



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



## El tiempo histórico: entre la enseñanza de la Historia y la formación de los profesores

Aproximación a las concepciones de tiempo histórico de estudiantes del profesorado de Historia cursantes de Didáctica I en el Instituto de Profesores Artigas

Lizzie Keim Cavallero

Junio, 2019

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Lizzie Keim

El tiempo histórico: entre la enseñanza de la Historia y la formación de los profesores.  
Aproximación a las concepciones de tiempo histórico de estudiantes del profesorado  
de Historia cursantes de Didáctica I en el Instituto de Profesores Artigas

Universidad de la República  
Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza  
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza  
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

Tutor/es: Mag. Lucila Artagaveytia

Montevideo, 16 de junio 2019

Foto de portada: [www.freepik.com](http://www.freepik.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



## DEDICATORIA

*A mis padres Perla y Antonio,*

*A Ivanna y Julieta por su amor,*

*A Mauro por su presencia, paciencia y confianza.*



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## AGRADECIMIENTOS

*A Mariana, Virginia y Magdalena por su escucha, por su lugar en la experiencia vital...*

*A mis practicantes, porque sin ellos esta tesis no hubiera sido posible. Su generosidad, su humildad, su curiosidad, su creatividad, me permitieron investigar.*

*A mis profesores del liceo especialmente a Alejandro que me legó su pasión por la Historia.*

*A mis profesores del IPA, particularmente a Elda y Graciela, mis adscriptoras de quienes aprendí mis primeras herramientas profesionales.*

*A mis compañeros/ras del IPA, por su profesionalismo y apoyo constante.*

*A mis amigos y colegas del Liceo 29, por su confianza y alegría.*

*A Ana Zavala, por sus aportes a mi trayecto de formación.*

*A mis “pequeños” estudiantes del Liceo 29, por permitirme enseñar y aprender Historia.*

*A mis compañeros de la Maestría por compartir sus dudas, por sus propuestas.*

*A María Teresa y Elisa, porque desde el Taller de Tesis me mostraron un posible camino de investigación.*

*A la UdelaR, la Comisión Sectorial de Enseñanza, al Consejo de Formación en Educación y al Instituto de Profesores Artigas, por habilitar este espacio de formación.*

*Y muy especialmente a Lucila Artagaveytia, por habilitar el encuentro, por su generosidad, por su confianza, por su presencia permanente, por su experiencia y conocimientos acerca de la enseñanza de la disciplina. Ha sido una persona muy importante en mi formación.*



## RESUMEN

La presente investigación procura internarse en el campo de la investigación didáctica haciéndolo desde una perspectiva de involucramiento que concierne al terreno de la práctica de la enseñanza. En virtud de ello pretende abordar las concepciones de tiempo histórico que presentan los estudiantes de formación docente, de profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA), en tanto se considera a la noción de tiempo histórico como una de las nociones estructurantes de la enseñanza de la disciplina.

Desarrolla un proceso de reconstrucción del pensamiento, que enlaza la atención sobre la didáctica –entendida como la teoría de las prácticas de enseñanza situadas en determinados contextos históricos y culturales–, con la incidencia que tienen sobre las prácticas las cuestiones relativas a la disciplina que se enseña. Procura adentrarse en los códigos culturales de los estudiantes de profesorado, identificando las concepciones de tiempo histórico movilizadas en determinados contextos en los que adquieren sentido sus acciones. Se intenta desde la interpretación comprender acciones de enseñanza.

Desde la dimensión metodológica presenta la particularidad de que quien desarrolla la investigación ocupa el rol de profesora de Didáctica, orientadora, mediadora y evaluadora, siendo ello un aspecto singular respecto a los antecedentes consultados. Precisamente se transita por este camino intentando mostrar la viabilidad de este enfoque, con la intención de alentar a otros colegas a recorrer “sus” caminos, en el terreno de las investigaciones de los profesores.

**PALABRAS CLAVE:** Concepciones de tiempo histórico, Proyecto/guion de enseñanza, Análisis de las prácticas.



**ABSTRACT**

The present research seeks to step into the field of research in didactics from a perspective of involvement that concerns the domain of teaching practice. By virtue thereof, it intends to approach the concepts of historical time manifest in teaching training students at History teaching training of Instituto de Profesores Artigas (IPA), since the notion of historical time is considered one of the structuring notions of the teaching of the discipline.

It develops a process of reconstruction of thought, which links the attention on didactics –as the theory of teaching practices set in certain historical and cultural contexts– to the incidence that issues related to the discipline that is taught have on the practice. It seeks to step into the cultural code of teaching training students, spotting historical time concepts mobilised in certain contexts in which their actions have a meaning. Teaching activities are sought to be understood through interpretation.

From a methodological perspective, the research is characterised by the fact that the person who develops it fills the role of Professor of Didactics, mentor-professor, teacher-mediator and evaluator, being this a singular aspect regarding the consulted background. This path is followed precisely intending to show that this approach is feasible, in order to encourage other colleagues to follow 'their' paths in the field of teacher research.

**KEY WORDS** Conceptions of historical time - Teaching project/script, Practices analysis.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>DEDICATORIA</b> .....	pág. 3
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	pág. 4
<b>RESUMEN</b> .....	pág. 5
<b>PALABRAS CLAVE</b> .....	pág. 5
<b>ABSTRACT</b> .....	pág. 6
<b>KEY WORDS</b> .....	pág. 6
<b>TABLA DE CONTENIDOS</b> .....	pág. 7
<b>A MODO DE INTRODUCCIÓN: SER EN EL TIEMPO</b> .....	pág. 10
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	pág. 12

### PRIMERA PARTE

<b>DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA</b> .....	pág. 15
1- Situación problemática anclada en el contexto de descubrimiento	pág. 15
2 - Focalización del Objeto de Investigación .....	pág. 23
3 – Problema y Objetivos de la Investigación.....	pág. 23
4 – Antecedentes .....	pág. 25
4.1 - Referidos al Objeto de Investigación.....	pág. 25
4.2 - Referidos a la Dimensión Metodológica.....	pág. 27
5 – Encuadre teórico adoptado.....	pág. 29
5.1 - Conceptos referidos al Objeto de Investigación.....	pág. 29
5.2 - Conceptos referidos a la Metodología de la Investigación....	pág. 38
<b>DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL</b> .....	pág. 40
1 - Diseño Metodológico: <i>modo de generación conceptual</i> .....	pág. 40
2 - Estudio de Casos.....	pág. 41
3 – Universo investigado y Unidades de análisis.....	pág. 42
4 – Rol del investigador .....	pág. 42

**DIMENSIÓN DE LAS TÉCNICAS DE OBTENCIÓN/ ANÁLISIS DE INFORMACIÓN** pág. 45

1.- Acerca de las técnicas seleccionadas y el análisis del corpus... pág. 45

2.- Historia natural del diseño..... pág. 47

**SEGUNDA PARTE**

**ANÁLISIS Y GENERACIÓN CONCEPTUAL**..... pág. 56

1.- Acerca del tiempo y la enseñanza de la Historia..... pág. 56

2.- El tiempo de la formación: *la mutación de estudiante a profesor*.. pág. 61

3.- Concepciones Inferidas, Conceptos Generados..... pág. 64

3: 1. - Desfragmentación inconexa: enseñar Historia  
“transmitiendo datos”..... pág. 65

3: 2. - Eterno presente, “pasado relegado”..... pág. 71

3: 3. - Tiempo “invisibilizado” ¿y el tiempo histórico dónde está? pág. 78

3: 4. - Una relación “ineludible”: pasado y presente en la  
Historia ..... pág. 82

3: 5.- “Sedentarizando el cambio” ..... pág. 89

3: 6.- “Cortar el tiempo en rebanadas”. Periodizar para enseñar  
Historia..... pág. 95

**TERCERA PARTE**

**CONSIDERACIONES FINALES** ..... pág. 103

Entre los límites de la investigación y las posibles acciones respecto a  
la enseñanza de la Historia en la formación docente ..... pág. 103

**BIBLIOGRAFÍA**..... pág. 116

**ANEXOS**..... pág. 121

A.- Guion de la Entrevista dirigida a los practicantes ..... pág. 121

B.- Formulario de consentimiento informado ..... pág. 122

C.- José. Proyecto/Guion 9/8/2017. Registro previsto para pizarrón.... pág. 123





D.- Roberto. Proyecto/Guion 12/6/2017. Esquema de la Evolución histórica de Egipto .....	pág. 124
E.- Obra de Albrecht Altdorfer. La batalla de Alejandro en Issos. ....	pág. 125
F.- Ficha de Trabajo. (Eloísa. Proyecto/guion 26/7/2017) .....	pág. 126
G.- Ficha de Trabajo (Eloísa. Proyecto/guion 17/5/2017). ....	pág. 127
H.- Esquema pizarrón. (Ana. Proyecto/guion. 4/5/2017). ....	pág. 128
I.- Proyectos/Guiones de los estudiantes cursantes de Didáctica I en el IPA durante el año 2017 empleados en la investigación.....	pág. 129



## A MODO DE INTRODUCCIÓN: *SER EN EL TIEMPO*

"Todo es distante y diferente y parece inconciliable, y a la vez todo se da simultáneamente en este momento, que todavía no existe para mí y que es, sin embargo, el momento en que usted escucha estas palabras que yo grabé en el pasado, es decir, en un tiempo que para mí, ahora, es el futuro..."  
Julio Cortázar<sup>1</sup>.



Eadweard J. Muybridge. Woman Dancing. Animal Locomotion (1887)<sup>2</sup>

En el siglo XIX surgió un invento maravilloso: la fotografía; se trató de un recurso capaz de registrar los viajes, las manifestaciones artísticas, las historias, las acciones humanas. Los sujetos munidos de un dispositivo móvil para capturar imágenes, tenían entre manos la posibilidad de "detener" la naturaleza a través de su focalización en el tiempo y el espacio. Un cuerpo femenino danzando -como el que apreciamos en la imagen de E. Muybridge-, un caballo corriendo, un deportista compitiendo, cuadro tras cuadro, así podía ser representada la secuencia del movimiento corporal. Cada instante retratado, cada presente fugaz, se convertía en pasado en forma instantánea, dando origen a un conjunto de imágenes, a una cronofotografía<sup>3</sup>. La existencia efímera de los hombres y la naturaleza en movimiento podía ser capturada de una forma impensada hasta ese momento. Las fotografías daban cuenta del instante, conformaban una especie de corte operado en la continuidad, representaban la expresión del ahora, de

<sup>1</sup> Voz de J. Cortázar, *La subjetividad del tiempo*. Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=KOPPaoZMFfy> Consultada 16/7/2018

<sup>2</sup> Fotografía Catálogo MOMA Eadweard J. Muybridge Woman Dancing (Fancy): Plate 187 from Animal Locomotion (1887) Disponible en <https://www.moma.org/collection/works/44243> Consultada 18/7/2018

<sup>3</sup> El médico francés Étienne-Jules Marey y el inglés Eadweard Muybridge fueron los pioneros de ese tipo de fotografía, conocida como *cronofotografía*. Se trataba de un proceso de visualización del movimiento a través de una secuencia de imágenes grabadas en intervalos iguales. En 1880, Marey creó el fusil fotográfico compuesto por un disco con doce agujeros capaz de captar la imagen a cada pasaje, generando doce cuadros por segundo registrados en un único negativo.

un presente. De esta manera se materializaba un mecanismo en que el hombre tomaba conciencia del tránsito del pasado al futuro a través del presente.

Lo expresado da cuenta de la intención de “atrapar” el devenir, “capturar” el instante, generar la huella; habla de los desafíos que la humanidad se ha dado a través del tiempo; fruto de ello el origen de expresiones simbólicas tales como calendarios, relojes, líneas de tiempo, relatos, periodizaciones, y cronofotografías. Se trata de acciones que dan cuenta de sujetos atrapados en la desproporción del colosal tiempo cósmico y la fugacidad del tiempo vivido. La angustiosa experiencia vital acompañada por el horizonte de la muerte, moviliza el pensamiento dando lugar a diversas creaciones, entre ellas el relato histórico, el *tiempo relatado* (Ricoeur, 1991).

Para quienes nos dedicamos al oficio de enseñar ese relato, el tiempo resulta materia ineludible. El tiempo histórico se trata de un objeto compartido por los historiadores, los filósofos de la Historia, los autores de los manuales, los profesores, los estudiantes de formación docente y los alumnos. Es en torno a esta noción de tiempo que se describen, explican y comprenden los hechos humanos. El tiempo será en la presente investigación el punto vital del análisis, de allí que juzgamos necesario iniciar la escritura con esta reflexión acerca de la existencia del *ser en el tiempo*.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## PRESENTACIÓN

"Para quien enseña, investigar es muy importante, porque ahí entendés lo frágil que es tu conocimiento. .... Entonces no sólo sos más humilde, sino que das a entender al otro que el conocimiento que le estás trasmitiendo se reestructura permanentemente."  
José Pedro Barrán<sup>4</sup>.

La presente investigación procura internarse en el campo de la investigación en didáctica haciéndolo desde una perspectiva de involucramiento que incumbe al terreno de la práctica de la enseñanza de la Historia. Se abordan las concepciones de tiempo histórico que presentan algunos estudiantes de formación docente, de profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas -de ahora en más IPA-, en tanto como se ha expresado se considera a la noción de tiempo histórico estructurante de la enseñanza de la disciplina.

En este apartado que oficia de presentación se desarrollan por un lado las razones que fundamentan su pertinencia, mientras que posteriormente se expone la estructura con la que se ha organizado la escritura de esta tesis.

En relación a su pertinencia se dirá que en esta investigación las razones que avalan su existencia devienen en primer lugar de su condición "inédita" en el ámbito de la didáctica. Nos atrevemos a postular que se trata de un proyecto novedoso, en tanto si bien son varias las investigaciones que abordan los problemas de la enseñanza de la Historia en relación al tiempo histórico, ésta dista de las anteriores al hacerlo desde el ámbito de la formación docente haciendo de la enseñanza de los estudiantes y de los contenidos de la misma, objeto de investigación. En virtud de ello será definida como una investigación "desde dentro". Separándose de las que han sido consultadas en los antecedentes, elaboradas por sociólogos, psicólogos o didácticas; fue diseñada por una docente de Didáctica, quien hizo de las concepciones de tiempo histórico de los estudiantes el objeto a investigar.

En segundo lugar, interesa mencionar la implicación del investigador. Indagar al objeto desde el rol de profesora implica en relación a los antecedentes analizados una singularidad metodológica. Se encuadra en un enfoque que busca "aprehender al sujeto -individual y/o colectivo- a través de un sistema de relaciones; es decir, en el seno del

<sup>4</sup> Entrevista al historiador José Pedro Barrán, La Lupa. Brecha 7/08/09. Montevideo.

cual el practicante, o el investigador, se reconocen como efectivamente implicados..." (Cifali, 2005, p.172). Es decir que los vínculos intersubjetivos construidos han estado presentes en el acercamiento al objeto de estudio, traduciéndose en prevenciones metodológicas.

Por otro lado, se trata de una propuesta que pasa a cubrir un vacío existente en lo que respecta a investigaciones sobre las acciones de los profesores de Historia en la enseñanza media en nuestro país. En este caso en su primer acercamiento a la práctica<sup>5</sup>, en relación a las concepciones de tiempo histórico que presentan cuando diseñan sus clases y a los diversos tipos de estrategias y/o abordajes de enseñanza.

Importa el tiempo histórico porque es una noción referencial de la Historia que tradicionalmente genera dificultades -tanto a principiantes como experimentados enseñantes- a la hora de plasmarlo en un proyecto y llevarlo a la práctica. Se entiende que lo expuesto da cuenta de la necesidad de saber en relación a la naturaleza de esas dificultades.

Encontrar algunas respuestas a los problemas que se perciben en la enseñanza de los practicantes<sup>6</sup>, -en relación a sus conceptualizaciones de tiempo histórico- seguramente tendrá efectos benéficos para la comprensión de las prácticas de enseñanza de la Historia, particularmente para la didáctica de la disciplina como asignatura regular de los planes de formación docente. Significa un acercamiento a la naturaleza de algunas dificultades que se perciben a lo largo de todo el proceso de formación profesional.

Tal como sucede habitualmente con las investigaciones y teorizaciones hechas "desde dentro", esta seguramente podrá animar a otros profesores a recorrer nuevos caminos frente a este tipo de problemas. Esto no quiere decir que se intente trazar prescriptivamente recorridos. Tan sólo se busca compartir algunas preguntas, experiencias, búsquedas teóricas y conceptualizaciones, con la intención de mostrar un posible camino para conocer más sobre las prácticas de enseñanza mediadas por la complejidad de la movilización de nociones relativas al tiempo histórico. Se intenta mostrar que investigar puede ser una posibilidad de autoformación para un profesor que

<sup>5</sup> Se investiga las concepciones de tiempo histórico de algunos estudiantes de formación docente que cursaron Didáctica I en 2017 en el IPA, es decir que por primera vez realizaron una instancia de práctica efectiva de enseñanza de la disciplina en un centro de Enseñanza Media.

<sup>6</sup> Se empleará el término *Practicante* para referirse a los estudiantes/profesores, su semántica como se advierte remite a los estudiantes de formación docente en su tránsito por la práctica de aula.

aspira a mediar en el trayecto de la formación de otros, desde el acompañamiento en la etapa de la formación inicial; o desde la puesta en disposición de trabajos de investigación que como éste, han sido producidos desde el campo educativo, por sus actores.

En relación a la estructura de esta investigación el lector encontrará en este trabajo de tesis tres secciones que lo organizan. En la primera parte, a través de tres apartados se desarrollan los aspectos relativos a la dimensión epistemológica, la estrategia general y el detalle de las técnicas de obtención/análisis de la información. En la dimensión epistemológica se presenta el contexto en el que se focaliza el objeto de investigación, dando lugar al problema y la enunciación de los objetivos. Así mismo se incluyen en esta primera dimensión los antecedentes y el marco teórico, optando por desglosarlos teniendo en cuenta aquellos que refieren al objeto de investigación –el tiempo histórico y su enseñanza-; y los relativos a la metodológica adoptada – generación conceptual desde el estudio de casos-. Posteriormente, el lector encontrará en esta primera parte los aspectos referidos a las técnicas de obtención/análisis de la información. Finalmente se incluye la historia natural del diseño, desde ella se pretende exponer los procesos reflexivos operados en las distintas fases del desarrollo de la investigación.

La segunda parte, constituye un apartado dedicado a la exposición de una serie de conceptos generados, para dar cuenta de la descripción y comprensión del hecho social investigado, a partir de los significados atribuidos por algunos estudiantes de formación docente, acerca de sus concepciones de tiempo histórico. Se comparten una serie de conceptos que aproximan al lector a la complejidad de la enseñanza de la Historia mediada por el concepto de tiempo histórico. Se tipifica para comprender, para capturar el sentido de lo que los estudiantes en su trayecto de formación conciben como tiempo histórico. Constituye un apartado dedicado al análisis de los datos aportados por el corpus y la discusión que se desarrolla en torno a los autores consultados en el marco teórico.

El trabajo pretende abordar también ciertas conclusiones preliminares en el capítulo de cierre. Con esta finalidad en la tercera parte, se opta por abordar dos aspectos: en primera instancia se presentan lo que se consideran los “límites” de esta investigación. A continuación, partiendo de los conceptos generados en el análisis, -y desde una mirada prospectiva- se profundiza en la presentación de posibles líneas de acción para la formación docente, en relación al tema de la enseñanza de la Historia y las concepciones de tiempo histórico.



## PRIMERA PARTE

### DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

#### 1.- Situación problemática anclada en el contexto de descubrimiento

Cuando se desarrolla un proyecto de investigación aparecen algunas preguntas clave: ¿qué se investigará?, ¿para qué se lo hará?, ¿cómo se investigará? Siguiendo a Sirvent se dirá que ellas cobran sentido en un “contexto de descubrimiento que da cuenta de los factores socio-políticos, institucionales y académicos que sirven de anclaje a las decisiones del investigador” (Sirvent, 2003, p.3). El concepto apunta a que en una investigación educativa, el investigador no puede plantearse un problema con prescindencia del contexto en que se realiza. En virtud de ello en una investigación didáctica como esta, el objeto, el problema y el contexto de investigación están mutuamente implicados, temporal y ontológicamente. Es desde el contexto de la ANEP<sup>7</sup>, y particularmente desde la enseñanza en el IPA que surge la situación problemática que nos ocupa y preocupa, articulando factores facilitadores e inhibidores, teorías, empiria, problemas de índole social que se imponen históricamente.

Resulta fértil para esta investigación vincular el contexto de descubrimiento con la noción de “lugar” propuesta por el historiador Michel de Certeau (1999) en su obra *“La escritura de la Historia”*. Para este autor, el historiador en el desarrollo de su oficio, al hacer Historia, se apoya en un “lugar” propio, desde donde hace *una* Historia, la que ese contexto le permite organizar con su razón práctica. El “lugar” del historiador se configura así en una huella que imprime su marca desde el presente hacia la lectura de los documentos del pasado. El discurso histórico se solidariza con las acciones políticas y económicas que transforman las sociedades, permitiendo tal o cual tipo de comprensión científica. La Historia tendría desde esta posición múltiples sentidos, tantos como “lugares” a que se hubiesen confrontado organizaciones del presente en relación al pasado. El relato histórico se comprendería como el resultado de un lugar institucional, social que lo condiciona. Se entiende que de igual manera la presente investigación en relación a la enseñanza de la Historia, se vincula con un lugar de

<sup>7</sup> Administración Nacional de Educación Pública. La ANEP es un Ente Autónomo con personería jurídica creada por la Ley N.º 15.739 el 28 de marzo de 1985 que funciona de conformidad a los artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la Ley N.º 18.437. Se encuentra integrada por el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación inicial y Primaria, los Consejos de Educación Media Básica y Educación Media Superior y de Educación Técnico Profesional (UTU).

producción social, con un contexto que estaría presente en las intenciones y los modos de interrogar al corpus.

Desde lo expuesto se desprende que el contexto social “modela” las formas de trabajo y del decir en una investigación, por lo que se considera pertinente preguntarse ¿cuáles son las especificidades para esta investigación del contexto de descubrimiento? A continuación, se intentará responder a esta interrogante.

En el Uruguay la formación de docentes para la enseñanza primaria y media se encuentra organizada desde la ANEP, comprendiendo los Institutos Normales donde se forman a los futuros maestros de Escuela (Institutos Normales), el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET) que forma a los docentes para los programas de formación profesional y educación técnica, y el Instituto de Profesores Artigas (IPA) creado en 1949, al que se suman los Institutos de formación docente del interior (desde 1976), de los que egresan los profesores que se desempeñan en la enseñanza media (denominados Liceos). A esta compleja organización –y desde el impulso de las reformas de los años 90- se incorpora desde 1996 la instalación de los Centros Regionales de Formación docente del interior (C.E.R.P), donde también se forma a los docentes para la enseñanza media. Recientemente (2015) se añade a esta estructura el Instituto de Formación en Educación Social (IFES), que tiene bajo su órbita la formación de Educadores Sociales. Como se advertirá -a partir de lo puntualizado- en materia de formación docente hasta el año 2005 la característica fundamental del sistema fue la segmentación, marcada por la convivencia de varios planes. La diversidad abarcaba desde la duración, las cargas horarias hasta las modalidades (presencial, semipresencial y semilibre). Desde el año 2008 hasta el presente, en atención a la demanda de los docentes se puso en ejecución un plan que contiene un sistema único de formación docente (SUNFD<sup>8</sup>). En la elaboración del mismo, trabajaron los profesores reunidos en salas por disciplinas, así como en comisiones de trabajo con representación de los diferentes actores implicados. Se trató de un proceso que apostó por la participación, con distinto grado de representatividad. El plan fue elaborado por comisiones integradas por docentes, representantes de la Asamblea Técnico Docente (ATD) y del ámbito gremial, directores y estudiantes, además de la consulta de académicos destacados. Ideado como plan de alcance nacional significó la oportunidad para terminar con la diferencia entre los CERP y el IPA a nivel de formación de profesorado. El plan actualmente vigente, buscó lograr una actualización de los

<sup>8</sup> Sistema Único Nacional de Formación Docente.



conocimientos priorizando una estrategia de reformulación que significó “densificar” el currículo, agregando más asignaturas y contenidos. En general, se mantuvo una clasificación disciplinaria, y se optó por incluir nuevos espacios, como los seminarios transversales o los de profundización en ciertas asignaturas. En los hechos parece haber resultado una sobrecarga de contenidos y evaluaciones, ante los cuales posteriormente surgieron las demandas de los estudiantes. En este sentido se ha consultado un informe de la ANEP (2012), que permitió identificar factores atribuidos a las carreras de formación docente que tienen incidencia en la no continuidad de los estudiantes. En la investigación, los alumnos señalan que la carga horaria obstaculiza el cursado no dejando el tiempo “ni la energía para las exigencias de dedicación del plan, por lo que reclaman mayor flexibilidad para poder cumplir con actividades y compromisos personales. Por otro lado, hay un exceso de asignaturas, visión que es compartida por estudiantes y docentes” (INEEd, 2014, p.209). En lo que concierne a esta investigación, este Plan 2008 incluyó entre las tareas docentes, además de la enseñanza, la investigación y la extensión. Particularmente respecto a la investigación se la concibió como una de las vertientes necesarias para la construcción de nuevo conocimiento en el diálogo permanente con otras disciplinas y para la creación de teoría a partir de las prácticas docentes. Se buscó con ello otorgar el carácter universitario a la formación docente pretendiendo poner fin a la separación entre el investigador, como productor de conocimiento y el docente como transmisor del mismo. Actualmente se encuentra en proceso legislativo la Ley de creación de la Universidad de la Educación (UNED). El proyecto define a la UNED como autónoma y cogobernada y la incluye dentro del Sistema Nacional de la Educación Pública, de esta forma se integrará junto con la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica (UTECH) al Sistema Nacional de la Educación Terciaria Pública. En esta nueva institucionalidad se prevé que los docentes ingresarán por concurso y sus cargos serán renovables a través de evaluaciones que contemplen la enseñanza, la investigación y la extensión. Es en estas circunstancias que la investigación –que transita por un camino de desarrollo académico: maestría, doctorado, etc.- se vuelve imprescindible para el desarrollo de la profesión.

Algunos docentes que se inician en la investigación –como quien desarrolla la presente– han tenido oportunidades de transitar por experiencias vinculadas a la intención de analizar sus prácticas de enseñanza a través de relatos en primera persona, que dan cuenta del trabajo profesional. Esta acción originó escrituras destinadas a proveer inteligibilidad, abarcando aspectos descriptivos, explicativos (respondiendo a ¿por qué? y ¿para qué?) y prescriptivos (en el sentido ético de Ricoeur



de un deber para sí). Los relatos buscaron dotar de sentido a las acciones de enseñar la disciplina. Para autores como Zavala estas narrativas son la didáctica de la Historia “precisamente porque teorizan la enseñanza de la Historia tienen la virtud de conjugar las regularidades que hacen al campo de práctica con las singularidades y lo inédito de cada actividad desarrollada por su profesor.” (Zavala, 2010, p.109). En la confluencia de intervención en estas experiencias de análisis de las prácticas y las urgentes demandas institucionales de formación en posgrados, tiene su origen la presente tesis.

Concretamente la investigación se realiza en el IPA, institución oficial que - como se mencionó anteriormente- se especializa en la formación de profesores de nivel medio, por asignatura (existen profesorado de Matemática, Filosofía, Historia, entre otras disciplinas). Todos los profesorado tienen un área común (asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común que comprenden distintos enfoques de las Ciencias de la Educación) y un área específica, correspondiente a la disciplina de cada profesorado. Las didácticas son asignaturas específicas, y en lo que concierne a la presente investigación ella se sitúa precisamente en el ámbito de la enseñanza de la didáctica de la Historia. De los cuatro años que dura la carrera de profesorado, los cursos de Didáctica - Práctica se hacen a partir de 2º año. Se organizan en segundo y tercero bajo la particularidad de tener dos docentes, el profesor de didáctica y el adscriptor quien acompaña al estudiante recibiendo en uno de sus grupos y permitiéndole tener a su cargo algunas clases durante el curso (10% de las dictadas en Didáctica I y 20% en Didáctica II). El profesor de Didáctica ofrece sus cursos en el instituto de formación al mismo tiempo que en el liceo reside el adscriptor, quien está a cargo de un grupo de enseñanza media al que se incorporará el estudiante en formación. En el curso de 4º año los practicantes son pasantes rentados, de manera que se hacen cargo de un grupo liceal a lo largo de todo el año lectivo. Se parte de un supuesto: el saber del oficio involucra una síntesis de saberes derivados de la formación académica y los generados con la interacción de la práctica. Así, teoría y práctica, discurren a lo largo de todo el trayecto de formación en un permanente diálogo. Alude esta concepción a una formación bifronte de los docentes, que se propone desde la Unidad Didáctica Práctica Docente, que tiene un sentido identitario en los centros de formación docente del Uruguay. Precisamente esta investigación está situada en un curso de Didáctica - Práctica I, con estudiantes que se inician en la práctica de enseñanza de la Historia.

En esta descripción del contexto también se señalará que en los cursos de Didáctica, los grupos se dividen en subgrupos con un cupo máximo de 12 estudiantes. La carga horaria de los docentes es distribuida entre las horas de aula en el IPA, donde se llevan a cabo las clases "teóricas", horas de tutoría y asesoramiento presencial y virtual respecto de tareas teórico/ prácticas, y visitas a los practicantes en sus grupos de práctica que incluyen reuniones de análisis y comentarios de sus clases.

En suma, desde este contexto de descubrimiento, se va en busca de la comprensión de la situación problemática. Para ello se sitúa a las prácticas de enseñanza de la Historia como el lugar donde el docente actual o futuro genera saberes, apostando a su investigación como una posible "clave" de la formación. Al investigar se intenta desafiar una situación problemática, desde un lugar, un contexto determinado, se identifican asuntos que nos preocupan, atraen, asombran, conmueven. Cuestiones que estimulan a saber (Sirvent, 2003). Se desarrolla una noción-acción del saber, se establece una relación sujeto/objeto, pretendiendo conocerlo mediante la actividad cognitiva. Desde la dimensión subjetiva del investigador surge la necesidad de analizar, de dar sentido a su realidad. Ello lleva a tomar los saberes disponibles (teóricos, prácticos) y orientarlos para generar un proceso que deviene en la capacidad de clarificación, de goce tras el contacto con el objeto de deseo.

Se aludió en la descripción precedente del contexto de descubrimiento a la importancia de los cursos de didáctica en la formación docente. En ellos el análisis del trayecto de formación de los profesores es concebido como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento, apuntando a enlazar la atención sobre la didáctica, con la incidencia que tienen sobre las prácticas las cuestiones referidas a la disciplina que se enseña. Se parte del supuesto que las decisiones sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de ello. De allí que las didácticas sean específicas, en tanto "la tesis fundamental es que no hay "cómo" sin "qué". La enseñanza de los contenidos exige, como condición necesaria, aunque no suficiente, conocerlos y conocerlos bien." (Cullen, 2008, p.205).

En los cursos iniciales de didáctica, el desafío para los estudiantes de profesorado se configura a partir de tener que aprender un tema, estudiarlo y preparar la clase. Para ello resulta esencial la comprensión de la construcción histórica, que incluye la identificación, jerarquización y secuenciación de conceptos, siendo el tiempo histórico uno de los considerados estructurantes.



En esta línea, desde el rol de docente de un curso de didáctica en el IPA, se aspira a que la formación de profesores de Historia habilite a estudiar en profundidad los temas y pensar su enseñanza. Se transita junto a los estudiantes hacia la producción de teorías sobre el hacer docente para deconstruir y reconstruir prácticas, articulando conocimientos teóricos y prácticos e introduciendo eventuales cambios para mejorarlas. Como acompañante del estudiante *en formación*<sup>9</sup>, el docente participa en la instancia de construcción de los proyectos y guiones de clases, así como en la observación y análisis de su puesta en práctica. Se alude a la categoría proyectos/guiones de enseñanza siguiendo a Jean Marie Barbier (1991), para quien su construcción implica una actividad intelectual discursiva en la que se hacen perceptibles las intenciones de su autor, en tanto su diseño responde a por qué y para qué enseña. Precisamente a partir del rol de profesora de Didáctica I, en varias ocasiones se ha apreciado desde estos proyectos dificultades en relación a la enseñanza mediada por la noción de tiempo histórico. Se han identificado inconsistencias entre las intenciones enunciadas en el proyecto y las acciones de enseñanza anticipadas en el guion por parte de algunos practicantes, al atender a su trabajo con el tiempo histórico. Es así que se expone la intención de enseñar los cambios y las permanencias evidenciados en la transición de la Edad Media a la Época Moderna diseñándose una secuencia de contenidos donde se registran los cambios, pero se suprimen las permanencias. O bien se expresa que se pondrá énfasis en los procesos históricos del siglo XX en relación a la II Guerra Mundial y seguidamente se ordenan acontecimientos bélicos relegando las explicaciones de larga duración. Por cierto, también se ha apreciado una cierta distancia entre un discurso dispuesto en el proyecto de clase, y el discurso de enseñanza dispuesto en el aula con destino a los estudiantes. Estas apreciaciones generaron una serie de inquietudes: los practicantes ¿tienen en cuenta la noción de tiempo histórico cuando piensan sus clases?, ¿de qué concepciones de tiempo histórico parten?, dichas concepciones ¿cómo organizan la enseñanza de los temas?, ¿a qué fuentes acuden a la hora de estudiar los temas que enseñaran?, ¿influyen estas fuentes en sus planteos en relación al tiempo histórico?, ¿qué estrategias de enseñanza diseñan?, ¿se puede desprender de los proyectos y guiones alguna relación entre estas estrategias y las concepciones de tiempo histórico subyacentes?, ¿influyen las tradiciones de enseñanza de la disciplina (por

<sup>9</sup> La expresión remite al planteo de Gilles Ferry (pedagogo, una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la Educación en Francia), quien concibe a la formación como el *trayecto* recorrido por un sujeto al que se considera necesariamente *en formación*. En dicho trayecto, el estudiante se sitúa desde un lugar intransferible frente a las diversas “ofertas de significaciones” que se le presentan, estando en ocasiones dispuesto a aceptarlas con total complacencia o con reservas, y eventualmente ante otros escenarios a rechazarlas. Dice Ferry “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” (Ferry, 1990, p.43).

ejemplo, las dispuestas en los manuales) en sus concepciones?, entre otras. Las preguntas expuestas dan cuenta de lo que nos preocupó –y nos preocupa-, y es precisamente desde estas inquietudes que surge el eje de la situación problemática: la enseñanza de la Historia que proyectan los estudiantes en formación desde sus concepciones de tiempo histórico.

Precisamente la focalización de esta investigación se relaciona con la consideración del tiempo histórico como concepto fundamental del conocimiento que se pretende enseñar. Se entiende que esta noción conforma para la enseñanza de la disciplina, una suerte de sistema de referencia en relación al cual se describen, explican y comprenden los hechos sociales. Dado que en el conocimiento histórico los conceptos están impregnados de categorías temporales (sucesión, simultaneidad, periodización, entre otras), el tiempo histórico aparece como ineludible en la selección de contenidos de enseñanza. Estas expresiones se respaldan en las experiencias personales de quien investiga –en tanto docente de enseñanza terciaria y media-, en algunas de las investigaciones consultadas sobre el tema<sup>10</sup>, así como en la importancia atribuida al tiempo histórico en los programas vigentes de Didáctica-Práctica de la formación de profesorado y los de Enseñanza Media. Una aproximación a estos textos curriculares da cuenta de que en el curso de didáctica es fundamental la comprensión de la construcción histórica, la identificación y jerarquización de conceptos siendo el tiempo histórico uno de ellos. Por otra parte, los programas de Enseñanza Media, –en la que los estudiantes realizan las prácticas– incluyen entre los conceptos esenciales el tiempo histórico. Se pretende que a la hora de planificar el profesor, tenga presente la “consideración de elementos sobre continuidad y cambio” (CES, 2017, p.54) consiguiendo que el alumno adquiera al finalizar el primer ciclo “problematizar el presente desde la continuidad y el cambio” (CES, 2017, p.55). Una ambiciosa pretensión que implica contextualizar los hechos y problematizar periodizaciones utilizando categorías temporales de corta, mediana y larga duración. De esta manera recae en los enseñantes la responsabilidad de diseñar proyectos que faculten la comprensión del tiempo histórico.

Como fue mencionado no son pocas las ocasiones en que los proyectos expresan intenciones de enseñar apelando a periodizaciones complejas, al trabajo con transiciones mostrando cambios y permanencias en sujetos y estructuras.

<sup>10</sup> Pilar Maestro (1993), Viñao Frago (1994), Pagés y Santisteban (1999, 2005,2010), Carrizo, (2003), Santisteban (2005), de Amézola (2008), Gazzano, Moreira y Rodríguez, (2009), Clouzet (2015), García y Jara (2015).

Aparentemente pretenden diseñar estrategias siguiendo las nociones de tiempo presentes en las interpretaciones historiográficas que orientan la selección y jerarquización de contenidos. Sin embargo, en contraste con estas intenciones el saber anticipado desde el guion –se alude a la secuencia de acciones de enseñanza que acompaña al proyecto– muestra una serie de acontecimientos y personajes expuestos en forma “simplificada”. La lectura de guiones da cuenta de transiciones temporales como “esquemas”, –a modo de fotografías– representaciones “instantáneas”, que se apoyan en la dicotomía entre lo que cambia y lo que permanece. En las acciones enunciadas las rupturas se enfatizan de tal manera que las permanencias tienden a empobrecerse. El saber enseñado aparenta perder la complejidad, la noción queda reducida a una sucesión de hechos muchas veces inconexos. Incluso en otras ocasiones se ha apreciado que el pasado es relacionado con el presente como si fueran realidades “análogas”. Se apela al uso del “presentismo”<sup>11</sup> (Plá, 2005) dando lugar a posibles anacronismos. En relación al presentismo se tiene consciencia de que todo conocimiento del pasado en la historiografía se hace desde el presente. La comparación con el presente es una metodología de análisis de los historiadores por cierto legítima, lo que aquí se puede poner en “cuestión” es el planteo de una enseñanza que aparentemente “niega” el pasado o lo maneja de manera simplificada. Sería un tiempo que “engañosamente” se atasca borrando las distancias, por ejemplo, una democracia contemporánea que se explica asimilándola a su origen en el sistema político ateniense del siglo V a.C. Estos son ejemplos de las nociones del tiempo a las que apelan algunos practicantes a la hora de estudiar el tema y pensar su enseñanza, según se infiere de los proyectos y guiones de sus clases. Como expresamos antes es esta cuestión la que nos inquieta, atrae, sorprende, conmueve.

<sup>11</sup> Se utiliza la noción de Presentismo en el sentido expuesto por Sebastián Plá para quien implica “... (traer el pasado al presente dentro del aula) como consigna docente escolar y del propio sistema educativo, requiere de una observación detenida, pues se afirma dentro del ámbito educativo que es muy útil para desarrollar aprendizajes significativos a partir del uso de los conocimientos previos”. (Plá, 2005, p.169).

## 2 – Focalización del Objeto de Investigación

Deviniendo el objeto de una investigación desde la focalización de la situación problemática, (en este caso las prácticas de enseñanza de la Historia en el ámbito de la formación de profesorado), en esta investigación lo constituyen: las **concepciones de tiempo histórico mostradas por algunos estudiantes del profesorado de Historia** que cursaron Didáctica I durante el año 2017 en el Instituto de Profesores Artigas (IPA).

### 3- Problema y Objetivos de la Investigación

A los efectos de enunciar las preocupaciones que surgen con relación a la situación problemática descrita, se parte de la idea de que el problema de una investigación puede traducirse en las preguntas hechas al objeto. En este caso se indaga sobre las concepciones de tiempo histórico que presentan los estudiantes de formación de profesorado de Historia del IPA siendo entonces el **problema: ¿Cuáles son las concepciones de tiempo histórico mostradas por algunos estudiantes de formación de profesorado de Historia que cursaron Didáctica I en el año 2017 en el Instituto de Profesores Artigas?**

Focalizado el objeto y delimitado el problema se establecen una serie de objetivos.

