencialmente se reconocen en el futuro. Estas cuestiones se relacionan directamente con sus capacidades para la intervención social. Ésta depende en gran medida de su imagen del futuro y de las proyecciones que puedan realizar para construirlo.

Algunas conclusiones: la interpretación de los Relatos de Vida a partir del modelo conceptual

Detenernos en los relatos de vida tiene un gran significado en el modelo de investigación que presentamos, ya que como instrumento para la indagación nos muestra las representaciones de los estudiantes sobre la HRP, sus experiencias de aprendizaje y sus perspectivas prácticas como futuros profesores de historia. Los relatos de vida son magníficos reflejos de la temporalidad en los estudiantes, así como de sus ideas sobre el pasado, el presente y el futuro, y cómo se enseñan.

Según Santamarina y Marinas (1999), jugar con los escenarios posibles facilitan la comprensión de las representaciones de los estudiantes. Lo que sigue es el inicio de uno de los relatos. Es muy interesante porque nos permite adentrarnos en las representaciones y cómo experimentan, en el acto de escritura, su pasado, su presente y su futuro:

“¿Qué ponemos en juego cuando escribimos el relato de nuestra vida? Escribirla no es igual que relatarla o pensar sobre ella. Pensar para escribirla es pensar sobre nosotros mismos, pero al hacerlo, aunque asumiéramos el compromiso de ser veraces, de apegarnos a los hechos como intenta el historiador, ¿no estamos acaso construyendo, eligiendo una historia que a veces y en parte, está relacionada con los hechos reales? Al escribir nos inventamos a nosotros mismos, cristalizamos aspectos de nuestro ser, de nuestra existencia, algunos detalles, gustos, inflexiones que conforman

otro “yo”, u otro “nosotros” distinto del que escribe en la máquina, piensa, respira. Contar la historia de una vida, la mía, la tuya, es también una forma de reconocimiento, de individualización, de construir una identidad narrativa como diría Paul Ricoeur. Somos tantas veces tantas personas. ¿Pero cuál es real? No hace mucho tiempo escuché a alguien decir, al intentar contar su vida, que tenía varias y debía elegir una; cuál elegimos para una autobiografía. Esto no es completamente una auto-biografía, o quizás sí; tendrás que descubrirlo. Voy a contar una historia, o debería decir construirla, inventarla, puesto que por sí sola y así planteada no ha ocurrido. Encierra en el relato una pretensión mayor, un secreto, una expectativa, un reconocimiento” (RV:4; Pa:1.1).

La pregunta inicial de este fragmento es clave en el sentido de lo que cada persona recuerda, olvida, prioriza, evidencia, oculta o hace público. Seguramente, en esta investigación, lo que importa es qué es lo que recuerda y por qué esos recuerdos les son significativos, y los hacen públicos. Sabiendo que en el recuerdo de sus vidas afloran situaciones, experiencias y valoraciones que si bien son personales, se entienden en contextos socio-culturales específicos y nos ayudan a comprenderlos.

En esta fase del análisis y centrándonos en el modelo de comprensión escénica, nos interesa comprender sus referencias y experiencias vividas en el pasado y el presente. El autor del relato, según Santamarina y Marinas (1999), otorga mayor o menor relevancia a determinadas interacciones e hitos de su historia, situaciones que se materializan en el grado de reflexión que decide el que relata.

En general los relatos de referencia se inician con la presentación, nombre, edad, lugar de nacimiento, aspectos familiares, lugar de residencia, entre otros. Los relatos corresponden a cuatro estudiantes, dos mujeres de 23 y 42 años y a dos hombres de 22 y 29 años, todos de diferentes localidades y provincias del país.

En cada una de las líneas de los relatos escritos, a modo de narraciones biográficas, se materializan aspectos de sus vidas y de sus experiencias,

que condensan la temporalidad. Son narraciones que dan cuenta de algunos aspectos particulares de cómo experimentaron los cambios sociales, culturales, políticos y económicos de la HRP de la Argentina. Nancy (42) y Fabián (29), nacieron en una época que se caracterizó por los golpes de estado llevados a cabo por los militares. El decenio que va de 1966 a 1976, entre golpe y golpe, fue un período de inestabilidad política y de recesión económica, que abre una nueva etapa en la vida sociocultural del país. La implementación de políticas neoliberales, la desestructuración de un estado de bienestar y el terrorismo de estado, serán las notas distintivas de las políticas llevadas a cabo por los militares desde el '76, hasta el retorno de la vida en democracia en 1983.

Vanesa (23) y Mariano (22), nacen bajo el signo de la democracia. Proceso lento de construcción que se inicia a principios de los '80 y que hasta la actualidad ha experimentado cambios, transformaciones y reformas vertiginosas nunca antes vividas por la sociedad argentina.

Son contextos de enorme complejidad que han dejado profundas marcas en la sociedad argentina, experiencias compartidas que no implican necesariamente que sean comunes a toda la población, pero sí coinciden para los casos de Nancy, Vanesa, Fabián y Mariano.

En este marco general podemos identificar tres tipos de situaciones en las que se entretujan las narrativas, que están presentes en todos los relatos y que las denominaré de la siguiente manera: a) “Relatos centrados en el origen de los tiempos”; b) “Relatos centrados en secuencias cronológicas”; y c) “Relatos centrados en los cambios y continuidades”. En ellos reconocemos presencias de temporalidades múltiples, de cambios y continuidades, simultaneidad de experiencias y de futuros presentes.

a) Relatos centrados en el origen de los tiempos

Mi nombre es..., nací el..., tengo tantos años..., vivo en..., mis padres, mi familia es..., vine de... Son los datos de las primeras líneas con la que se inicia cada uno de los textos. Pareciera ser que hay una especie

de origen de mi propio “yo”, que da sentido a mi identidad personal, aquello que me ubica en un tiempo y en un espacio particular, cargado de significado y relevancia para explicar y explicarme en el acto de escritura.

“Me llamo Fabián, tengo 29 años y nací en la provincia de Santa Cruz, en la localidad de Río Turbio”. (RV:1; Pa:1.1)

“Mi nombre es Vanesa y nací hace 23 años, un 25 de Julio en el Hospital Castro Rendón de la ciudad capital de Neuquén. Soy la primera hija de Alicia y Sergio”. (RV:2; Pa:1.1)

“Mi nombre es Mariano, tengo 22 años y nací en Neuquén capital. Actualmente resido en Cipolletti, ciudad en la que viví toda mi vida”. (RV:3; Pa:1.1)

“Mi nombre es Nancy, tengo 42 años Nací en este territorio, me muevo en él y me siento parte de él. Desde los cuatro años que vivo aquí y soy extranjera en mi propio lugar”. (RV:4; Pa:1.1-1.2)

Eligen comenzar por “un” o “el” principio. Continúan con algunos aspectos generales que refuerzan esa identidad, porque también son hijos de inmigrantes, trabajadores, de gente nómada en búsqueda de un lugar donde “echar raíces”.

“un pueblo que nació de la explotación carbonífera y que se encuentra aproximadamente a unos 300 kilómetros de la capital, Río Gallegos”. (RV:1; Pa:1.1)

“ambos son emigrantes chilenos y actualmente llevan 30 y 45 años respectivamente residiendo en Neuquén. Mis primeros cuatro años de vida trascurrieron en mi casa, con mucha presencia materna ya que ella dejó su trabajo de peluquera en Cipolletti para encargarse de mí, de la casa y de la inesperada llegada de mi única hermana en marzo de 1987”. (RV:2; Pa:1.1)

“Mi familia llego hace más o menos 30 años a la región, mi padre es un inmigrante boliviano que después de un largo derrotero por diferentes lugares de la Argentina se asentó en esta ciudad.

Reseñas

Él migró desde muy chico a este país junto con su familia, ya que mi abuelo era capataz de explotaciones mineras en el NOA”. (RV:3; Pa:1.1)

“Llegamos a vivir, desde Villarrica, a Villa María, luego nos trasladamos a Villa Florencia y luego a una chacra cerca del aeropuerto y desde ahí que me gusta vivir entre árboles, arbustos y flores”. (RV:4; Pa:1.1-1.2)

En general son aspectos que se entienden en el marco de toda su existencia, como síntesis o como un punto de partida y de llegada en el contexto de lo que sigue en sus relatos. Una idea positiva sobre el devenir del tiempo individual y familiar impregna estos fragmentos. Son indicios donde lo importante es marcar el inicio de lo que interesa relatar, y donde el contexto no necesariamente se tiene en cuenta, como influencia de algunas de sus experiencias vividas. En esta instancia, ninguno hace referencia a los contextos sociales, políticos, económicos o culturales en los que nacieron, desarrollaron su infancia y/o adolescencia.

b) Relatos centrados en secuencias cronológicas

En todos los relatos está fuertemente presente la secuencia cronológica del devenir de sus vidas. Si bien no todas están referenciadas con fechas, los autores enfatizan en aquellos “hitos” o “marcas” de su pasado vivido, como etapas o niveles sin correlación entre ellas. Las diferencian como “escenas” o “imágenes” que se hacen explícitas en sus recuerdos. Las más notorias son las referidas a sus experiencias escolares, sociales y afectivas.