#### Objetivos

##### Objetivo General:

- ❖ **Conocer las concepciones de tiempo histórico** mostradas por algunos estudiantes de formación de profesorado de Historia que cursaron Didáctica I en el año 2017 en el IPA.

**Objetivos Específicos:**

- ❖ **Inferir las concepciones de tiempo histórico** mostradas por algunos estudiantes de profesorado de Historia cursantes de Didáctica I en el año 2017 en el IPA.
- ❖ **Generar conocimiento científico** acerca de las concepciones de tiempo histórico de algunos estudiantes de profesorado de Historia cursantes de Didáctica I en el año 2017 en el IPA.
- ❖ **Desarrollar acciones de formación docente en torno a la enseñanza del tiempo histórico** a partir del conocimiento construido.

**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación



## 4 - Antecedentes

### 4.1 - Referidos al Objeto de Investigación

Las investigaciones educativas relevadas sobre el tema tiempo histórico, provienen esencialmente del ámbito de la Psicología y de la Sociología, tal vez sea esta la razón por la que se concentran mucho más en los resultados del aprendizaje que en la comprensión de su enseñanza. Su principal aporte ha sido establecer un cierto conocimiento de los desempeños del alumnado y de los problemas que estos afrontan en su aprendizaje, relegando los aspectos referidos a la enseñanza. En este sentido los trabajos de *Carretero, Pozo, y Asensio (1989)*, *Pagés y Santisteban (1999, 2010)*, *Carrizo (2003)* y *Carretero, López (2009)* refieren a la idea de que el dominio de esta compleja categoría precisa de habilidades y conocimientos específicos que deben ser aprendidos. Conciben que para trabajar la diacronía, la sincronía y la simultaneidad “se necesita manejar la noción de continuidad temporal” (Carrizo, 2003, p.6). Respaldados en sus investigaciones por los estudios de la psicología cognitiva<sup>12</sup>, en sus conclusiones dan cuenta de las dificultades del aprendizaje del tiempo histórico. Postulan la reorganización de la enseñanza apelando a las relaciones tiempo-causalidad, y la integración diacrónica y sincrónica de los acontecimientos. Creen que los estudiantes al finalizar la educación primaria –sus estudios básicamente se centran en alumnos que cursan los últimos años de este nivel– presentan una percepción distorsionada de la duración.

Pagés y Santisteban (2010) proponen superar estas dificultades del aprendizaje estableciendo que la enseñanza del tiempo histórico incluya un proceso simultáneo de deconstrucción (tiempo reversible, relativo y múltiple) y reconstrucción (memoria, causalidad, intencionalidad) de la temporalidad. En definitiva desde su perspectiva, los problemas de aprendizaje no derivan tanto de las incapacidades de los niños sino de los contenidos seleccionados por los docentes y su tratamiento. En esta misma línea Della Porta (2007) apoyada en planteo del historiador Le Goff especula que partiendo de una cronología basada en la biografía, -que incluya la dimensión de la experiencia personal de los alumnos- se facilitaría la comprensión de los complejos acontecimientos históricos.

<sup>12</sup> Postulan la necesidad de generar andamiajes que permitan al sujeto cognoscente crear sus propios procedimientos para resolver problemas. Emplea un proceso participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una construcción operada, que parte de las ideas previas de los estudiantes, el docente guía para construir conocimientos significativos.

También se ha investigado sobre el tiempo histórico desde el paradigma del pensamiento del profesor, es el caso de los trabajos de *Maestro* (1993), *Viñao Frago* (1994), *de Amézola* (2002), *Carrizo*, (2003) *Santisteban* (2005) *Clouzet* (2015), *Jara* (2015) entre otros. En estas investigaciones se ha intentado una aproximación al conocimiento que sobre el tiempo histórico tiene el profesorado. Su principal contribución es la inclusión de los aspectos didácticos, se trata de trabajos destinados a diagnosticar, describir y/o comprender situaciones de enseñanza. Preocupa a estas investigaciones la noción del tiempo histórico que predomina en la enseñanza en tanto deudora de una concepción de la Historia cercana a los postulados de la racionalidad positivista. Refieren a un concepto decimonónico del tiempo que se mantiene como un referente dominante, que se transfiere al pensamiento social por medio de la enseñanza. “El discurso cronológico entendido de esta forma lineal y objetiva, contribuye a configurar una manera de concebir la explicación histórica” (Maestro, 1993, p.65).

Estas investigaciones tienden a centrarse en el pensamiento de los docentes más que en el análisis de las prácticas de enseñanza, por lo que aparentemente existiría un campo para continuar pensando desde ese lugar lo qué ocurre cuando el profesor enseña el tiempo histórico a sus alumnos. Un trabajo en esta línea referido concretamente al análisis de las acciones de enseñanza a nivel medio<sup>13</sup>, es el de Gazzano, Moreira y Rodríguez (2009). Las autoras, invocando los planteos de los historiadores Ricoeur, Koselleck y Lowenthal, muestran como articulan pasado, presente y futuro al pensar sus clases. Expresan la necesidad de colocar a los estudiantes ante las dudas que comparten historiador y profesor al *tematizar el pasado*.

<sup>13</sup> Enseñanza Secundaria para estudiantes de 12 a 18 años.

## 4:2 - Referidos a la Dimensión Metodológica

En relación a los antecedentes referidos a las investigaciones desde la dimensión metodológica encontramos dos grandes grupos, aquellas en que el investigador es externo al objeto –las podemos identificar como *desde fuera*– y otras en las cuales el investigador se encuentra directa o indirectamente implicado con él –las denominaremos *desde dentro*–. En el primer grupo la enseñanza es analizada, desde la Sociología, la Psicología, la Lingüística, la Antropología y/o las Ciencias de la Educación. Es el caso de los trabajos de *Carretero, Pozo, y Asensio (1989)*, *Aisemberg y Alderoqui (1995)*, *Pagés y Santisteban (1999, 2005, 2010)*, *Carrizo (2003)*. Estas investigaciones acceden a la enseñanza tomando datos provenientes de la observación, las filmaciones, los cuestionarios y las entrevistas realizadas a docentes y alumnos con finalidades analíticas y prescriptivas. En estas indagaciones los instrumentos diseñados dan cuenta de los obstáculos que genera el trabajo de los docentes para la comprensión del saber por parte de los estudiantes. Se tiende a minimizar –en algunos casos no existe– la naturaleza subjetiva de la práctica y la importancia de los significados y sentidos que construyen los actores/autores y agentes de ella. Estas investigaciones presentan un lineamiento que se limita a investigar lo deficientemente que se enseña para proponer formas "más eficaces" de hacerlo.

La otra línea –a la que identificamos con la denominación *desde dentro*– pone el acento en el significado de las prácticas para sus propios actores: los docentes. Es el caso de los trabajos de *Schön (1982)*, *Barbier (1991, 1998, 2000)*, *Edelstein y Coria (1995 -2008)*, *Cifali (1999, 2004)*, *Blanchard-Laville (2000)*, *Nadot (2000)*, *Litwin (2004)*, *Jara (2015)*, *Zavala (2005, 2011, 2012, 2014, 2015)* entre otros. Estas investigaciones se cuestionan el cómo se enseña y para qué se enseña, siendo más escasos aquellos que suman la preocupación por lo qué se enseña. Estas miradas están orientadas por una teoría de la enseñanza (la Didáctica) desde la cual construyen su objeto de estudio y seleccionan sus métodos de análisis. Para la inteligibilidad de las acciones organizan un enfoque co-disciplinar que incluye herramientas provenientes de la Psicología, la Antropología, la Etnografía, la Lingüística y la Hermenéutica. Se utilizan dispositivos tales como las narrativas –diarios de campo, biografías escolares, experiencias de enseñanza temáticas, etc. – el taller, el ateneo didáctico o los estudios de casos.

Es en esta línea metodológica, apelando al estudio de casos como dispositivo, que se inserta la presente investigación. Apuesta a efectuar inferencias que expresan la

complejidad de la enseñanza, dando voz a interpretaciones alternativas, admitiendo la posibilidad de reinterpretaciones en futuras investigaciones. Modestamente se quiere señalar que es en este aspecto metodológico dónde esta investigación se presenta como singular respecto a las consultadas. Se refiere al lugar de quien investiga las concepciones de tiempo histórico de los estudiantes de formación docente, destacando el involucramiento con el objeto. Mencionar este aspecto no busca proclamar que esta investigación es más o menos valiosa que otras, sino señalar que aunque a priori desde estos antecedentes la indagación se aproxime a un tema investigado, al no hablar desde el mismo lugar, no construye el mismo objeto y por lo tanto, no estudia los mismos fenómenos. En este sentido, es importante reiterar las intenciones: la comprensión de una concepción fundamental de la enseñanza de la Historia desde la compleja trama que se teje entre quienes enseñan, acompañan, evalúan, aprenden (profesores y estudiantes en el trayecto de formación).



### Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## 5 – Encuadre teórico adoptado

Partiendo de que el marco teórico de una investigación es el conjunto de conceptos que la guían, el presente será expuesto siguiendo la organización adoptada en los antecedentes. Se expondrá en primer lugar los conceptos referidos al objeto de estudio y en una segunda instancia los que se vinculan al diseño metodológico de esta investigación.

### 5. 1 - Conceptos referidos al Objeto de Investigación

#### Tiempo histórico

El concepto de tiempo histórico deviene en una noción ineludible para este marco teórico, dado que se trata de un objeto compartido por los historiadores, los filósofos de la Historia, los autores de los manuales, los profesores, los practicantes y los alumnos. Es el punto vital del análisis, por lo que su exposición permite definir una serie de herramientas teóricas indispensables con las que se aborda el asunto a investigar.

La noción de tiempo para la Historia conforma una suerte de sistema de referencia, en relación al cual se describen, explican y comprenden los hechos humanos.

A partir de varios autores consultados trabajamos en torno a sendos conceptos seleccionados de los trabajos de: Ricoeur (1991, 1996, 2003), Koselleck (1996, 2003), De Certeau (1999), Gaddis (2004) y Le Goff (2016).

Concibe Ricoeur que en el contexto del siglo XVIII se pueden reconocer varios elementos comunes entre la noción de tiempo empleada por la ciencia “moderna” y el concepto de tiempo histórico empleado en la historiografía. Es en el seno de la filosofía de la Ilustración que nace la idea de superar la desproporción entre los tiempos cósmico y vivido, dando lugar a la creación de estructuras simbólicas vinculadas con la apuesta cronológica. Es el momento en que la temporalidad histórica nace como compleja herramienta creada por los historiadores, para hacer inteligibles las acciones de los sujetos en el pasado (Ricoeur, 1991).

En la mayor parte de la historiografía del siglo XIX el tiempo histórico y el cronológico se confunden, se identifican. La cronología, medición externa y acordada del tiempo histórico, se convierte en un elemento interno clave para definir la explicación histórica. Desde la secuencia ordenada de un hecho tras otro, se construye de esta manera la única coherencia posible de la totalidad (Ricoeur, 1991). Esta concepción de tiempo histórico participa como referente de la presente investigación, a los efectos de su identificación en las concepciones de algunos estudiantes de formación docente. Su presencia –inferida desde la interpretación de los proyectos/guiones– testimonia un discurso cronológico entendido de forma lineal, que establece una manera de concebir la explicación histórica.

Ricoeur (1991-2003), Koselleck (1993, 2006), Lowenthal (1998), De Certeau (1999), Carr (2002), Gaddis (2004), Le Goff (2016) cuestionan esta concepción. Ponen en duda la singularidad de un único tiempo histórico, que se ha de distinguir del tiempo natural “medible”. Para Ricoeur (2003) el tiempo histórico alcanza una especie de doble valor: el de los acontecimientos ocurridos y el tiempo de las narraciones que los relatan. Es el historiador quien le da entidad al tiempo histórico desde su relato, representa el pasado como “una especie de modelo en que el relato propuesto vale por... hace las veces de... ese ausente de la historia que es el pasado” (Ricoeur, 1991 p.14). De la noción de tiempo cronológico del siglo XIX, transitamos a un concepto en que el tiempo es estructurado desde tramas que “ensamblan intenciones, causas y azares” (Ricoeur, 2003, p.856). En la presente investigación se ha recurrido a este concepto, en virtud del cual la Historia y por ende el tiempo histórico resulta de la operación discursiva del historiador. El hecho histórico será así entendido, como un constructo lingüístico referido a una realidad pasada; “si el tiempo existe –o es– dado que hablamos de él; sucede lo mismo que con el pasado y el futuro: existen porque los “decimos y hacemos” en relación a ellos”. (Ricoeur, 1996, p.50). La Historia en sí misma es relato construido desde las huellas. Entendiendo por huellas cuanto es dejado por el pasado, “que vale por él, ejerce respecto a él una función de lugartenencia” (Ricoeur, 1996, p.838) de manera que la relación que guarda el pasado histórico con el pasado real, es la de “estar en lugar de”.

Estas nociones del tiempo –como cronologías y como relato– habilitan la discusión del carácter “arbitrario” de las diferentes periodizaciones a las que se accede desde los proyectos y guiones de clase que se conservan y utilizan en la investigación. En conjunción con las entrevistas, conceden la posibilidad de pensar cómo se articulan en los discursos respecto de una clase la sucesión, la duración, la simultaneidad, los cambios, las permanencias, los retrocesos, los estancamientos.



Otra perspectiva del concepto de tiempo histórico que interesa a esta investigación refiere a cómo se estructuran los juegos temporales entre el pasado, presente y futuro. Para abordar este aspecto se parte del planteo de Reinhart Koselleck, quien teoriza sobre la manera en que las dimensiones temporales se organizan en los textos historiográficos. Se tiene en cuenta su conceptualización sobre la existencia de una relación entre lo que denomina “horizonte de expectativa y espacio de experiencia” (Koselleck, 1993, p.15). Este último sería el acopio del legado dado por la tradición y el presente histórico, es el recuerdo de una experiencia propia o ajena, individual o colectiva, mientras que el horizonte de expectativa es el desarrollo de proyectos, los anhelos que insertan el futuro en el presente. Deviene de lo anterior que el tiempo histórico sería el resultado de cómo se elaboran las vivencias del pasado en un momento presente, junto a cómo expectativas, anhelos, o pronósticos se proyectan para el futuro. En cada momento presente, el pasado y el futuro se remiten el uno al otro. El presente compone una franja temporal que requiere del pasado para concretarse, pues éste es el único que ya ha sido. Sin embargo, el pasado sin el presente perdería sentido, ya que la explicación que de éste da aquél es el resultado, de los problemas y de las cuestiones que el hombre tiene sobre su propio tiempo y particularmente sobre el futuro. Importa a esta investigación esta relación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro en tanto da sentido a la temporalidad. ¿Cuál es entonces la que construyen los practicantes en sus proyectos de enseñanza?; ¿Es o no consistente con la que presentan en sus autores de referencia?; ¿Cuáles son los abordajes a los que apelan para acceder al pasado?; ¿Tienen relación las concepciones de tiempo con los abordajes seleccionados para enseñar los temas?.

Y es por fin desde las conceptualizaciones del historiador Michel de Certeau, que se analizan los textos del corpus: proyectos/guiones de clases y entrevistas, atendiendo a la naturaleza del acercamiento al pasado recorrido por los practicantes en el IPA. Este autor reconoce en la historiografía la forma de un artefacto lingüístico construido por el historiador desde el desarrollo de su oficio para hacer hablar al “otro”, al sujeto del pasado. Un “otro” que para él tiene –desde una mirada afín al psicoanálisis– el carácter de “muerto”. La Historia es una recomposición de vestigios que permiten fabricar un objeto que viene a sustituir la ausencia de lo que ya pasó. El historiador opta por un sujeto-objeto a analizar, construye la “duración” y la “escala” (que puede ser macro o micro) para enfocar su interpretación. Para De Certeau estas opciones están construidas y condicionadas por un “lugar”. Este concepto supone que la historiografía se produce desde la sociedad actual, en la que el historiador se nutre para sus procedimientos, modos de análisis, y prácticas de sentido. Pero además el discurso

histórico encierra otra realidad, la de *los muertos*. Interesa a los efectos de esta investigación particularmente, este concepto en tanto aborda la distancia temporal organizada desde la escritura, entre el aparato explicativo (presente) y el material explicado (pasado). La historiografía abre un espacio para el futuro o el presente sobre la representación del pasado, en virtud de que elimina los restos o muestra cómo hay una posible utilización del pasado, en tanto que el pasado es inmenso. Para Michel de Certeau la historiografía occidental comprende el pasado imponiéndole la muerte, niega la pérdida convirtiendo ese pasado en saber.

Esta escritura es la materia prima de la que nos nutrimos los docentes para construir los saberes enseñables, son estos discursos los que se intentan identificar y esclarecer en las concepciones de los estudiantes de formación de profesorado. Se busca inferir desde la interpretación del corpus, -apoyándose en Michel de Certeau- las conceptualizaciones empleadas por los practicantes para trabajar la distancia entre el aparato explicativo (metodología del historiador) y el material explicado (las acciones de los “muertos”) para enseñar Historia. En definitiva, reconocer la presencia o ausencia de la Historia investigada en la Historia enseñada.

De las conceptualizaciones de tiempo histórico expuestas, se desprenden algunas herramientas de análisis para la investigación: la entidad del pasado a través de un relato construido por el historiador desde sus huellas (Ricoeur); la presencia de juegos temporales que articulan las dimensiones: pasado, presente y futuro desde un *espacio de experiencia* junto a un *horizonte de expectativas* (Koselleck); y las características de ese acercamiento al pasado en la historiografía occidental (De Certeau).





## Enseñanza de la Historia

Para esta investigación se parte de la noción de enseñanza de la Historia en tanto práctica que refiere a una acción en la que se establece un juego de múltiples intencionalidades: las de los historiadores, las de los docentes y las de los estudiantes. Enseñanza que implica en este sentido algo más que la simple reproducción de contenidos o la aplicación de técnicas, involucra a un sujeto que se compromete con las dimensiones históricas, sociales y políticas desde su acción profesional.

La enseñanza de la Historia constituye una actividad práctica de un sujeto, y como tal está informada por una serie de teorías que le dicen lo que es ser profesor, lo que son los alumnos, incluso lo que su profesión representa académicamente y socialmente. Teorías que son no sólo saber académico, sino también aquellos supuestos en que los que el sujeto cree, aquello de lo que está convencido, las denominadas “teorías profesadas” según Schön (1982). Hablamos de supuestos por los que actúa, intenciones que le hacen movilizar saberes que dan sentido a su enseñanza.

La frontera de la historiografía se mueve entre lo dado y lo creado, parafraseando al historiador Michel de Certeau entre el documento y su construcción (Dosse, 2015). La frontera móvil del enseñante de Historia está delineada entre la palabra del historiador y/o del documento (dada, leída, seleccionada por el profesor), la re-interpretación que de ella hace el docente (re-creada) y los otros múltiples saberes que posee. La enseñanza de la disciplina se nutre de la historiografía con diferentes enfoques, duraciones, variación de escalas, modelos narrativos y de explicación o interpretación. También se nutre de los conocimientos de Didáctica, de Psicología, de Sociología, de los saberes prácticos, y de la singularidad de los sujetos implicados en el aula. Esta múltiple singularidad, impone en cada clase una “estética” propia de cada profesor, “el discurso de un profesor de historia es antes que nada un discurso propio.” (Zavala, 2014 p.3). Desde esta perspectiva de la enseñanza de la disciplina el profesor aspira a que sus acciones habiliten el desarrollo de herramientas de comprensión y de crítica en los aprendientes. Para ello describe e interpreta conceptos, analiza diversas fuentes, muestra la explicación histórica, entre otras acciones, enseña a pensar históricamente. Se considera que apropiarse de los saberes, transformarse y transformar el entorno mediante su utilización, es un quehacer que involucra necesariamente al otro, a su disposición para aprender.



En síntesis concebimos a los profesores como *mediadores*<sup>14</sup> en la construcción de los conocimientos de los alumnos, siendo la enseñanza de la Historia una acción intencional que puede contribuir a ello.

## Concepciones

Al hablar de concepciones se remitirá al conjunto de ideas, de significados, que los profesores –en este caso estudiantes de Didáctica I del IPA, en su trayecto de formación- otorgan al tiempo histórico cuando enseñan Historia. Se cree que en relación a ellas –entre otras- se desarrolla la acción de pensar la enseñanza mediante la construcción del proyecto/guion.

Para autores como Eduardo Guzmán (2015) una concepción alude a un constructo mental de los sujetos, a una visión funcional del mundo que le permite comprender la realidad. Se trata de un sistema de referencia que guarda relación con sus experiencias y contextos de acción. De esta manera señala el autor, la doble condición de las concepciones en tanto configuran construcciones personales que poseen un vínculo indisoluble con lo social. Al concebir, el sujeto estructura su conocimiento integrando los más diversos saberes de raíz sociocultural, de allí su importancia en el campo de las acciones de enseñanza. Las concepciones consistirían en un marco organizativo del practicante, de naturaleza metacognitiva y difícilmente perceptibles, con incidencia en sus creencias y por ende en sus decisiones. De esta manera se advierte en relación a su fertilidad conceptual, en tanto abarcan conocimientos profesionales, creencias, experiencias, significados, imágenes mentales y vínculos intersubjetivos situados en determinados contextos escolares.

Para la presente investigación resultan de particular interés las concepciones de tiempo histórico explícitas e implícitas que portan estos practicantes, se pretende inferirlas desde sus discursos enunciados en los textos (proyecto/guion) y expresados verbalmente (entrevistas) mediante las estrategias seleccionadas (que se desarrollan en los capítulos subsiguientes, correspondientes a la dimensión de la estrategia general

<sup>14</sup> Referimos al término empleado por Giles Ferry, para quien como se expresó antes “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” (Ferry, 1990, p.43). Desde este lugar la acción del docente se considerará como de acompañante, de intermediario provisional, andamio transitorio, sujeto facilitador en el desarrollo del proceso creativo del estudiante.

y las técnicas de análisis de la información). Conocer estas concepciones sustenta la intención de encontrar elementos para la comprensión de las acciones de enseñanza de los estudiantes en formación.

## Proyecto/guion

El siguiente concepto escogido para este encuadre teórico, ha sido el de proyecto/guion de clase. Se parte del planteo de J.M. Barbier (1991) para quien en el proyecto, un sujeto narra los sentidos personales y los significados sociales que encuentra para la enseñanza de un tema en particular, desde el marco más general de su concepción sobre la educación. Como se expresó anteriormente desde los cursos de Didáctica en el IPA, la preocupación es que la lectura de los autores aporte categorías que den consistencia a este proyecto de enseñanza personal. Elaborarlo es una de las acciones más complejas que llevan a cabo los estudiantes de formación docente, se trata de pensar y plasmar su enseñanza a partir de un proyecto para la acción. Ello origina una representación mental, opera una actividad intelectual de los sujetos que proyectan su enseñanza. Es una actividad que establece una representación de algo que aún no existe, una anticipación para pensar futuras acciones en el aula. Se trata de un texto que describe no lo real sino lo que todavía no existe, “es una acción discursiva, con un referente en suspenso” (Zavala, 2010, p.10). Precisamente esta investigación busca analizar las palabras que se enuncian en este texto anticipatorio: el proyecto, procurando inferir desde ellas las concepciones de tiempo histórico.

Se considerará todo proyecto como una actividad “intencional” (Boutinet, 2004). En su escritura se hacen perceptibles las intenciones, el por qué y el para qué se proyecta la enseñanza de un tema. Al efectuarlas habitualmente su autor lo hace en función de lo que cree, habla de la Historia que profesa, de sus marcos interpretativos, de su biografía escolar y en lo que a esta investigación concierne particularmente de su concepción de tiempo histórico. Esto lo convierte en un texto esencial para inferir desde su análisis algunos datos que contribuyan al esclarecimiento del problema planteado para esta investigación.

La amplitud del proyecto de clase es complementada con la sistematización de un guion. Se trata de una escritura que habilita al practicante para describir la secuencia de acontecimientos que prevé para su clase. “El guion anticipa la ruta conceptual/temática y discursiva de la clase y es para eso que se hace, para guiarse en el desarrollo de una

acción inédita” (Zavala, 2010, p.24). El practicante autor y actor expone sus intenciones en el proyecto, simultáneamente las desdoblada en acciones desde el guion. En algún sentido se asimila al guion de una película, describiendo lo que sucederá toma por toma. Es también en el guion donde se explicitan las cuestiones de abordaje que se plantearon en el proyecto, porque es allí donde expone que narrará, analizará, comparará, donde aparecen los ejercicios que se realizarán, los mapas, imágenes, documentos sobre los que se apoyará la clase.

Ahora bien, no debemos perder de vista, el carácter de ritual institucional que puede adquirir la elaboración/presentación de proyectos/guiones. Al enfrentarse a ellos no se verá lo “real”, sino una representación situada y marcada por lo institucional, que incluye convicciones personales, percepciones de la situación interpersonal e intersubjetiva en la que están inscritos y que les confiere sentido. Se trata de escrituras para ser comunicadas en la escena pública, que comúnmente aparecen desdobladas en otras impresentables que se escriben para uno mismo. Se pone en juego así la posible "opacidad" de los datos que arrojan estos proyectos. Exponer este aspecto genera una alerta para la etapa del análisis.

### Abordajes de enseñanza

Finalmente se incorpora en este marco teórico relativo al objeto de investigación, el concepto de abordajes de enseñanza. Se propone pensarlos en tanto estrategias de enseñanza de la Historia (Artagaveytia:2016). Se trata por cierto, de un concepto que surge desde la bibliografía de referencia asociado a definiciones muy amplias. Los autores consultados con énfasis procuran separarse de las conceptualizaciones precedentes que asocian estrategias con técnicas, entendiéndolas como una serie de reglas a emplear por parte del docente.

Coinciden en definir las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones a las que echa mano el docente, a los efectos de orientar la enseñanza promoviendo desde ella el aprendizaje de los alumnos. Para la presente investigación importa este concepto en tanto incluye a los enseñantes y el modo en que piensan y hacen las cosas; las acciones que diseñan y llevan a cabo para enseñar un contenido disciplinar que aspiran sea comprendido por los aprendientes.

De esta forma los practicantes, en la construcción de sus proyectos y guiones y en el desarrollo de sus acciones, atienden no sólo a los temas que enseñan, simultáneamente tienen en cuenta la manera en que dichos temas serán trabajados. Así se enlazan contenidos, -el qué se enseñará- y formas posibles de abordarlos. Desde esta perspectiva se entiende que las concepciones de tiempo histórico poseídas por los estudiantes en formación, pueden llegar a incidir en el tipo de abordaje diseñado para sus prácticas.

Concretamente en relación a la noción de abordaje se apela al planteo de Ana Zavala (2012), quien genera la categoría sustentándose en que la producción, transmisión y comprensión de saberes es una actividad con diversos niveles de complejidad. Para la autora, el abordaje se relaciona con la manera en cada lector comprende/interpreta, el saber que otro ha plasmado en un texto escrito y publicado. Desde su postura, los practicantes como estudiantes/ lectores acceden a diversos textos para transformarlos en un texto: el del discurso de la clase. Este texto personalmente codificado –que aquí denominamos proyecto/guion- muestra el énfasis en el modo en que los practicantes se aproximan a lo que saben, lo movilizan, lo presentan para luego demandarlo a los alumnos. Zavala identifica en la enseñanza de la Historia tres tipos de abordajes: informativo (la relación con el texto, y lo que el lector le demanda es información), operativo (ocupándose de los aspectos lógicos del saber: comparar, relacionar situaciones con conceptualizaciones o analizar), y estratégico (pretendiendo que el trabajo intelectual realizado parta del manejo de los otros dos abordajes para la resolución de un problema). En esta investigación se procura identificar las concepciones de tiempo histórico de algunos estudiantes del IPA -cursantes de Didáctica I en 2017- que aparecen vinculadas a los mencionados abordajes.



## 5:2 - Conceptos referidos a la Metodología de la Investigación

### ***Léxico de la acción. Léxico de la inteligibilidad de las acciones***

Se introducen los conceptos de léxico de la acción y léxico de la inteligibilidad de las acciones a partir del planteo de Jean Marie Barbier. El autor refiere al primer concepto precisando que se trata del vocabulario utilizado por los sujetos implicados en una acción en sus comunicaciones, en sus actividades de conducción de la acción (Barbier, 2000). Este léxico se presenta cuando los sujetos actúan, y ponen en palabras sus acciones. Es precisamente el que emplean los practicantes, quienes utilizan enunciados para dar cuenta de lo que proyectan hacer en sus clases.

En el caso de esta investigación se sostiene que este concepto léxico de la acción, está en los proyectos y guiones de los practicantes, particularmente en los momentos en que describen la acción a poner en práctica como si ya hubiera acontecido. Esta idea apriori puede ser cuestionada, en el sentido de que lo escrito en los proyectos no es la acción estrictamente –de hecho, ella aún no aconteció– pero nos permitimos expandir el concepto considerando a la proyección de las acciones como una acción anticipada.

Estos discursos junto a los registrados en las entrevistas son el material disponible para aproximarse al objeto de investigación. De hecho su análisis da lugar a algunas conclusiones, ellas corresponden al plano de lo que Barbier llama léxico de inteligibilidad de las acciones. Escrituras con las que se intenta comprender lo acontecido en relación a la enseñanza de la Historia desde la identificación de las concepciones del tiempo histórico. Es con estos elementos que se pretende realizar la reconstrucción discursiva en el plano del léxico de la inteligibilidad de las acciones.

## Análisis de las prácticas

El trabajo de análisis de las prácticas es un trabajo de deconstrucción, que puede ser llevado a cabo de distintas maneras. En tanto el objeto de esta investigación es esencialmente discursivo (las concepciones de tiempo histórico presentes en los estudiantes de profesorado de Historia del IPA) se opta por la vía metadiscursiva, deconstruyendo los tramos de sus discursos -su léxico de la acción- que permiten inferir sus concepciones del tiempo histórico desde la lectura de sus proyectos/guiones y las entrevistas. Hablamos de una tarea de tipo intelectual, que apuesta a encontrar, entre muchas disponibles, la mejor coincidencia entre el objeto de investigación y una dimensión conceptual proveniente de distintos campos disciplinares, así como del lenguaje cotidiano o de la propia experiencia (Zavala, 2005).

Es a partir de la reconstrucción discursiva –para la cual se contó con el auxilio de algunos soportes materiales e inmateriales– que se lleva a cabo esta investigación. Se tiene en cuenta además que este análisis se limitó a las cuestiones relativas al tiempo histórico –a una mirada focalizada en las conceptualizaciones y las estrategias y/o abordajes empleados para enseñar los temas– por lo que gran parte de lo acontecido en los proyectos, queda por fuera del objeto a investigar, y por ende del análisis salvo que de alguna manera contribuya al esclarecimiento del objeto de la investigación.

Se cuenta con las herramientas teóricas expuestas, se cuenta con el léxico de la acción de los practicantes, quienes pusieron en palabras sus futuras acciones a través de los proyectos/guiones, dando lugar a sus actividades de representación mental. Con estos elementos, a los que se incorporan los discursos de las entrevistas, esta investigación intenta “describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión; (...) donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar” (Sautu, 2003, p.56).

## DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL

### 1 – Diseño Metodológico: *modo de generación conceptual*

Por dimensión metodológica de una investigación se entiende el conjunto de estrategias que diseña el investigador desde sus herramientas teóricas para arribar a la comprensión del objeto. Siguiendo a Sirvent y Rigal (2017) se hablará de las diferentes formas que asume el “amasado” de teoría y empiria y los vínculos sujetos/objeto dando lugar a diferentes modos de hacer ciencia de lo social. En esta investigación se selecciona un diseño que se apoya en el modo que los referidos autores denominan de “generación conceptual”, comúnmente llamado cualitativo. Se busca desarrollar un abordaje que apuntó a los vínculos entre lo singular, lo intersubjetivo y lo contextualizado de las prácticas de enseñanza que forman parte del objeto de estudio.

El proyecto se enmarca en una lógica de investigación que apunta al análisis generando teoría que habilita la comprensión de los casos. En esta lógica la centralidad metodológica es ocupada por los “procedimientos de construcción de categorías que dan cuenta de la descripción y comprensión del hecho social investigado, en términos de los significados atribuidos por los actores a los fenómenos de su entorno” (Sirvent, Rigal, 2017, p.65). Se pretende profundizar en el significado que los estudiantes atribuyen a la noción de tiempo histórico. Para ello se busca generar esquemas conceptuales que se aproximaran a la realidad en estudio a partir de la empiria. Se toma en cuenta la construcción de significados que estos dan a sus acciones tal como se los infiere de los textos de sus proyectos/guiones y posteriormente de las entrevistas. En el procesamiento de la información se procura atender a la condición singular de los casos, a los vínculos intersubjetivos en contextos determinados, a los textos organizándolos cualitativamente.

Se tiene presente que el objeto de investigación reviste un carácter particular, en tanto está atravesado por la intersubjetividad, por la manera en que el estudiante del IPA, pensó y enseñó en un curso en el que la investigadora es docente de Didáctica. Es decir que la subjetividad del investigador está presente en el proceso, empero “no se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión” (Stake 1995, p.48). Tener en cuenta esta perspectiva significa atender la implicación en la investigación. Es decir, a la relación que guarda quien investiga con los practicantes y ellos a su vez con el investigador. Implica tener presente



la subjetividad en el acercamiento al objeto, en la formulación de las preguntas y en la búsqueda de las respuestas. Es importante tener presente que atraviesa la investigación la finalidad de comprender al otro, atendiendo a su situación singular, con una interpretación retroactiva. En definitiva, se entiende que esta lógica seleccionada habilita el proceso de comprensión captando lo heterogéneo, lo complejo, lo diverso, lo recursivo.

## 2 - Estudio de casos

Dentro del modo de generación conceptual se opta por el *estudio de casos*. Para ello se seleccionan las acciones de algunos estudiantes del IPA que cursaron Didáctica I en el profesorado de Historia - en el año 2017-, abordándolas en forma profunda, lo que permite obtener un conocimiento amplio y detallado de ellos. Siguiendo a Stake (1998) para la selección se tuvo en cuenta su carácter crítico (en la medida en que el caso permite conocer, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio) su unicidad (partiendo de su carácter específico y singular) y su carácter revelador (que permite interpretar un hecho particular en la investigación educativa y sobre el cual puede introducir aportes). Se apunta al estudio de experiencias, desde un análisis que recoge indicios selectivamente atendiendo aspectos singulares, intenciones de enseñanza, significaciones del conocimiento histórico, entre otros.

A priori se entiende que el estudio de las dificultades que afronta un estudiante en el inicio de su trayecto de formación permite acceder a una problemática mucho más amplia, que afrontan profesores novatos y expertos cuando enseñan Historia incluyendo la dimensión temporal. Este camino para abordar el objeto permite obtener datos invisibilizados por la cotidianeidad y posteriormente entender procesos ayudando a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la disciplina.

Esta producción de conocimiento desde el estudio de los casos, en el marco de una investigación de generación conceptual lleva a desarrollar una serie de criterios éticos, transmitidos oportunamente a los involucrados. Entre ellos la reserva en el uso de la información, que hizo que se informara que la misma sería utilizada con discreción y respeto, preservando la identidad de los estudiantes en formación. Simultáneamente se notificó del anonimato de los participantes, para ello se comunicó que los textos – proyectos/guiones- y los dichos –entrevistas- serían identificados con nombres ficticios, tratando en lo posible de invisibilizar aquellos aspectos que pudiesen conllevar a la

identificación de los participantes. En última instancia se sostuvo como criterio, el respeto por la voluntad de los practicantes, ello implicó respetar a los casos que no quisieran participar de la investigación, o de alguna de las instancias específicas de la misma (por ejemplo, las entrevistas). Estos criterios `procuraron ser mantenidos a lo largo del trabajo de campo, así como posteriormente, con la intención de garantizar la confidencialidad y la privacidad de los sujetos estudiados.

### 3 - Universo investigado – Unidad de análisis

La investigación está situada en un contexto formado por el curso de Didáctica I de la Historia, con estudiantes de 2º año de profesorado de la disciplina. Se toma como universo para esta investigación, un subgrupo del IPA: los estudiantes que cursaron en 2017, quienes conforman el universo investigado.

En relación a las unidades de análisis, considerando que ellas se conforman a partir de los sujetos que portan al objeto, en esta investigación son cada uno de los nueve estudiantes que cursaron Didáctica I de Historia en el IPA en un subgrupo de 2do año del turno nocturno.

### 4 - Rol del investigador

A partir de la opción por una lógica de generación conceptual, el rol asumido en esta investigación se vincula estrechamente a la problematización de situaciones de enseñanza de la Historia, y particularmente al análisis de su complejidad atravesada por el tiempo histórico. Al investigar se procura comprender el entramado de relaciones poniendo en diálogo a los practicantes, a sus contextos, y sus acciones; se procura un acercamiento al objeto/sujeto de estudio en su situación concreta. El rol asumido implica el análisis del material empírico (corpus de proyectos/guiones y discursos de entrevistas) asumiendo un posicionamiento intersubjetivo, desde la comprensión profunda de la trama de significados con que estructura y otorga sentido a la enseñanza de la Historia de los casos seleccionados. Esta acción de aproximación supone un acto reflexivo por parte del investigador; un “entrar y salir” para la toma de distancia; supone

la aceptación de la implicación, a partir de la cual se reconoce el involucramiento con los sujetos investigados. Esta implicación puede reconocerse al menos en tres niveles,

(...) el psico-afectivo, en tanto en esa relación el objeto interpela los fundamentos más profundos de la personalidad del investigador, su afectividad, etc.; el nivel histórico-existencial, en tanto se ponen en juego sus hábitos adquiridos, sus esquemas de pensamiento y de percepción, ligados a su clase social y anclados históricamente, así como sus opciones respecto de la intencionalidad de su práctica; el nivel estructural-profesional, en tanto compromete su actividad profesional, su trabajo, su posición en el campo. (Sirvent, Rigal, 2017, p.68).

La toma de conciencia de esta condición de implicación se acompaña del desarrollo de procedimientos que intentan ser riguroso frente al objeto investigado; ellos permiten convertir la implicación en objeto de análisis, identificar sus componentes y particularmente su rol facilitador y/o inhibitor en el proceso de generación conceptual<sup>15</sup>. Los análisis que se llevan a cabo se enlazan con quienes elaboraron proyectos y guiones para la enseñanza, por cuanto quien investiga fue la profesora de didáctica, acompañante, evaluadora y también profesora de Historia enseñando esos temas. Se entiende que el involucramiento, la escucha de las experiencias vividas conjuntamente, permite indagar en forma privilegiada la visión que tienen estos practicantes de su enseñanza de la Historia movilizando sus concepciones de tiempo histórico. Como expresamos antes este aspecto debe ser manejado con prudencia, ya que genera lazos complejos para el análisis. La prudencia se traduce en previsiones metodológicas, tal como la inclusión de entrevistas un año después de la cursada de Didáctica I en el IPA con la intención de obtener la palabra de los ex-practicantes en otro contexto, fundamentalmente por fuera de la relación "asimétrica"<sup>16</sup>.

En síntesis, asumiendo el rol de investigador, esencialmente se procura abrir fronteras en el sentido de comprender, de ejercer la capacidad de colocarse a sí mismo en el lugar del otro.

Por otra parte, se tiene presente que esta intención, demanda un gran esfuerzo, pues estamos marcados por supuestos y conceptos, por un bagaje teórico sobre el cual se apoya el proceso investigativo. Para potenciar la interpretación, no solo se apuesta a leer en profundidad y ordenar los textos de la empiria, el rol del investigador implica la

<sup>15</sup> Se desarrollan en el capítulo correspondiente a la Historia natural del diseño, p.47

<sup>16</sup> Se detalla en apartado destinado a Dimensión de las técnicas de obtención/ análisis de información, p.45

exposición del material empírico organizado y clasificado, pero desde el enriquecimiento con el conocimiento científico (teoría), con la Historia y con el contexto. Entendemos que trabajar sobre el rol asumido en esta investigación, es una instancia necesaria para evitar que las propias concepciones, los presupuestos, los preconceptos, entre otros, invisibilicen cuestiones o problemas en relación a la enseñanza de la Historia mediada por el tiempo histórico.



### Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## DIMENSIÓN DE LAS TÉCNICAS DE OBTENCIÓN/ ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

### 1.- Acerca de las técnicas seleccionadas y el análisis del corpus

El diseño incluye la selección de documentos de archivo (proyectos/guiones de clase realizados por los practicantes que cursaron en el 2017) que son sometidos a una instancia de análisis. Posteriormente se concreta una instancia de entrevista<sup>17</sup> con los casos seleccionados, desde la modalidad semiestructurada<sup>18</sup>, siendo grabadas y en un único encuentro. Interesa señalar que se efectúan en el marco de una dilación temporal respecto de la cursada. Se propusieron aproximadamente un año después. La entrevista se sustenta en los siguientes tópicos: los conceptos considerados sustanciales por los practicantes para la enseñanza de la disciplina, y particularmente sus concepciones de tiempo histórico. También apunta a las estrategias movilizadas en proyectos/guiones y el rastreo de las fuentes que respaldan su enseñanza. Al incluirlas como herramienta de análisis la intención ha sido obtener la palabra de los ex-practicantes en otro contexto – por fuera de la relación "asimétrica"– y con otras experiencias a cuesta. Se la considera como una segunda lectura en relación a las concepciones de tiempo histórico mostradas en los proyectos/guiones. Este dispositivo significa la apertura de un espacio de intercambio en el que los implicados han sido los primeros en conocer algunos avances de la investigación. De esta manera la entrevista conformó una experiencia para recoger más información, pero también un espacio para dialogar sobre las prácticas de enseñanza. En este sentido las palabras de los practicantes en algunos casos llegaron a confirmar, ampliar, o simplemente arrojar más pistas para la comprensión del objeto. Un aspecto que se entiende necesario señalar, es que en el tratamiento de las entrevistas se ha tenido presente, que este dispositivo se encuentra enmarcado en el contexto de una acción discursiva –con énfasis en la dimensión intencional–, conducida por el entrevistador, donde el entrevistado selecciona intencionalmente sus palabras. Se concibe que los dichos de los entrevistados se dicen en un contexto determinado y tienen la particularidad de ser dirigidos, intencionales y elegidos. Lo expuesto conforma parte de los recaudos previstos para el análisis.

<sup>17</sup> Las entrevistas fueron oportunamente desgrabadas y transcritas, encontrándose en formato papel a disponibilidad para su consulta.

<sup>18</sup> Esta modalidad posibilita que los puntos considerados clave sean incluidos en el guion y, asimismo, permite captar aspectos imprevistos que se convierten en aportes a los propósitos de la investigación.

Proyectos y dichos materializan datos que se analizan; en este trabajo sustentándonos en el Método Comparativo Constante (MCC) propuesto como procedimiento analítico por la “grounded theory” (Glaser y Strauss, 1967).

El MCC supone una serie de pasos en los que se van “descubriendo” y “construyendo” los conceptos a partir de los datos. La identificación de las categorías en los registros que se van construyendo con la información recolectada, opera a través de una suerte de “diálogo” o interjuego entre los significados que los actores le otorgan a la realidad y los significados que el propio investigador le asigna a la misma. (Sarlé, 2010, p.2)

Ello implica centrar la atención en desentrañar conceptualizaciones respecto del tiempo histórico, incluidas las interacciones desarrolladas con los historiadores en los casos donde se explicitan o dónde existe la posibilidad de inferirlas razonablemente. Este análisis resulta un proceso espiralado, una instancia de pensamiento que va y viene de los datos a la teoría, apelando a la creatividad e imaginación de quien investiga. Al igual que en el caso de los proyectos y guiones, las entrevistas dan cuenta de actos que acontecieron, en este sentido es que afirmamos que trabajamos con documentos de archivo, objetos "atrapados" en papeles.

Para el análisis, se tiene en cuenta el lugar del destinatario en la configuración de los discursos, se trazan ejes de interpretación, buscando los modos de conceptualización del tiempo histórico y en algunos casos se procura describir las estrategias de enseñanza anticipadas. Se pregunta en relación al manejo de la sucesión y la simultaneidad, los cambios y las permanencias, la existencia o ausencia de pluralidad de tiempos, la organización de las periodizaciones y sus criterios, la presentación de las transiciones, la exposición de los instrumentos de medición temporal (calendarios, líneas de tiempo, cuadros cronológicos) y su interpretación. Se trabaja simultáneamente codificando y analizando datos para desarrollar conceptos. Siguiendo la propuesta de Sirvent (2003) se busca mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos refinar conceptos, identificar sus propiedades, explorar sus interrelaciones e integrarlos<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Se amplían en detalle en el capítulo correspondiente a la historia natural del diseño. Ver pp. 47- 55

## 1.- Historia natural del diseño

“La cosa no tenía nada de muy especial; pero tampoco le pareció a Alicia que tuviera nada de muy extraño que el conejo dijera en voz alta: ‘¡Ay! ¡Ay! ¡Dios mío! ¡Qué tarde voy a llegar!’ (cuando lo pensó más tarde, decidió que, ciertamente, le debía de haber llamado mucho la atención, más en aquel momento todo le pareció lo más natural) pero cuando vio que el conejo se sacaba, además, un reloj del bolsillo del chaleco, miraba la hora y luego se echaba a correr muy apresurado, Alicia se puso de pie de un brinco al darse cuenta repentinamente de que nunca había visto un conejo con chaleco y aún menos con un reloj de bolsillo.”  
(L. Carroll 1990, pp. 31-32)

El fragmento de la obra de Lewis Carroll seleccionado para este acápite, pretende recuperar la idea del impacto que pueden generar determinadas experiencias en los sujetos. Estudiar Historia, vincularse a la historiografía, relacionarse con la didáctica de la disciplina, pensar y diseñar abordajes para enseñar y acompañar estas acciones en los procesos de formación, son aspectos que forman parte de mi realidad, de mi contexto. Sin embargo, en el año 2008 una serie de incidentes<sup>20</sup> me llevaron a mirar lo que hasta ese momento me parecía “común” de otra forma; ciertas experiencias me hicieron observar más cuidadosamente lo que hacía junto a colegas y estudiantes. Como Alicia, comencé a preguntarme por cuestiones que hasta ese momento me parecían prácticas “rutinarias”. Iniciaba un trayecto de búsqueda y comprensión.

El presente apartado da cuenta de ese camino recorrido con la intención de interpretar la realidad social; expongo mis preocupaciones, mis recorridos –con placeres y sufrimientos- para encontrar las formas más apropiadas para su estudio. El lector tomará contacto con la bitácora de esta investigación, con las notas que dan cuenta de mis preguntas, dudas y elecciones, poniendo de manifiesto los procesos reflexivos que operaron en el recorrido de esta tesis. El énfasis fue puesto en la exposición de aquellos enfoques que han contribuido al proceso de objetivación, y en las prevenciones necesarias en función de mi implicación en el proceso. En esta historia natural el lector

<sup>20</sup> Refiero a ciertas percepciones derivadas de mi rol de adscriptora en la instancia de construcción de los proyectos de clase, así como en la observación y análisis de su puesta en práctica por los alumnos del IPA. Mencioné antes que en varias ocasiones aprecié inconsistencias entre lo que leía en los proyectos y lo que veía en las prácticas en relación a la enseñanza mediada por la noción de tiempo histórico. Por ejemplo, los proyectos de los practicantes mostraban el deseo de enseñar complejas transiciones de la Edad Media a la Época Moderna. En contraste con estas intenciones, el saber enseñado en las prácticas mostraba las transiciones temporales como “esquemas”, como especie de representaciones “instantáneas”, que se apoyaban en la dicotomía entre lo que cambia y lo que permanece. En los discursos del aula las rupturas se profundizaban de tal manera que las permanencias tendían a empobrecerse. El saber enseñado aparentaba perder la complejidad de los tiempos, la noción quedaba reducida a una sucesión de hechos inconexos. El tiempo no transcurría, más bien saltaba.

encontrará que se reformulan problemas precisando el campo a estudiar, se redefinen conceptos llegando a ampliar la perspectiva del problema. Es decir, configura el relato de la forma en que focalicé el objeto investigado, cómo definí el problema, seleccioné el corpus y lo analicé generando conceptos. Describo las decisiones tomadas y el diálogo permanente entre las dimensiones teóricas y prácticas, relacionando categorías, tejiendo redes para la argumentación conceptual.

En el transcurso del año 2008 surgió para los profesores de didáctica y adscriptores de formación docente en nuestro país, la posibilidad de acceder a un posgrado, una Maestría y Diploma en Didáctica para la Enseñanza Media en Historia. En lo personal significaba la posibilidad de tomar contacto con la investigación en el campo de la didáctica específica. En la cursada me aproximé a un proceso comprensivo de mis acciones como enseñante, tuve la oportunidad de profundizar en la deconstrucción teórica de mis prácticas. Durante el proceso, un tema comenzó a apasionarme: el tiempo histórico y su enseñanza.

Por otra parte, desde el año 2011 en que ingreso al IPA -concurso mediante - como docente de Didáctica I, comienzo a advertir en la problematización del tiempo histórico una temática fértil, para instalar en los espacios de acompañamiento de la formación de profesores de Historia. Particularmente porque había apreciado y experimentado dificultades en relación a la enseñanza mediada por este concepto.

Por diversas razones el proceso de maestría iniciado en el 2008 se interrumpió, generándome una gran frustración. A la vez la formación docente en el Uruguay ingresó en un tránsito hacia la condición universitaria por lo que la nueva institucionalidad demandaba el desarrollo de actividades de enseñanza, investigación y extensión. Fue en este contexto que decidí superar la frustración inicial y retomar el camino de desarrollo académico en una nueva instancia de Maestría en Enseñanza Universitaria, enmarcada en la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelaR.

Durante la cursada, en el trascurso del taller de tesis, el dispositivo de trabajo, los aportes teóricos<sup>21</sup> y los vínculos intersubjetivos, fueron motivos poderosos para restituirme la pasión por conocer. Con el acompañamiento<sup>22</sup> de las docentes y los

<sup>21</sup> Especialmente las “modalidades de hacer ciencia de lo social” y la necesaria consistencia en el diseño de la “tríada: problema, objeto, objetivos” conceptualizaciones disponibles en: Sirvent, María Teresa, Rigal, Luis (2017) *Metodología de la investigación social y educativa*. Manuscrito proporcionado en Taller de Tesis MEU. UdelaR.

<sup>22</sup> Entendiendo por acompañamiento la creación de un espacio intersubjetivo donde se cruzan gestos, miradas, palabras. Realizamos un encuentro que se apoyó sobre una experiencia común –en tanto



compañeros retorné mi preocupación inicial por conocer las concepciones que los estudiantes de formación de profesorado tienen acerca del tiempo histórico. Desde las primeras tareas solicitadas en el taller, en las que trabajábamos sobre las nociones de contexto de descubrimiento y situación problemática, comencé a formularme preguntas: ¿tienen los practicantes en cuenta la noción de tiempo histórico cuando piensan sus clases?, ¿de qué concepciones parten?, ellas ¿inciden en la organización de los temas?, ¿cómo?, ¿qué fuentes emplean para estudiar y pensar la enseñanza de la Historia?, ¿influyen las tradiciones de enseñanza de la disciplina en sus concepciones de tiempo?, entre otras. Precisamente describir el contexto de descubrimiento e identificar la situación problemática fueron acciones clave para que focalizara el objeto de esta investigación, que devino en: "la enseñanza de la Historia que proyectan los estudiantes en formación desde sus concepciones de tiempo histórico". En el diseño de la triada objeto-problema-objetivos asimismo colaboró el acceso a algunas evidencias acerca del problema; refiero a mis archivos personales de proyectos y guiones de los estudiantes del IPA, algunos de los cuales preservó desde el año 2011.

En la tarea inicial la aludida tríada quedó conformada de la siguiente manera:

**FOCALIZACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN:** Las concepciones de tiempo histórico presentadas por algunos estudiantes del profesorado de Historia que cursan Didáctica I en el IPA.

**FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:** ¿Cuáles son las concepciones de tiempo histórico presentes en algunos estudiantes de formación de profesorado de Historia que cursan Didáctica I en el IPA?

**OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Objetivo General:

- ❖ Conocer las concepciones de tiempo histórico presentadas por algunos estudiantes de formación de profesorado de Historia cursantes de Didáctica I del IPA.

Objetivos Específicos:

- ❖ Inferir las concepciones de tiempo histórico presentadas por algunos estudiantes de profesorado de Historia del IPA.
- ❖ Generar conocimiento científico acerca de las concepciones de tiempo histórico presentadas por algunos estudiantes de profesorado de Historia.

---

enseñantes - pensando que los aportes teóricos son herramientas para analizar acciones de enseñanza y que la experiencia, que es un campo fértil, no vale nada sin lo otro y sin "otros" con los que pensarla.

- ❖ Diseñar una matriz interpretativa para categorizar las concepciones de tiempo histórico presentes en los proyectos y guiones de los estudiantes de formación docente.
- ❖ Desarrollar acciones de formación docente en torno a la enseñanza del tiempo histórico a partir del conocimiento construido.

En ocasión del segundo encuentro presencial del taller de tesis, dialogando con las docentes y los compañeros, tomé conciencia de que incluir un objetivo específico que implicaba diseñar una matriz interpretativa para categorizar, establecía un deslizamiento respecto a la lógica de investigación seleccionada, alejándome de mis intenciones. Si mi inquietud era conocer conceptualizaciones respecto del tiempo histórico, desde su explicitación o infiriéndolas, la entrada al terreno con una matriz interpretativa, era una decisión metodológica “infértil”. Visualicé que ese diseño de matriz previa encuadraba en una lógica verificativa más que en la lógica de generación conceptual sobre la que se apoyaba el diseño de la investigación. De esta manera logré comprender que aquello que quería investigar requería de una estrategia de generación de conocimiento, donde la construcción de conceptos resultaría del “amasado” entre teoría y empiria. Ello me llevó a tomar la decisión de eliminar este objetivo inicial.

De esta manera el cursado del taller me permitió definir la situación problemática, ajustar el objeto de estudio, y precisar cuál sería el problema a investigar.

Por otra parte, comencé a tomar conciencia de la necesaria vigilancia epistemológica, de su desarrollo como herramienta crítica fundamental, presente en todo momento. El tipo de investigación que me propuse y particularmente la implicancia que tengo como investigadora, hacen que la explicitación de valores e intenciones actúe como mecanismo de “higiene”. En este sentido, concibo a esta historia natural como colaboradora en la validación de las conclusiones de la investigación.

En este trayecto ha jugado un rol fundamental la Directora de la tesis. Su orientación colaboró en el ajuste de la triada objeto, problema y objetivos, así como en la selección de las posibles técnicas de obtención de información y análisis. A modo de ejemplo sustentaré lo expresado mediante el relato de selección del corpus. Inicialmente los documentos escogidos incluían proyectos/guiones de enseñanza de todos los practicantes<sup>23</sup> además de mis notas de observación de sus clases. Pretendía partir de

<sup>23</sup> Mínimo tres por cada uno de los practicantes que conformaban el subgrupo.

sus escrituras anticipatorias de la enseñanza para inferir concepciones de tiempo histórico, esta intención no fue punto de debate, como si lo constituyó la posibilidad de considerar los registros de observación. La Directora me advirtió acerca de los riesgos que ello conllevaba, debía tener en cuenta que las categorías utilizadas para el registro correspondían a mis opciones –y por ende estaban “tamizadas” por mis concepciones– e incluso a prácticas personales en relación a la enseñanza de la Historia mediada por el tiempo. Este aspecto complejizaba el acceso a las concepciones de los estudiantes en formación; partía como dato de un texto de mi autoría acerca de lo que ellos decían o hacían. Inicialmente rastreamos herramientas teóricas en esta línea de investigación, accedimos a los estudios clínicos desarrollados en el ámbito de la formación docente por Marta Souto (2007) en Argentina y Claudine Blanchard Laville (2012) en Francia<sup>24</sup>. Estudiando estos antecedentes tomamos conciencia por un lado de su potencialidad en tanto herramienta para analizar y particularmente analizar-se, a la vez que de la necesidad de instrumentos y experiencias del ámbito psicoanalítico para concretarlos. Herramientas y experiencia de las que por cierto carezco; fue entonces que optamos por abandonar este camino, siendo consciente de mis limitaciones personales.

Desde el 2017 comencé a trabajar con los proyectos y guiones de los estudiantes. En ellos buscaba las relaciones entre cambios y permanencias, las periodizaciones, las acciones que daban cuenta de la movilización del tiempo histórico, la apelación al presente para explicar el pasado, entre otros aspectos. En estos textos registraba anotaciones tratando de traducir el encuentro o desencuentro con las nociones de tiempo histórico, para ello me apoyaba en Ricoeur, De Certeau, Koselleck, entre otros. Significaba el arduo trabajo de leer palabra a palabra, frase a frase, ir y venir indagando vínculos, abría y cerraba archivos digitales que recorrían la producción de cada practicante a lo largo del curso. Por momentos me entusiasmaba y en otros decaía; el tiempo no era “transparente”, tan solo unos pocos proyectos hablaban de la preocupación por esta dimensión representándola a través de líneas de tiempo.

<sup>24</sup> En los denominados estudios clínicos en el ámbito de la formación docente, se apela a un enfoque que procura tomar la clínica como una postura epistemológica, ello en virtud de que en esencia los anima la intención de conocer y escuchar al otro, de ponerse en su lugar y, al mismo tiempo, *escucharse a sí mismo desde las resonancias con el Otro*. Tanto Marta Souto como Claudine Blanchard Laville y los investigadores que trabajan con ellas, se ocupan de la formación docente y de la investigación de la práctica a través de dispositivos clínicos, para ello se apoyan en los antecedentes de la experiencia de Balint (psicoanalista de origen húngaro).

Efectuar una tesis desde la clínica de orientación psicoanalítica, implicaba que me posicionara ante al objeto de estudio desde una perspectiva de interpretar, pero sobretodo de *interpretar-se*; estableciendo una relación donde el inconsciente sea el centro y donde la construcción del dato tuviera en cuenta la relación sujeto-objeto a nivel de las significaciones del inconsciente. Ver: Souto, M. (2007) *Algunas notas sobre la investigación clínica en educación y formación*. I Jornadas de Investigación Educativa. Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo. Blanchard-Laville, C. (2012). *Pour une clinique groupale du travail enseignant*. *Cliopsy*, 8, 47-71.

En el trabajo con el corpus, mencioné antes el sustento en el Método Comparativo Constante de la “grounded theory” (Glaser y Strauss, 1967). Para ello busqué unidades de sentido y códigos que identificaran ideas en relación al tiempo histórico, en una primera etapa concretamente realicé un registro en tres columnas<sup>25</sup>. En la primera de ellas transcribí fragmentos de los proyectos/guiones que consideré significativos, en la segunda columna realicé comentarios en relación a ellos, mientras que en la tercera incluí aspectos analíticos que daban cuenta del dialogo inicial entre empiria y teoría acerca de la presencia o ausencia del tiempo histórico y de las maneras en que era mostrado o movilizado. Con estos registros iniciales, en una segunda etapa de trabajo comencé una lectura intensiva tratando de identificar conceptualizaciones emergentes sobre el tiempo histórico. El proceso incluyó una etapa posterior, en que tras la identificación de temas recurrentes y su “traducción” a conceptos emergentes, desde el análisis comencé a generar categorías conceptuales; para ello intensifiqué el dialogo con el marco teórico. De esta forma, a medida que avanzaba en el análisis de los proyectos y guiones creaba códigos personales que significaban mi interpretación de los textos producidos por los practicantes<sup>26</sup>. Estos códigos me permitieron orientar y ordenar la información; por ejemplo el código “tiempo/transmitiendo/datos” me permitió organizar aquellos proyectos/guiones donde la enseñanza de la Historia se apoyaba en una noción temporal respaldada en la disposición cronológica de acontecimientos dispuestos en forma lineal e irreversible, consintiendo procesos únicos, que se sustentan en un orden concatenado de los hechos históricos. Estas categorías en muchos casos resultaron provisionales, y posteriormente fruto del ir y venir entre los materiales recopilados y la teoría, se fueron refinando para dar lugar a la generación de conceptos que describían y argumentaban las concepciones de tiempo histórico inferidas<sup>27</sup>.

Trabajar con las palabras de otros, hablar en nombre de ellos ha sido una de mis preocupaciones a lo largo de la elaboración de la tesis. En el campo de la Historia es una inquietud que ha llevado a los historiadores a reflexionar sobre su producción<sup>28</sup>, y

<sup>25</sup> Apoyándome en Sirvent (2017) apelando a la técnica de registro en tres columnas: observables, comentarios, análisis

<sup>26</sup> En el corpus busqué palabras y frases del propio vocabulario de los practicantes intenté captar el sentido de lo que decían, pensaban, concebían en términos de tiempo histórico. Incluso procedí a comparar discursos dentro de cada caso seleccionado (disponía de varios proyectos) y también entre los distintos casos.

<sup>27</sup> Se desarrollan en la Segunda Parte de esta investigación, desde el apartado 3.- Concepciones Inferidas, Conceptos Generados p..64.

<sup>28</sup> Las obras de Michel de Certeau (1999) *La escritura de la Historia*. Madrid. Ediciones U.I.A, Paul Veyne (1984) *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid. Alianza, y Gaddis, John Lewis. (2004) *El paisaje de la historia. Como los historiadores representan el pasado*. Barcelona. Ed. Anagrama, profundizan ampliamente en relación al tema.

es que “analizar es decodificar palabras, significados, sentidos, gestos, movimientos, expresiones y en la decodificación “sobrecodificamos” como dijera Barthes (1994) ya que esa sobrecodificación “ya no descifra sino que produce” (Schettini, Cortazzo, 2015, p.16). Los proyectos y guiones de los practicantes me permitieron acceder a una serie de informaciones relativas a sus concepciones de tiempo histórico, sin perder de vista que en ellas estaban presentes las interacciones de los sujetos entre sí y conmigo. Al investigar he intentado comprender desde el intercambio entre sujetos, en la búsqueda de conocimiento, también estuvo presente el reconocimiento del otro, procuré poner en juego todos mis sentidos, aprendiendo a leer, ver, escuchar. Con los textos busqué establecer una especie de *rapport*<sup>29</sup>, cuidando que este no fuera excesivo, para ello la relación docente/estudiante fue una cuestión que tuve presente. Fue precisamente procurando “escapar” de ello, que busqué tener la palabra de estos practicantes en una nueva instancia de encuentro por fuera de la relación docente/estudiante. Para ello diseñé una instancia de entrevistas que se llevó a cabo aproximadamente un año después de la cursada. Con ellas materializaba la posibilidad de obtener la palabra de los ahora ex-practicantes en otro contexto –por fuera de la relación docente/estudiante– y con otras experiencias. Las consideré como una segunda lectura en relación a las concepciones de tiempo histórico mostradas en los proyectos/guiones.

El diseño de las entrevistas fue complejo, la primera versión daba cuenta de ciertos límites para acceder a las concepciones de tiempo histórico. Por ejemplo, incluía preguntas iniciales tales como ¿has leído sobre el tiempo histórico o sobre la enseñanza del tiempo histórico?, ¿te parece que es importante pensar en el tiempo histórico como docente de Historia?, ¿en tus proyectos tenés en cuenta la enseñanza del tiempo histórico? Este diseño “encorsetaba” los discursos, cerraba el campo, marcando mis prioridades respecto a la enseñanza de la disciplina, y por ende dejaba en un segundo plano los intereses del sujeto/objeto investigado.

Fue en la instancia de defensa del proyecto de tesis que evidencié junto al tribunal la necesidad de reformular el guion de la entrevista; ello me llevó a un rediseño del guion semiestructurado. Las nuevas preguntas -¿cuáles crees que son los conceptos fundamentales para enseñar la disciplina?, ¿por qué los seleccionaste?, ¿los tenés en cuenta a la hora de pensar tus proyectos y guiones? entre otras<sup>30</sup>- buscaron

<sup>29</sup> *Rapport* es un término de origen francés que puede traducirse como relaciones. En función de los autores consultados para el ámbito metodológico, identifiqué que es usado para designar el proceso mediante el cual los sujetos establecen relaciones de afinidad, de confidencialidad con las personas para compartir sus conocimientos, sus percepciones, sus concepciones.

<sup>30</sup> El guion de la entrevista se encuentra disponible en Anexo A, p.121.

abrir el campo, procuraron que los ex-practicantes pusieran en palabras las formas en las que habían pensado sus clases un año atrás, los problemas que habían afrontado, las opciones conceptuales que habían puesto en juego, más allá de que el tiempo histórico fuera o no una noción presente en su enseñanza. Intenté ser cuidadosa en el vínculo, evitando forzar respuestas que a la postre se convirtieran en obstáculos, la idea fue no caer en algún tipo de exceso de demandas.

Al llevar a cabo el trabajo de campo procuré despojarme de preconceptos, aunque fuera una intención muy difícil por ser docente de Historia, pensando y enseñando durante muchos años estos temas. Tuve presente que en el ingreso al terreno, “solo se puede interpretar a los sujetos con los que interactuamos si nos interpelamos a nosotros mismos acerca de nuestra propia ideología, prejuicios, soberbia y, fundamentalmente, sobre nuestra cotidianeidad” (Schettini, Cortazzo, 2015, p. 57). Al realizar las entrevistas traté de ser cuidadosa no solo con los aspectos formales<sup>31</sup>, sino con los interpersonales: convocatoria individualizada, exposición de mis intenciones, acuerdos de lugar, horarios, etc. Más allá de sus intereses particulares los sujetos involucrados, respondieron afirmativamente ante la convocatoria.

Un aspecto que me resultó muy fértil, fue realizar la transcripción de las entrevistas con una breve dilación temporal respecto a su ejecución, por ejemplo me permitió incorporar junto a las palabras la evocación de algunos gestos. Las entrevistas dieron lugar a una nueva etapa de análisis, respecto a ellas trabajé siguiendo la generación de esquemas conceptuales –proceso realizado con los proyectos/guiones y antes descripto– que tuvieron en cuenta la construcción de significados que los practicantes dieron a sus acciones según los infería de sus dichos. No fue fácil encontrar detrás de sus palabras el manejo de la sucesión y la simultaneidad, la existencia o ausencia de pluralidad de tiempos, la organización de las periodizaciones y sus criterios. Una vez más fui y vine entre los datos del terreno y la teoría, mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos refinando conceptos, traté de identificar sus propiedades, y explorar sus interrelaciones integrándolas a los conceptos preliminares generados con el análisis de los proyectos.

Hay un aspecto que si bien inicialmente formó parte de mis dudas, refiero a la presencia del docente adscriptor en el curso de Didáctica I, posteriormente y decisión

<sup>31</sup> Realizar solicitud de autorización ante el CFE para efectuar la investigación (Expediente 2017-25-5-008514 del 7/11/2017 Ac. Sec. 40 Res. 41); entregar a cada entrevistado un Formulario de consentimiento informado. Disponible en Anexo B p. 120.

metodológica mediante, logré despejar en la investigación. No dudaba de su significativa mediación en el acompañamiento del trayecto de formación de los estudiantes del IPA<sup>32</sup>, por lo cual inicialmente pretendía tener en cuenta su posible incidencia en las concepciones de tiempo histórico de los practicantes. De hecho fue una dimensión que tuve presente, pero en el desarrollo de la tesis me di cuenta que responder a esta inquietud, implicaba ni más ni menos que indagar en profundidad acerca de la incidencia de los adscriptores en los procesos de formación docente. La complejidad del asunto me colocaba ante otra posible investigación.

Los aspectos reseñados dan cuenta de que el tema que investigo tiene múltiples aristas -los trabajos tomados como antecedentes lo reconocen- se trata de un proceso complejo que he intentado objetivar mediante la escritura en esta historia natural evidenciando

(...) que todo descubrimiento, aparentemente nuevo, no descarta al anterior, no está ahí de una vez y para siempre, es un avance, una renovación de lo transitorio, de lo efímero, de lo que se esconde, de lo más profundo, de lo que no se nos presenta directamente a los sentidos. No es la imagen que devuelve un espejo. (...) la realidad es movimiento, es dinámica y es lo que muestra y posibilita las diversas formas de realizar investigación cualitativa. (Schettini, Cortazzo, 2015, p.66).

He podido ser parte de esa dinámica, experimentar ese movimiento, aprender desde cómo abordar una situación, hasta de cómo sostener un *rapport* con los sujetos con los que interactúe. Me he nutrido de sus experiencias, pero también de la mía como enseñante, y al mismo tiempo como investigadora y por supuesto de la bibliografía que me ha permitido acceder a las teorías. Las idas y vueltas, las contrastaciones convergentes y divergentes y las modificaciones que expuse en esta escritura, revelan el rompecabezas que me llevó a transitar por el camino de la investigación.

<sup>32</sup> En este sentido he tenido oportunidad junto a mi colega Mariana Magallanes de escribir un artículo que da cuenta de nuestra concepción del rol del adscriptor que por cierto desempeñamos desde el 2000 a la fecha. Ver “*Mediaciones de formación en la enseñanza de la Historia: el papel de los profesores adscriptores.*” Lizzie Keim. Mariana Magallanes. En *Formarse profesor de historia en el Uruguay*. Cuadernos de Historia N°5. Biblioteca Nacional. ClaeH. 2010.

## SEGUNDA PARTE

## ANÁLISIS Y GENERACIÓN CONCEPTUAL

## 1.- Acerca del tiempo y la enseñanza de la Historia

“Yo diría que siempre sentimos esa antigua perplejidad,  
 esa que sintió mortalmente Heráclito en aquél ejemplo al que vuelvo siempre:  
 nadie baja dos veces el mismo río...  
 en primer término, porque las aguas del río fluyen.  
 En segundo término, porque nosotros mismos somos también un río,  
 nosotros también somos fluctuantes.  
 El problema del tiempo es éste.  
 Es el problema de lo fugitivo: el tiempo pasa”<sup>33</sup>.  
 Jorge Luis Borges.

Desde los pueblos que habitaron en el Antiguo Oriente a nuestros días han existido filósofos, pensadores que se han cuestionado en relación al tema del tiempo. Simultáneamente se desarrollaron sociedades que consideraron al tiempo como mecanismo organizador de sus actividades. Cada época ha construido un significado diferente para el tiempo, en virtud de ello cada cultura ha vivido la temporalidad desde la diversidad. Estos tiempos han sido y son una preocupación de la humanidad; varios autores consultados para esta investigación argumentan esta idea, considerando la temática del tiempo como eje fundamental que atraviesa los problemas del paisaje humano y natural (Ricoeur, Koselleck, Le Goff, De Certeau, entre otros).

Al respecto advierte Antonio Viñao remitiéndose a San Agustín:

«¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me pide que lo explique, lo sé; si quiero explicarlo a quien te lo pide, no lo sé». En estas tan conocidas palabras del capítulo XIV del libro XI de *Las confesiones* de San Agustín se halla ya implícita, con independencia de la explicación posterior, la dificultad —más bien imposibilidad— de proporcionar una conceptualización y caracterización del tiempo ajena a la pluralidad de experiencias del mismo (Viñao Frago, 1994, p.9).

La cita da cuenta de las concepciones temporales en tanto construcciones sociales, dentro de las cuales cohabitan tiempos personales. Todos los seres humanos de alguna manera sabemos lo que es el tiempo, al menos poseemos conciencia de su transcurrir, llegamos a percibir un antes o después de un momento determinado, lo que

<sup>33</sup> Borges, Jorge Luis (1979). *Borges oral*. Madrid. Alianza, 1998.



ya pasó o lo que está por venir. El sujeto adquiere la capacidad de imaginar, de proyectar, de vivenciar el pasaje del tiempo; la huella de su transcurrir se hace visible en su cuerpo y en la naturaleza, por eso “quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada” (Koselleck, 1993, p. 13). Claro está que esta vivencia no es, homogénea ni única, de allí que el tiempo humano sea plural y heterogéneo.

El tiempo emerge como un sistema de relaciones de orden, y en ese sentido incluye lo que está antes y lo que viene después, la sucesión, la continuidad o discontinuidad. Pero también hace referencia a relaciones cuantificables como los instantes, períodos, duraciones y a relaciones temporales como el devenir desde la linealidad o la circularidad, la finitud o infinitud. Así mismo se asocia al devenir, al ser en el tiempo que transcurre en las dimensiones temporales: pasado, presente y futuro.

De lo expresado se infiere que las concepciones temporales desde sus dimensiones sociales, culturales, se acompañan de las vivencias subjetivas de los seres humanos: Referimos a un tiempo personal, que es fruto de una experiencia de convivencia con otros en el devenir.

Los sujetos tratan de *ser en el tiempo*, por eso esta noción es parte ineludible de nuestras vidas, nos organizamos a través del uso del reloj, pautamos horarios y empleamos calendarios y agendas. Cuando nos comunicamos a través del lenguaje, el tiempo se hace recurrente, en tanto decimos que hicimos, hacemos y haremos diversas actividades. Sabemos que pasa por que observamos los cambios en nuestro cuerpo o a nuestro alrededor. Ahora bien ¿por qué esta recurrencia humana al tiempo? Paul Ricoeur (1991) nos proporciona una posible respuesta: la insistencia respecto al tiempo se relaciona con la experiencia angustiosa de la brevedad de la vida, con la muerte marcando nuestro horizonte. Recorremos un trayecto signado por la vivencia angustiosa de finitud, produciendo simbolizaciones que de alguna manera traducen las quejas por su pasaje: decimos que el tiempo “huye, corre, vuela” “no se repetirá”, “lo hecho, hecho está”.

Lo expuesto pretende dar cuenta de la complejidad que involucra la reflexión sobre el tema. Se entiende que instalar estas cuestiones sobre los significados de tiempo, se vuelve necesario desde la mirada de la didáctica de la Historia, en tanto el concepto tiempo histórico constituye una “referencia” para describir y explicar los hechos.

Partiendo de ello, se introduce este capítulo, con el que se busca instalar algunas ideas preliminares en torno a la temporalidad en sus dimensiones subjetivas y epistemológicas desde la Historia y su enseñanza. Se considera que ellas están relacionadas con el objeto de investigación, y por lo tanto, contribuyen al objetivo propuesto: conocer las concepciones de tiempo histórico mostradas por algunos estudiantes de formación de profesorado de Historia en el IPA.

Se entiende que el tiempo es estructurado, estructurante y constitutivo de la realidad humana. La forma en que se conciba el vínculo entre pasado-presente-futuro, tendrá relación con el lugar que ocupamos en el proceso del devenir. Nuestra conciencia del lugar que en ella asumamos, será diferente si concebimos el suceder del tiempo como fruto de factores externos incontrolables (contingencia, destino, divinidad), o de las acciones humanas (individuales o colectivas). De esta forma no perdemos de vista que las concepciones poseídas en relación al tiempo impactan en las acciones de los seres humanos.

Cada sociedad, construirá su noción de temporalidad asociada a su modo de pensar, estableciendo los parámetros temporales desde donde interpretar el universo de significados necesarios para instaurar sentido. En la cultura occidental, la conciencia del tiempo durante la Modernidad, se relacionó con la búsqueda de un futuro abierto a la concreción de proyectos. En este régimen de historicidad<sup>34</sup> (Hartog, 2007), el presente era el tiempo de la invención de las previsiones, generadas desde la cultura del esfuerzo, donde lo deseado a veces arribaba con excesiva lentitud o nunca se concretaba en el lapso vital. El sujeto arraigado a una cultura vivía el tiempo con flujos regulares, fundando relaciones estables.

“El proceso de “desconcretización” del tiempo fue lento y profundo. Si antes, el tiempo vital, orgánico o cósmico regimentaba la vida, desde entonces el tiempo “artificial” domesticó al orgánico. Un moderno come, no cuando tiene hambre, sino a la hora que hay que comer. Duerme no cuando está cansado, sino a la hora a la cual hay que dormir. (...) Sin planificación del tiempo no existe sociedad tal como nosotros la conocemos en la modernidad” (Piscitelli, 1994, p.100).

Esta concepción del tiempo desde hace varias décadas se encuentra cuestionada. En la actualidad el tiempo parece desenvolverse paradójicamente cada vez más

<sup>34</sup> Se alude a la categoría del historiador Francios Hartog (2007) para quien un régimen de historicidad es el modo particular en el que se articulan las dimensiones temporales pasado, presente y futuro. Se trata de la manera de construir el tiempo que tiene cada sociedad según sea la preponderancia de una de estas dimensiones por sobre las otras.

comprimido, el sujeto posmoderno vivencia un presente volátil, que sin acaecer se perpetúa generando un presente que se extiende. Aparece como un sujeto con escasa proyección de futuro, viviendo “aquí y ahora”, en medio de una crisis generalizada de confianza. Respirando una atmósfera cargada de incertidumbre, soslayando la inseguridad presente con el consumo de mercancías; “en la Babel de la globalización, donde se pretende instalar la idea de un pasado devaluado y un futuro incierto, el presentismo resulta el placebo ideal” (López Goldaracena, 2017, p.6). La lógica de la Modernidad cuya racionalidad exigía la dilación de los proyectos hacia el futuro, sufre transformaciones. En la actualidad la vertiginosidad con que acaecen los hechos se traduce en un nuevo concepto de temporalidad. La noción moderna comienza a verse impactada por los cambios tecnológicos.

“La instantaneidad ha reemplazado a la cronología. Estamos pasando de un tiempo extenso a un tiempo intenso. (...) Vivimos en un mundo copresente, sin determinismos, donde el antes y el después ya no tienen sentido y donde la contemplación crea efectos incesantes de novedad.” (Piscitelli, 1994, pp. 108,109).

La aceleración del tiempo que caracteriza nuestra sociedad, tiene un estrecho vínculo con la velocidad con que se producen los cambios en numerosos ámbitos de la vida social, especialmente en el dominio de la tecnología y de la información. Es preciso aclarar que no es este el tema puntual de esta investigación, pero sin duda los aspectos expuestos en relación a la noción de temporalidad guardan estrechos lazos con ella, en la medida en que estas formas de experimentar el tiempo en la vida de los sujetos posmodernos, impactan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Historia que aquí nos ocupan. Investigamos a sujetos que han vivenciado el cambio de milenio, que habitan un mundo global signado por la vertiginosidad, lo incierto y las transformaciones culturales profundas; estos fenómenos permean los modos de vivenciar e interpretar la experiencia de la temporalidad humana. Los estudiantes en formación docente, los alumnos en las aulas de enseñanza media, así como los docentes somos parte de estos procesos, estamos insertos en una realidad temporalizada. Desde ella pensamos la enseñanza de la disciplina y concebimos el tiempo histórico que la estructura. Desde este escenario, se construyen proyectos y guiones y se toman un gran número de decisiones en tanto enseñantes de la Historia. Al respecto Pilar Maestro (1993) nos advierte que la forma de organizar y entender los contenidos disciplinares y las decisiones por las que optan en relación a cómo enseñarlos, guardan directa relación con las concepciones que los estudiantes tengan de la Historia, y del tiempo histórico implícita o explícitamente.

Pensar las clases involucra tener presente la existencia de diversos niveles del tiempo: el tiempo físico al cual accedemos mediante una representación de las ciencias de la naturaleza, el tiempo de la vida, el tiempo psicológico, que como vimos se asocia al comportamiento individual y el tiempo histórico en el que coexisten, por un lado, “el tiempo colectivamente vivido por los hombres de antaño y, por otro, el tiempo del relato que de él se hace.” (Ricoeur, 1991, p.14).

En síntesis, el enseñante de la disciplina desde sus concepciones construirá sus proyectos/guiones de clases, en virtud de ello se cree que indagarlas, hará posible aproximarse a la forma en que se entienden aspectos tales como la interpretación, la explicación o la comprensión de la Historia, el lugar de las fuentes y su relación con el historiador, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, de la función del sujeto y de las sociedades, y particularmente de tiempo histórico.



## 2.- El tiempo de la formación: *la mutación de estudiante a profesor*

“(…) no me siento todavía digamos en un medio docente, todavía soy alumna y es por esto que nos piden que reacciones como profesores  
bue, eh, estamos a caballo de dos status”.  
Cathy estudiante *en formación*<sup>35</sup>.