“Mi vida transcurrió durante mi infancia normalmente, estudiando y disfrutando de mi vida con los amigos del barrio” (RV:1; Pa:1.2)

“En 1991 hice el preescolar en la salita abeja del Jardín n° 33 del barrio Melipal, muy cerca de casa... en 1992 empecé la primaria en la escuela n° 202 del barrio Maronense... en 1995 comencé catequesis en la Parroquia Nuestra Señora de Lourdes, y en 1996

hice la primera comunión... en 1998 egresé de séptimo grado...en 1999 ingrese al C.P.E.M. n° 47...en el 2000 me festejaron los famosos 15 años...en el 2003 hice quinto año...en el 2004 ingrese a la Universidad Nacional del Comahue...en el 2008 estoy cursando mis últimas materias” (RV:2; Pa:1.1 al 1.22)

“Terminé la primaria en el año 1998 he ingrese al año siguiente en el colegio secundario Manuel Belgrano... Cuando me encontraba cursando 3° año en el 2001, sobrevino la muerte de mi abuelo materno al que consideraba un padre. Terminé el secundario en el año 2003, y comencé a estudiar historia”. (RV:3; Pa:1.6)

“Siento que comencé a vivir cuando comencé a tomar decisiones, iba a la escuela primaria cuando decidí entrar a secar duraznos en la chacra del vecino y nos fue mal con la decisión... mi madre comenzó a trabajar, desde ahí no pude elegir que hacer hasta que casi terminé el secundario... En ese entonces quería ser diseñadora de modas, estudié corte y confección, fui a la escuela de Bellas Artes...” (RV:4; Pa:1.3-1.4)

Otros aspectos son los relacionados con acontecimientos socio-políticos o económicos que se inscriben en las secuencias de los relatos:

“En 1998 egresé de séptimo grado, siendo primera escolta y sin viaje de egresados porque la gran mayoría pertenecíamos a familias muy humildes, las cuales difícilmente podíamos pagar un viaje, por lo que los papas con mucho esfuerzo nos organizaron una linda fiesta y nos regalaron remeras que recordaban la promoción '98”. (RV:2; Pa:1.10)

“Cuando decido estudiar en la universidad había ayudado a mi hermana durante tres años a pagar su alquiler porque quería estudiar bioquímica en Bahía Blanca. En ese momento yo estaba recluida, luego de un mal de amores, trabajando cama dentro”. (RV:4; Pa:1.6)

Si contemplamos los contextos, en los que se desarrollan algunos semblantes de sus vidas, resulta novedoso que aspectos conflictivos de épocas muy significativas para la sociedad Argentina, no se conecten con

sus experiencias personales. Entiendo que toda experiencia individual es una construcción social inscrita en los procesos de nuestra HRP, en el que la relación pasado-presente es imprescindible para comprender las situaciones vividas.

c) Relatos centrados en los cambios y continuidades

En algunos de los relatos podemos identificar algunos fragmentos en los que se evidencian ideas o nociones de temporalidad histórica. Situaciones que, en un plano conjetural, nos permite registrarlas dentro de la parcela temporal que denominamos HRP, aunque no se haga referencia explícita.

Son fragmentos o episodios que se inscriben en los cambios operados en la Argentina durante la década de los '90, y que han incidido en la vida de las personas, las comunidades y la sociedad en general, y que se manifiestan de maneras diferentes, según cómo les afecta.

“La vida del pueblo se volvió bastante difícil en esos años de la década del noventa, los que nos quedamos sufrimos el aislamiento de estar muy lejos de todo, de alguna manera la "modernidad" por esas tierras no llegaba, el sistema hospitalario dependía de la capital, y otros tipo de servicios que hacían difícil la vida del pueblo”. (RV:1; Pa:1.4)

“Llegaron a la ciudad en 1972 y tuvieron un relativo éxito hasta el advenimiento de la dictadura, en la cual lograron a crecer económicamente debido al auge en la construcción. Este crecimiento económico les permitió formar una pequeña empresa constructora con la cual lograron insertarse de lleno en el ámbito de la construcción, consiguiendo la construcción de obras importantes. Hasta finales de la década del 80 disfrutaron de un buen pasar económico lo que les permitió de hacerse de diferentes propiedades, pero al principiar la década del 90 la empresa se vino a la quiebra”. (RV:3; Pa:1.3)

El transcurrir de sus vidas estuvo marcado por crisis, por privaciones, por angustias, por pérdidas afectivas y materiales, pero también por nacimientos, nuevas posibilidades y proyectos a corto plazo. Convergencias de sentimientos que confluyen en una generación, no según la edad, sino profesoral, que reflexiona sobre su pasado personal, familiar y social en el marco de inestabilidades y pocas certezas.