En el presente apartado la intención es generar un acercamiento a los sujetos protagonistas de esta investigación, desde su posición de estudiantes en el tiempo de formación docente.

En su trayecto el estudiante de profesorado, se dispone ante un lugar único, en él se enfrenta a diversas *ofertas de significaciones*<sup>36</sup> (Barbier, Galatanu, 2000) que le son brindadas por distintos actores: profesor de didáctica, adscriptor, compañeros, entre otros. Ante ellas en ocasiones se mostrará dispuesto a aceptarlas con comodidad, o bien con reservas, e incluso ante otros escenarios tal vez podrá rechazarlas. En el devenir, en el tiempo de formación, el sujeto se vuelve constructor de sí mismo, concediendo a quienes asumen el rol de enseñantes, la “autorización” para acompañarlo en la construcción de su profesionalidad. En la circunstancia de sujetos en formación, se hallan en ocasiones “deslumbrados”, frente a múltiples mediaciones; a ellas acceden aprovisionados con sus ideas, con su biografía, con su singularidad. Aprender a enseñar implica considerar la complejidad del acto. Una serie de cuestiones vitales, de diverso orden, emergen en el escenario de la didáctica. Expectaciones, temores, incertidumbres, se manifiestan junto a apreciaciones, representaciones y experiencias, una alquimia singular ante un público que observa, valora, evalúa. Las prácticas de la enseñanza abarcan cierta incertidumbre, pero también habilitan una especie de utopía. Dan cuenta de intenciones a futuro, y de habilidades del presente; el practicante tiene la oportunidad de tomar conciencia de su rol como educador y enseñante de la Historia.

<sup>35</sup> Palabras de estudiante entrevistada en investigación disponible en Blanchard-Laville C et Betty Toux-Alavoine (2000) *Le temps de formation*. Blanchard et S. Nadot(eds) *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris. pp. 167-184.

<sup>36</sup> “De forma general, las prácticas de construcción de acciones de formación o de ingeniería son ofertas de significaciones. Inversamente, pueden ser analizadas de manera dominante en términos de construcción de sentido las prácticas de involucramiento en formación. La movilización de medios por el aprendiz, y particularmente su tiempo de actividad, depende mucho del o de los sentidos que construye en torno a su formación, y esta construcción depende de la representación que él se hace de su dinámica de transformación identitaria, y del entorno.” Barbier, J.M. (2000), “*Rapport établi, sens construit, signification donnée*”, en Barbier, J.M. et Galatanu, O. (ed), *Signification, sens et formation*, Paris: P.U.F.

El tiempo de formación es un tiempo *entre dos*, es por ello que el practicante es por un lado estudiante en el IPA, y por otro lado es profesor dentro de la institución de práctica. Transita por un tiempo de fragilidad y de incertidumbre, en el que se emplaza en un territorio de indeterminación. Abandona su posición de alumno, aspirando simultáneamente a la posición de profesor. En el tránsito por este terreno complejo donde se es alumno y docente, el pasado irrumpe, las vivencias se presentifican en las prácticas. Se hacen presentes trayectos, deseos y mandatos. El sujeto recurre a sus vivencias personales para visualizarse como docente.

Las interacciones que especifican y gobiernan la formación, son complejas, crean un lazo particular entre los sujetos. Se desarrolla un intrincado juego temporal, entre las representaciones que vienen del pasado (el estudiante que fue, la Historia que le enseñaron, etc.) y las acciones del presente (el estudiante/profesor que es, la Historia que enseña, etc.) Entre las imágenes del pasado (el profesor que lo sedujo, los relatos que lo obsesionaron, etc.) y anticipaciones del futuro (el docente que anhela ser, la enseñanza con la que cautivará a sus alumnos, etc.) y entre las significaciones del presente y las proyecciones de futuro. El lazo entre fenómenos afectivos, representacionales y operatorios se encuentra estrechamente vinculado a la interiorización de estas experiencias por los actores, la construcción de las imágenes identitarias, y lo que Barbier y Galatanu (2000) señalan como fenómenos de concordancia y discordancia entre complejos afectivos-cognitivos y las dinámicas identitarias. Un aspecto esencial de la cuestión, se relaciona con la exigencia de la "suspensión" del ejercicio del poder detentado por el profesor. Mediar en la formación significa no imponer conceptualizaciones de la enseñanza de la Historia, sino facilitar los espacios para que el estudiante construya las suyas desde un camino "libremente imaginado, deseado y perseguido" (Ferry, 1990:43).

La formación se trata de un proceso vinculado a la angustia; hay que tener presente que más allá del aludido sentimiento de familiaridad con el oficio, se produce una reproyección -una proyección hacia el futuro que sobreviene en el presente y se apoya en el pasado- que reactiva la dialéctica cambio/permanencia. De esta manera la familiaridad con la actividad profesional, se transforma en una inquietante extranjería (Blanchard, 2000).

El estudiante está en condición de disponer de saberes experienciales que están constituidos por un *fondo de saberes*, (Davini, 2001) en el que se solapan la experiencia escolar del docente como alumno, del practicante como profesor y la del practicante con



otros docentes. Con estos saberes se entraman los conocimientos disciplinares, para adquirir y desarrollar el conocimiento y reconocimiento de los saberes profesionales.

Es preciso recordar que en su trayecto, el practicante también renuncia a estas “líneas identitarias que vienen del pasado para ir hacia una nueva identidad por venir desconocida” (Blanchard, 2000, p.177). El estudiante de formación docente atraviesa un pasaje que Blanchard “modeliza” en tres estadios temporales posibles: la suspensión, la duda y el riesgo. En el tiempo de suspensión las experiencias del pasado tienden a garantizar las acciones del practicante, “la extranjería del futuro está como asegurada por la certidumbre del presente” (Blanchard, 2000, p.178). En el devenir de la formación es posible que paulatinamente se vaya renunciando a la familiaridad del pasado, para ello se cuenta con la imaginación capaz de lanzar al sujeto al tiempo de la duda. Finalmente, el tiempo del riesgo, en el que el sujeto en formación estaría dispuesto a renunciar a la incertidumbre, asumiendo que su pasado ya no guiaría su porvenir, sino que estaría en condiciones de proyectar para la incertidumbre, de crear para un futuro desconocido encausando la angustia.

En virtud de lo expuesto se infiere la complejidad de este proceso de estudiante a profesor. La indeterminación del lugar conlleva la tensión que implica todo lapso temporal de transición. Se trata efectivamente de un estudiante, y este suceso lo aproxima en el vínculo con los alumnos, el aprender en clase es un sentido que comparten –incluso pueden llegar a compartir otros aspectos tales como la generación, el léxico, hasta la vestimenta-. Pero a su vez la condición de practicante, lo inviste de profesor, “actúa” como profesor.

La experiencia de quienes han trabajado desde hace varios años en el terreno de la formación, –desde los roles de docente de didáctica y adscriptor- ha generado un espacio privilegiado para observar cómo cada practicante desde su historia, desde su afectividad, desde la percepción de sí y de los otros, desde sus concepciones de Historia, de tiempo histórico, de lo que es enseñar y aprender, y desde su práctica, construye su manera de ser profesor. Junto a esta observación emerge la convicción de que la formación de profesores requiere de un proceso para que estos “adolescentes profesionales” (Blanchard 2000, p.183) produzcan teorías sobre el pensar y el hacer de enseñantes, dispongan de herramientas para analizar sus prácticas, articulando conocimientos teóricos y prácticos y a partir de estas acciones estén dispuestos a producir cambios para mejorar su oficio.



### 3.- Concepciones Inferidas, Conceptos Generados.

“...la investigación supone una inmersión subjetiva para tratar de encontrar el significado de la acción del otro. Se trata de decodificar un texto cultural.”  
María Teresa, Sirvent. Luis, Rigal<sup>37</sup>.

En la primera parte de la presente investigación se hizo mención a la opción metodológica, se explicitó que se trabajaría desde el modo de la generación conceptual que se apoya en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico. Desde este camino, en este capítulo se compartirán una serie de conceptos generados, que pretenden dar cuenta de la descripción y comprensión del hecho social investigado, a partir de los significados atribuidos por algunos estudiantes de formación docente en el IPA -cursantes de Didáctica I en 2017-, en relación a la enseñanza de la Historia y particularmente a sus concepciones de tiempo histórico. Se trazan categorías a modo de esquemas conceptuales, que dan cuenta de la complejidad de la enseñanza de la disciplina mediada por el concepto de tiempo histórico. Estos esquemas, pretenden generar fertilidad teórica para describir e interpretar los casos de estudio seleccionados, aspirando a ser transferibles para comprender otros casos. Desde el contexto de descubrimiento, que configura el espacio de realidad, se identifican nuevos conceptos que parten de la información empírica (proyectos/guiones de los estudiantes en formación y desde sus voces en las entrevistas). Lo expresado a continuación es el fruto de un intento de adentrarse en los códigos culturales de los sujetos estudiados, en sus contextos sociales y culturales desde su trayecto de formación profesional. Se conceptualiza para comprender, para capturar el sentido de lo que conciben como tiempo histórico.

<sup>37</sup> Sirvent, M.T. Rigal, L. (2017) *Metodología de la investigación social y educativa*. Manuscrito proporcionado en Taller de Tesis MEU. UdelaR. p 48.



### 3: 1. Desfragmentación inconexa: enseñar Historia “transmitiendo datos”

“(…) la concepción decimonónica del tiempo se mantiene como un referente dominante que se transmite al pensamiento social a través de la enseñanza”.  
Pilar Maestro.

José, estudiante de formación docente, cursante de Didáctica I en el IPA en el año 2017, diseñó una clase para enseñar la “Aproximación a la constitución de los límites de nuestro territorio”. Esta actividad le significó adentrarse en un curso de 6to año de Enseñanza Media, para analizar el territorio del Uruguay, abarcando un recorrido “desde el reconocimiento del espacio constituido, en lo que podríamos llamar la primera etapa de conquista, pasando por los distintos tratados que fueron delimitándolo. Culminando en el “tratado del Río de la Plata” (1973)” (José. Proyecto/Guion del Practicante, 9/8/2017)<sup>38</sup>. En principio el desafío suponía que en un tiempo de 45 minutos –lo previsto para una clase– enseñara, desde sus primeras experiencias como docente, un proceso histórico de larga duración, y sin tradición de enseñanza<sup>39</sup>.

Señalaba entre sus intenciones la pretensión de comenzar la búsqueda hacia el conocimiento de cómo llegó nuestro país a delimitar sus fronteras actuales, y planteaba que para concretarlas se enfocaría en tres lineamientos generales,

(…) **la continuidad geográfica** con parte del territorio de sus países vecinos (esta reflexión pretende dar lugar a las continuidades culturales extra límites). En segundo lugar, se presenta **la inexistencia de barreras geográficas infranqueables**, lo que nos ayudará a entender que los límites de nuestro país, no son naturales ni aparecieron de un momento para otro, sino que son una construcción del hombre. Y por último, **el descubrimiento temprano pero interés tardío del conquistador europeo por nuestro territorio**.<sup>40</sup> (José. Proyecto/Guion del Practicante, 9/8/2017)

Las intenciones del proyecto daban cuenta de un planteo complejo; su desmontaje en el guion mostraba algunas “inconsistencias” especialmente a la hora de sostener sus lineamientos generales. En primer lugar se anticipaba la identificación por parte de los estudiantes de los límites de Uruguay actual, así como la referencia a la

<sup>38</sup> Se incluye integralmente proyecto/guion en el Anexo I p.129

<sup>39</sup> La expresión sin tradición de enseñanza, alude a que el enfoque del tema, diseñado por el practicante es novedoso. No se encuentra abordado por ejemplo en manuales de la enseñanza de la Historia a nivel local. Incluso la bibliografía de referencia destaca el trabajo interdisciplinar que recientemente se viene desarrollando sobre la temática (ver Carina Lucaioli y Lidia Nacuzzi. (2010) *Fronteras. Espacios de interacción en las tierras bajas del sur de América*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología).

<sup>40</sup> El subrayado corresponde al practicante.

región platense y los límites con Brasil, esta intención se concretaría mediante un análisis del espacio usando el mapa del continente americano. Expresaba el practicante que, de esta manera lograría identificar “la cercanía de las fronteras, y reflexionando sobre las consecuencias culturales que esa cercanía puede generar en los territorios en contacto” (José. Proyecto/Guion del Practicante, 9/8/2017). En relación al segundo eje, anticipaba que desde las características identificadas en las fronteras, trabajaría a fin de responder al proceso que las materializó.

El abordaje elegido para enseñar este proceso fue la exposición de los hechos, es decir un relato informativo a su cargo. En simultáneo con este relato, el practicante registraría en el pizarrón una cronología. Este registro permitiría que los estudiantes tomaran nota de los “hechos” que marcaron los tempranos descubrimientos del territorio entre 1502 y 1531, por parte de las primeras expediciones, tanto de Castilla como de Portugal.

De esta manera José pretendía enseñar el tema apelando a un criterio cronológico, que sintetizaba en un cuadro esquemático que acompañó su guion bajo el título “*El territorio del Uruguay: descubrimientos tempranos*”<sup>41</sup> A través de él, materializaba el proceso histórico que comprendía los hechos que se expondrían mediante un abordaje informativo<sup>42</sup>.

Se entiende que al pensar la enseñanza, el vínculo que este estudiante traza con el tiempo histórico se apoya en la cronología, para enseñar Historia tiene la necesidad de datar los hechos. Desde 1502 con Américo Vespuccio, pasando por 1512 con Ribero y Flores, y 1514 con Juan de Lisboa, en el registro de pizarrón anticipado se suceden uno tras otro, años y nombres hasta 1531. Se exponen los descubrimientos tempranos del territorio platense, a través del “protagonismo” de estos hombres, y la invisibilización de “otros” (diversos participantes de las expediciones, mujeres, nativos),

<sup>41</sup> Anexo C ver p. 123.

<sup>42</sup> Se aludió en el encuadre teórico de esta investigación a la noción de abordaje planteada por Ana Zavala (2012). Decíamos que la autora sustentándose en que la producción, transmisión y comprensión de saberes es compleja, generó esta categoría. El abordaje se relaciona con la manera en cada lector comprende/interpreta, el saber que otro ha plasmado en un texto. Desde esta postura los practicantes como estudiantes/ lectores accederán a diversos textos para transformarlos en un texto, que es el del discurso de la clase; mostrando el énfasis en el modo en que se aproximan a lo que saben, lo movilizan, lo presentan para luego demandarlo a los alumnos. Zavala identifica en la enseñanza de la Historia tres tipos de abordajes: informativo (la relación con el texto, y lo que el lector le demanda es información), operativo (ocupándose de los aspectos lógicos del saber: comparar, relacionar situaciones con conceptualizaciones o analizar), y estratégico (pretendiendo que el trabajo intelectual realizado parta del manejo de los otros dos abordajes para la resolución de un problema).

al mismo tiempo que se omiten los intereses imperiales, las disputas de las coronas portuguesa y española en el desarrollo del capitalismo comercial, entre otros factores. La cronología diseñada por el practicante, aparenta intentar enmarcar en el tiempo “todos” los fenómenos históricos –que pretende enseñar según expone en sus lineamientos generales-. Como en una sesión fotográfica, donde las imágenes se suceden velozmente una tras otra, en el esquema anticipado se registran fechas y nombres sin manifiesta conexión.

Un planteo del tiempo histórico afín al expuesto, se infiere desde el proyecto de enseñanza “Evolución histórica de Egipto”, realizado por Roberto<sup>43</sup>. Expresaba este practicante en su escritura, que intentaría “transmitir a los alumnos que nuestro devenir histórico no se debe a la casualidad, sino que son causalidades que se han acumulado a través de miles de años” (Roberto. Proyecto/Guion Practicante 14/6/2017). Para ello establecía dos ejes conceptuales: la civilización egipcia a través del tiempo y el Egipto faraónico a través del “tiempo cronológico”, mostrando la evolución de los cuatro períodos que incluían la unificación política y territorial de los dos reinos, el Alto y el Bajo Egipto, los imperios antiguos, medio y nuevo hasta su decadencia y posterior conquista por griegos y romanos.

Al igual que José, Roberto incluyó en su proyecto/guion una cronología que registraría en el pizarrón durante la clase. En este caso el diseño contenía dos líneas de tiempo paralelas –constituía un friso cronológico-. En la primera ubicaba algunas características de la civilización egipcia (incidencia del río Nilo, unificación del territorio y vínculos con otras civilizaciones Mediterráneas) y encuadraba su devenir entre los años 3100 y 332 a.C., mientras que en la segunda línea distinguía la evolución histórica de Egipto, en los períodos: Unificación, Reino Antiguo, Reino Medio y Reino Nuevo. En su planteo el desarrollo de la civilización en torno al Nilo no contempla el proceso de la formación del Estado desde la organización y administración de los sistemas de riego, tampoco se mencionan las particularidades de su sociedad jerarquizada, de la agricultura, la vida urbana, el comercio, y el pensamiento religioso<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Se incluye proyecto/guion en el Anexo I, p.133.

<sup>44</sup> De forma pormenorizada el practicante desdoblaba en el guion sus acciones de enseñanza para concretar este proyecto. Expresa “Indicaré que hacia el 2800 AC se inició el Antiguo Imperio, instalándose en la ciudad de Menfis. Fue una época en la cual el Estado se afianzó en la figura del Faraón y se construyeron obras monumentales, como las grandes pirámides (que vamos a estudiar en próximas clases). Entre el 2000 y el 1500 AC se desarrolló el Reino Medio y la capital se instaló en la ciudad de Tebas. El reinado se expandió territorialmente y se aseguraron las rutas comerciales más importantes. No obstante, un pueblo semita, los hicsos, invadieron y dominaron el reino. (...) Finalmente diré que hacia el 1500 AC los hicsos fueron expulsados y los faraones restauraron su poderío. Este período llamado Nuevo Imperio, fue el más floreciente en la historia de Egipto, a pesar de que alrededor del año 1000 AC, comenzó la

¿Cuál es la concepción de tiempo histórico que se puede inferir a partir de estos proyectos y guiones? Se postula que en ambas perspectivas el tiempo, parece ser concebido sólo como un instrumento de medición, por eso se presentan los acontecimientos históricos a través de una sucesión desconectada de piezas, que se van acumulando desde el pasado con dirección al presente. En el caso de José se ordenan en una tabla uno tras otro, mientras que Roberto los ubica en una línea que incluye una “promisoria” flecha<sup>45</sup>. En ambos casos parecen confundirse el tiempo histórico con la cronología.

Se dirá entonces, que detrás de estos planteos y a partir de la concepción temporal inferida, para enseñar Historia estos practicantes se apoyan en una **Desfragmentación<sup>46</sup> inconexa del tiempo histórico**. Se apela al término desfragmentación -operando un deslizamiento semántico del mismo-, para sustentar la acción que realizan estos practicantes en sus clases al agrupar fragmentos del tiempo histórico –**datos**- con la intención de enseñar –**transmitir**- procesos históricos coherentes. En este concepto generado, los agrupamientos se disponen en forma lineal e irreversible, consintiendo procesos únicos, que se apoyan en un orden concatenado de los hechos históricos, uno tras otro. En los casos analizados, el abordaje informativo de los temas da cuenta de una acumulación inconexa de los “fragmentos” del pasado que responde a la cohesión del enfoque trazada por el practicante. Con dirección hacia el presente, se opera la datación; la operación numérica aparenta *atrapar* los procesos en el cuadro cronológico o en la línea de tiempo. Se trata de representaciones que expresan el devenir de los hombres en el tiempo, a través de unidades idénticas, (años, siglos, milenios) en un continuo, en una acción de acumulación. El instrumento de medida (la línea, el cuadro, el friso cronológico), adquiere desde la enseñanza una dimensión central, pasa a configurar un instrumento social de referencia, que les permite a estos practicantes explicar las acciones individuales y colectivas de los hombres en el tiempo. El concepto se sustenta en una

(...) identificación confusa entre el tiempo histórico y el cronológico que tiene su origen básicamente en la concepción positivista de la historia fraguada en el siglo XIX y heredada por otras, corrientes, en la que la malla cronológica, como una

---

decadencia política del Imperio, que terminó con su conquista en el año 332 AC, por Alejandro Magno de Macedonia”.

<sup>45</sup> Ver Anexo D p.124

<sup>46</sup> En el campo de la Informática se emplea el término desfragmentación para referirse a los procesos que consisten en reagrupar los fragmentos de los archivos que se encuentran dispersos en el disco duro para optimizar el tiempo de acceso. En este proceso se utilizan algoritmos complejos que habilitan la ubicación de los fragmentos y los espacios de disco no utilizados.

medición externa y acordada del tiempo histórico, se convierte en un elemento interno propio, y clave además para definir la explicación histórica, para construir la única coherencia posible de su totalidad y el marco adecuado de una objetividad reclamada con insistencia como la única posible. (Maestro, 1993, p.7).

En este pensamiento la cronología, cobra el protagonismo en la búsqueda y recuperación de la información y en la jerarquización de lo sucedido –dejando por fuera del espesor del pasado sujetos, intenciones, tensiones, entre ellas algunas de las que antes aludimos- y al mismo tiempo hace que los datos no tengan conexiones entre sí.

Aproximadamente un año después de su clase, José en ocasión de la entrevista, expresaba en relación a esta desfragmentación inconexa del tiempo histórico que estamos postulando;

En mi segunda visita yo tuve un problema con el tiempo. Tenía que dar la concepción de los límites del territorio del Uruguay, de cómo se conformaron en un período de tiempo bastante extenso y se me hizo bastante difícil. Me costaba enseñar 100 años en media hora como si no pasara nada en esos 100 años.... pasaron muchas cosas ahí, había venido mucha gente al Río de la Plata...yo no encontraba mi objetivo de enseñanza allí y **lo resolví en el proyecto/guion seleccionando algunas expediciones y sus descubrimientos hice lo más fácil, no encontré un problema a resolver, simplemente estaba transmitiendo datos**<sup>47</sup>. Fue una resolución cronológica que mostró una expedición tras de otra, muchísimo tiempo, larguísimo en un rato, comenzaba con la primera expedición y terminaba en Paraguay 100 años después. (José. Entrevista 12/6/2018).

Por cierto, no se desconoce que operar con la cronología es importante para orientarse en el tiempo. A través de ella se puede percibir la sucesión de los hechos, e incluso cuando se construyen ejes cronológicos múltiples se habilita la posibilidad de representar la simultaneidad de los procesos. Es en la línea de tiempo donde se materializan los hechos del pasado y se los relaciona, con la intención de conseguir una cierta inteligibilidad, de hacer comprensible el devenir histórico. Para algunos autores “su importancia radica en que permite establecer sucesiones diacrónicas, poniendo de relieve las diferencias existentes entre distintos procesos históricos y sincronías históricas, entre procesos o acontecimientos para leerlos” (Pagés, 1983, p. 256).

De lo expuesto se entiende que al enseñar Historia también es posible enseñar el manejo cronológico. El problema surge cuando lo cronológico -mediación instrumental

<sup>47</sup> El subrayado es nuestro.

de comprensión- se vuelve representación del tiempo histórico. Esta identificación ha estado presente y aparentemente se sostiene más allá de las críticas que ha recibido<sup>48</sup>. En relación a la “vigencia” de esta concepción exponía en la entrevista otro de los estudiantes del subgrupo de Didáctica I

(...) me manejo con el tiempo positivista, bastante lineal tal vez eso me viene del liceo, me cuesta salir de eso; (...) Pero es muy difícil salirse de ello, porque es como yo lo aprendí, **aquella división de la Prehistoria, Historia Antigua, Moderna y Contemporánea**, es la que prima en Historia porque yo la vi así desde siempre. **Este es el esquema que tengo presente a la hora de pensar mis clases**<sup>49</sup>. (Juan, entrevista 5/7/2018).

Refiere Juan a la fuerza de un modelo que predominó en la enseñanza de la disciplina durante muchos años. Esta forma de concebir la Historia y el tiempo histórico, generaba que los planteos de enseñanza se apoyarán esencialmente en lo político, centrándose en la evolución de los Estados nacionales. Abordaba el pasado de manera descriptiva y acrítica. Subyace en estos planteos una visión sesgada del tiempo, concebido como una sucesión ordenada cronológicamente en función de relaciones causa-efecto. Una sucesión lineal y determinista que da lugar a un único trayecto posible: el del progreso de la humanidad. En la entrevista muestra Juan la persistencia de una forma de entender el tiempo histórico que primó en el siglo XIX, ligada a la concepción de la Física *newtoniana* que hacía del tiempo una categoría exterior, objetiva e independiente de los sujetos. De esta manera se garantizaban las exigencias de exactitud y cientificidad que la Historia como disciplina debía cumplir para ser considerada ciencia. Y como expresa Pilar Maestro “cuenta también a su favor la facilidad de su comprensión y de su representación gráfica, su comunicabilidad” (Maestro, 1993, p. 10).

Ante la complejidad del tiempo histórico, a la hora de pensar las clases, para algunos estudiantes de profesorado de Historia la cronología, aparentemente resulta una suerte de “atajo”, una posibilidad de enseñar mostrando el “ingobernable” tiempo, identificando con “precisión” fechas y protagonistas. Se entiende que en este sentido los proyectos/guiones de Roberto y José, *desfragmentaron inconexamente el tiempo histórico*, para convertir lo impreciso en inexorable organización tranquilizadora.

<sup>48</sup> Críticas que se asocian a profundos cambios en la concepción del tiempo histórico, vinculados a las transformaciones en la concepción del tiempo de la Física de Einstein y de la teoría de la relatividad. A lo largo del siglo XX asistimos a una reconsideración del tiempo histórico y de la epistemología de la Historia, que instala nuevos problemas y enfoques Veyne (1984), Ricoeur (1991, 2003), Koselleck (1996, 2003), de Certeau (1999), Le Goff (1991, 2014). Gaddis (2004). “Al descubrir que lo que existe en el presente no ha existido siempre en el pasado, que los objetos y los organismos evolucionan a través del tiempo en lugar de permanecer siempre exactamente iguales, los científicos comenzaron a derivar estructuras a partir de procesos: en resumen, habían introducido la historia en la ciencia”. (Gaddis, 2004, p.63)

<sup>49</sup> El subrayado es nuestro.

### 3: 2.- “Eterno” presente...pasado relegado

“Los lugares comunes del Ya fue o Vivamos el hoy, o su intelectualización más connotada como la del fin de la historia, resultan harto convenientes para clausurar pasados y de esta manera, clausurar futuros.”  
Fernanda López Goldaracena<sup>50</sup>.

Pablo, estudiante del IPA, cursante de Didáctica I en el año 2017, tenía que pensar un proyecto/guion de clase para enseñar las consecuencias del proceso de Expansión Europea a fines del siglo XIX. Así lo hizo, titulando su diseño: “Consecuencias sociales de la Expansión Europea”<sup>51</sup>. La clase implicaba analizar el tema en un curso de 3er año de Enseñanza Media, con adolescentes de 15 años. Como se observa en el título la periodización estaba ausente, no fue explicitada y tampoco se podía inferir desde su fundamentación. En lo que sí se hizo énfasis fue en los propósitos escogidos, entre ellos subrayaba: “Definir el concepto de aculturación y vincularlo con el de europeización. **Enfatizar cómo estas consecuencias se pueden ver en la actualidad**”<sup>52</sup> (Pablo. Proyecto/Guion del practicante, 12/5/2017). Las estrategias que se detallaban en el guion mostraban la intención de que los estudiantes participaran respondiendo a una serie de interrogantes, donde las referencias temporales tampoco emergían. Se anticipaban como posibles preguntas: “¿a qué refiere la palabra sociedad?, (...) ¿qué es aquello que todas las sociedades tienen? (...) ¿La palabra cultura a qué hace referencia?” (Pablo. Proyecto/Guion, 12/5/2017). A continuación, anunciaba llegar a la presentación del concepto de aculturación, mencionando la vestimenta utilizada en el presente por los uruguayos y su ausencia de vínculos con los atuendos del pasado, así como la importancia del sistema educativo en tanto legado de la Expansión Europea.

Escribía al respecto

**Nosotros, en este país ¿cómo nos vestimos en este periodo?** ¿no tendríamos que usar bombachas de gauchos y alpargatas en la actualidad?, entonces que pasa en nuestra sociedad que consumimos productos provenientes de otra cultura, en este caso la que se impone., eso es algo que se denomina aculturación. (...) Para que los alumnos comprendan una de las cosas que llevaron los europeos a distintas partes del mundo, ya sea

<sup>50</sup> López Goldaracena, Fernanda (2017) *El historiador en su laberinto. El presentismo y sus desafíos para la historiografía actual*. Ponencia presentada en el marco de las I Jornadas de Teoría e Historia de la Historiografía. El tiempo histórico en los debates actuales. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 21 y 22 de septiembre de 2017. Consultada 16/3/2018 en [http://www.academia.edu/36094732/El\\_historiador\\_en\\_su\\_laberinto.pdf](http://www.academia.edu/36094732/El_historiador_en_su_laberinto.pdf) ver p. 6.

<sup>51</sup> Proyecto/guion disponible en el Anexo I, p.138.

<sup>52</sup> El subrayado es nuestro.

el modelo industrial, la infraestructura, medicina, las ideas. Por ejemplo, les puedo preguntar ¿porqué estudian y van al liceo? que les pasaría a sus padres, tutores, si no los enviaran, ¿habría un castigo? ¿por qué? La educación es un derecho... (Pablo. Proyecto/Guion del practicante, 12/5/2017)<sup>53</sup>.

Con un fuerte anclaje en el contexto de los estudiantes, el presente parecía tomar protagonismo en la enseñanza de la Historia concebida por este practicante.

Juan, compañero de curso de Pablo, tenía un gran desafío en su práctica, debía pensar -para la instancia de visita<sup>54</sup>- la enseñanza de la arquitectura musulmana; clase destinada a un curso de 5to año de Bachillerato en la opción Artístico. En su proyecto/guion identificó su clase con el título “La arquitectura musulmana y sus similitudes y diferencias con otras culturas”<sup>55</sup>. Como en el caso de Pablo se omitieron en el proyecto las referencias temporales, al tiempo que desde los propósitos el presente y el contexto local adquirieron centralidad. Anunciaba entre sus intenciones:

Que los estudiantes puedan adquirir los conceptos propios de este tipo de arquitectura: *mihrab, quibla, maxura, minarete, ataurique, epigrafía, lacería*. Así como identificar similitudes y diferencias con la arquitectura de otras culturas.

**Reflexionar sobre la cercanía temporal y espacial de la cultura musulmana en nuestro país.** <sup>56</sup> [junto a]... reflexionar sobre cuánto sabemos en realidad acerca de la cultura musulmana. (Juan. Proyecto/Guion del practicante, 1/8/2017).

El guion de Juan reforzaba la importancia de tomar elementos contextuales del presente para enseñar el arte musulmán, utilizaría “fotografías y videos relacionados con el mundo musulmán en la actualidad y su interacción en países como Uruguay o Estados Unidos: Diyab, Trump, los refugiados sirios en Uruguay, etc.” (Juan Proyecto/Guion del Practicante, 1/8/2017). De esta el guion sostenía la consistencia con las intenciones anticipadas en el proyecto, se estaba intentando plantear la presencia del arte musulmán y su cultura en nuestro presente, alejando los supuestos de su “extranjería”<sup>57</sup>. Inclusive al pretender mostrar el proceso de expansión del Islam se apelaba a una representación cartográfica del mismo entre los siglos VII y VIII d.C., pero

<sup>53</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>54</sup> Refiere a la instancia en que el profesor de didáctica asiste al Liceo para presenciar y analizar junto al adscriptor -y eventualmente algún compañero- la clase del practicante.

<sup>55</sup> Disponible en Anexo I, p.143

<sup>56</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>57</sup> Expresaba Juan al respecto: “No nos es tan ajena como ocurre con otras civilizaciones que hemos abordado”. (Proyecto/Guion del Practicante, 1/8/2017).



frente a ello el pasado se veía “relegado”, porque se mostraba un mapa del alcance musulmán en el mundo actual. El presente parecía orientar los parámetros de lo enseñado.

En función de lo evidenciado en ambos proyectos/guiones de enseñanza de la Historia, donde el lugar asignado al presente se torna protagónico, y en la explicación de los hechos históricos el pasado aparece postergado, proponemos denominar a esta concepción del tiempo histórico enseñado como: **pasado relegado**.

Al proponer este concepto, se tiene en cuenta que el presente siempre ha estado en el foco de la escena historiográfica, de hecho es el territorio desde dónde los historiadores conceden dimensión y perspectiva a las coordenadas temporales. Al desarrollar su oficio, estos especialistas van en busca de los vestigios supervivientes (en archivos, artefactos, recuerdos) para luego

(...) al igual que todos los científicos que trabajan fuera de los laboratorios, los historiadores tienen que utilizar la lógica y la imaginación para superar las dificultades resultantes, su propio equivalente de los experimentos mentales si se quiere. En este sentido, pienso, tenía razón R. G. Collingwood cuando insistía en la inseparabilidad del pasado respecto del presente del historiador: en el presente es donde tienen lugar los experimentos. Pero esto no significa que el pasado no exista, pues sin él no habría sobre qué experimentar. (Gaddis, 2004, p.66).

A propósito de esta idea y del trabajo de los estudiantes de Didáctica I Pablo y Juan, Reinhart Koselleck (1993) en su obra *“Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos”*, recuerda un episodio acontecido en el año 1528, donde el “presente y el pasado quedaron englobados en un horizonte histórico común” (Koselleck, 1993, p.22) Relata que como era costumbre entre la floreciente burguesía de la época, el duque Guillermo IV de Baviera encargó una serie de cuadros históricos para lucir en su casa de recreo. Los temas de las pinturas no escaparon al contexto, optó por los sucesos bíblicos y la antigüedad clásica. De entre los cuadros, uno particularmente conquistó notoriedad: “La batalla de Alejandro”, de Albrecht Altdorfer<sup>58</sup>. En una superficie que abarca un metro y medio cuadrado, el artista inmortalizó una batalla decisiva para la historia de la humanidad, la batalla de Issos, donde Alejandro Magno se enfrentó a las

<sup>58</sup> Albrecht Altdorfer (1480-1538), es considerado uno de los representantes ilustres de la Escuela del Danubio. En 1505 fue nombrado miembro del gran Consejo de la ciudad, y a partir de ese año se desempeñará con funciones oficiales como pintor, grabador y dibujante. Desde 1526 y hasta su muerte, ostentó el cargo de arquitecto municipal de Ratisbona. En 1528, renuncia al cargo de alcalde, y es en ese año que comienza el cuadro al que alude Koselleck para el duque Guillermo IV de Baviera, sobre la batalla de Alejandro.

tropas persas comandadas por Darío III en el año 333 a.C.<sup>59</sup>. Lo particular de esta obra es que para el historiador el artista retiene en ella la Historia; ¿en qué sentido lo hace? Sucede que el pintor

(...) o el historiógrafo de la corte que le aconsejaba consultó a Curtius Rufus, de quien proceden los números supuestamente exactos de los participantes en la lucha, de los caídos y de los prisioneros. Las cifras se encuentran consignadas en las banderas del ejército en las que se cuentan, pues, los caídos que aún permanecen entre los vivos y que incluso llevan la bandera bajo la que morirán aplastados en breve. Se trata de un anacronismo consciente que Altdorfer utilizó para hacer fielmente expresivo el curso de la batalla pasada (Koselleck, 1993, p.22).

Lo descripto permite afirmar la singularidad de este cuadro en tanto reúne pasado y presente, fusiona el espacio de experiencia con el horizonte de expectativa a tal grado que los soldados persas que contemplamos se parecen a los turcos que asediaron Viena en 1529, año en que Altdorfer realizó el cuadro. Esto es lo que le permite afirmar al historiador Koselleck que el suceso histórico que el artista capturó en su pintura era en cierto modo contemporáneo suyo, “el espacio histórico de la experiencia subsiste desde la profundidad de una unidad generacional. (...) El presente y el pasado quedaron englobados en un horizonte histórico común” (Koselleck. 1993, p.22) La batalla histórica, hecho del pasado que aquí se pinta, al igual que los temas que quieren enseñar Pablo y Juan (Expansión Europea a fines del siglo XIX y la Arquitectura en el Islam) son presentados como contemporáneos al presente, relegando el pasado. Más allá de permitirnos este recorrido trazando posibles vínculos entre las acciones de pintor y practicantes, sin duda no podemos conectarlas ligeramente. Hay que tener en cuenta que los contextos de producción (el Renacimiento y el arte mesiánico del siglo XVI para Altdorfer, y la enseñanza de la Historia en el trayecto de formación en el IPA para los practicantes), así como las intenciones de los sujetos son sin duda diferentes. Sin embargo, de lo expuesto en ambas experiencias se puede inferir la posibilidad de “acercar” los tiempos, al punto incluso de fusionarlos.

En este proceso de fundamentación del concepto de *pasado relegado*, se desea retomar la idea de que las reconstrucciones históricas se realizan sobre la base de cuestionamientos al pasado desde el presente. Como se mencionó anteriormente, es desde el presente donde se formulan las preguntas al pasado, así “por una especie de ficción el historiador se ha colocado en este lugar. De hecho, no es el sujeto de la operación de la que es el técnico” (De Certeau, 1993, p.21). El historiador no es sujeto

<sup>59</sup> Obra pictórica disponible en Anexo E, ver en p.125

de la Historia, lo son los “otros”, a los que este técnico - desde el presente y mediante una serie de procedimientos científicos - hace hablar. El discurso adquiere la condición de acto configurante, que hace las veces del pasado, la escritura dice lo que el muerto calla, hablando desde el pasado a requerimiento de las preocupaciones del presente. De esta manera se hace posible reconocer en el discurso historiográfico una distancia temporal entre su aparato explicativo -que es presente-, una retrodicción<sup>60</sup> narrativa y el material explicado -las huellas de los muertos, lo pasado-. De lo expuesto es posible enunciar que las relaciones entre las dimensiones, pasado y presente son parte de los relatos historiográficos, lo que nos lleva a preguntarnos en relación al objeto investigado ¿por qué no han de serlo también en la enseñanza?

En los textos de Pablo y Juan, inicialmente la aludida relación no aparece explícita, aunque implícitamente y en forma secundaria se puede inferir a través de ciertas estrategias de enseñanza anticipadas en sus guiones, por ejemplo, cuando Juan menciona la intención de comparar la cartografía de la expansión del Islam con la difusión de la cultura musulmana actual. Sin embargo, se entiende que el planteo anticipado no se centra en estas relaciones pasado-presente, más bien se orienta a enseñar desde un “abandono” del pasado, otorgando un lugar clave al presente. En el caso de Pablo tras el propósito de la enseñanza de la aculturación vinculada a la europeización del mundo colonizado, se evidencia que por ejemplo “elude” de la Expansión Europea el marco del desarrollo capitalista a fines del siglo XIX con la pujanza de los sectores burgueses y sus intereses financieros, así como la extrema complejidad de las situaciones sociales presentes en los territorios conquistados (conflictos tribales). Mientras que en el proyecto/guion de Juan se “soslaya” la expansión de una prédica religiosa entre sumisión y conversión, impulsada por las ventajas socio-económicas de pertenecer al Islam, a una economía donde el comercio aparece como un factor de unidad entre las distintas regiones del mundo musulmán.

Desde el análisis y apelando a la sustentación del concepto generado, se entiende que puede ser fértil leer los proyectos/guiones de estos estudiantes del IPA, teniendo en cuenta la transformación del *régimen de historicidad* planteado por el historiador François Hartog. Para este autor un régimen de historicidad, es una categoría analítica útil para estudiar los “momentos de crisis del tiempo (...) justo cuando las articulaciones

<sup>60</sup> El historiador Paul Veyne (1984) establece como pretensión vital de la historiografía la comprensión de los acontecimientos, refiriéndola a la explicación que hace el historiador cuando explicita los hechos del pasado enlazándolos en una trama que reúne “azar, materia y libertad” (Veyne, 1984:69). El concepto que emplea para definir esta operación es el de retro-dicción, según el cual se explica el sentido o las causas de un acontecimiento construyendo representaciones para provocar una ilusión intelectual del pasado.

entre el pasado, el presente y futuro dejan de parecer obvias” preguntándose “¿estamos ante un pasado olvidado o ante un pasado recordado en demasía? (...) ¿Ante un presente que se consume en forma ininterrumpida en la inmediatez o ante un presente casi estático e interminable, por no decir eterno?” (Hartog, 2007, p. 38). Observamos que se trata de una herramienta analítica elaborada por el historiador para aprehender las relaciones que los individuos mantienen con el tiempo. Desde ese lugar resulta fecunda para analizar la estructuración de las dimensiones pasado, presente y futuro. Hartog cree que en la actualidad vivimos en un régimen de historicidad en el que predomina el presente, al que denomina “*presentismo*”. En una entrevista realizada al historiador en el año 2014 expresaba al respecto:

Yo creo que el moderno régimen de historicidad, y su experiencia del tiempo, se encuentra cuestionado desde hace al menos unos cuarenta años, es decir, ha perdido su carácter evidente. Hemos entrado entonces en el predominio de la categoría de presente. De aquí esta apelación al término presentismo. El mejor ejemplo de este régimen presentista es el funcionamiento de los mercados financieros, que se operan en lo instantáneo o inmediato, e *Internet*. Aquí solo hay presente, todo lo que existe en la red es puro presente (Hartog, 2014, p. 229).

Esta categoría el presentismo, da cuenta de una especie de “marginación” de la relación pasado – presente. El presentismo de Hartog, como los proyectos/guiones de los estudiantes Pablo y Juan no restituyen al pasado en el presente, tan solo a través de algunos recursos y estrategias de enseñanza (mapas, analogías) pretenden recuperar algunos trazos descontextualizados del pasado. Lo que prevalece en estos casos es el planteo del presente más cercano. Cuando estos practicantes recurren al pasado lo hacen con el propósito de servir a las necesidades del momento; un pasado que sólo interesa para “**enfaticar cómo estas consecuencias se pueden ver en la actualidad**” (Pablo. Proyecto/Guion de la Practicante, 12/5/2017), o para “**reflexionar sobre la cercanía temporal y espacial de la cultura musulmana en nuestro país**”<sup>61</sup> (Juan. Proyecto/Guion del practicante, 1/8/2017).

En ocasión de la entrevista Juan, recordó que cuando tuvo que pensar la enseñanza del arte en Creta y Micenas para su primera clase, pretendió traer la temática al presente, tomando en cuenta para ello la perspectiva de los trabajos arqueológicos en tiempos contemporáneos. El presente parece seducirlo, dado que,

Este es el esquema que tengo presente para pensar mis clases así aprendí con mis docentes de Historia, referentes ellos siempre partían del presente,

<sup>61</sup> El subrayado es nuestro.

realizaban una actividad muy reflexiva que me fascinaba. Cuando cursaba 6to de Derecho pasó lo de las Torres Gemelas, y se abordó en clase y se relacionó con lo que estábamos estudiando en el programa (Juan. Entrevista 5/7/2018).

En Pablo y Juan el “presentismo” deviene en un posible camino para enseñar la disciplina, cuyas debilidades se asocian con “el peso casi exclusivo de contenidos actuales y, sobre todo, en ver sólo un pasado: el que llega a un presente particular, excluyendo múltiples pasados” (Plá, 2009, p.5). En el afán de comprender el peso del legado en el presente, se viaja por el tiempo “sin escalas”, haciendo que las rupturas, las permanencias, los procesos pierdan espesor y la complejidad del tiempo histórico se soslaye, *relegando el pasado*.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

### 3: 3 - Tiempo “invisibilizado” ¿y el tiempo histórico dónde está?

“Es como si fuera ahistórico; parafraseando a Nietzsche, es entregarse al mundo como si cada momento estuviera completo y alcanzara su fin”.

Norma García. Miguel Jara.<sup>62</sup>

Franco otro de los estudiantes de formación docente, cursante del subgrupo de Didáctica I en el IPA durante el año 2017, tenía agendada su segunda vista para el mes de agosto. El estudiante realizaba sus prácticas en un grupo de 1er año de Enseñanza Media con alumnos adolescentes de 12 y 13 años. La temática que tenía prevista enseñar era los aspectos religiosos de la Antigua Civilización Egipcia. En el diseño de su proyecto/guion, la clase llevó por título “Valor ideológico de la religión en el Antiguo Egipto y su repercusión en la vida cotidiana” (Franco. Proyecto/guion del practicante, 1/8/2017)<sup>63</sup>.

Un título que apela al concepto de ideología sin explicitar porque se lo emplea, asociándolo a los efectos del proceso religioso en el contexto histórico del Antiguo Oriente. A ello se añade la omisión de la referencia temporal directa (se soslaya una posible periodización, aunque se menciona la vastedad temporal del “Antiguo Egipto”).

Desde la fundamentación es posible inferir la intención de enseñar el estrecho vínculo que enlaza la dimensión política con lo religioso<sup>64</sup> en esta civilización. Decía Franco que su propósito era:

(...) acercarse a la importancia que tuvo la religión en el antiguo Egipto como factor de cohesión social. Así mismo pretendo mostrar cómo repercutió este en su estructura política dándole legitimidad y sentido al mismo. Importa que el alumnado comprenda la necesidad de la mediación de los dioses. Para ello se crearon mitos que dieron un sentido a dicho orden. (Franco. Proyecto/guion del practicante. 1/8/2017).

El guion al igual que el proyecto no daba cuenta de una preocupación manifiesta por el tiempo histórico, tal parece que esta dimensión había sufrido una especie de “invisibilización”.

<sup>62</sup> (García, Jara, 2015, p. 68).

<sup>63</sup> Ver en Anexo I en p.144.

<sup>64</sup> Expresa Franco: “A partir de la pregunta por qué se consideraba al faraón un dios sobre la tierra intentaré buscar que respondan que él es el hijo del Dios Ra y mencionen qué función cumplía en la vida de los egipcios. (Proyecto/guion del practicante. 1/8/2018).

Además de lo expuesto, el proyecto anticipaba que desde el relato se realizaría una pormenorizada descripción de “los dioses más importantes, su naturaleza y función en la vida de la sociedad en Egipto” (Franco. Proyecto/guion del practicante. 1/8/2017). Franco intentaba enseñar la naturaleza politeísta de la religión egipcia, pero sin determinar en relación a qué período histórico lo haría. Asimismo, tampoco mostraba en función de qué estructura política desarrollaría el análisis de lo religioso que según él, lo legitima, le otorga sentido.

Lo expuesto permite decir que en el proyecto del practicante el tiempo parece “licuado”, al punto de que se diluyen aspectos considerados desde la historiografía esenciales de la temática tales como: los orígenes asociados a las diversas regiones de la civilización Egipcia con sus cultos y divinidades; las distintas instancias de confrontación y legitimación del poder político/religioso desde las acciones de faraones y funcionarios; la unificación del Imperio y la imposición de divinidades a través de un culto oficial, e incluso la experiencia monoteísta de Akhenaton durante el gobierno de Amenofis IV<sup>65</sup>. Ante este planteo de enseñanza de la Historia, se entiende oportuna la pregunta ¿y el tiempo histórico dónde está?.

Extenderemos esta duda al proyecto/guion de Eloísa que llevó por título “El arte funerario egipcio, un arte de eterna función” (Proyecto/guion de la practicante. 26/7/2017)<sup>66</sup>. Los proyectos de Franco y Eloísa presentan un eje temático común, pero un enfoque diferente, en el caso de la estudiante apunta al arte funerario, que según ella estuvo marcado por la permanencia eterna de sus representaciones artísticas, el perdurar para siempre con la intención de asegurar la vida eterna tras la muerte. Expresaba Eloísa su intención de

(...) trabajar con los estudiantes la idea del arte que tenemos y si esa idea puede aplicarse a las representaciones funerarias egipcias, comprender que las creaciones eran en búsqueda de un fin y una utilidad directamente relacionada con la vida de ultratumba, que quien realizaba dichas obras las hacía con ese fin. (Eloísa. Proyecto/guion de la practicante. 26/7/2017).

El análisis del arte y su finalidad religiosa configuraron el eje del proyecto. Pero nos preguntamos ¿en qué contexto?, ¿con qué referencias temporales?, aspectos que no se hicieron explícitos en su escritura.

<sup>65</sup> Faraón de la primera mitad de siglo XIV a.C.

<sup>66</sup> Se incluye en el Anexo I ver pp 147.

Como en el caso de Franco el guion contenía una serie de estrategias de enseñanza donde el tiempo histórico no aparece contemplado. Por ejemplo, se preveía preguntar ¿Qué es el arte?, ¿El arte sirve?, ¿tiene una función?, ¿El artista sabe que está haciendo arte, es intencional?; preguntas que parecen centrarse en una aproximación al estudio del arte como expresión humana. Se realiza una valoración estética, se abren preguntas para una instancia de debate, sin embargo las particularidades de un arte que ligaba íntimamente a la religión con el Estado no aparecen, más allá de que el título anuncia la intención de enseñarlas. Justo es decir que el proyecto preveía para el final de la clase, un acercamiento al pasado de la civilización del Cercano Oriente, desde la incorporación de una serie de imágenes organizadas en una ficha para compartir con los estudiantes<sup>67</sup>. Las imágenes incluidas se identificaban con el nombre de la obra, sin ninguna otra reseña. Comprendían: la pirámide de Giza (fecha aproximadamente alrededor del siglo XXVI a. C), a continuación una imagen de la mastaba de Shepsekaf, tumba del último faraón de la IV dinastía (Imperio Antiguo). Posteriormente incorpora el Templo de Nefertari, edificación que fue construida bajo el gobierno del faraón Ramses II, en homenaje a su esposa, la reina Nefertari (en el siglo XIII a.C.) A su vez en la parte inferior de la ficha sitúa imágenes de las esculturas de Rahotep y Nefert obra realizada durante la IV dinastía. Es decir, contemporánea de las grandes obras del Imperio Antiguo como las Pirámides de Giza o las esculturas de Kefrén. ¿Por qué mencionar estos datos que Eloísa invisibilizó cuando pensó y diseñó su ficha para enseñar Historia? Para responder a esta pregunta se tendrá en cuenta que las imágenes en la enseñanza de la disciplina son importantes para la comprensión histórica, pero demandan un proceso de contextualización, es decir el relato de su historicidad. En este sentido el proyecto/guion de la practicante presenta aspectos artísticos, pero elude aquellos elementos que influyen sobre la representación: la intención y función que se le otorgó a las obras en un tiempo y espacio determinado. No se incluyen los períodos que identifican los historiadores para esta civilización, ni cada uno de los gobiernos de las distintas dinastías que dieron origen a estas obras destinadas a glorificar dioses y faraones. Pretendiendo imaginar el pasado se recogen sus vestigios, las huellas dejadas por los hombres, pero no se acompaña -su enseñanza- con un análisis más riguroso a estos testimonios. Así el paisaje de la Historia aparece fragmentado y particularmente el *tiempo invisibilizado*.

<sup>67</sup> Se encuentra disponible en el Anexo F, ver en p. 126



La ausencia de la dimensión temporal que atraviesa los proyectos/guiones de Franco y Eloísa, nos lleva a sugerir que en ambos casos es posible identificar un **tiempo histórico que ha sido “invisibilizado”**. Este concepto generado al igual que el que denominamos **pasado relegado**, aparenta dificultar la explicación de un objeto-problema de conocimiento que proviene del pasado. Se trata de conceptos muy ligados. En el primer caso los vínculos construidos con el pasado directamente son invisibilizados, mientras que en el segundo el pasado es relegado. En ambas experiencias se compromete – o se disuelve – el tratamiento procesual de los hechos, la historicidad de los temas. “Es como si fuera ahistórico; (...) Se diluye la posibilidad de que aparezcan los procesos analíticos de la configuración y reconfiguración de lo social en clave histórica. Tiempo y cambio se licúan”. (García, Jara, 2015, p. 68).

En ocasión de la entrevista, Eloísa reconocía la importancia de pensar la enseñanza de la disciplina teniendo en cuenta el tiempo histórico, pero también expresaba con cierto grado de angustia sus limitaciones personales para concretarlo. Decía: “Creo que es importante, (...) pero me encontré que no sé cómo definiría al tiempo histórico en realidad, no sé si lo tengo muy claro...” (Entrevista de la practicante, Eloísa 28/6/2018) Coincidiendo con esta postura Julia otra practicante cursante de Didáctica I en el año 2017, expresó durante la entrevista

“La Historia es un saber vinculado al tiempo, por supuesto, hay veces que tuve en cuenta esta relación para preparar mis clases porque el tema lo necesitaba requería pensar en el tiempo, pero en otras no (...) fueron clases sobre conceptos que presenté de forma atemporal, dejé de lado totalmente el tiempo.” (Julia. Entrevista a la practicante. 12/7/2018).

Nos advierte esta estudiante que enseñar Historia es enseñar tiempos, desde la multiplicidad de dimensiones que se ponen en juego en los procesos (cambios-continuidades, simultaneidad, entre otros).

Estamos convencidos de que plantear la relación pasado-presente es un recurso valioso para la enseñanza de la Historia, más allá de que en las experiencias iniciales de los trayectos de formación aparezcan algunas limitaciones como las que componen este tiempo histórico invisibilizado. Al respecto José es concluyente: **el tiempo histórico “es parte importante de la disciplina, porque los profesores de Historia enseñamos eso la vida humana a través del tiempo”** (Entrevista al practicante José 12/6/2018).

### 3.4. - Una relación “ineludible”: pasado y presente en la Historia

“El presente es un fragmento temporal, un nexo de unión, entre lo que ya ha sido –el pasado– y lo que será, lo que está por llegar –el futuro–.”  
Joan Pagés. Antoni Santisteban<sup>68</sup>.

Decía la estudiante Ana en ocasión de la entrevista “**la Historia lo que hace es un trabajo de fomentar la empatía con el otro, lo que hace es un análisis del pasado, analizando otras costumbres u otras tradiciones, otros modos de vida para proyectarlo al hoy...**”<sup>69</sup> (Ana. Entrevista practicante 16/7/2018) Con estas palabras mostraba esta practicante, su intención de enseñar la disciplina partiendo de que los hechos históricos del pasado requieren un análisis desde una postura empática. Al viajar al pasado se trazan vínculos con “otros” sujetos, a los que se procura comprender “poniéndose en sus zapatos”. Este viaje hacia el pasado requiere de sensibilidad, de cercanía, pero al mismo tiempo de lejanía, dado que el sujeto que comprende lo hace desde el presente, sosteniendo la distancia temporal habilitante de la mirada al pasado. Así el presente constituye una franja temporal que requiere del pasado para concretarse, dado que éste es el único que ya ha sido, pero, a su vez el pasado sin el presente carecería de sentido, ya que la explicación que de éste da aquél trae consigo las interrogantes que el sujeto tiene sobre su propio tiempo y sobre el futuro. Justamente se aprecia tras la voz de la practicante, la importancia que atribuye a estos enlaces entre el pasado y el presente, la relación que estas dimensiones sostienen dando sentido a su concepción de tiempo histórico.

Precisamente en este apartado se intentará desde el estudio de los casos de Laura, Pablo y José, argumentar que sus diseños de proyectos/guiones para enseñar Historia, trazaron vínculos **entre el pasado y el presente construyendo** lo que denominaremos como una “**relación ineludible**” de estas dimensiones del tiempo.

Pablo pensó y elaboró un proyecto/guion para un grupo de 3er año de Enseñanza Media, con estudiantes promedialmente de 15 años, cuyo tema fue el Uruguay del siglo XIX, más concretamente: *La revolución de las lanzas 1870 – 1872*<sup>70</sup>.

<sup>68</sup> (Pagés, Santisteban, 2010, pp. 292, 293).

<sup>69</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>70</sup> La Revolución de las Lanzas refiere a un hecho histórico que se enmarcó en las guerras civiles en el Uruguay durante el siglo XIX. Se enfrentaron en ellas las divisas colorada y blanca. La denominación se asocia con el arma principal de los dos bandos, las lanzas fueron protagonistas del enfrentamiento. Los blancos reclamaban la coparticipación en el gobierno, buscaban concretar el reconocimiento “oficial”. La

La pretendida visita al pasado fue puntualizada por parte del practicante para quien

(...) esta revolución debe ser comprendida dentro de un periodo más amplio, como lo fue la presidencia de Lorenzo Batlle (1868–1872) (...) se caracterizó por las crisis financiera y política. Haré énfasis en la crisis política, su política exclusivista desde el partido Colorado, que no tenía en cuenta a la minoría blanca, así como la regionalización del poder como principal causa del levantamiento armado. (Pablo. Proyecto/guion del practicante. 4/8/2017).

La periodización se encontró determinada por su enfoque del tema desde lo político: el análisis de la presidencia de Lorenzo Batlle y sus acciones desde el “Exclusivismo” del bando Colorado. La bibliografía de referencia desdoblaba consistentemente el planteo<sup>71</sup>. De igual forma lo hacía la fundamentación del proyecto, en la cual enunciaba su pretensión de trabajar el porqué de la revolución y sus características particulares, a fin de profundizar la comprensión del concepto de inestabilidad política que vivió nuestro país a lo largo del siglo XIX. Igualmente, en sus intenciones, incluyó la necesidad de **“hacer referencia a hechos particulares del pasado y relacionarlos con hechos del presente”**<sup>72</sup>, tales como los partidos políticos y la participación de los mismos en las decisiones políticas del país” (Pablo. Proyecto/guion del practicante. 4/8/2017). Expresaba de esta forma su inquietud de enseñar articulando pasado y presente. El presente aparece como un fragmento temporal que traza un nexo de unión, entre lo que ha sido (las decisiones políticas de los sujetos del siglo XIX en el Uruguay) y lo que es (el contexto de acción de sus alumnos de Enseñanza Media).

En el proyecto/guion de Pablo el lazo temporal pasado/presente es manifiesto, pero con mayor énfasis aun, se expone en el proyecto diseñado por José<sup>73</sup>. Este practicante pretendía enseñar “El Uruguay del 900 “El país modelo” Batllista”, teniendo en cuenta que “este proceso de inserción del Uruguay en el “mundo moderno” puede apreciarse en un conjunto de elementos culturales particulares que en buena medida hoy hacen a la idiosincrasia de su pueblo” (José, Proyecto/guion 6/10/2017) Para José las artes y las ciencias, las costumbres y el consumo de los uruguayos fueron marcados

---

paz se firmó en abril de 1872, con ella se garantizó, de forma verbal el compromiso de conceder cuatro Jefaturas políticas departamentales al partido opositor.

<sup>71</sup> Cita los trabajos: Nahum, Benjamín. (2015) “Manual de Historia del Uruguay Tomo I: 1830 – 1903” Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.

Demasi, Carlos (2016). “Presidentes contra su voluntad (1852-1875). En busca de una fórmula política para gobernar el Uruguay” Montevideo, enero-junio 2016. Editorial Claves. Revista de Historia, Nº 2.

<sup>72</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>73</sup> Mencionamos antes que José es estudiante de formación docente, cursante de Didáctica I en el IPA en el año 2017, y que realiza sus prácticas en un grupo de 6to año de Enseñanza Media.

por un tono “cosmopolita, europeísta” que tuvo su origen en el Uruguay batllista de comienzo del siglo XX. Pretende entonces enseñar el tema mostrando como se desarrolló, “una época de vital importancia en la historia de nuestro país, un momento bisagra en la construcción de ciudadanía, de una matriz cultural, que, en cierta medida hoy nos caracteriza” (José, Proyecto/guion del practicante 6/10/2017). El estudiante plantea que para comprender la vida política de nuestra sociedad -en el presente-, es necesario conocer en profundidad el “país” que el batllismo propuso en su tiempo histórico -el pasado-. La estrategia por la que optó fue un abordaje informativo, mencionando las reformas más importantes que tuvieron lugar en el Primer Batllismo destacando el rol que ocupó el Estado. En la pretensión de visitar el pasado -al igual que Ana-, consideró la empatía como una herramienta esencial, expresando que “para algunas de las reformas que surjan, plantearé hacer por unos minutos el ejercicio de abandonar el siglo XXI, para intentar ponernos en la cabeza del Uruguay del 900 y ver el efecto en la mentalidad de la época” (José, Proyecto/guion del practicante 5/10/2017).

Esta propuesta de enseñanza del batllismo enlazando pasado y presente, también fue expuesta por Pablo cuando debió trabajar con el mismo tema en su práctica. En su caso la temática se centró en las “Reformas laborales del batllismo y la cuestión obrera”, trazando un recorrido que incluyó el análisis de la situación social en la que vivían los obreros, radicados en Montevideo a comienzos del siglo XX, pasando por sus demandas y las acciones de los diversos actores políticos de la época (con énfasis en el rol del batllismo). “**La idea es que puedan llegar a reconocer los efectos de estas, en la actualidad**”<sup>74</sup>, la perdurabilidad de las mismas, así como la importancia de las demandas por parte de las clases populares de ese momento...” (Pablo, proyecto/guion 5/10/2017) decía el practicante al fundamentar sus opciones. Concordando con José, el estudiante acudió al pasado, procurando problematizar los derechos laborales naturalizados en el presente –jornada de 8 horas de trabajo, prohibición de trabajo de menores, descanso semanal, entre otros-. Para ambos aparentemente relacionar los tiempos habilita la comprensión de las acciones de los uruguayos de ayer y de hoy. Al respecto concluía “estos derechos que una vez fueron reformas deben ser comprendidas con el objetivo de seguir construyéndolas, mejorándolas”. (Pablo, proyecto/guion del practicante 5/10/2017).

El enlace de los tiempos pasado/presente es una acción que también se identificó en los proyectos y guiones de Laura. Esta estudiante del subgrupo de

<sup>74</sup> El subrayado es nuestro.

Didáctica I, realizó su práctica en un grupo de 6to año; ella diseñó un proyecto/guion que buscó mostrar la incidencia de la crisis de 1929 en nuestro país, particularmente sus efectos económicos y las medidas tomadas por el gobierno de la época<sup>75</sup>. Laura tituló su proyecto: “Soluciones que el período terrista le dio a la crisis”<sup>76</sup>, estableciendo que su propósito era enseñar el tema para “ayudar a otorgar sentido a la realidad que vivimos. **Conocer sobre un período de nuestra historia y entenderlo contribuye a abrir visibilidad sobre nuestra realidad de hoy**”<sup>77</sup> (Laura, Proyecto/guion de la practicante 12/5/2017) Desde un abordaje informativo<sup>78</sup> y a través de su relato introduciría la crisis de los EEUU y cómo esta afectó al mundo, especialmente al Uruguay. La información compartida y su posterior análisis –según Laura– buscaba que los estudiantes “se apropien de la capacidad de organizar su pensamiento para entender el mundo en que viven”. (Laura, Proyecto/guion 12/5/2017).

Los casos abordados dan cuenta de una enseñanza de la Historia que no apela solamente a la indagación del pasado, sino también a los vínculos con el presente, es decir a un discurso que se “mueve” en el tiempo, que sostiene los vínculos entre pasado, presente e incluso futuro. Se postulará que esta forma de articular las dimensiones temporales en la enseñanza da lugar a una “**relación ineludible**”. Para el historiador Reinhart Koselleck (1993) este vínculo reúne lo que denomina como espacio de experiencia y horizonte de expectativa. La experiencia es un pasado/presente, es el “modelo batllista” que José y Pablo advierten en la sociedad uruguaya contemporánea, en sus paisajes urbanos, en sus empresas estatizadas y en sus políticas laborales; es también como alude Laura la presencia del capitalismo “reestructurado” tras los efectos de la crisis de 1929 en el mundo. Son los hechos que desde la postura del historiador han sido incorporados al presente porque pueden ser recordados. Es por eso que “en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones e instituciones, siempre está contenida y conservada la experiencia ajena”. (Koselleck, 1993, p. 338).

Por su lado, la expectativa se consume en el hoy, en tanto se trata de un futuro hecho presente, es lo no experimentado todavía, pero que mediante el pronóstico racional se puede proyectar. Esta idea también está en los discursos de estos practicantes, en tanto plantean que conocer el pasado, ayuda a entender la realidad e

<sup>75</sup> Referimos a los gobiernos de Gabriel Terra quien accedió al poder como presidente constitucional representando al Partido Colorado en 1931 y se desempeñó hasta 1933. Fue en ese año, en el que procedió a “protagonizar” un golpe de estado. Con la aprobación de la reforma constitucional de 1934 accederá nuevamente al gobierno hasta 1938.

<sup>76</sup> Disponible en Anexo I p.149.

<sup>77</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>78</sup> Se mencionó antes su particularidad desde el concepto de abordajes propuesto por Ana Zavala (2012).

inclusive a proyectar futuros posibles. Asumen que la “esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud, pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen” (Koselleck, 1993, p. 338) José, Pablo y Laura piensan y diseñan la enseñanza de la disciplina tratando de capturar el inmaterial pasado<sup>79</sup>, porque este tiempo a pesar de su inaccesibilidad –al igual que el futuro– está presente en la vida de los sujetos. Aparentemente en las aulas de estos practicantes los recuerdos del pasado y las expectativas cubren el acontecer del presente.

Los practicantes desde sus proyectos y guiones procuran representaciones para acceder al pasado, pretenden desarrollar la capacidad de imaginar como lo hacen los historiadores. Invitan a ponerse en el lugar del obrero que lucha por sus reivindicaciones a comienzos del siglo XX en nuestro país, o en la piel del desocupado que sobrevive a los efectos de la crisis capitalista de 1929 iniciada en Estados Unidos. “Pues si el lector piensa que el pasado es un paisaje, la historia es la manera como lo representamos, y es justamente este acto de representación lo que nos eleva por encima de lo familiar para permitirnos tener experiencias sustitutorias...” (Gaddis, 2004, pp. 21) Nos sugiere el historiador Gaddis la necesidad de moverse en el tiempo, conocer el pasado nos lleva a distanciarnos de nuestro presente, la empatía nos “obliga” a ello. Por cierto lo debemos hacer con humildad, porque como advertimos el pasado resulta inaccesible y lo que podemos lograr es una representación, que ocupa el lugar de este ausente en la Historia.

En las intenciones del proyecto de Laura se expresó que los estudiantes

(...) pueden ir apropiándose de ideas que los ayuden a pensar y a discriminar relatos historiográficos y entender la pertinencia de buscar en el pasado para entender el mundo en que viven. Pueden comparar y asociar. Aprender a ver, oír, y leer entre líneas. Aclarar conceptos y definir, es decir, delimitar fenómenos para poder comprender” (Laura. Proyecto/guion. 12/5/2017).

Apreciamos claramente en su discurso la relación ineludible pasado – presente que estamos postulando.

<sup>79</sup> Se emplea el concepto de inmaterialidad del pasado teniendo en cuenta como advierte Lowenthal “Dado que el pasado ya no existe, nunca se podrá contrastar ningún informe con él, sino sólo con los informes de ese pasado; juzgamos su veracidad por su correspondencia con otros relatos, no con los acontecimientos mismos. La narrativa histórica no es un retrato de lo que ocurrió. El historiador ni siquiera selecciona de la totalidad de lo que ocurrió (res gestae), sino de otros informes de lo que ocurrió (historia rerum gestarum); a este respecto, las así denominadas fuentes primarias no llegan más cerca de la realidad del pasado de lo que lo hacen las crónicas que de ellas derivan” Lowenthal, David (1998) El pasado es un país extraño. Akal, Madrid. Respecto a esta idea sobre la condición de inmaterialidad del pasado se leer también en los trabajos de Paul Ricoeur y Michel de Certeau que se incluyen en la bibliografía.

Por otra parte, se cree que el vínculo que traza colabora en el desarrollo de la conciencia histórica, dado que en la mirada al pasado desde la enseñanza no hay interpretación «correcta», sino acto de interpretación que

(...) es en sí mismo una ampliación sustitutoria de la experiencia que podemos aprovechar. (...) Acumular experiencia no es respaldar su aplicación automática, pues parte de la conciencia histórica consiste en la capacidad de apreciar no sólo las semejanzas, sino también las diferencias, para comprender que, en circunstancias particulares, las generalizaciones no siempre se sostienen. (...) El estudio del pasado no es una guía segura para predecir el futuro. Lo que con ese estudio se consigue es prepararse para el futuro ampliando la experiencia, (Gaddis, 2004, pp.29).

En la relación establecida entre los tiempos, la enseñanza puede colaborar en el empoderamiento de los aprendientes para sus “viajes” por el tiempo. Los sujetos pueden llegar a atribuir significados al pasado (así lo hace profesionalmente el historiador desde su oficio<sup>80</sup>). Observamos entonces el carácter significativo de la relación establecida entre el pasado y el presente, porque desde el último al explorar el primero, los sujetos adquieren iniciativa. Así al visitar el pasado desde la enseñanza, se potencia su posibilidad de adquirir experiencias para actuar en el presente y hacia futuro.

En los planteos analizados, el pasado es convocado desde el presente como un referente. Es en virtud de ello que el retorno al pasado es la vuelta a algo más cercano o más lejano, pero cuyo conocimiento resulta insoslayable. Ahora bien, desde esta concepción de enseñanza del tiempo histórico entendemos que es necesario cuestionarse que el presente no es, ni podría ser, una simple “copia” del pasado. Aun en aquellos casos en que al enseñar Historia la estrategia procure llegar a generalizar, como docente se dirá con énfasis que nunca dejamos de saber que en el viaje al pasado pesan más las diferencias. Esta prevención resulta para la enseñanza de la disciplina una importante alerta contra el anacronismo, y la aparente semejanza entre el pasado y el presente. Advertimos que lo que la Historia puede hacer desde su enseñanza es mostrar las pautas y/o mecanismos del cambio histórico, apelar a la comprensión de las transformaciones ocurridas en las sociedades.

<sup>80</sup> Como señalan los autores con los que dialogamos para sustentar esta categoría (Ricoeur, Certeau, Lowenthal), el pasado cobra existencia al ser mediatizado por la práctica del historiador. Es quien lo convoca desde el presente y lo convierte en objeto con pretensión de que sea cognoscible.

En síntesis, en las aulas donde se enseña Historia se conforma un escenario donde se enlazan distintas temporalidades: el tiempo de los contemporáneos, de los hombres del pasado que se busca comprender; la temporalidad de los historiadores que desde su horizonte de expectativa intentan hacer inteligible ese pasado. La temporalidad de los docentes -en esta investigación puntualmente de algunos de los practicantes del IPA cursantes de Didáctica I- que diseñan proyectos de abordajes del pasado, y la de los alumnos de Enseñanza Media que tienen sus propias formas de habitar en el tiempo. En este complejo paisaje José, Pablo y Laura enseñan Historia mirando hacia el pasado para habilitar la comprensión del presente, habilitan la relación porque se trata de un vínculo “ineludible”.



### Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación



### 3: 5. - “Sedentarizando el cambio”. Acerca de las relaciones entre cambios y permanencias

“...antes-después son, determinaciones diferenciales que, (...) designan estructuras de autoorganización y de capacidad de acción que se repiten permanentemente, mientras ayudan a impulsar secuencias singulares de acontecimientos.”  
R. Koselleck<sup>81</sup>.

Eloísa estudiante de Didáctica I en el IPA durante el año 2017, como mencionamos, realizó sus prácticas en un grupo de 1er año de Enseñanza Media. Para su primera experiencia de enseñanza diseñó un proyecto/guion que tituló “Sedentarizando el cambio”. La temática que debía abordar era lo que el programa oficial designa como Período Neolítico, enfocándose particularmente en el análisis de las condiciones de transición entre los períodos de la Prehistoria, enseñando el pasaje del Paleolítico al Neolítico. El título configuraba un atrayente oxímoron, apelaba a una figura retórica usando dos términos yuxtapuestos aparentemente “incompatibles”, especialmente si los leemos desde el tradicional abordaje de enseñanza de la temática sustentado en la obra del historiador Vere Gordon Childe la “Revolución Neolítica”<sup>82</sup>. La justificación del título de la clase, dejaba en claro las intenciones de romper con esta enseñanza “revolucionaria” de la transición, apelando a un ir y venir entre cambios y permanencias:

“Sedentarizando el cambio” es un juego de palabras que alude a algo que es propio de esas personas, algo permanente, establecido como describe el significado de sedentarismo, pero también al concepto de cambio que es desprenderse de una cosa y adquirir otra, tomar otra.

En la revolución neolítica el cambio fue la sedentarización y a su vez esta generó el cambio, son dos conceptos contrapuestos si se los analiza fuera de contexto, pero sumamente relacionados aquí. (Eloísa. Proyecto/guion. de la practicante. 17/5/2017).

Expresaba de esta manera su intención de enseñar que el cambio puede ser al mismo tiempo generador de la permanencia, que ambas categorías parecen estar implicadas en el devenir del tiempo histórico. En definitiva, el pasaje del tiempo es percibido por los sujetos en tanto las cosas que lo rodean cambian, haciendo que el concepto de cambio se enlace con el de continuidad.

<sup>81</sup> (Koselleck, 2006, p.24).

<sup>82</sup> Referimos a V. Gordon Childe arqueólogo reconocido por sus aportes teóricos acerca de los orígenes de la Civilización y particularmente del período Neolítico. Respecto a este último, identifica en él, la existencia de una auténtica “revolución cultural”, que caracteriza por una serie de cambios entre los que destaca la sedentarización, el urbanismo, la domesticación de plantas y de los animales.

Eloísa pretendía analizar la Prehistoria señalando los aspectos de cambio, “la domesticación de las plantas, de los animales, la agricultura, la sedentarización, las nuevas herramientas, los cambios socio-culturales (enterrar a sus muertos, división del trabajo, comercio derivado del excedente...”(Eloísa, proyecto/guion 17/5/2017), pero también indicar los elementos de permanencia que estos cambios generan, en términos de Koselleck (2006) las estructuras de repetición que colaboran en el impulso de las secuencias singulares de acontecimientos. Su idea se traducía en enseñar

(...) porqué se dieron los cambios, qué los generaron y a su vez qué consecuencias tuvieron estos, trabajar los cambios climáticos, demográficos, sociales que dieron lugar a la agricultura, la domesticación de plantas y animales, etc. Y a su vez cómo muchos son causa y efecto unos de otros, cómo la sedentarización permite los cambios anteriores y estos exigen la sedentarización. O cómo el comercio es producto del excedente generado por la especialización productiva y esta a su vez consecuencia de la agricultura, por ejemplo, etc. **Ver la interrelación entre los fenómenos y que no tengan la idea de que todos aparecieron de forma espontánea**<sup>83</sup>. Y cómo pueden haberse dado de forma diferente en cada región, como puede explicarse por un cambio climático, o demográfico sin necesidad de caer en una explicación única y homogénea. (Eloísa, Proyecto/guion de la practicante. 17/5/2017).

El guion desdoblaba la propuesta mediante un abordaje operativo<sup>84</sup>, se proponía analizar dos imágenes, dos representaciones correspondientes al período Paleolítico y al Neolítico<sup>85</sup>; a través de ellas se les solicitaría a los alumnos identificar las actividades realizadas por los individuos en cada período. Se apelaba a un ejercicio de comparación, que permitiera observar los aspectos clave del cambio y los elementos que hacían a las permanencias (los grupos humanos y su organización, las actividades desarrolladas, las técnicas empleadas, las herramientas disponibles, la capacidad de simbolización). En este sentido la propuesta de la practicante se vincula con la idea de que las imágenes, resultan agentes esenciales en la comprensión del cambio y la continuidad (Pagés y Santisteban, 2010). Se trata de recursos que habilitan desde su interpretación, la enseñanza de la Historia mediante comparaciones en el tiempo y en el espacio.

<sup>83</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>84</sup> Hemos mencionado antes que la categoría abordajes de la enseñanza de la Historia corresponde a la profesora Ana Zavala (2012). Dijimos que el abordaje se relaciona con la manera en cada lector comprende/interpreta, el saber que otro ha plasmado en un texto. Así los practicantes como estudiantes/lectores acceden a textos para transformarlos en su texto, el discurso de la clase; mostrando el modo en que se aproximan a lo que saben. De los tipos de abordajes que identifica la autora en este caso la practicante emplea el operativo (ocupándose de los aspectos lógicos del saber: comparar, relacionar situaciones con conceptualizaciones o analizar).

<sup>85</sup> Ver Ficha de trabajo diseñada por la practicante en Anexo G p. 127.

Desde un grupo y programa diferente (2do año de Enseñanza Media) aportamos a este análisis, las acciones de enseñanza de la Historia de Ana. Esta estudiante diseñó un proyecto/guion acerca de las “Repercusión del Renacimiento en el ámbito religioso”<sup>86</sup> desde el estudio de Martín Lutero y sus 95 tesis. La estudiante de formación docente había tenido a su cargo la clase previa, en ella pretendió enseñar la situación del cristianismo entre los siglos XIV y XVI. Este planteo resultaba el preámbulo del análisis de la propuesta de Lutero, intentaba contextualizar el tema que se llevaría a cabo el día de la visita. Desde el proyecto/guion de Ana se señalaba que en la clase previa se habían afrontado algunos problemas que aquejaban a los sujetos del Renacimiento Europeo: “la cotidianeidad de la muerte, y ante ella el miedo de la población creyente al Purgatorio, la venta de indulgencias por parte de la Iglesia como forma de asegurar salvación, y el desprestigio de las autoridades eclesiásticas” (Ana. Proyecto/guion.4/5/2017). Para la clase de visita entre los propósitos se remarcaba la necesidad de comprender la situación de la Iglesia Católica hacia el siglo XVI, a los efectos de clarificar el cuestionamiento de Martín Lutero a la institución. Junto a este aspecto se incluía una intención que apostaba por la introducción de la llamada Reforma en la mentalidad renacentista, así como el rol jugado por la invención de la Imprenta de tipo móvil para la difusión de la Biblia, cuyo acceso se visualizaba como un factor determinante para la doctrina y difusión de ideas impulsada por Lutero.

En esta proyección de enseñanza los cambios y las permanencias aludían a los elementos de la religión cristiana -particularmente de las creencias transmitidas por la Iglesia Católica- que permanecían en la propuesta de Lutero, frente a las innovaciones que disponía su propuesta. De hecho, el guion anticipa un esquema –que se registraría en el pizarrón- en el que se fijaban algunos elementos que permanecen: salvación por la fe, la Biblia como libro sagrado cuya lectura habilita el vínculo entre el creyente y Dios, y aquellos que dan cuenta del cambio. Así las buenas obras se reemplazan en las tesis de Lutero por el verdadero compromiso personal con Dios, la interpretación de la Biblia por los sacerdotes, se sustituía por el contacto directo que vehiculizaba la imprenta y la libre interpretación. Y el respeto por el Papa y la jerarquía eclesiástica era rechazado en tanto no era necesaria la intermediación entre los creyentes y la divinidad<sup>87</sup>.

En el análisis de este caso visualizamos que la apreciación del tiempo proviene de la profundización, selección y jerarquización de los cambios. Es claro que el tiempo

<sup>86</sup> Disponible en Anexo I p. 136.

<sup>87</sup> Se accede a esquema previsto por la practicante para su clase desde el Anexo H en p. 128.

histórico no es cambio, pero como se evidencia puede ser aprehendido a través de él. En el proyecto de Ana, al igual que sucede con el de su compañera Eloísa, para enseñar el tiempo histórico intentan visitar el pasado contemplando todas sus dimensiones, las que conforman los cambios, pero también las permanencias. Estudian y se proponen enseñar los diversos ritmos, las duraciones relacionadas con la naturaleza de los hechos históricos, que no se producen en forma aislada, sino que coexisten. Mientras Lutero cuestiona el pago de las indulgencias en la Europa Renacentista, sigue haciéndolo desde su lugar de “monje”, se afana en la crítica para iniciar el cambio, pero lo hace dentro de la Iglesia. Criticar ideas y acciones, pero sin intenciones de constituirse en una doctrina aparte. Ana incluye también el trascendental cambio generado por la reforma de Lutero, en base a su propuesta de la libre interpretación de los textos bíblicos que abrirá el paso al pensamiento racionalista.