“Así transcurrió mi vida tratando de salir adelante trabajando y estudiando. Cuando termine el secundario me dedique a trabajar hasta que junte dinero y con la ayuda de mis viejos, que pudieron pasar la crisis económica, pude venir a Neuquén a estudiar una carrera que elegí, porque en lo personal esos años menemistas me habían dejado más inquietudes que certezas, hoy me encuentro en la parte final de mi carrera y la vida me dio un hijo con una valentía enorme y una compañera de hierro” (RV:1; Pa:1.5)

“En el 2007, nació mi primera sobrina, una llegada inesperada pero que llenó de alegría a la familia porque Luana conquistó inmediatamente nuestros corazones y por más que fue un gran cambio tener en casa una bebé fue una de las cosas más hermosas que nos han pasado durante estos últimos años”. (RV:2; Pa:1.23)

“La muerte de mi madre en ese momento no hizo más que aguzar la crisis económica que atravesaba la familia, durante 15 años sólo alcanzaba el dinero para pagar las deudas (que se hicieron grandes después de la quiebra de la empresa) y para subsistir. Pero más allá de la crisis económica, mi padre (no se si por mantener una cuota del status que otrora había tenido) se las arreglaba para pagarnos el colegio privado”. (RV:3; Pa:1.5)

“Mi vida encontró un recorrido diferente. Ser madre, ser mujer, elegir un nombre para mi hija, pensar en el pasado pensar en el futuro, Duham, continuaría con el apellido que ya no llevaría Antilef. Hoy pienso que también le podría haber llamado Antv. Pero lo importante que fuese un nombre mapuche, no español, no norteamericano”. (RV:4; Pa:1.7)

Sin embargo, la idea de un futuro alentador, positivo, deseable se comienza a construir desde su presente. Son estas también las huellas que recorren los diferentes relatos, como efectos que otorgan cierta seguridad en un presente de incertidumbres, y seguramente, sean los lugares desde donde construir por-venir

“Finalizados mis estudios los planes son volver a mi pueblo y trabajar en la enseñanza de la historia con los hijos de aquellos que atravesaron y los que no este proceso de reestructuración que significaron las privatizaciones y por ende trabajar en ello para aportar al estudio de un momento de la historia Argentina que marco muy profundamente a la sociedad”(RV:1; Pa:1.6)

“Seguramente, que quedaran muchas otras elecciones de mi vida sin contar pero creo que en algún punto he logrado lo que me propuse: ser diseñadora, no de modas aunque sigo cosiendo, pero si de proyectos de investigación, que tengo varios hechos. Ahora, tengo que aprender a buscar financiamiento”.
(RV:4; Pa:1.9)

Finalmente, con la totalidad de la información obtenida con los distintos instrumentos, podemos advertir una ambigüedad en relación a ciertas concepciones de la temporalidad. La idea de cambio y continuidad, anclada en una perspectiva crítica de la historia, se contradice con la forma en que los estudiantes dimensionan la temporalidad social y personal. Existe una tendencia hacia un tiempo cronológico. Es muy difícil establecer con claridad puntos de ruptura entre la historia tradicional y la historia crítica, ello seguramente se deba a cómo han aprendido o a cómo les han enseñado.

Cuatro líneas para acabar

Nuestra intención era presentar un modelo de investigación para la formación inicial del profesorado de historia, que sustente la innovación en nuestros currículos universitarios y en las prácticas de formación. Lo hemos ejemplificado, a grandes rasgos, en una investigación sobre los

conocimientos de los estudiantes de una de nuestra universidad sobre la HRP. Nuestra experiencia nos ha servido para tener muchas más preguntas, para muchas más investigaciones, pero también para tener alguna luz sobre cómo investigar y cómo mejorar nuestras propias prácticas de formación.