Creemos pertinente aportar a este análisis la complejidad de los cambios. Al respecto el historiador Koselleck nos recuerda que los hechos políticos pueden llegar a destruir en forma bastante frecuente las permanencias o continuidades. Tengamos presente esta idea de ruptura, desde acontecimientos tales como la Revolución Francesa o la Revolución Rusa. Sin embargo, estos cambios acelerados, en el devenir del tiempo histórico desde el plano social y/o económico, se vivencian en otro tempo, se caracterizan por una mayor lentitud. Incluso en el plano de las mentalidades el ritmo puede ser tan lento que las transformaciones tienden por momentos a “anquilosarse” (a propósito recordemos el denominado “disciplinamiento cultural” en el Uruguay del 900 investigado por el historiador José Pedro Barrán<sup>88</sup>).

En relación a esta complejidad entre continuidades y las diferentes formas de rupturas, en oportunidad de una entrevista efectuada al historiador Koselleck en el año 2006, sostuvo que en la última etapa de la historia de Alemania, la parte oriental de la actual República demostró una rápida integración; de esta forma si interpretamos el hecho en el plano político, podemos hablar de un proceso rápido. Pero si nuestro

<sup>88</sup> Nos apoyamos en el trabajo de J. P. Barrán (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2. El disciplinamiento. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. En esta obra el autor menciona que hacia 1900, en nuestro país, nacía una nueva sensibilidad: emergían nuevos valores, y nuevas maneras de sentir la sexualidad, la violencia y particularmente la muerte. Se procuraba modificar el uso que el hombre hacía del tiempo, la relación con su propio cuerpo y sus sentidos. Esa sensibilidad del Novecientos denominada “civilizada”, “disciplinó a la sociedad: impuso (...) el “empaquetado” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas (...), y, por fin, descubrió la intimidad transformando a la “vida privada”, sobre todo de la familia burguesa, en un castillo inexpugnable tanto ante los asaltos de la curiosidad ajena como ante las tendencias “bárbaras” del propio yo a exteriorizar sus sentimientos y hacerlos compartir por los demás. En realidad, eligió, para decirlo en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina (Barrán, 1994, p.11).

análisis de la integración se direccionara desde el plano de las mentalidades, el vínculo entre el este y el oeste de Alemania no ha sido tan venturoso. Decía el historiador Koselleck (2006) que “al cabo ya de quince años, tenemos media generación en la que no ha aumentado la comunicación entre el este y el oeste de Alemania...” (Fernández, Fuentes, 2006, p.2).

Por lo antes expuesto hemos intentado fundamentar que al enseñar Historia, sería oportuno tener presente los posibles vínculos entre los elementos transformadores, y aquellos generadores de continuidades. Los cambios ya sean insignificantes o extremos, aparecen como las huellas del pasaje del hombre por el tiempo, por eso Eloísa y Ana muestran en sus proyectos la necesidad de identificarlos, abordarlos, interpretarlos en relación a las continuidades, en síntesis, enseñarlos aventurando la “**sedentarización del cambio**”. Desde esta concepción proponemos un nuevo concepto en relación a la enseñanza de la Historia y la movilización del tiempo histórico. La nominación retoma el título que Eloísa atribuyó a su proyecto, para enseñar las transiciones del hombre paleolítico al neolítico. Pretendemos con ella postular que en los casos analizados, se **pone de manifiesto la oportunidad de enseñar la disciplina atendiendo a la tensión entre innovación y repetibilidad, haciendo viable el cambio histórico**. Como sostiene Koselleck (2006) en la aludida entrevista

Si se examinan con cuidado las secuencias de acontecimientos particulares no tardan en aparecer estructuras de repetición o cursos de acción que guardan entre sí cierta semejanza. (...) detrás de lo que aparece como una gran innovación ideológica, lingüística o semántica, si se analizan las cosas con cuidado se encuentran tanto elementos singulares como estructuras de repetición. (Fernández, Fuentes, 2006, p.17).

El historiador propone explicar el pasaje del tiempo histórico, organizando de maneras diferentes la repetición y la innovación, introduciendo retrasos y aceleraciones, a través de la frecuencia con la que se enlazan la repetición y la singularidad. De esta manera se podría hablar de una aceleración cuando al analizar las huellas del pasado –según Koselleck- “hubiera cada vez menos repeticiones y, en cambio, aparecieran cada vez más innovaciones (...) Los retrasos tendrían lugar cuando las repeticiones heredadas se fijarían o consolidaran de tal manera que todo cambio quedara frenado o incluso se convirtiera en imposible” (Fernández, Fuentes, 2006, p.20). Entonces, la sucesión de los hechos históricos que pretendían enseñar Eloísa y Ana se graduaría por especie de capas, de “estratos” que contienen solapamientos de aspectos que perduran ante la presencia de los que cambian. Para estas practicantes enseñar

Historia, es enseñar el pasado de la humanidad atendiendo a las relaciones entre cambios y permanencias.

Esta concepción es compartida por Juan, otro de los estudiantes del subgrupo; quien recuerda al ser entrevistado que, en ocasión de su última visita de Didáctica I, un año atrás debió enfrentarse con la enseñanza del arte en la transición del Rococó al Neoclásico. Decía,

(...) se me complicó mostrar el pasaje del Absolutismo a la Revolución Francesa para enmarcar el Rococó. Para facilitar este pasaje tuve que apelar al cine a fragmentos de una película de Sofía Cópola "María Antonieta", la usé como hilo conductor. En la última escena es como una metáfora de la caída de la monarquía donde se ve la habitación de ella en el Palacio de Versalles toda destruida tras su captura y la del rey, entonces esa escena me sirvió. Tomé la película como medio para mostrar el pasaje del Rococó con su arte aristocrático y el lujo al nuevo arte de la Revolución Francesa, el Neoclásico. (Juan. Entrevista del practicante. 5/7/2018).

En las palabras de Juan, al recuperar su clase, en las escrituras de Ana y Eloísa, la Historia y el tiempo que es su esencia, aparecen en principio como un relato continuo. No obstante, cuando definen sus propósitos de enseñanza, cuando detallan sus abordajes y sus recursos y cuando organizan la anticipación del tema desde el guion, se percibe que la Historia y el tiempo histórico también están hechos de cambios. En virtud de ello el tiempo transcurre entre cambios y permanencias, y la enseñanza se hace posible "*sedentarizando el cambio*".

### 3: 6.- *Cortar el tiempo en rebanadas. Periodizar para enseñar Historia*

“Periodizar la historia es un acto complejo, a la vez cargado de subjetividad y de esfuerzo por producir un resultado aceptable para la gran mayoría. Es, a mi parecer, un tema apasionante.”  
Jacques Le Goff<sup>89</sup>.

Presentar este concepto generado en el análisis significa aproximarnos a dos experiencias de enseñanza de la Historia, que se vinculan con la proyección de temáticas relativas al pasado de nuestro país.

En el primer caso, María, practicante cursante de Didáctica I en el IPA, -que realizó sus prácticas en un grupo de 6to año de Enseñanza Secundaria- proyectó su clase con la intención de enseñar la Cruzada Libertadora de 1825 y la disputa entre las Provincias Unidas y el Imperio de Brasil en torno a la Provincia Oriental entre 1826 y 1828. El título que propuso en su proyecto fue “Los malabares de Inglaterra”<sup>90</sup>, centrando su mirada en el rol desempeñado por los británicos en los conflictos de la región platense. Expresaba María

El título se debe a que Inglaterra no aparece por primera vez como mediadora y “acomodadora” de los asuntos de la Banda Oriental, por lo tanto, el término malabares, refiere a los intentos constantes explícita e implícitamente de intervención política y económica, por parte de dicha potencia. (María, Proyecto/guion. 11/5/2017).

El planteo de la enseñanza se sustentaba en una perspectiva historiográfica específica planteada por el historiador Carlos Real de Azúa<sup>91</sup> en su obra “Los orígenes

<sup>89</sup> (Le Goff, 2016, p.11).

<sup>90</sup> Disponible en Anexo I p. 150

<sup>91</sup> Carlos Real de Azúa (1916 -1977) fue un historiador uruguayo, crítico literario, ensayista, docente de Literatura en Enseñanza secundaria y profesor de Introducción a la estética literaria en el Ipa y en UdeLaR. Cuenta con una obra muy profusa entre la que destaca: *El patriciado uruguayo* (1961), *El impulso y su freno* (1964), *Política, poder y partidos en el Uruguay de hoy* (1971).

“Los orígenes de la nacionalidad uruguaya” tiene la particularidad de ser un estudio de un tema polémico en un “lugar” por demás particular. Desde los intersticios de un gobierno de facto (1975), apuesta a mirar al pasado buscando las huellas de la Orientalidad, el autor desafía el precepto de la historia oficial cuestionando las certezas, abriendo objeciones radicales con las visiones de nuestra independencia como mandato. Para este autor la independencia de nuestro país en el contexto regional y mundial se presenta como una “posibilidad”, que debe ser interpretada en un tejido procesual en que se conjugaron variables de historia regional, que mostraban su adhesión a la independencia, más nunca de forma colectiva. Insiste en que no es posible “concebir el proceso del país autogenerado en el estricto dinamismo de los factores locales”, apoyándose en función de ello en el estudio de las variables exteriores intervinientes en el acontecimiento, especialmente en el papel de la mediación británica. Para respaldar este punto de vista es que el historiador apela en su trabajo al análisis de fuentes éditas tales como la correspondencia británica a nivel diplomático.

de la nacionalidad uruguaya” publicada en 1975. Se enfrentaba la practicante con un tema complejo, como lo es la formación de nuestro Estado independiente en el contexto de la guerra entre las Provincias Unidas y el Imperio de Brasil (1826 – 1828). La complejidad entre otros aspectos refiere al ámbito historiográfico, dado que la independencia del Uruguay ha tenido varias interpretaciones que podemos abreviar esbozando sus extremos. Aludimos a aquellos relatos que la muestran como la consumación de un destino, hasta los que la consideran una invención de los intereses británicos (Frega, 2008). Otra de las complejidades radicaba en el establecimiento de una posible periodización. En este caso María optó por un enfoque historiográfico que contextualizó en una mirada de larga duración; mencionó la necesidad de que para comprender los sucesos de 1828 en el Plata se requería de un

**(...) análisis del territorio de la Banda Oriental y las disputas por intereses políticos y económicos que se suscitan en el mismo, desde el siglo XVI con la conquista española, posteriormente portuguesa y luego de la Independencia de Brasil en 1822<sup>92</sup>.** Por otra parte, se suma Buenos Aires a estas disputas, quien también va a tener su abanico de intereses propios, tanto políticos como económicos, gestando finalmente los gérmenes revolucionarios (María, Proyecto/guion de la practicante. 11/5/2017).

Expuso así su opción por un enfoque donde el tiempo histórico se extiende, siguiendo los caminos pautados por la selección historiográfica. Para comprender las disputas territoriales en la Banda Oriental apoyándose en la obra de Real de Azúa se remontó hasta el siglo XVI con la conquista española/portuguesa, intentó mostrar diversos actores y sus intereses; generó un planteo de enseñanza de la Historia que apostaba por enlazar territorios, intereses económicos y políticos. De esta manera puso de manifiesto su esfuerzo, al pensar la clase tratando de romper con el tradicional planteo del Estado nacional decimonónico. Frente a la imposición en las regiones de origen colonial de una comunidad imaginada global, a la luz de las recientes investigaciones historiográficas su enfoque cuestiona el planteo<sup>93</sup>.

---

Su propuesta es elaborar un relato que haga inteligibles las acciones de los británicos en estas tierras, agenciar las acciones del Imperio. En virtud de ello considera el autor indisoluble las razones de la acción de los diplomáticos británicos en la región con los objetivos de la política exterior inglesa.

<sup>92</sup> El subrayado es nuestro

<sup>93</sup> El trabajo historiográfico regional reciente se configura como una práctica de escritura que permite trascender las tradiciones separadas de los análisis macro de los nacionales y del micro social o local. Hacer Historia regional implica para el historiador la ardua tarea de conformar una región, un espacio que se territorializa para la investigación. Las regiones devienen en espacios contruidos por un especialista: el historiador; un “arquitecto” que localiza allí a sujetos sociales emplazados en un espacio y tiempo determinado. Siguiendo a Sara Mata diremos que se trata de “reflexionar acerca de las posibilidades de inteligibilidad de las problemáticas estudiadas a partir de la localización del entramado social y su inscripción en un espacio más amplio”, donde el historiador siente la “preocupación por la configuración del espacio regional como hipótesis explicativa o comprensiva/.../ formando así parte del problema.” (Mata, 2006, p.7)



Como vemos la estudiante para enseñar Historia “corta” el tiempo, troza la continuidad en periodos –1820-1825, 1826-1828-. Sin embargo, esta acción no es un simple hecho de ordenamiento cronológico, tras de ella se expresa una idea de transición, de viraje, de cambio, de conflicto regional e internacional en el plano político y económico. Se trata de una forma de presentar el tiempo histórico donde los “periodos tienen por consiguiente un significado particular en su propia sucesión, en la continuidad temporal (dentro de) o en las rupturas que tal sucesión evoca, y constituyen un objeto de reflexión fundamental para el historiador”. (Le Goff, 2016, p.10) A continuación se profundizará sobre esta cuestión al fundamentar la conceptualización generada.

El otro caso que proponemos para el análisis, es el proyecto/guion de Darío, también estudiante de formación docente cursante de Didáctica I, que realizó sus prácticas, al igual que María en un grupo de 6to año de Enseñanza Media. En esta experiencia, el tema que enseñaría fue definido bajo el título “La evolución económica del Uruguay en las primeras décadas del siglo XX”, exponía el practicante que

**Esta clase está pensada para obrar como transición entre las dos primeras unidades del programa<sup>94</sup>.** En la primera unidad se aborda la revolución lanar, el militarismo y el primer Batllismo, haciendo énfasis en las políticas de nacionalización y estatización. De forma evidente, remite al modelo agro-exportador en el período de 1870 a 1930 y sienta las bases para el ingreso a la segunda unidad, la cual inicia con la crisis de 1929 y su eventual análisis, para posteriormente trabajar con el modelo de industrialización sustitutiva de importaciones, abarcando el período comprendido entre 1930 y 1960. (Darío, Proyecto/guion del practicante 9/5/2017).

Pensando la temática desde la noción de transición, Darío parte de la necesidad de encontrar caminos para enseñar articulando etapas de la economía uruguaya. A continuación, muestra cuáles son las dos unidades temáticas que enlazará determinando la periodización. El punto de partida consiste en reflexionar sobre el modelo económico agro-exportador desde finales del siglo XIX para comprender como éste, es heredado en el siglo XX. Al igual que en el caso de su compañera María, para ello recurrió a la orientación historiográfica; en esta ocasión es el historiador Benjamín Nahum<sup>95</sup> desde su “Manual de Historia del Uruguay” (1996) quien le suministró los

Se enfrenta María a una posición compleja para la enseñanza de la disciplina, a una nueva forma de hacer Historia. En ella el espacio redefine su unidad a la luz de la diversidad y la complementariedad, más que sobre la homogeneidad. Los lugares, las regiones, analizadas en un proceso histórico permiten ver las enredadas relaciones superando los límites, apostando a la frontera como espacio social de interacción.

<sup>94</sup> El subrayado es nuestro

<sup>95</sup> Se trata de un historiador uruguayo (1937) egresado del IPA como profesor de Historia que realizó en el instituto una especialización en Historia Universal Contemporánea. Docente en Enseñanza Secundaria

aportes “para reparar en la periodización” (Darío, Proyecto/guion. 9/5/2017). Tomando la perspectiva historiográfica, y con la intención de analizar los vaivenes de nuestra economía en las primeras décadas del siglo XX procuró atender a la “sensibilidad” de la economía nacional frente a la oferta y la demanda mundial. De la lectura del proyecto se desprende la idea de poner el acento en los problemas externos, que impidieron el desarrollo del reformismo económico con proyección social pergeñado por el reformismo batllista. Entiende que este análisis habilitaría “el vínculo con el desempeño económico global: transitando del modelo agro-exportador a la industrialización sustitutiva de importaciones” (Darío, Proyecto/guion. 9/5/2017).

Observamos en ambos proyectos de clase, como la intención de enseñar un tema histórico, se asocia con la determinación de una periodización. Esta acción anticipada en la escritura del proyecto/guion, lleva a identificar divisiones que se emplean con la pretensión de discriminar formaciones sociales, etapas económicas, épocas en las que se “*corta la historia*”, mientras se trata de establecer una continuidad temporal -ordenamiento lógico- entre ellas que habilite la comprensión del pasado.

Postulamos entonces en relación a las concepciones de tiempo histórico inferidas en el corpus –proyectos/guiones de María y Darío- que ellas se apoyan en la idea de la necesidad de “**cortar el tiempo en rebanadas**”<sup>96</sup>. La denominación de esta conceptualización se sustenta en el título de la obra de Le Goff en la que el historiador, analiza el problema del tiempo y las periodizaciones en la historia Occidental. En su obra propone interpretar el sentido con que los historiadores utilizan las periodizaciones. Expone la necesidad de cortar la historia en rebanadas para crear una representación inteligible del pasado. En este sentido su concepto nos ha resultado pertinente, por lo que nos permitimos deslizarlo desde la interpretación de la acción de los historiadores al campo de las acciones de proyección de la enseñanza de la disciplina, llevada a cabo por María y Darío en su trayecto de formación en el IPA. Se entiende que en sus trabajos la periodización deviene en una acción necesaria para organizar y secuenciar los fenómenos históricos, siguiendo los aportes de la historiografía de referencia.

A la hora de pensar la enseñanza de la Historia la selección historiográfica resulta una acción compleja -máxime cuando es la “brújula” que orienta el

y en la UdelaR. El practicante sustenta su ploteo en la obra *Manual de Historia del Uruguay*. Tomo II, 1903-1990. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

<sup>96</sup> Jacques Le Goff (1924 – 2014) “¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?”, editada por FCE en el año 2016.

proyecto/guion- ello deviene en otro aspecto no menos complejo: pensar la clase atendiendo a una posible periodización. Ello supone para estos practicantes seguir los límites, las fronteras de los cambios y las duraciones establecidas por los historiadores.

Decía Darío –al ser entrevistado- en relación a lo expuesto:

Los historiadores que leo hacen juegos de tiempo, manejan el tiempo en forma compleja. Vos lo ves, por ejemplo, lees a Hobsbawm como maneja las guerras que tienen una continuidad y tienen una lógica tremenda, pero yo no lo puedo asociar con las prácticas.

Creo que esta bueno ver los temas no como un hecho aislado, sino las relaciones temporales entre ellos, con todo lo que hay en la vuelta como la multicausalidad. Uno intenta, pero a veces no tiene todas las herramientas. (Darío. Entrevista del practicante. 12/6/2018).

Las palabras de Darío traducen la angustia por la dificultad que involucra “*cortar la historia en rebanadas*”. A diferencia de los planteos que hemos analizado en la conceptualización que denominamos *desfragmentación inconexa*, donde el tiempo histórico se apega a la cronología, donde los períodos históricos se inician y terminan en una fecha concreta (una expedición, una batalla, un reinado, una presidencia), en la concepción temporal de Darío y María la periodización histórica se corresponde con una representación cualitativa del tiempo histórico. Darío siguiendo al historiador Nahum (1996), y María apoyándose en Real de Azúa (1975), buscan enseñar períodos históricos que no tienen regularidades, planteos donde la periodización es una parte de la reconstrucción del pasado, donde estructura la narración.

Lo que está en juego no es menor, como expresamos anteriormente la periodización pone de manifiesto la urgencia del hombre para poseer cierto control sobre el tiempo. El historiador en el desarrollo de su oficio, al periodizar, recuesta su mirada de largo alcance en el paisaje, observa, interpreta y se apoya en las fuentes. Pero es necesario tener presente que cuando descubre esas huellas, estas se leen desde las sociedades que habita, desde las curiosidades de su *lugar* (De Certeau, 1993). Es preciso en este sentido recordar que, en la escritura de la Historia, el pasado se vuelve una “ficción del presente” en tanto el aparato explicativo del historiador, desde el presente va en busca del material a explicar (documentos de los “muertos”). Resulta pertinente aclarar el significado que el historiador Michel de Certeau le otorga al término *ficción* al referirlo al discurso historiográfico. La ficción no sería sinónimo de fantasía, sino de imposibilidad constitutiva para recrear el hecho histórico; de esta forma se hace necesario para el historiador dar cuenta de la realidad a través de procedimientos retóricos (apelando a recursos tales como metáforas, metonimia, ironía, sinécdoque).

### De esta manera los historiadores procuran

(...) extrapolar una porción matemática del continuo de tiempo a fin de ordenar los hechos, con el objeto de comparar y luego construir generalizaciones. Pero para que este trabajo de periodización sea relevante deben tenerse en cuenta una serie de consideraciones. En primer lugar, los cambios y continuidades deben ser insertos dentro de un continuum temporal. No solo las discontinuidades tienen que ser discutidas y argumentadas. La continuidad también necesita estudiarse en función de las mutaciones lentas y graduales que acompañan el devenir. A través de la periodización el historiador realiza dos procedimientos: por un lado, coloca un acontecimiento articulado en un entramado de explicaciones conexas, es decir dentro de un contexto. Por otra parte, establece un antes y un después de cierto hecho, dentro de una causalidad explicativa. (López Goldaracena, 2017, p.7).

Para el historiador, como señala López Goldaracena, se hace necesario el distanciamiento del paisaje del pasado y su elevación sobre él para “manejar” el tiempo histórico. En ocasiones lo comprimen (*siglo corto* para Hobsbawm<sup>97</sup> por ejemplo) en otras lo expanden (Renacimiento para Le Goff<sup>98</sup>); comparan, datan, trascienden las fecha. El tiempo es “trozado” para generar una representación inteligible del pasado, los historiadores apelando a su criterio selectivo, desarrollan su relato desde la simultaneidad y el cambio de escala. En una polifonía de acontecimientos seleccionan aquellos que consideran realmente importantes, y cuando escriben rescatan varios momentos y espacios a la vez.

<sup>97</sup> El historiador E. Hobsbawm introduce la noción de “corto siglo XX” estableciendo una periodización que abarcaría los años 1917-1991 con el derrumbe de la Unión Soviética. Su fundamento se apoya en que el siglo XIX “se alarga” hasta 1914. El siglo XX comenzaría tardíamente con la I guerra mundial y finalizaría anticipadamente, configurando así un “siglo corto”.

El fundamento teórico sobre el que se apoya su tesis es la consideración del tiempo histórico como un concepto diferente al tiempo cronológico. Así el siglo histórico no resulta lo mismo que el siglo calendario.

<sup>98</sup> Para el historiador J. Le Goff la comprensión del pasado implica tener en cuenta que los hechos son sólo la espuma de la historia, por lo que se hace imperioso atender a los procesos subyacentes. Según sus investigaciones “el Humanismo no esperó la llegada del Renacimiento: ya existía en la Edad Media. Como existían también los principios que generaron la Revolución Francesa. Y hasta la Revolución Industrial. La verdad es que nuestras sociedades hiperdesarrolladas siguen estando profundamente influidas por estructuras nacidas en el medioevo. (...) Tomemos el ejemplo de la conciencia. En 1215, el IV Concilio de Letrán tomó decisiones que marcaron para siempre la evolución de nuestras sociedades. Entre ellas, instituyó la confesión obligatoria. Lo que después se llamó “examen de conciencia” contribuyó a liberar la palabra, pero también la ficción. Hasta ese momento, los parroquianos se reunían y confesaban públicamente que habían robado, matado o engañado a su mujer. Ahora se trataba de contar su vida espiritual, en secreto, a un sacerdote. Tanto para mí como para el filósofo Michel Foucault, ese momento fue esencial para el desarrollo de la introspección, que es una característica de la sociedad occidental. No hace falta que le haga notar que bastaría con hacer girar un confesionario para que se transformara en el diván de un psicoanalista”. (Le Goff, “*Seguimos viviendo en la Edad Media*”, entrevista de Luisa Corradini disponible en <https://www.lanacion.com.ar/746748-seguimos-viviendo-en-la-edad-media-dice-jacques-le-goff> 2005).

En el desarrollo de su oficio los historiadores en los que nos sustentamos llevan a cabo acciones para: construir, destruir, reconstruir<sup>99</sup> un relato que “hace las veces de”. Estas también son acciones presentes en algunos estudiantes de profesorado de Historia, la discusión en la interna de los historiadores, más temprano o más tarde llega a las prácticas; ello en virtud de que la historiografía es el ingrediente del cual partimos los enseñantes de la disciplina. En la medida en que sus contenidos, metodologías, o formas de escritura varían o son discutidas, también puede variar el discurso en clase. El historiador opta por un cierto sujeto-objeto a analizar y construye la “duración” (periodiza) e incluso la “escala” (macro o micro) que considera apropiada para enfocar su interpretación. También el practicante selecciona los contenidos que considera pertinentes analizar en clase y hace lo propio con las duraciones y escalas. Como vimos en los casos de María y Darío sus proyectos son una construcción en base a saberes historiográficos, partiendo del conocimiento histórico, sus opciones terminan imponiendo un cierto tipo de relato en sus clases, un enfoque específico, algo singular, propio de cada uno de ellos y con resultados probablemente diferentes en cada grupo. Para Ricoeur (1991), De Certeau (1993) y Gaddis (2004) la opción de cada historiador en cuanto a la escala temporal, sostiene una visión que es “legítima” en tanto permite ver cosas diferentes. Nos atrevemos a proponer que, en las clases de los estudiantes de formación docente, las opciones también podrían estar legitimadas porque cada escala permitiría diversos acercamientos al pasado, múltiples caminos hacia la sensibilidad que los alumnos puedan tender hacia los otros de un tiempo a interpretar.

En función de lo expuesto, lo que constituye un siglo histórico, un período tendrá más que ver con su significado, con su interpretación, que con las fechas establecidas por un marco cronológico. Así para María el proceso de conformación del Estado uruguayo habrá que rastrearlo, desde las distintas instancias en que se generaron las disputas regionales por el territorio de la Provincia Oriental, en términos políticos y económicos; mientras que para Darío la evolución económica del Uruguay en el tránsito hacia la industrialización sustitutiva de importaciones a mediados del siglo XX, requerirá de una amplia escala temporal que recuperará nuestro tránsito por el modelo agro-exportador desde fines del siglo XIX.

<sup>99</sup> Remitimos a la idea de Paul Ricoeur para quien “La operación historiográfica es, en cierto sentido, una operación arquitectónica. El discurso histórico debe construirse en forma de obra; cada obra se inserta en un entorno ya construido; las relecturas del pasado son otras tantas reconstrucciones, al precio, a veces, de costosas demoliciones: construir, destruir, reconstruir son gestos familiares al historiador.” Ricoeur P. (2004) *La memoria, la Historia, el olvido*. Buenos Aires. FCE.

Juan estudiante del IPA cursante de Didáctica I en ocasión de la entrevista recordó que “una vez preguntó una chiquilina sobre porque si no éramos cristianos seguíamos hablando de antes y después de Cristo, (...) y allí se le explicó que a los historiadores les seguía quedando más cómodo periodizar de esa manera...” (Juan. Entrevista, 5/7/2018). Habla Juan de una tradición que devino en convención, de una periodización que no es en ningún caso un acto neutral o inocente, porque como hemos intentado argumentar, *cortar el tiempo en rebanadas*, ordenar, secuenciar los hechos, es dar cuenta de una imagen del pasado, de una lectura interpretativa del presente.

Los casos investigados nos permiten expresar que para algunos enseñantes de la disciplina en su trayecto de formación, es sustancial tener en cuenta la periodización, “obra del hombre, es tanto artificial como provisoria. Evoluciona con la historia misma (...) tiene una doble utilidad: permite controlar mejor el tiempo pasado, pero revela al mismo tiempo la fragilidad de esta herramienta del saber humano que es la historia” (Le Goff, 2016, p.19).



**TERCERA PARTE****CONSIDERACIONES FINALES****Entre los límites de la investigación y las posibles acciones respecto a la enseñanza de la Historia en formación docente**

“Es hora de empezar a mirar que herramientas tenemos y hacia dónde vamos, de qué manera estamos enseñando Historia. Esto debe ser revisado, sería lo ideal”  
Pablo, estudiante de Didáctica I 2017<sup>100</sup>.

La tercera parte de esta investigación ha sido destinada a una serie de consideraciones finales en torno a ella. Se ha optado por abordar dos aspectos: en primera instancia se presentarán lo que se consideran sus “límites”. En segundo lugar, partiendo de las conceptualizaciones generadas en el análisis, -desde una mirada prospectiva- se profundizará en la presentación de posibles líneas de acción de formación docente, en torno al tema que nos convoca en esta investigación: la enseñanza de la Historia y las concepciones de tiempo histórico de los practicantes.

**En relación a lo que consideramos los límites de esta investigación,** entendemos que es necesario tener en cuenta que los conceptos generados y argumentados han sido construidas con la intención de comprender la enseñanza que llevan a cabo algunos estudiantes de formación docente del IPA, movilizandolos sus concepciones de tiempo histórico. Por tanto, esta generación conceptual implicó que al investigar se enfrentara el problema de asumir la comprensión de la enseñanza desde su especificidad, siendo para ello necesario resguardar el carácter interpretativo, pretendiendo hacerlo en forma cuidadosa y en profundidad con los casos seleccionados. La concreción de la intención demandó ir y venir permanentemente entre los datos del corpus y el marco teórico, estando alerta al hecho de no quedar aferrado en las redes de significación, dado que quien ha investigado, ha estado presente en las situaciones analizadas. Se señaló que el investigador conocía a los actores involucrados en su actividad, pero además también desarrolla esta actividad profesional, por tanto ha tenido oportunidad de reconocer códigos, acciones, rutinas, incluso circunstancias y contextos que estimulan a proceder de ciertos modos a la hora de proyectar la enseñanza de la

<sup>100</sup> Pablo, Entrevista practicante 16/7/2018.

Historia. Lo antedicho nos lleva a reconocer que optar por esta forma de trabajo, necesariamente nos enfrentó al desafío de imponer resguardos en el análisis del corpus. Estas condiciones conformaron un reto para quien investigó, en tanto se concibe que al buscar la esencia detrás de las apariencias, “no se habla de neutralidad valorativa (del investigador) sino por el contrario, de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico.” (Sirvent 1998, p.6).

De esta forma al generar las conceptualizaciones (integradas a la segunda parte de esta tesis: *desfragmentación inconexa, eterno presente pasado relegado, tiempo invisibilizado, pasado-presente: una relación ineludible, sedentarizando el cambio, cortar el tiempo en rebanadas*) se ha pretendido penetrar en el sentido de las concepciones de tiempo histórico movilizadas por estos practicantes. El énfasis estuvo puesto en esclarecer las concepciones inferidas de los proyectos/guiones, advirtiendo al lector cómo se llegó a la propuesta de estos conceptos desde supuestos, ideas, e interpretaciones articulando dimensiones teórico/prácticas. A propósito, por ejemplo, se entiende que un signo consciente de superar las limitaciones manifestadas, ha sido la decisión de incorporar la voz de los practicantes a través de entrevistas dilatadas temporalmente respecto a la relación intersubjetiva investigador/practicante (por ello se concretaron aproximadamente un año después). Se entendió que esta decisión, junto a la escritura de la historia natural de la investigación traducen para esta investigación, acciones de resguardo metodológico.

En definitiva, al optar por las estrategias que suponen una lógica de investigación de generación conceptual –cualitativa-, se está analizando datos fenomenológicos, es decir, señas que representan la concepción del tiempo histórico de los practicantes cuyas acciones de proyección de la enseñanza fueron analizadas y utilizadas para estructurar la investigación.

**En lo que respecta a los conceptos generados en el análisis, y el desarrollo de posibles líneas de acción de formación docente para enseñar Historia**, hallamos necesario enfatizar en la recuperación del vínculo entre algunos elementos que se ponen en juego a la hora de pensar la enseñanza. Hablamos de la articulación entre dos ejes fundamentales: por un lado, el conocimiento o dominio de un saber específico, el conocimiento disciplinar, mientras que por otro se atendió a los abordajes desplegados para su comunicación. En esta investigación tratamos de argumentar que, en el caso particular de la enseñanza de la Historia, hay un concepto medular: el tiempo histórico.





A través del análisis de los casos escogidos se procuró fundamentar que enseñar esta disciplina es enseñar tiempos, es atender a sus múltiples dimensiones constitutivas, que incluyen la articulación de conceptos tales como: cambios-continuidades, simultaneidad, transiciones, periodizaciones, entre otros.

La investigación ha pretendido dar cuenta que pensar la enseñanza de esta disciplina, en el tiempo de formación, desde un curso de Didáctica I en el IPA, conlleva distintas opciones. Para algunos practicantes -en ocasiones-, significó atender a la organización de los hechos históricos en un eje cronológico mostrando “un antes y un después”, secuenciando todos los fenómenos enmarcados en el tiempo; en virtud de ello trazaron una sucesión desconectada de hechos, de datos, que se acumularon desde el pasado con dirección hacia el presente, poniendo en juego lo que hemos denominado *desfragmentación inconexa* del tiempo histórico. En otras ocasiones los estudiantes tuvieron en cuenta la relación entre el pasado, el presente y el futuro; en estos casos se atendió al presente *relegando el pasado e incluso invisibilizándolo*, así como también se analizaron proyectos y guiones donde se infirió la generación de una *relación ineludible* entre estas dimensiones. Asimismo, hemos identificado practicantes que al pensar la enseñanza han destacado los cambios y las permanencias del devenir histórico, apelando a una *sedentarización del cambio y/o* enfatizando en enseñar a partir de ciertas periodizaciones que dan cuenta de las posibilidades de *cortar el tiempo en rebanadas* como lo hacen los historiadores en el desarrollo de su oficio. Estas son algunas de las concepciones de tiempo histórico inferidas que orientaron las proyecciones de sus clases en los inicios de su trayecto de formación.

Observamos en algunos de los textos analizados cómo al pensar la enseñanza de un tema, al anticipar acciones, se produjo un distanciamiento, cuando no una prescindencia respecto al tiempo histórico y a su vínculo con la historiografía. Referimos concretamente a los proyectos y guiones de Pablo y Juan, que atendiendo al presentismo relegaron el pasado<sup>101</sup>, y a los trabajos de Franco y Eloísa invisibilizando el tiempo<sup>102</sup>. Profundizamos oportunamente en el análisis acerca de las debilidades que estas concepciones pueden generar a la enseñanza de la disciplina, en tanto al proyectar desde ellas se realizan “viajes sin escalas” por el tiempo, se hace que las rupturas, las permanencias y los procesos pierdan espesor.

<sup>101</sup> Se analiza la categoría “Eterno presente, pasado relegado” desde la página 71

<sup>102</sup> Disponible análisis de la categoría “Tiempo invisibilizado” en p. 78

Algunos de los practicantes, al ser entrevistados expusieron sus preocupaciones ante esta debilidad de sus proyectos, tomando conciencia de la importancia que reviste la noción de tiempo histórico a la hora de pensar la enseñanza. Expresaba Julia “yo tendría que leer del tema tiempo histórico, porque lo tengo poco asumido, sobretodo porque yo veo que está en todas las clases, que aparece siempre...” (Julia. Entrevista practicante 12/7/2018). En otros estudiantes esta dificultad fue vinculada con su trayecto de formación, Eloísa dijo que “las veces que he hablado en el Instituto del tema del tiempo son pocas, por ejemplo, en Historiografía porque los griegos lo manejan o San Agustín. En otras materias casi no hablamos de ello”. (Eloísa. Entrevista practicante. 28/6/2018). Lo expresado por esta estudiante sin embargo contrasta con las voces de otros estudiantes como José y Julia. Para el primero sería necesario tener

“presente el contexto histórico de lo que estamos trabajando; (...) Heber en sus clases hace alusión a esto por ejemplo cuando trabaja Artigas en el éxodo explica cómo era la vida en ese momento, que estaba pasando como experiencia de vida como percepción del tiempo. A mí me resulta interesante y más fácil cuando estudio de esta manera.” (José. Entrevista practicante 12/6/2018).

En el mismo sentido Julia expresó que en los cursos de primer año del IPA se vinculó con “Le Goff y también a Braudel que lo aprendí, manejo la lectura de Braudel sobre el tiempo. Y de Pilar Maestro me quedó grabado como dar una clase, que no tiene que ser lineal...” (Julia. Entrevista practicante 12/7/2018). Esta visión es compartida por Pablo quien en la entrevista recordó que desde los cursos de Teoría y Metodología trabajó con “Braudel y su periodización sobre la historia del Mediterráneo, sus categorías del tiempo corto, el estructural, eso recuerdo que me impactó” (Pablo. Entrevista 16/7/2018)

Estas voces nos llevan a reflexionar sobre el rol y la responsabilidad de los enseñantes de formación docente, atendiendo particularmente ante las voces que expresan que en su trayecto de formación en términos generales, no se enfatiza en la enseñanza del tiempo histórico. En lo que respecta particularmente a los enseñantes de didáctica, Julia, se atreve a sugerir “lo ideal sería que aquí en la institución nos dieran más ejemplos acerca de cómo enseñar historia teniendo en cuenta la complejidad del tiempo, especialmente para tratar de escapar del tiempo lineal” (Julia. Entrevista practicante 12/7/2018). Sus palabras nos recuerdan la importancia de trabajar en los cursos atendiendo a la *doble raíz epistemológica de la didáctica* postulada por Zavala (2006), en virtud de la cual la didáctica se apoya a la vez sobre una epistemología de la práctica y sobre una epistemología de la Historia interactuando solidariamente. Por eso Julia “demanda” a los docentes de didáctica del IPA ejemplos de enseñanza de temas

históricos que problematicen la complejidad del tiempo. Su desafío invita a exponer saberes prácticos, teniendo presentes que estos llevan tras de sí una complicada combinación que incluye una representación de la disciplina, un conocimiento elaborado de la interacción entre esta representación y la práctica de enseñarlo, así como esquemas de actuación y comprensión propios de cada enseñante.

Retomando la síntesis del análisis de los casos, señalaremos que también se ha observado desde la lectura de proyectos y guiones como la Historia enseñada mediada por las concepciones de tiempo histórico, se muestra próxima a la historiografía. En este proceso se opera una transformación del saber de los historiadores en enunciados de los enseñantes, proyectados con intención de ser saberes interpretativos para los aprendientes. Observamos cómo se tomaron en cuenta planteos historiográficos que permitieron *cortar el tiempo en rebanadas* -los casos de María y Darío<sup>103</sup>-, o trabajar a partir de las relaciones entre cambios y permanencias *sedentarizando el cambio* -como Eloísa y Ana-<sup>104</sup>. En el trabajo de estos practicantes la historiografía como escritura de la Historia y los historiadores como investigadores conformaron un tríptico - sujeto-objeto, sujeto-historiador, escritura - en permanente discusión y reconstrucción. En estos proyectos la presencia del historiador indagando interesadamente el pasado, revisando los contenidos a interpretar, planteando nuevos problemas, y particularmente movilizándolo el tiempo histórico, ha sido manifiesta. Desde el presente, historiografía y enseñanza aparecieron estrechamente vinculadas, en tanto las obras de los historiadores fueron el componente principal de sus clases. Desde el análisis de estos casos se puede concluir que la preocupación en el ámbito de la formación de profesorado, acerca de la inclusión de conocimientos de la teoría de la Historia y de la historiografía en la enseñanza -incluyendo la complejidad del tiempo- es atendida. Julia expresaba al respecto en la entrevista: “he discutido esta cuestión del tiempo en el IPA por ejemplo en Medieval (...) en cada clase que teníamos la profesora iniciaba diciendo ¡póngase en la cabeza de un hombre medieval! Era salir de hoy y ubicarte en aquella fecha.” (Julia, Entrevista practicante. 12/7/2018).

De esta forma los saberes historiográficos, conjuntamente con otros saberes de acción, de la experiencia, contribuyen a proporcionar conceptos estructurantes a la enseñanza, en dialogo con distintos abordajes. De lo antedicho particularmente nos

<sup>103</sup> Análisis de la categoría “cortar el tiempo en rebanadas” p.95.

<sup>104</sup> Análisis de la categoría “sedentarizando el cambio” p.89.

interesa subrayar la importancia de estudiar los temas para organizar y entender los contenidos que se enseñan. Se mencionó anteriormente que el qué y el cuánto sabe un estudiante de formación docente en relación a una temática, y la medida en que piensa que es enseñable, aparece como determinante en la etapa de proyección.

Un aspecto que se quiere señalar es que en relación a las concepciones del tiempo histórico inferidas de los proyectos investigados, se ha evidenciado que en algunas ocasiones fueron los mismos sujetos (practicantes) quienes presentaron en sus distintos proyectos/guiones<sup>105</sup> concepciones disímiles. Ello da cuenta una vez más de la complejidad del objeto de esta investigación.

A partir de lo expuesto, postulamos que una de las posibles líneas de acción para profundizar en la formación de los futuros docentes sería la necesidad de conjugar la atención sobre el pensamiento didáctico (teórico-práctico), con el impacto que tienen sobre las prácticas las cuestiones teóricas de la disciplina que se enseña, especialmente su concepción epistemológica. La reflexión sobre la naturaleza de lo histórico - para esta investigación del tiempo histórico- y sobre las diversas perspectivas de análisis de la realidad socio-histórica, entendemos que pueden autorizar a los estudiantes en formación, para la creación de proyectos de enseñanza con sólidos fundamentos de selección y organización de contenidos. En suma, “saber historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesaria”. (De Amézola, 2008 p.130).

Para refrendar esta idea nos apoyamos en las palabras de Juan:

“El año pasado (...) hicimos el último trabajo de Teoría desde la lectura de Braudel y tomamos a García Venturini como eje. Me resultó interesante porque yo desconocía de dónde había surgido esa división en tres partes, los grandes periodos de la historia. O que antes se tomaba la concepción de Daniel de la Biblia, pensar el devenir lineal de la historia en relación con el dominio del Cristianismo. El trabajo me hizo pensar muchas cosas.” (Juan, Entrevista practicante. 5/7/2018).

Cuando los estudiantes en formación piensan sus prácticas, encuentran en su *fondo de saber*<sup>106</sup> (Davini, 1995) trazas de diversa índole; entendemos que ellas pueden

<sup>105</sup> En el Anexo I se puede acceder a distintos proyectos temáticos elaborados por el mismo estudiante, hablamos de José (9/8/2017 y 6/10/2017), Eloísa (17/5/2017 y 26/7/2017), Pablo (12/5/2017 - 4/8/2017 y 5/10/2017). En los tres casos se emplearon sus proyectos para analizar distintas concepciones temporales y generar diferentes conceptos.

<sup>106</sup> “El ámbito escolar ejerce su poder socializador desde mucho antes que el docente ingrese en su trabajo: su incidencia se retrotrae a la escolarización temprana que, como “fondo de saber”, el estudiante trae internalizada. Las prácticas “depuradas o científicas” a las que adhirió el estudiante pronto se olvidan en el trabajo; ciertas “ideas conservadoras” que aparecen con claridad al comienzo de la carrera (producto de la biografía escolar del estudiante), retroceden durante el curso, ceden posiciones más liberales y, tras los

ser significativas respecto a sus concepciones de tiempo histórico. Cuando se piensa la enseñanza, una parte de los conocimientos deviene de lo ofrecido en la formación docente, pero hay otra vinculada a sus propias experiencias escolares. Cuando analizamos los proyectos/guiones aparecieron algunos de estos indicios, en ocasiones emparentados con rutinas de enseñanza y de aprendizaje, que aparentemente se continúan reproduciendo. El peso de estas huellas fue reconocido por Juan quien expresa

“Me manejo con el tiempo positivista, bastante lineal tal vez eso me viene del liceo, me cuesta salir de eso. (...) Pero es muy difícil salirse de ello porque es como yo lo aprendí, aquella división de la Prehistoria, Historia Antigua Moderna y Contemporánea, es la que prima en historia porque yo la vi así desde siempre (...) cuando pienso mis clases sigo con el esquema mental positivista, con la cronología con un fin” (Juan, Entrevista practicante. 5/7/2018).

En este sentido acordamos con la pedagoga Davini (1995), al decir que en la biografía escolar se materializan complejas internalizaciones producto de nuestras experiencias como aprendientes. Una de las dificultades en relación a ellas, estriba en su carácter inconsciente y permeable a las prácticas. No es tema de esta investigación profundizar en este aspecto, pero se desea señalar que no se desconoce que la opción de proyectar la enseñanza, está “enlazada” a la biografía del practicante y particularmente a su experiencia con la historia escolar. Es posible reconocer “balizas” del camino emprendido hacia la formación docente, situaciones y acciones que generaron huellas que consienten pensar en el desarrollo de posibles líneas de acción. Como señalamos en el apartado dedicado al tiempo de formación, este proceso moviliza representaciones iniciales sobre la profesión, validando unas y cuestionando otras, al tiempo que también constituye un encuentro con nuevas perspectivas y opciones acerca de la disciplina, su enseñanza y el tiempo.

En la adquisición de una práctica profesional se entiende fundamental el rol de los saberes<sup>107</sup>, el saber profesional conlleva la confluencia de los saberes teóricos

primeros contactos con la práctica, se imponen de nuevo rápidamente. Entonces, frente al poder de la biografía escolar y de la socialización laboral en el terreno de la práctica, la fase de educación formal de los estudiantes representaría, en fórmula extrema un episodio de débiles consecuencias. Ante las inseguridades de la situación compleja de trabajo y del contacto con otros colegas, superiores y alumnos, el joven graduado regresaría a ese fondo de saber que conformó en su paso por la cultura de la escuela” (Davini, 1995, p.95).

<sup>107</sup> Partimos del concepto de saberes expuesto por J.M. Barbier para quien se trata de enunciados, en particular escritos u orales que aparecen en las actividades de comunicación. “En las situaciones formalizadas de transmisión de saberes, como por ejemplo la enseñanza, las nociones de saberes y de

(formalizados) y los saberes de la acción. Como postulamos el practicante tiene una representación de la realidad profesional, conoce estos saberes, el saber hacer que puede tener un estatus identificable - Juan lo puso en palabras al ser entrevistado - pero que también puede estar implícito.

En síntesis, en función de lo expuesto postulamos que en la formación docente sería oportuna la apertura de espacios destinados a la creación y recreación de saberes experienciales y saberes epistémicos por parte del futuro profesor. Los estudiantes de profesorado de Historia necesitan adquirir y desarrollar la capacidad de conocer y reconocer ambos tipos de saberes como sustento de su previsión-intervención para enseñar. Es por ello que a través de los cursos de didáctica, los profesores aspiran a mediar desde el acompañamiento en este proceso de sistematización, crítica, confrontación, conceptualización de saberes.

Pablo piensa al respecto:

Lo más importante es que cómo cuando vos tenés un problema ser consciente de que tenés el problema, hay que trabajarlo. Creo que es como un clic, porque después de qué te das cuenta que tenés esa dificultad trabajar sobre ella te diría que es hasta más llevadero. **Si comprendes tus dificultades a la hora de afrontarlas vas a ser más autónomo y más solvente**<sup>108</sup>. Hay que trabajarlas y conseguir herramientas, hablar con un estudiante, un compañero, hablar con los adscriptores, con profesores de otras asignaturas, hablar y sentarse a construir a leer y a estudiar y entender.

Creo que es un tema que se puede seguir profundizando, particularmente con esta idea de la historia de seguir revisando todo. (Pablo. Entrevista, practicante. 16/7/2018).

Relacionando el análisis de los proyectos con las palabras de Pablo, identificamos la toma de conciencia de la existencia de algunas dificultades para los enseñantes de la disciplina. Expone dudas que es necesario develar, revisar lo que se enseña, trabajando en dialogo profundo con los distintos actores involucrados en el acto educativo. De estas dificultades, hemos tratado de interiorizarnos en esta investigación atendiendo específicamente aquellas vinculadas a las concepciones de tiempo histórico. Ahora bien, desde nuestro lugar, como enseñantes de formación docente cabe preguntarse ¿cómo revisar lo que se enseña?, ¿qué acciones se pueden desarrollar

conocimiento se sitúan como complementos obligados. Los saberes son objeto de enunciados por parte de los sujetos comunicantes y se tienen por objeto de apropiación, de asimilación, de integración por los sujetos destinatarios, para el caso, los aprendientes. Manifiestan una intención de influencia de los sujetos comunicantes sobre las construcciones de representaciones del mundo de los sujetos destinatarios.” Barbier, J.M. *Investigadores y prácticos en la investigación*. Actas del coloquio Lyon, 25, 26, 27 de noviembre de 2004. CNAM CRF.

<sup>108</sup> El subrayado es nuestro.

para “mirar lo que tenemos” y proyectar una mejor enseñanza de la disciplina?; se cree que intentar responder a estas interrogantes puede ser un aporte de esta investigación, por lo que proponemos a continuación realizar el ejercicio reflexivo.

Para dar respuesta a estas preguntas se opta por dos caminos, por un lado, desde una mirada macro, atender al reconocimiento del valor institucional/profesional del espacio de Coordinación docente en el Departamento Académico de Historia; mientras que, por otro, desde una mirada micro, intentar fundamentar la importancia del análisis de las prácticas de enseñanza desde los cursos regulares de didáctica de la Historia.

Partiendo de la primera opción, señalaremos que la entrada en vigencia del SUNFD<sup>109</sup>(2008) dio lugar a la creación de los Departamentos Académicos recientemente reorganizados a través de Institutos Académicos y Secciones<sup>110</sup>. Desde ellos se ha concebido la posibilidad de generar espacios que habiliten a los docentes a trabajar en forma coordinada. A partir de esta investigación se acuerda con la necesidad de promover esta modalidad; se entiende pertinente coordinar con la intención de comunicar y debatir problemáticas que afrontan los futuros docentes en su trayecto. El Departamento y su estructura de carácter nacional, precisamente proveen de la institucionalidad para participar en la construcción de conocimientos en forma cooperada, rompiendo con el aislamiento y profundizando en el trabajo colectivo. Pensamos que un análisis conjunto de planes y programas de las asignaturas, que se focalice particularmente -mas no exclusivamente- en la cuestión del tiempo histórico, puede contribuir a reflexionar acerca de la compleja relación que se establece entre las temporalidades plurales que estructuran los fenómenos históricos y las formas de construcción y representación de las mismas en el conocimiento historiográfico. Desde esta investigación nos atrevemos a proponer a partir de los espacios académicos destinados a tales fines, la revisión de los distintos aportes en torno a las temporalidades.

Se entiende que la coordinación sistemática puede configurar un lugar ideal para el análisis de las prácticas de los enseñantes de formación docente, colaborando en la interpelación de la dimensión epistemológica de la disciplina y particularmente de la noción de tiempo histórico, así como de las actividades concretas de aula e incluso de

<sup>109</sup> Sistema Único Nacional de Formación Docente.

<sup>110</sup> Documento disponible en [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/departamentos/a15\\_res44\\_.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/departamentos/a15_res44_.pdf)

las formas de evaluación. Por ejemplo, sería posible seleccionar bibliografía atendiendo a la actualidad y diversidad de enfoques de las investigaciones sobre la noción de tiempo histórico y su enseñanza. De hecho, en el transcurso del presente año, desde el Departamento de Historia del IPA, se han iniciado algunas experiencias que van en esta línea de trabajo. Fruto de estas instancias ha sido por ejemplo la discusión de la obra del historiador Ivan Jablonka “La Historia es una Literatura Contemporánea. Manifiesto por las Ciencias Sociales.” (2016), y el desarrollo de un Encuentro Académico de los estudiantes del IPA con la Dra. Ana Frega, a los efectos de generar un espacio de reflexión en relación al impacto de las nuevas formas de hacer Historia en la enseñanza del Artiguismo. Este encuentro implicó pensar junto a los estudiantes, acerca de la historia que veníamos enseñando en clave “nacional”, cuestionada a la luz de los enfoques historiográficos de carácter regional.

Vemos entonces que se transita paulatinamente por el trabajo coordinado, la investigación y la extensión a través de Jornadas, Seminarios, Encuentros Académicos. Desde los datos aportados por esta investigación se entiende que esta línea de trabajo se configura como un lugar para la profundización de los saberes, generando la consecuente mejora en la labor profesional, repercutiendo en la formación de los futuros docentes.

Prosiguiendo con la intención de responder a las interrogantes planteadas acerca de la necesaria revisión de lo enseñado, de atender a lo que tenemos y proyectar una mejor enseñanza, desde un enfoque micro, nos proponemos argumentar acerca de la importancia del dispositivo *análisis de las prácticas de enseñanza* para los cursos regulares de didáctica.

La pregunta que surge entonces es: ¿de qué manera un análisis de la práctica de la enseñanza de la Historia puede ser en sí mismo formativo (en el sentido de profesionalmente formativo), contribuyendo particularmente a la reflexión de los problemas relativos al tiempo histórico? Responder esta pregunta nos lleva a ahondar en el dispositivo: análisis de las prácticas de enseñanza de la disciplina. Creemos pertinente señalar que se trata de un suceso complejo, que demanda una serie de herramientas provenientes de diversas áreas del saber (historiográficos, didácticos, psicológicos, antropológicos, pedagógicos, entre otros) que procuramos poner a disposición de los practicantes a lo largo de los cursos de didáctica. En clave histórica esta tradición del análisis de las prácticas en la enseñanza como acción para formar-se desde la profesión tuvo sus inicios en Inglaterra, con el trabajo de Lawrence Stenhouse





junto a John y Wilfred Carr en los Estados Unidos. Estos investigadores procuraron enlazar el trabajo de análisis de la práctica de la enseñanza con la reflexión en la acción.

Cuando hablamos de un trabajo de análisis de las prácticas, estamos proponiendo una labor de deconstrucción. En este sentido implica un retorno a los distintos saberes que posee el estudiante -y que moviliza desde la enseñanza- a lo largo de su formación, de allí su importancia como ejercicio de revisión de lo proyectado, de lo enseñado relacionándolo con el tiempo histórico. Siguiendo la propuesta que Ana Zavala<sup>111</sup> inauguró en nuestro medio, estamos proponiendo que el practicante vuelva sobre sus pasos para desarmar su acción, la describa, la ponga en palabras, y provisto con sus herramientas de análisis la interprete. Hablamos de la posibilidad de preguntarse ¿qué periodización se tiene en cuenta al proyectar una clase sobre batllismo?, ¿por qué se la selecciona?, ¿acaso da cuenta de los *impulsos y frenos* del reformismo en términos del historiador Real de Azúa? O bien, ¿por qué sería oportuno construir una línea de tiempo anotando en ella los acontecimientos transcurridos en Europa entre 1914 y 1945? ¿Sería necesaria esta cronología para apoyar el planteo de Hobsbawm sobre el *siglo corto*?, entre otras preguntas que hacen a pensar la enseñanza de la Historia atendiendo al tiempo histórico y a las temporalidades. Se trata de una actividad de tipo intelectual que apela a la movilización y puesta en palabras de conocimientos, saberes, conceptos e intenciones.

Mencionamos en el marco teórico que entendemos el análisis como una operación que consiste en encontrar, entre muchas disponibles, la mejor coincidencia entre la acción analizada y una dimensión conceptual (proveniente de la historiografía, de la didáctica, entre otras, e incluso del saber experiencial que cada uno de nosotros porta). Encontrada la coincidencia la tarea será trabajar la situación en función de la/s conceptualización/es, buscar a través de ella/s la comprensión de la Historia que se enseña, sus aciertos y sus límites y eventualmente encontrar alternativas ante la identificación de desfondamientos teóricos.

Se puede apreciar entonces que la idea del análisis no es reductible a la de adjetivación o a la simple conceptualización, en el fondo de lo que se trata es de

<sup>111</sup> La profesora Ana Zavala inauguró, y promovió esta línea de trabajo de análisis de las prácticas en los cursos de didáctica en el IPA, simultáneamente generó espacios para desarrollarlas con docentes egresados en el Instituto Universitario CLAEH a partir del año 2002 e incluso los promovió desde ámbitos no institucionales (grupos de reflexión auto gestionados por docentes: *Catacumbas, Andamios*).

encontrar una producción de sentido. Se busca responder a ¿por qué y para qué enseño de esta manera? y ¿cómo podría hacerlo mejor?

Más allá de que la clase ha transcurrido, forma parte del pasado, se conservan vestigios (proyectos/guiones, recuerdos memorables, trabajos de los alumnos, en ocasiones puede contarse con grabaciones, registros de observación de docentes y/o compañeros), desde los cursos de didáctica, podemos acompañar la reconstrucción discursiva y apoyándonos en estos elementos contribuir al proceso de análisis de las prácticas. Como primera etapa se hace necesario materializar una representación de lo sucedido.

La tarea de analizar la práctica de la enseñanza no existiría sin la mediación de una reconstrucción discursiva. No tenemos otra forma de atrapar al tiempo, de mantenerlo en un presente continuo sino es convirtiéndolo en relato. De todas maneras, si el relato congela de alguna manera el tiempo, no lo hace con la acción, que en su esencia se convierte en memoria y por lo tanto no se olvida, pero no se congela como el tiempo, en tanto cada rememoración la reconstruye de alguna manera. (Zavala, 2010, p.105).

Como lo hace el historiador, el practicante reconstruye el pasado, genera un primer relato que contribuye a develar lo acontecido con la intención última de comprenderlo. También como el relato del historiador esta representación está atravesada por su condición histórica, interpersonal, contextual, por el lugar de producción en términos de Michel de Certeau (1999).

En esta reconstrucción para el análisis de la enseñanza por tratarse de una clase de Historia, los saberes disciplinares cobran protagonismo, de allí la importancia de esta propuesta, ante algunas de las dificultades evidenciadas sobre la enseñanza mediada por el tiempo histórico. Se entiende que este dispositivo configura una alternativa para la revisión de lo enseñado y de sus sustentos historiográficos. Da cuenta de una acción reflexiva en torno al saber (enseñar, aprender) del practicante, revisa la relación con el saber y por ende configura un camino posible para empezar a “mirar que herramientas tenemos y hacia dónde vamos, de qué manera estamos enseñando historia” (Pablo. Entrevista, practicante. 16/7/2018).

Lo expuesto en este apartado ha pretendido fundamentar la pertinencia de priorizar los espacios de coordinación en el ámbito institucional de formación docente, así como profundizar en el análisis de las prácticas, en tanto ambas acciones se consideran opciones capaces de viabilizar la toma de conciencia acerca de las

concepciones de tiempo histórico que subyacen a los planteos de enseñanza de los estudiantes de formación docente. Mencionamos en el marco teórico que las concepciones conforman unas vigorosas lentes construidas y reconstruidas a lo largo de los trayectos vitales y profesionales, ellas permiten interpretar el mundo. Su utilidad, los beneficios que brindan las vuelven eficaces y por ende difíciles de cuestionar. De allí la importancia de la mediación del enseñante de formación, el docente tiene entre manos la posibilidad del acompañamiento de la duda, de la inconsistencia, que puede llegar a aflorar cuando el estudiante analiza sus prácticas. Cuando se cuestiona los conceptos temporales que subyacen a sus proyectos de enseñanza, cuando se pregunta sobre las categorías temporales que aparecen como categorías naturales, percibiendo su complejidad, su carácter social y cultural. En definitiva, cuando pone su clase bajo la lupa.

Finalmente recordar que desde el acompañamiento de los trayectos de formación, los enseñantes del profesorado también estamos en condiciones de poner bajo la lupa nuestras prácticas, dando cuenta de las posibilidades de enseñar, formar e investigar al mismo tiempo. Revelando que en la medida en que uno piensa sobre sus acciones, sobre su significación, sobre sus límites, es a partir de esa reflexión que se encuentra en condiciones de formar-se.



## BIBLIOGRAFÍA

- **Artagaveytia, Lucila.** (2016) *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías*. Montevideo. Ed. Unicef.
- **Barbier, Jean Marie.** (1991) *Elaboración de proyectos de acción y planificación*. París. PUF
- ..... (2004) *Investigadores y prácticos en la investigación*. Actas del coloquio Lyon, 25, 26, 27 de noviembre de 2004. CNAM CRF
- **Barbier, J. M. – Galatanu, O.** (2000) *Signification, sens, formation*. Comp. Barbier y O. Galatanu. París. P.U.F.
- **Beillerot, J. Blanchard-Laville y Mosconi, N.** (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós educador.
- **Blanchard-Laville Claudine** (2000) *Le temps de formation*. Blanchard Laville et S. Nadot (eds) *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris PUF
- **Boutinet, Jean Pierre.** (1986) *Historia y proyecto* en Pineau et Jobert. *Histoires de Vie*. T. 2 *Approches multidisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 1989. Acte du colloque "Les histoires de vie en formation". Université de Tours.
- **Carbó, C. Giraud, F.** Entrevista al historiador Michel de Certeau publicada en la revista *Históricas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, número 10, septiembre-diciembre 1982, pp 25-26; 39-51. Disponible en [http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Carbo\\_Giraud\\_entrevista\\_decerteau.htm](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Carbo_Giraud_entrevista_decerteau.htm) Consultada 2/4/2018
- **Carr, D.** (2002) *Tiempo, narración e Historia*. Universidad de Indiana.
- **Carretero M. Pozo J. Asensio M.** (comps) (1987) *La enseñanza de las Ciencias sociales*. Madrid. Visor.
- **Carretero, Mario. López, Rodríguez, C.** (2009) *Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica*. Revista de investigación Historia y epistemología de las ciencias. pp. 75 – 89 Disponible <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396/237469>
- **Carrizo, Karina** (2003) *Enseñanza de la simultaneidad en la enseñanza de la historia, octavo año de tercer ciclo de EGB*. Escuela de Historia año 2, vol. 1, nº 2. Facultad de Humanidades. UNSa.
- **Cifali, Mireille.** (2008) *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*, México. CFE. pp. 170-196
- ..... (2004) *Acompañar, desde luego. ¿Pero para qué encuentro?* Congreso de la FNAREN.
- **Clouzet, Eduardo.** (2015) *La circulación de la noción de tiempo histórico en el aula con adolescentes sordos*. Monografía. Montevideo: UdelaR. Facultad de Psicología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/5801?mode=full>. Consultada el 9/1/2017.
- **CFE.** Programas de *Teoría y Metodología de la Historia, Historia de la historiografía hasta el siglo XVIII e Introducción a la Didáctica*. Disponibles en <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para->

[profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/118-historia](#) Consultado el 21/12/2017

- **Consejo de Enseñanza Secundaria.** *Expectativas de logro para Ciclo Básico 2017.* Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa. Consultado 21/12/2017 en [http://www.ces.edu.uy/files/LOGROS\\_2017.PDF](http://www.ces.edu.uy/files/LOGROS_2017.PDF)
- **Cullen, Carlos.** (2008) *Críticas de la razón de educar.* Bs. As. Ed. Paidós. Primera Parte: Educación y conocimiento pp. 27-156.
- **Davini, M. C.** (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica.* Bs. As. Paidós.
- **de Amézola, Gonzalo.** (1995). *La guerra del tiempo: Acerca de los conceptos de tiempo y espacio en las clases de historia de la escuela media.* Serie Pedagógica (2), 11-34. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2528/pr.2528.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2528/pr.2528.pdf) Consultado 16/3/2017
- ..... (2008): *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar.* Bs. As. Libros del Zorzal
- **de Certeau, Michel.** (1982) Entrevista publicada en la revista *Históricas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, número 10, septiembre-diciembre 1982, pp. 25-26; 39-51.
- ..... (1999) *La escritura de la Historia.* Madrid. Ediciones U.I.A.
- **Della Porta, Patricia.** (2007) *La revisión del "tiempo" desde el error constructivo en la Historia.* Documento elaborado dentro del marco del CIE. Equipo Técnico Regional-Región 8. Disponible en <http://studylib.es/doc/367614/la-revisi%C3%B3n-del-%E2%80%99Ctiempo%E2%80%99D-desde-el-error-constructivo> Consultado 21/12/2016
- **Dosse, Francois.** (2015) *Michel de Certeau y el archivo.* La torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales ISSN 1885-7353 N° 17 2015/1. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/283489589> Traducción de Francois Dosse Michel de Certeau y el archivo Michel de Certeau and the archive Consultado 13/7/2018
- **Edelstein, Gloria. Coria, Adela.** (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Bs. As. Ed. Kapelusz.
- **Entin, G. Delmas, A.** (2011) *Ser en el tiempo: Entrevista al historiador francés François Hartog.* España 20/10/2011 Disponible en <http://estasesmana.cip.cu/noticias/ser-en-el-tiempo-entrevista-al-historiador-frances-francois-hartog> Consultado 9/5/2017
- **Fernández Sebastián, J. Fuentes, Juan** (2006) *Historia conceptual, memoria e identidad (I)* Entrevista a R. Koselleck. Disponible en <https://www.revistadelibros.com/articulos/historia-conceptual-memoria-e-identidad-i-entrevista-a-reinhart-koselleck> Consultado 1/4/2018
- **Ferry, Gilles.** (1990) *El trayecto de formación.* México. Paidós.



- **Frega, Ana.** (2008) *La mediación británica en la guerra entre las Provincias Unidas y el Imperio de Brasil (1826-1828): una mirada desde Montevideo.* Estudios Ibero-Americanos, PUCRS, v. XXXIV, n. 1, p. 36-64, junho.
- **Gaddis, John Lewis.** (2004) *El paisaje de la historia. Como los historiadores representan el pasado.* Barcelona. Ed. Anagrama.
- **García, Norma. Jara, Miguel.** (2015) *Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente.* Revista de Historia, N° 16, noviembre 2015, pp. 60-77. Universidad Nacional del Comahue. Disponible en <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/index> Consultado 16/3/2018
- **Glaser, B. Strauss, A.** (1967) *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* New York: Aldine. Cap. El método de comparación constante de análisis cualitativo. pp. 101-115. Consultado en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.10.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20metodo....pdf>
- **Guzmán Utreras, Eduardo.** (2015). *Concepciones académico-profesionales implícitas en programas de magíster en educación acreditados en Chile.* Ciencia, docencia y tecnología, Consultado 3/1/2018 Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162015000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000200006&lng=es&tlng=es)
- **Hartog, François.** (2014): *La historia en un tiempo catastrófico.* Cuadernos de Historia N° 41. Universidad de Chile. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/271081119\\_Francois\\_Hartog\\_la\\_historia\\_en\\_un\\_tiempo\\_catastrofico](https://www.researchgate.net/publication/271081119_Francois_Hartog_la_historia_en_un_tiempo_catastrofico) Consultado 24/9/2017
- **INEEd** (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, INEEEd, Montevideo. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-la-educacion.html> Consultado 21/12/2017
- **Jara, Miguel.** (2015) *La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado.* Universidad Nacional del Comahue. En *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 13 A P E H U N. Córdoba.
- **Koselleck, Reinhart.** (2006) *Estructuras de repetición en el lenguaje y en la historia.* Revista de Estudios Políticos. Núm. 134, Madrid, diciembre, págs. 17-34
- ..... (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos.* Barcelona. Paidós.
- **Le Goff, Jacques.** (2005) *Seguimos viviendo en la Edad Media.* Entrevista realizada al historiador por Luisa Corradini. La Nación. Cultura. 12/10/2005. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/746748-seguimos-viviendo-en-la-edad-media-dice-jacques-le-goff> Consultado 10/8/2018
- ..... (2016) *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* México. F.C.E.
- **López Goldaracena, Fernanda.** (2017) *El historiador en su laberinto. El presentismo y sus desafíos para la historiografía actual.* Ponencia I Jornadas de Teoría e Historia

de la Historiografía. El tiempo histórico en los debates actuales. UdelaR. [http://www.academia.edu/36094732/El\\_historiador\\_en\\_su\\_laberinto.pdf](http://www.academia.edu/36094732/El_historiador_en_su_laberinto.pdf)  
Consultada 16/3/2018

- **Lowenthal, David.** (1998) *El pasado es un país extraño*. Madrid. Ed. Akal.
- **Maestro, Pilar** (1993) *Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza* Disponible en <https://es.scribd.com/document/94682001/Maestro-Pilar-Didactica-de-la-historia-historiografia-y-ensenanza> Consultado 12/7/2017
- **Mata, Sara.** (2006) *Hacer historia regional Temas, enfoques, posibilidades* Primeras Jornadas Internacionales de Historiografía Regional. Resistencia- Chaco 9 y 10 de noviembre de 2006. Panel Balance y Perspectivas en Historia Regional.
- **Matte, María.** (2009) *Una buena clase cuenta con un buen guion*. Bs. As. Facultad de Artes Liberales.
- **Muñoz Reyes, E. Pagés, J.** (2012). *La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana*. Clío & Asociados (16), 11-38. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5538/pr.5538.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5538/pr.5538.pdf) Consultado 16/5/2018
- **Nadot, Susan.** (2000) *Des savoirs a la pratique*. En C Blanchard Laville et S. Nadot *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris.
- **Pagés, Joan.** (2004) *Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI*, V. 3. Brasil: UCSAL Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Disponible en <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt01pdf02.pdf> Consultado 16/3/2017
- **Pagés, J. Santisteban, A.** (2008). *Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica*. JARA, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén (Argentina): EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 95-127
- ..... (1999) *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*. X Simposio de Ciencias Sociales. Logroño. Universidad de la Rioja.
- **Piscitelli, Alejandro.** (1994) *El tiempo se acaba. Del péndulo a la máquina virtual*. En Bleichmar, Silvia, comp. *Temporalidad, determinación, azar: lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires, Paidós.
- **Plá, Sebastián.** (2009) *El presente como tiempo de la didáctica de la historia* UIA México X Congreso Nacional de Investigación Educativa Setiembre 2009. En: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/p\\_onencias/1241-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/p_onencias/1241-F.pdf)
- **Ricoeur, Paul.** (1991) *El tiempo relatado*. Revista El correo de la Unesco. Abril 1991. pp. 11-15.
- ..... (1996) *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Ed. Siglo XXI México.
- ..... (2000) *Del texto a la acción. Ensayos de la hermenéutica II*. FCE. México



- **Santisteban, Antoni** (2005) *Las representaciones en la enseñanza del tiempo histórico*. Estudio de casos en formación de maestros de primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tesis Doctoral. Universidad A. de Barcelona. [http://pagines.uab.cat/antoni\\_santisteban/content/publicacions](http://pagines.uab.cat/antoni_santisteban/content/publicacions). Consultado 1/6/2017
- ..... (2006). *Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate*. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). Córdoba, Argentina.
- **Sarlé, Patricia** ((2010) *El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC* (método comparativo constante) Pedagogía e Investigación en el aula. Universidad de La Sabana. En <http://docplayer.es/64163951-El-analisis-cualitativo-un-ejemplo-de-empleo-del-mcc-metodo-comparativo-constante.html> Consultado 29/6/2017
- **Sautu, Ruth**. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Bs. As. Lumiere.
- **Schettini, Patricia. Cortazzo, Inés**. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de la Plata. En [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Consultado 9/12/2017
- **Sirvent, María Teresa**. (2003) *La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras – UBA
- **Sirvent, M., Rigal, L.** (2017) *Metodología de la investigación social y educativa*. Manuscrito proporcionado en Taller de Tesis MEU. Udelar
- **Schön, Donald**. (1982) *El Profesional reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan*. Buenos Aires, Paidós
- **Stake, Robert**. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Morata.
- **Veyne, Paul** (1984) *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid. Alianza.
- **Vigarello, G.** (1982) “*Histoires des corps: entretien avec Michel de Certeau*”, *Esprit*, 1982, 2, p. 179-90.
- **Viñao Frago, A.** (1994) *Tiempo historia y educación*. Revista Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Nº 12.
- **Zavala, Ana**. Compiladora (2005) *Relatos que son...teorías*. Montevideo. ClaeH.
- ..... (2006) *Caminar sobre los dos pies. Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza*. Praxis Educativa. Universidad de Ponta Grossa. Brasil pp. 87-106
- ..... (2011) *Del dicho al Hecho*. Introducción. Montevideo, Biblioteca Nacional.
- ..... (2012) *Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia*. Clío & Asociados. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata. pp. 75-98
- ..... (2014) *Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos*. Clío & Asociados. (18–19). Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata. pp. 11-40



## **ANEXOS**

### **Anexo A**

#### **Guion de la Entrevista semiestructurada dirigida a los practicantes:**

Entrevistado/a: ..... Fecha ... Lugar ..... Horario de la entrevista....

#### **1. - Identificación de los conceptos considerados fundamentales para la enseñanza de la historia. Argumentos de selección y fuentes.**

¿Cuáles crees que son los conceptos fundamentales para enseñar Historia?

¿Por qué los seleccionaste?

Los tenés en cuenta a la hora de pensar tus proyectos y guiones de clase, ¿de qué forma?

¿Qué autores has utilizado para preparar tus clases?

¿Cómo accediste a ellos?

#### **2. - Diseño de proyectos/guiones de enseñanza.**

¿Qué dificultades has afrontado a la hora de construir tus proyectos y guiones?

¿Las has superado? ¿Cómo?

#### **3.- El tiempo histórico; su lugar en la enseñanza (proyección/acción)**

¿Crees que la historia tiene algún vínculo con el tiempo?

¿Cómo sería esa relación, ese posible vínculo?

¿Cuándo preparaste las clases pensaste en este aspecto? ¿Por qué? ¿Para qué?

Relata alguna experiencia de enseñanza dónde aparezca este vínculo entre la historia y el tiempo histórico.

¿Por qué elegiste ese relato?

#### **4.- Acerca de las fuentes para aproximarse a la enseñanza de la historia y el tiempo histórico**

¿Recordás algún autor o texto en relación al tema del tiempo histórico y su enseñanza?

¿Qué te aportó su lectura?

#### **5.- Trayecto de formación docente en el IPA y enseñanza del tiempo histórico**

¿Trabajaste en otras asignaturas del IPA con el tema del tiempo? ¿De qué forma?

#### **6.- Proyecciones de formación profesional (propuestas)**

¿Te parece qué es un tema para seguir profundizando? ¿Por qué?

Dado que te parece relevante, entonces ¿cómo crees que hay que atenderlo o instalar su discusión?

## Anexo B

### Formulario de consentimiento informado

La presente investigación es conducida por la Profa. Lizzie Keim, en el marco del desarrollo de la tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria (UdelaR)

Pretende abordar las concepciones de tiempo histórico movilizadas en los proyectos de clase que anticipan las prácticas del estudiante/profesor de formación docente del IPA. Simultáneamente se busca determinar posibles relaciones existentes entre las nociones de tiempo histórico empleadas y los abordajes y/o estrategias de enseñanza seleccionados por los estudiantes en su trayecto de formación.

Si accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversaremos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La entrevista será anónima.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacerlo saber a la investigadora y/o de no responderlas.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, en conformidad con lo que se expresa en el presente informe.

Nombre del Participante –

Firma –

Fecha.



**Anexo C**

José. Proyecto/Guion 9/8/2017.

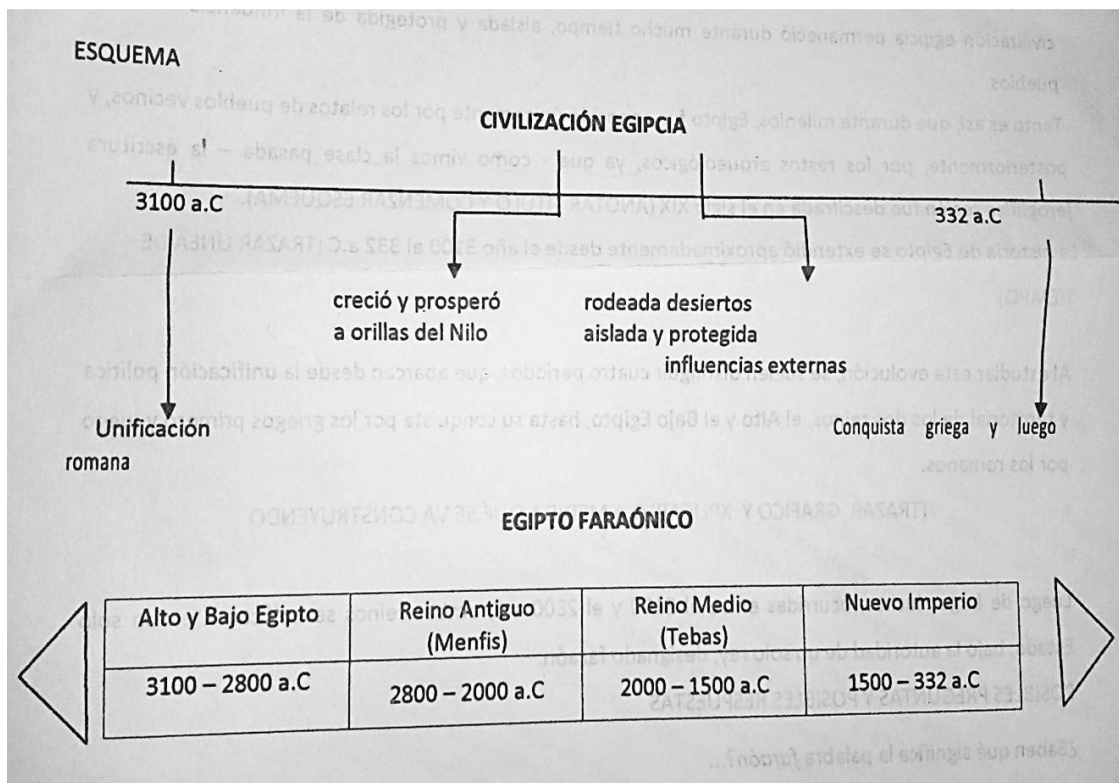
Registro previsto para pizarrón tema “Aproximación a la constitución de los límites de nuestro territorio”

<b>Territorio del Uruguay: Descubrimiento Temprano</b>	
<b>1502</b>	Américo Vespucio
<b>1512</b>	Ribero y Flores
<b>1514</b>	Juan de Lisboa
<b>1516</b>	Juan Díaz de Solís
<b>1520</b>	Fernando de Magallanes
<b>1521 y 1526</b>	Cristóbal Jaques
<b>1526 y 1530</b>	Gaboto
<b>1531</b>	Lopes de Sousa

**Anexo D**

Roberto. Proyecto/Guion 12/6/2017.

Esquema de la Evolución histórica de Egipto.