Bibliografía

- AA.VV.** La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales. Diada Editora. AUPDCS. España
- ACHILLI, Elena L.** (2008). Investigación y formación docente. Buenos Aires, Laborde editor.
- ADLER, S.A.** (1991). The Education of Social Studies Teachers, en Shaver, J.P. (ed.). Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. New York: MacMillan.
- ARAYA UMAÑA, S.** (2002). Las Representaciones Sociales. Ejes teóricos para una discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), San José de Costa Rica
- ARRONDO, C.; BEMBO, S.** (2001). La formación docente en el Profesorado de Historia. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- BENEJAM, Pilar** (2002) “La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”. En Enseñanza de las Ciencias Sociales, nº 1, marzo, pág. 91-95, Barcelona.
- BIRGIN, A; DUSCHATZKY, S. y DUSSEL, I.** “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad” en: Rev. Propuesta Educativa, nº 19, s/ año ed.
- BISQUERRA, R.** (2000): Métodos de investigación educativa. Guía práctica Barcelona: CEAC.
- BRAVO, L.; LLOBET,C.; PAGÈS,J.; RIERA,F.; SANTISTEBAN,A.** (2000). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en didáctica de las ciencias sociales. Del Carmen, LL.

Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. Girona: Universitat de Girona. 207-212.

BRUSILOVSKY, Silvia (1992). ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Ed. Libros del quirquincho, Bs. As.

CRESWELL, J. W (1994). *Research Desing. Qualitative & Quantitative Approaches* (Thousand Oaks: Sage). Chapter 1: “A framework for the study”. (traducido al español por Fernando Lizárraga)

EDELSTEIN, G – CORIA, A. (1995) “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia”. Ed. Kapelusz, Bs. As.

EDELSTEIN, G. (1999) “La residencia en la formación inicial de docentes. Un estudio desde las representaciones de los propios residentes”. En *Revista PRAXIS Educativa*, junio, año 4 N° 4. Ed. La Colmena, Bs. As.

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

FUNES, A (2004) “El oficio de enseñar a enseñar historia” en *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 2. Universitas Apehun. Córdoba

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

GOODMAN, J.; ADLER, S.A. (1985). *Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives. Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, 1-10.

JARA, M.A. (2009). *Representaciones y posibilidades de cambio en la enseñanza de la historia reciente/presente. Estudio de caso de estudiantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades de la UNCo. Trabajo de Investigación. Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.*

- KORNBLIT, Ana Lía** (coord.) (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Ed. Biblos, Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S.** (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Ed. Huemal, Buenos Aires.
- PAGÈS, Joan** (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, en AAVV. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada. 49-86.
- (1994) “La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado”, en: Rev. Signos, teoría y práctica de la educación, Oct.-Dic.
- (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En El Currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Que contenidos y para qué Universidad La Rioja, España, Díada Editora.
- PAQUAY, L. - ALTET, M. – CHARLIER, E. – PERRENOUD** (coords.) (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Ed. FCE, México
- PRUZZO de DI PEGO, V** (1999). “La investigación educativa en la transformación de las residencias pedagógicas: hacia la profesionalización docente”. en Praxis Educativa, Editorial La Colmena, junio
- RAITER, A.** (2002). Representaciones sociales. En: AAVV. Representaciones sociales. Ed. Eudeba, cap. I, Buenos Aires
- RINCÓN, del D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A.** (1995): Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Dykinson.
- SANTAMARINA, C.; MARINAS, J.** (1999) “Historias de vida e historia oral”. En: DELGADO, J.M.; GUTIÉRREZ, J. (ed.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Ed. Síntesis, Madrid.

SANTISTEBAN, Antoni. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1, pp. 141-150.

----- (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. UAB: Tesis doctoral (inédita).

----- (2006a). El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial, en Gómez, E. i Núñez, P. (eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 129-139. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

----- (2006b). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique, *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6: 77-90.

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

SIRVENT, María Teresa (2004). Los diferentes modos de operar en Investigación Social. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación* 2da. edición (revisada) 2004. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl), Bs. As.

----- (1999). Problemática Metodológica de la Investigación Educativa En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VIII, N° 14, Agosto. Miño y Dávila Editores.

STEIMAN, Jorge; (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior; Jorge Baudino; Bs. As.

- TAYLOR, S.J, BOGDAN, R.** (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós Básica. Barcelona.
- THÉNARD-DUVIVIER, F.** (coord.) (2008): L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie. Actes du Colloque organisé par le SNES et le CVUH. Paris, ADAPT Éditions.
- VASILACHIS de GIALDINO, Irene.** (1993). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editor de América Latina. Bs. As.
- WALKER, R.** (1989): Métodos de investigación para el profesorado. Morata. Madrid.
- WITTRICK, M** (Ed.) (1986). Handbook of Research on Teaching. Third edition. Nueva York: macmillan.