## Anexo E



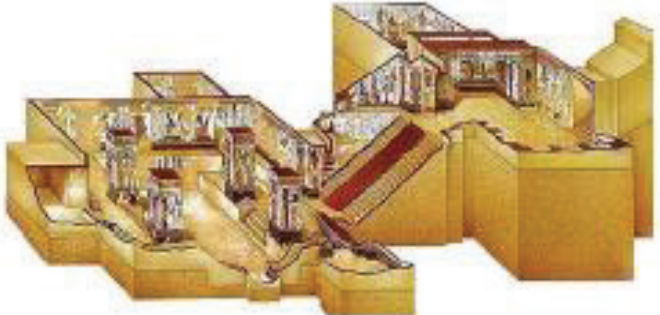



Obra del pintor Albrecht Altdorfer. *La batalla de Alejandro en Issos*. Disponible en [https://es.wikipedia.org/wiki/Soubor:Albrecht\\_Altdorfer\\_Schlacht\\_bei\\_Issus\\_\(Alte\\_Pinakothek,\\_M%C3%BCnchen\)\\_2.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Soubor:Albrecht_Altdorfer_Schlacht_bei_Issus_(Alte_Pinakothek,_M%C3%BCnchen)_2.jpg)



**Anexo F**

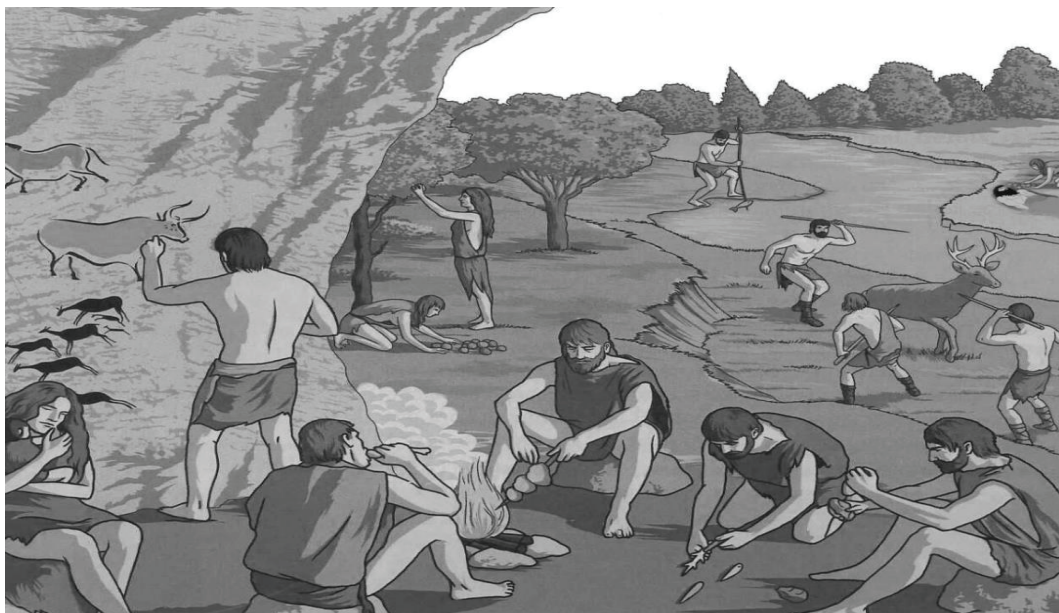
Ficha de trabajo. (Eloísa. Proyecto/guion de la practicante. 26/7/2017)

***El arte funerario egipcio, un arte de eterna función...***

<p><b>Piramides de Giza</b></p> 	<p><b>Mastaba de Shepseskaf</b></p> 
<p><b>Hipogeo de Nefertari</b></p> 	<p><b>Pinturas egipcias</b></p> 
<p><b>Esculturas egipcias</b></p> <p><b>Esculturas de Rahotep y Nefert</b></p>  <p><b>Miquerinos entre la diosa Hathor y una diosa regional.</b></p>	<p><b>Mural en la tumba de Knumhotep.</b></p>  <p><b>Tumba de Horomheb</b></p>

**Anexo G**

Ficha de Trabajo (Eloísa. Proyecto/guion 17/5/2017).

*Diferencias y similitudes: Paleolítico - Neolítico*

**Anexo H**

Esquema pizarrón anticipado en el Guion de la practicante. (Ana. Proyecto/guion. 4/5/2017).

<b>Iglesia Católica</b>	<b>Tesis de Lutero</b>
Salvación a través de fe y buenas obras (indulgencias, limosnas, peregrinaciones,etc )	Salvación por la fe, debe haber verdadero compromiso personal con Dios
Biblia solo puede ser interpretada por sacerdotes	Todos los creyentes deben tener contacto directo con la Biblia para interpretarla libremente
Respeto por autoridad papal y jerarquía interna	Rechaza jerarquía de la Iglesia - no debe haber intermediarios entre creyente y Dios



## Anexo I

### Proyectos/Guiones de los estudiantes cursantes de Didáctica I en el IPA durante el año 2017 empleados en esta investigación.

**Estudiante: José 9/8/217**

#### PROYECTO/GUION:

#### Título: APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO DE LA CONSTITUCIÓN DE LOS LÍMITES DE NUESTRO PAÍS

La clase corresponde al comienzo de la tercera unidad del proyecto del docente para el año: “El territorio”.

Dicha unidad se propone conocer cómo se llegan a establecer los límites del territorio de nuestro país. Se desarrolla un recorrido que va desde el reconocimiento del espacio constituido, en lo que podríamos llamar la primera etapa de conquista, pasando por los distintos tratados que fueron delimitándolo. Culminando en el “tratado del Río de la Plata” (1973), firmado entre el jefe de estado argentino, General Juan Domingo Perón, y el gobierno de facto uruguayo, siendo éste, el último tratado de límites que firmara Uruguay, hace tan solo 44 años.

El título nos adelanta el principal objetivo de la clase, comenzar la búsqueda hacia el conocimiento de cómo llegó el Uruguay a delimitar sus fronteras actuales. Para esto nos enfocaremos en tres lineamientos generales, la continuidad geográfica con parte del territorio de sus países vecinos, con lo que se intenta deconstruir algunas ideas, de corte nacionalista, arraigadas en nuestro imaginario colectivo. Esta reflexión pretende dar lugar a las continuidades culturales extralímites. En segundo lugar, se presenta la inexistencia de barreras geográficas infranqueables, lo que nos ayudara a entender que los límites de nuestro país, no son naturales ni aparecieron de un momento para otro, sino que son una construcción del hombre, son fronteras administrativas y no impuestas por la propia naturaleza. Y, por último, el descubrimiento temprano, pero interés tardío del conquistador europeo por nuestro territorio. Ya en 1502, fue descubierto por los europeos, que van a volver en varias oportunidades, pero sin dejar población colonizadora, debido a que no encuentran en él, los medios necesarios para satisfacer sus intereses.

#### GUION:

Comenzaré la clase, presentando, desde el relato, la unidad “el territorio” y los objetivos que la misma se plantea. Estando claramente atravesada, en su totalidad, por los dos primeros puntos de esta clase en particular.

Para el primer punto referido a la “continuidad geográfica” voy a pedir la identificación por parte de los estudiantes de los límites de nuestro país, esperando la referenciación del Río De La Plata, Río Uruguay y los límites terrestres con Brasil, de esa manera, podremos ir identificando juntos la cercanía de las fronteras, y reflexionando sobre las consecuencias culturales que esa cercanía puede generar en los territorios en contacto. Esto estará acompañado de un mapa que permita identificar las similitudes territoriales entre fronteras.

Para el segundo punto, retomando las características de nuestras fronteras ya identificadas, nos acercamos a la realidad de que no existen “barreras geográficas infranqueables” entonces, podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿Cómo llegamos a tener esas fronteras? ¿Por qué? ¿Quiénes las establecieron? Reflexionando, entonces, de que las fronteras son construcciones del hombre con carácter político, diplomático, administrativo, respondiendo siempre a intereses de unos y otros.

Unido al tema de los intereses, me adentro, mediante el relato, al tercer punto de la clase, las primeras expediciones, tanto de Castillas como de Portugal, haciendo un pequeño recorrido de las más importantes, dejando claro que su objetivo principal no era llegar a nuestras tierras, sino a las islas de las especias y que lo buscaban en realidad era el estrecho que les permitiera sortear nuestro continente para llegar, al fin, a su destino.

Cuando de todas formas hacen pie, en la cercanía de nuestras tierras, la primera fundación de Buenos Aires por parte de la expedición de Mendoza, se frustra rápidamente, porque no encuentran allí lo que vienen a buscar, ni la riqueza minera ni el indio manso, que se convierta en mano de obra para los europeos. La retracción de la conquista se mete al margen del río, hacia el Paraguay, en realidad con intenciones de llegar al Perú, pero queda una parte en Asunción y la otra se pierde en Pilcomayo intentando llegar al alto Perú.

Desde ese momento, la zona de la Banda Oriental va a ser prácticamente invisible para los europeos, aunque los portugueses avanzan un poco más, prácticamente hasta la fundación de Colonia.

La duración de la clase es de 30 min.

Los recursos que voy a utilizar son un mapa que me van a servir de insumo y ayuda gráfica para el entendimiento de unos de los puntos de la clase.

Registro para pizarrón

<b>Territorio del Uruguay: Descubrimiento Temprano</b>	
<b>1502</b>	Américo Vespucio
<b>1512</b>	Ribero y Flores
<b>1514</b>	Juan de Lisboa
<b>1516</b>	Juan Díaz de Solís
<b>1520</b>	Fernando de Magallanes
<b>1521 y 1526</b>	Cristóbal Jaques
<b>1526 y 1530</b>	Gaboto
<b>1531</b>	Lopes de Sousa

El pizarrón, se usará siguiendo con la línea de la primera visita, en tanto se justifica por ser un recurso importante para el docente adscriptor, quien lo utiliza de forma sistemática y no me parece conveniente, pensando en los estudiantes cortar con esa práctica.

Bibliografía consultada:

REYES ABADIE, W enciclopedia uruguaya, conquistadores y colonizadores  
 LATINI, S La construcción de la cuenca de la plata como espacio de frontera  
 TIZZI, R Unidad dos, para sexto derecho. El territorio.

**Estudiante: José 6/10/217**  
**PROYECTO/GUION**

**Título: EL URUGUAY DEL 900. “EL PAIS MODELO” BATLLISTA**

La clase, se enmarca en la unidad “Estado” del proyecto del año de clase del profesor adscriptor.

La clase anterior terminamos de dar “el militarismo” de fines del S.XIX, los gobiernos de Latorre y Santos y cuál era el papel que el estado ocupaba en esta importante época de nuestro país. No podemos dejar de mencionar que esta etapa fue una de las de mayor alcance en la consolidación del Estado moderno, consiguiendo un control efectivo del territorio, así como el monopolio de la violencia pública, apoyado en la moderna tecnología de transporte y comunicaciones, como el ferrocarril y el telégrafo.

La última década del mencionado siglo, presenta condiciones económicas y sociales críticas, que llevan a una profunda crisis del modelo “agroexportador” y conducen a repensar el lugar que el Uruguay debía ocupar en el Sistema global capitalista. Estas y otras condiciones permiten e incluso favorecen el ascenso y la llegada al poder de José Batlle y Ordoñez.

Este proceso de inserción del Uruguay en el “mundo moderno” puede apreciarse en un conjunto de elementos culturales particulares que en buena medida hoy hacen a la idiosincrasia de su pueblo. Las artes y las ciencias, las costumbres y el consumo fueron marcadas con un tono rotundamente cosmopolita, o tal vez europeísta. Barriadas enteras de sus principales ciudades lucen parques con monumentos neoclásicos, paseos del estilo catalán, ramblas, balnearios a la francesa, identificados estéticamente con la “Belle Epoque”.

Junto al ferrocarril británico viajaron también un conjunto de valores culturales, de los cuales el football (asimilado al futbol) parece ser una de las herencias más preciadas. La expansión del biógrafo, palabra usada en la época para designar al cine, fue vertiginosa. Pronto los sectores más populares urbanos fueron igualmente conquistados por la “modernidad” de las costumbres importadas.

“aprovechemos, estos tiempos de formación, para hacer el país modelo” dijo Batlle en más de una oportunidad, esto, en cierto sentido, define al batllismo.

La transformación económica, el bienestar social, y el desarrollo cultural, solo podían alcanzarse mediante la activa participación del Estado, hay una redefinición del rol del Estado, una reformulación de sus relaciones con la economía y la sociedad. Su mayor presencia en la actividad económica, como productor y regulador, era la garantía para impulsar y alcanzar la transformación modernizadora de la economía y la nacionalización del control de la riqueza nacional.

De igual forma, la elevación de las condiciones materiales de vida de los sectores populares y la elevación general del nivel cultural de la población también requería de la regulación y la participación directa por parte del Estado, que debería para ello, abandonar su tradicional alianza implícita con los sectores patronales y ubicarse en una actitud arbitral, aunque no necesariamente neutral. Al decir de Barran y Nahúm “deliberadamente interventor y popular”

El “modelo” entonces, era muy similar, estética y culturalmente a las sociedades “civilizadas” que Batlle conoció durante sus viajes y sus estudios en Europa. Pero también y no en menor medida, era similar a políticas de Estado que se estudiaban y estimulaban desde los EEUU, particularmente, un economista, pensador y periodista norteamericano, Henry George, fue de gran influencia en el “modelo” sobretodo económico de las políticas llevadas adelante por el batllismo.

En su obra llamada “Progreso y Pobreza”, dedicada a estudiar el contraste que dice el título, para George, el aumento de ambas cosas se debe a la propiedad privada de la tierra. Es injusta la propiedad privada de la tierra y propone contrarrestarla a través del impuesto Progresivo. Distingue el impuesto a la propiedad y el impuesto al trabajo a los efectos de no gravar el segundo. El impuesto progresivo de George, tiene una intención



final confiscatoria, que no parece ser la misma en Batlle y Ordóñez, pero que sí comparte con entusiasmo la idea de un impuesto en sentido distributivo. También es injusto para George el hecho de que los propietarios individuales se beneficien del aumento del valor de la tierra que se produce por el esfuerzo social. Explica, además, que en muchos casos el origen de la propiedad de la tierra, se debe a la ocupación de hecho y a la violencia, por tanto, el origen de esta propiedad es discutible. Importa decir aquí que hay otros pensadores liberales como Stuart Mill que dicen lo mismo. La diferencia entre ellos dos, es que éste último no pretende confiscar. Lo que es de destacar de este planteo es que no hablan del derecho de propiedad como intocable.

El Georgismo, propone un estado no ajeno a la economía, contrariamente a las ideas más estrictas del liberalismo predominante hasta entonces. Las áreas en las que debería hacerse presente son las comunicaciones, la energía y los servicios, siendo estas de vital importancia como para dejarlas en mano de los privados.

¿Cuáles son mis objetivos en esta clase?

Entiendo esta, como una época de vital importancia en la historia de nuestro país, un momento bisagra en la construcción de ciudadanía, de una matriz cultural, que, en cierta medida hoy nos caracteriza.

Para entender, entonces, la vida política de nuestra sociedad, política no partidaria, sino en lo que respecta a la organización social de nuestro país, entiendo necesario conocer lo más profundamente posible el “modelo país” que el batllismo intentó plasmar en esa época, haciendo mención a algunas de las reformas más importantes, que nos faciliten el entendimiento del rol que debía y que ocupó el Estado, como motor de realización del modelo. Empezando así a obtener insumos que permitan más adelante entender otros procesos de la vida política del país.

## GUIÓN

Comenzaré la clase, haciendo un breve repaso de donde terminamos la clase anterior, haciendo mención además a la continuidad en algunos aspectos del proceso modernizador de nuestro estado en el último cuarto del Siglo XIX y de la crisis y las circunstancias que fueron permitiendo, de algún modo, el ascenso político de Batlle hasta llegar a la presidencia de la república en 1903.

Una pequeña introducción al periodo y su particular importancia, así como su complejidad.

Se desprende de mi experiencia particular a la hora de estudiar el tema y preparar la clase, una pregunta, que me gustaría compartir con los estudiantes. ¿Es Uruguay un país batllista? Pregunta que, indudablemente no vamos a poder contestar, por falta de insumos, por la complejidad que representa, por las tantas subjetividades que podrían ponerse en juego a la hora de intentar contestarla. Pero que sí, de todas formas, resulta interesante tener en cuenta para estudiar de ahí en más lo que queda del proyecto de clase del año, entonces, la clase en particular y lo que queda del año, serán insumos para que quizás, cada uno pueda intentar responderse esa pregunta.

Continuo la clase, haciendo en el pizarrón una lluvia de ideas que se desprendan de mi pregunta ¿Qué sabemos del batllismo? ¿Qué se nos viene a la cabeza cuando hablamos de este periodo? Vale destacar, que, en otros momentos del año, el tema fue trabajado, en unidades anteriores. Espero recibir de los estudiantes la respuesta a estas preguntas, con algunas de las reformas más conocidas del periodo, para ir anotándolas en el pizarrón, dejando un espacio en el medio del mismo.

Para algunas de las reformas que surjan, plantearé hacer por unos minutos el ejercicio de abandonar el Siglo XXI para intentar ponernos en la cabeza del Uruguay del 900 y el impacto, el efecto en la mentalidad de la época.

Ahora bien, volviendo a lo que quedó plasmado en el pizarrón, hago la pregunta, ¿cómo fue posible que esas reformas se llevaran adelante? Con la idea de llegar juntos a la conclusión de que el Estado, para Batlle, si bien ya vimos en alguna de las reformas el papel que ocuparon ciertos grupos sociales e instituciones, era el motor fundamental de

las reformas. Y que era él, la herramienta de construcción de ciudadanía, de construcción de ese “modelo país” que ya tanto mencionamos.

Para cerrar, con el objetivo de fortalecer el entendimiento del punto anterior, acercaré fragmentos de discursos y de publicaciones del diario “El Día” de José Batlle y Ordoñez, pediré que alguno los lea, donde vamos a encontrar de manera clara, la justificación de su “país modelo” y sobre todo del rol que debía ocupar el Estado en ese camino.

Duración de clase: 30 minutos

Recursos: pizarrón, fragmentos de discursos de José Batlle y Ordoñez y recortes de artículos del diario “El Día”.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:**

CAETANO, G. Reformas sociales y democracia de partidos. Mdeo Ed. Planeta, 2015  
 CAETANO, G. Antología del discurso político en el Uruguay. Mdeo: Ed, Taurus, 2004  
 FREGA, A. Historia del Uruguay en el Siglo XX (1890 – 2005). Mdeo: Banda Oriental, 2007  
 BOUZAS GARCIA, R. Historia de las ideas. Mdeo: Fundación de cultura universitaria.  
 REAL DE ANZUA, C. El impulso y su freno. Mdeo: Ediciones de la banda oriental, 1964  
 YAFEE, J. El intervencionismo batllismo, estatismo y regulación en Uruguay. Mdeo: 2001

**Estudiante: Roberto 14/6/2017**  
**PROYECTO/GUION**

**Título: Evolución histórica de Egipto**

Tiempo: 45 minutos

#### **Intencionalidad**

En la clase que presentaré, intentaré transmitir a los alumnos que el devenir histórico no se debe a la casualidad sino que son causalidades que se han acumulado a través de miles de años; de hombres y mujeres que nos han antecedido en la tierra; que estos nos han legado valores de esfuerzo, trabajo, creencias religiosas y obras artísticas que han sido y siguen siendo inspiración y aliento para nuestra vida diaria y que nos estimulan a seguir creando, innovando e intentando acercarnos a un estadio de felicidad individual y colectiva. Y si de inspiración y estímulo se trata, nada mejor que empezar por intentar relatar la peripecia de esos antiguos egipcios que nos siguen maravillando a través de relatos y mitos.

Intentaré acercar a los alumnos de primer año los elementos básicos de una sociedad que de acuerdo a lo que señala Gaballa (1988) “se convertirá en el centro de una civilización brillante que florece en los diversos ámbitos del pensamiento y de las letras, de la arquitectura y el arte, de la ciencia y de la medicina, de la administración y de la organización social” (p.30).

A través de miles de años historiadores y más tarde los llamados egiptólogos han mantenido un tenaz interés por la denominada civilización egipcia, interés este que según Serrano (1998) “hunde sus raíces en la propia Antigüedad de la cultura clásica” (p.181).

Es en esas fuentes clásicas y siguiendo con Serrano que “Egipto aparece como un país exótico y atractivo, lleno de curiosidades naturales y cosas dignas de admiración empezando por el propio río y su particular régimen de crecidas” (p.181).

No solo Heródoto el denominado en el siglo V a. C da cuenta de sus viajes en sus famosos relatos históricos de sus experiencias en Egipto, sino que también lo han consignado reformadores políticos como Licurgo, Solón, el fabulista Esopo y filósofos

como Anaxágoras, Demócrito, Tales de Mileto, Pitágoras o el propio Platón cuya estadía en Egipto es célebre.

Hay muchas más fuentes de la civilización de Egipto aparte de lo ya señalado: hay: restos materiales para el estudio de los arqueólogos, grandes templos, las pirámides, frascos de perfumes o joyas. La conservación de estas fuentes es gracias a la sequedad del clima.

Pretendo que los alumnos sean capaces no sólo a través de esta clase sino a través de toda la unidad temática reconocer y poder aquilatar la importancia de Egipto y su legado.

## GUION

Al principio daré algunos conceptos básicos sobre el interés que los antiguos y otras culturas tuvieron por el estudio de Egipto con intenciones de tener en ese inicio un abordaje informativo en términos de Ana Zavala (2012). Y a continuación y siguiendo con ese abordaje informativo, trabajaré con el Planisferio, mostrando dentro del mismo la privilegiada situación geográfica en el que se encuentra Egipto con su río Nilo como protagonista principal de la vida de esta civilización.

Señalaré que fue precisamente debido a sus condiciones geográficas (o sea por estar rodeado de desiertos) que la civilización egipcia permaneció durante mucho tiempo, aislada y protegida de la influencia de otros pueblos. Tanto es así que durante milenios Egipto fue conocido por los relatos de pueblos vecinos y posteriormente, por los restos arqueológicos ya que como vimos la clase pasada la escritura jeroglífica recién fue descifrada en el siglo XIX.

Preguntaré a los alumnos qué recuerdan de lo que vimos de la escritura jeroglífica y acompañaré los comentarios de los mismos con imágenes de la Piedra Roseta y otras imágenes del Antiguo Egipto.

Dentro de las cuales mostraré las coronas blancas y rojas del Alto y Bajo Egipto junto con la Paleta de Narmer porque esto me permitirá aportar conceptos sobre el proceso de unificación de Egipto, proceso que se produce hacia el año 3200 AC aproximadamente y es llevado a cabo por un rey legendario que conocemos con distintos nombres como Menes, Narmer o rey Escorpión.

Pasaré a través del salón de clase con la imagen de la Paleta de Narmer para que los alumnos me describan lo que ven en ella.

Es en la misma que se ve como Narmer somete a su enemigo; serán importantes las observaciones de los alumnos.

Luego abordaré la definición de faraón preguntando a los alumnos si conocen la etimología de esta palabra. Esperando la respuesta, en caso de no saberla los alumnos diré que faraón significa “casa grande refiriéndose a la residencia real, debido a que en señal de respeto al rey no se lo nombraba directamente, sino nombrando su lugar de residencia.

Indicaré que hacia el 2800 AC se inició el Antiguo Imperio, instalándose en la ciudad de Menfis. Fue una época en la cual el Estado se afianzó en la figura del Faraón y se construyeron obras monumentales, como las grandes pirámides (que vamos a estudiar en próximas clases). Entre el 2000 y el 1500 AC se desarrolló el Reino Medio y la capital se instaló en la ciudad de Tebas.

El reinado se expandió territorialmente y se aseguraron las rutas comerciales más importantes. No obstante, un pueblo semita, los hicsos (hicsos quiere decir gobernantes de los pueblos extranjeros), invadieron y dominaron el reino. Los hicsos introdujeron en Egipto tres elementos muy importantes: el caballo, el carro y las armas de fuego.

Finalmente diré que hacia el 1500 AC los hicsos fueron expulsados y los faraones restauraron su poderío. Este período llamado Nuevo Imperio, fue el más floreciente en la historia de Egipto, a pesar de que alrededor del año 1000 AC, comenzó la decadencia política del Imperio, que terminó con su conquista en el año 332 AC, por Alejandro Magno de Macedonia.

Entregaré a los alumnos una ficha de lectura. Se trata de un repartido con las definiciones de Egiptología. Considero importante que los alumnos sepan que el estudio de la cultura egipcia ha requerido a través de muchos años de esfuerzos, de viajes de científicos, de arqueólogos, historiadores, papirólogos, epígrafos, restauradores, en busca de hallar los misterios de los antiguos hombres del Nilo. Lo complementaré con una actividad domiciliaria.

#### Ejes conceptuales

1. La civilización egipcia a través del tiempo.
2. El Egipto faraónico a través del tiempo cronológico: la evolución de los cuatro períodos que incluyen la unificación política y territorial de los dos reinos, el Alto y el Bajo Egipto, los imperios antiguos, medio y nuevo hasta su decadencia y posterior conquista por griegos y romanos.
3. La importancia de la Egiptología como ciencia que ayuda a desentrañar los misterios de Egipto: algunas ciencias que la conforman.

#### Recursos

Planisferio para ubicar geográficamente a Egipto y su dependencia del Nilo.

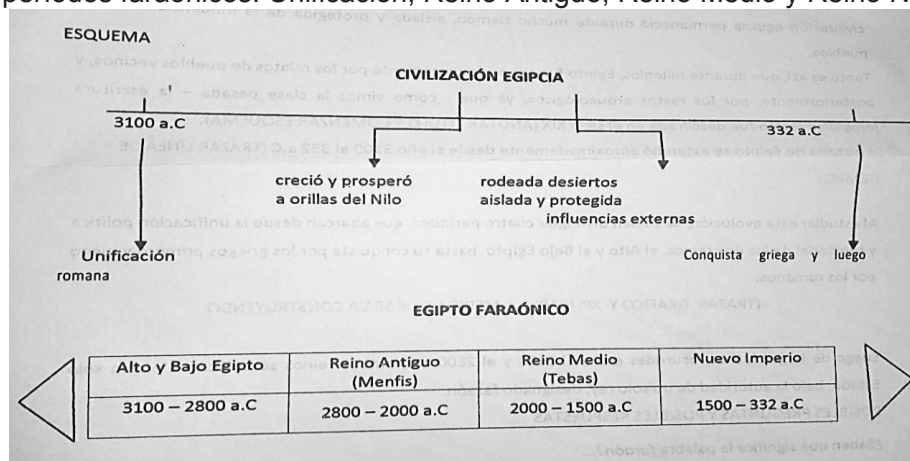
Imágenes a partir de una revista que dentro del estudio de las grandes civilizaciones incluye el estudio del Antiguo Egipto.

Ficha de trabajo con un texto que elaboré acerca de la importancia de la Egiptología.

Hay fotografías de especialistas en el estudio de Egipto. Los alumnos deberán describir lo que ven en la misma.

#### Esquema que incluiré en el pizarrón:

El trazado de un gráfico en el que se distingue la evolución histórica de Egipto con sus cuatro períodos faraónicos: Unificación, Reino Antiguo, Reino Medio y Reino Nuevo.



#### Bibliografía

Artagaveytia, Lucila. Barbero, Cristina. (2014) Historia, Prehistoria, Antigüedad y Edad Media. Montevideo: Santillana.

Bravo, Gonzalo. (1994) Historia del mundo antiguo, Una construcción crítica. Madrid: Alianza.

Gaballa, Ali Gaballa. (1988) Egipto en el mundo mediterráneo.

En: El Correo de la Unesco (N.) 9, 30-32.

Sanmartín, José. Serrano, José. (1988) Historia antigua del próximo oriente, Mesopotamia y Egipto. Madrid: Ediciones Akal.

Zavala, Ana. (2012) Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. Montevideo. CLAEH.

**Estudiante: Ana**

**PROYECTO – GUIÓN.** 04/05/2017

**TEMA: Martín Lutero y las 95 tesis**

Esta clase está enmarcada dentro de la unidad sobre el Renacimiento como movimiento cultural, por ende, con manifestaciones en distintos ámbitos que se han tratado anteriormente en clase, como en el arte, conocimientos científicos y religión, aspecto en el que se centrará esta clase, como se puede deducir del título elegido.

La elección puntual del título se debe, como se enunció en el párrafo anterior, a que deja entrever que se tratará sobre un aspecto en particular (el religioso), y a su vez a que, a lo largo de la presentación de los contenidos, se pueden vislumbrar ciertas características del Renacimiento implicadas en el movimiento de Reforma, a saber: el individualismo y el espíritu crítico de un hombre que pertenece a la Iglesia misma y que promueve la libre interpretación de la Biblia y meditación sin intermediarios, aunque ello no significa necesariamente que Lutero haya tenido una cabeza renacentista.

En la clase previa, también dictada por mí, se trabajó sobre cuál era la situación del Cristianismo entre los siglos XIV Y XVI, con la intención de presentar los elementos que prepararon el terreno para las propuestas de Lutero. Los problemas abordados fueron: la cotidianeidad de la muerte, y ante ella el miedo de la población creyente al Purgatorio, la venta de indulgencias por parte de la Iglesia como forma de asegurar salvación, y el desprestigio de las autoridades eclesiásticas por la falta de atención a las preocupaciones de sus fieles.

**DURACIÓN DE LA CLASE:** 45 minutos

**RECURSOS A UTILIZAR:** Ficha con consignar para trabajar sobre ciertas tesis – Pizarrón

**PROPÓSITOS DE LA CLASE:**

- Remarcar situación de la Iglesia Católica hacia el siglo XVI para entender por qué se cuestiona esta institución.
- Enfatizar la importancia de la invención de la Imprenta de tipo móvil para la difusión de la Biblia, cuyo acceso es un factor determinante para la doctrina impulsada por Lutero (difusión acompañada por el auge de las traducciones del latín a lenguas vulgares, haciendo más accesible su lectura), así como la propagación de las ideas luteranas.
- Acercar a los estudiantes a una fuente primaria a través de una breve selección personal de algunas tesis formuladas por Lutero, que se trabajarán con una consigna en clase.
- Distinguir qué aspectos de la mentalidad renacentista ya trabajados en clases anteriores se dejan entrever en el curso de la Reforma.

**GUIÓN:**

- **Retomar contenidos de la clase anterior I:** repasar corrección de respuestas de ejercicio con texto sobre Purgatorio e Indulgencias para re-ver la situación de la Iglesia e identificarla como institución criticada y por qué (por falta de comunicación con creyentes /por falta de respuesta ante los miedos de sus fieles / por ocuparse más en acumular riquezas). Ante esta conducta de la Iglesia, los creyentes se inclinan por buscar conexión directa con Dios, sin intermediarios, recurriendo a la fuente: la Biblia

- **Retomar contenidos de la clase anterior II:** volver a hacer énfasis en la invención de la Imprenta de Gutenberg para recalcar cómo este avance técnico posibilitó la difusión de la Biblia, que se favoreció aún más con las traducciones. Recordar que hasta épocas anteriores, la Biblia era de acceso e interpretación exclusiva para los miembros del clero.

- **Anotar en el pizarrón** esquema\* con algunos aspectos trabajados sobre la Iglesia para luego contrastarlos con las propuestas de Lutero que se estudiarán posteriormente.



- **Presentado el contexto, introducir figura de Martín Lutero:** en la clase anterior, se mandó de tarea domiciliaria traer información sobre Lutero y las 95 tesis, por lo que se esperan aportes de los estudiantes. Señalar sus estudios universitarios en teología, filosofía, derecho. Mencionar su condición de *monje* para destacar su afán por iniciar el cambio *dentro* de la Iglesia (nótese que no hay intenciones de constituirse como doctrina aparte).

- **Resaltar la elaboración de las 95 tesis:** declaraciones (afirmaciones y críticas) que imprime y fija en la puerta de una Iglesia, invitando al debate, además de enviársela a un Arzobispo, que a su vez las remite a la sede papal en Roma. Sus proposiciones también se esparcen entre otros intelectuales gracias a la impresión y reparto de folletos.

- **Trabajo con ficha de elaboración personal para analizar algunas tesis:** se seleccionaron algunos pasajes para resaltar las críticas a la salvación por las buenas obras exteriores (entre ellas, las indulgencias ya tratadas), el rechazo a la jerarquía interna de la Iglesia y la defensa de la Biblia como verdadera riqueza. A medida que se vaya completando la consigna con la respuesta de los estudiantes, se completará esquema en el pizarrón para contrastar las propuestas y concluir tema.

**\*Esquema en pizarrón**

Iglesia Católica	Tesis de Lutero
Salvación a través de fe y buenas obras (indulgencias, limosnas, peregrinaciones, etc )	Salvación por la fe, debe haber verdadero compromiso personal con Dios
Biblia solo puede ser interpretada por sacerdotes	Todos los creyentes deben tener contacto directo con la Biblia para interpretarla libremente
Respeto por autoridad papal y jerarquía interna	Rechaza jerarquía de la Iglesia - no debe haber intermediarios entre creyente y Dios

#### BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA:

Castellote, Salvador, "Historia del Pensamiento y la Cultura, v. 23. Reformas y contrarreformas en la Europa del siglo XVI" (1997). Editorial Akal, Madrid.

Delumeau, Jean, "La reforma" (1973). Colección "Nueva Clío, la historia y sus problemas". Editorial Labor, Barcelona.

Kinder, Hermann & Hilgemann, Werner, "Atlás Histórico Mundial, volumen 1. De los orígenes a la Revolución Francesa" (1972). Editorial Istmo, Madrid.

Abadie, Sara y otros, "Europa, América y Uruguay entre los siglos XVI Y XIX" (2008). Editorial Monteverde, Montevideo.

Geymonat, Roger y otros, "Historia II. La Época Moderna en Europa y América" (2001). Editorial Santillana, Montevideo.

**Estudiante Pablo****PROYECTO/GUION 12/05/2017****Título: “Consecuencias sociales de la expansión europea”**

La clase esta contextualizada en un tercer año de liceo, el día viernes 12 de mayo. Constará de una sola hora (45min) en la cual los estudiantes provienen del recreo., algo a tener en cuenta en la disponibilidad de tiempo para desarrollar el tema en clase. Una particularidad del grupo es que volvieron al salón habitual donde trabajan desde comienzo de año, no ajenos al cambio estaban un poco inquietos con el cambio de salón que era a tres pisos más arriba de la institución. La clase será también el marco para la primera visita respecto a mí del curso de Didáctica I.

**Propósitos de la clase:**

- Definir el concepto de aculturación y vincularlo con el de europeización.
- Enfatizar en cómo estas consecuencias se pueden ver en la actualidad.
- Distinguir las consecuencias sociales tanto para los países colonizados como para Europa.
- Vincular el fenómeno de las migraciones masivas con el proceso de aculturación.

**Estrategias.**

Para comenzar pediré que tomen asiento, guarden los celulares y saquen el cuaderno. Luego como medio para introducir al grupo en el tema preguntaré que fue lo último trabajado en clase. Lo cual mi idea es desembocar en otra pregunta sobre la contextualización, de ¿qué momento estamos hablando? recordar que es una de las consecuencias de la revolución industrial este tema, la expansión europea., el tema trabajado previamente. Sabiendo que veníamos trabajando consecuencias, el tema de clase va a ser consecuencias sociales de este proceso.

Colocaré el título en el pizarrón junto con la fecha con la intención de que les quede claro el tema a trabajar, y desde la palabra sociales, desarrollaré la idea de que les parece de donde surge sociales, ¿a qué refiere la palabra sociedad?, indagaré de forma oral preguntando ¿qué es aquello que todas las sociedades tienen? ¿La palabra cultura a que hace referencia? a costumbres, valores, creencias, rituales, vestimenta, que cada pueblo o región.

Plantearé la idea de por que usan vaqueros, Jean, de donde creen que provienen y por qué, trataré que capten la idea de que, si el vaquero proviene de EEUU, con marcas como Levi's Strauss, UFO, y el origen es la utilidad y su alta resistencia para la población norteamericanas que se transportaba a caballo, les era muy útil. Nosotros, en este país ¿cómo nos vestíamos en este periodo? ¿no tendríamos que usar bombachas de gauchos y alpargatas en la actualidad?, entonces que pasa en nuestra sociedad que consumimos productos provenientes de otra cultura, en este caso la que se impone., bueno eso es algo que se denomina aculturación.

Definiré el concepto de aculturación: Recepción de elementos culturales de un grupo humano por parte del otro. Valores, tradiciones, ideas que adquiere una cultura de otra. En el contexto que estamos trabajando., les plantearé que paso cuando los países como Inglaterra, Francia, Bélgica cuando llegan a estas nuevas tierras. ¿Cómo consideran a los pueblos no europeos a esos pueblos? como los van a tratar si pensaban que eran inferiores, que va a pasar con esos pueblos ¿los europeos van a prevalecer e imponerse?

Finalmente iré relacionando el tema de las migraciones, la concepción de raza superior que resulta en la segregación racial de varios países donde existieron colonias europeas.

Desde este tema ver cómo funciona el proceso de aculturación, mencionaré el proceso de europeización que sufrió el mundo. Las grandes migraciones y donde se radicaron la mayoría de los inmigrantes., Norteamérica, Río de la Plata, Australia, Sudáfrica. Mencionar la relación con el clima de esos lugares, su clima similar a Europa.

Para que comprendan que cosas llevaron a los europeos a distintas partes del mundo, por ejemplo, les puedo preguntare ¿porqué estudian y van al liceo? que les pasaría a sus padres, tutores, si no los enviaran, ¿habría un castigo? ¿por qué? La educación es un derecho, ¿Quién lo estipula así?, una ley, esas leyes no siempre existieron, entonces eso nació de la nada acaso, esas ideas donde se dieron en un principio, en Europa, de esta forma derivar en Francia y así en la europeización. Es en este periodo en el que nuevas ideas se van a reproducir por el mundo no solo en Europa ya que va a formarse una elite occidental en las colonias que van a ir a estudiar a Europa y traer estas ideas a las colonias como a países independientes como Uruguay.

### Guion – actividades.

- 1- Comenzar retomando el tema anterior, mediante preguntas construir un dialogo con los estudiantes que sirva para contextualizar el tema a trabajar en la clase.
- 2- Plantear el concepto de aculturación y europeización. Explicar de forma oral, justificarlo de porque es una consecuencia social que refiere a la expansión europea.
- 3- Hablar sobre las migraciones masivas y ubicarlas geográficamente vinculándolas con la europeización.
- 4- Para finalizar una breve conclusión exponiendo que, a partir de estas consecuencias, la concepción del mundo ya no volvería a ser la misma.  
Los valores como las balas de los europeos se reprodujeron por todos los continentes.

### Bibliografía utilizada.

Jean Louis Miege, “Expansión europea y descolonización de 1870 a nuestros días”, Barcelona, Labor, 1980.

José Fernando Pertierra “La expansión imperialista en el siglo XIX”, Madrid, Akal, 1995.

Eric Hobsbawm, “La era del imperio, 1875-1914. “, PDF.

Carlos Demasi, y otros “Pensar la historia 3” , Montevideo, Ideas, 1992.

## ESTUDIANTE PABLO PROYECTO – GUIÓN (4/8/2017)

La clase estará contextualizada en un tercer año, con una duración de 45 minutos, el viernes 4 de agosto, teniendo en cuenta la particularidad de ser mi segunda visita didáctica.

### Tema: La revolución de las lanzas 1870 – 1872

El título está enmarcado en un periodo determinado, el cual la idea es desarrollarlo con aspectos y características particulares, el concepto de revolución trabajarlo con conceptos adquiridos previamente, ¿qué es una revolución, como se imaginan? trabajar que idea tienen de una revolución en ese periodo y en el espacio geográfico determinado como lo era el Uruguay de 1870.

Esta revolución debe ser comprendida dentro de un periodo más amplio, como lo fue la presidencia de Lorenzo Batlle (1868 – 1872) el cual fue elegido por la asamblea general, periodo el cual se caracterizó por la crisis financiera y políticas, haré énfasis en la crisis política, en la su política exclusivista de partido colorado que no tenía en cuenta a la minoría blanca, así como la regionalización del poder como principal causa del levantamiento armado.

**Objetivos:** Pretendo trabajar con ellos la idea de revolución, el porqué de la misma, las características particulares de esta, con la idea de seguir trabajando la comprensión del concepto de inestabilidad continua que se vivía en ese periodo. Hacer referencia a hechos particulares del pasado y relacionarlos con hechos del presente como lo son los partidos políticos y la participación de los mismo en las decisiones políticas del país.

### Proyecto:

Utilizaré una ficha previamente construida, para trabajar características puntuales de ese evento revolucionario, el relato extraído de Crónica General del Uruguay, (t 3, pp. 370-80) para poder hablar de las características del modo de lucha, referirme al nombre de la revolución, haciendo referencia a el tipo de arma, lanzas, de caña tacuara, las cuales fueron la última vez en utilizarse en un enfrentamiento de estas características en el país. Gracias a este relato trabajaré la construcción de la figura de Timoteo Aparicio la cual responde al perfil, la imagen que tienen los chicos de caudillo el cual vienen trabajando en clases anteriores.

Trabajaré la imagen de la ficha para contextualizar este evento, lo primitivo de los recursos en el campo de batalla, mi idea es generar esa traslación, que los chicos puedan verse en ese lugar, para que tomen conciencia de lo sangrienta que fue esta guerra civil., relacionarlo con las características de esa campaña, hacer referencia que esa imagen puede referir a cualquiera de los dos partidos. El texto adjunto a la imagen hace referencia a los afectados por la revolución y la detención de la refinación del ganado, por lo que lo relacionaré con la fundación de la Asociación Rural del Uruguay en 1871.

El mapa que se encuentra en la ficha lo trabajaré como la consecuencia de la revolución de las lanzas, explicando lo que son las jefaturas políticas, las cuales buscaré que traten de relacionarlas con posiciones políticas actuales, como son las intendencias, buscando que se den cuenta de las grandes diferencias.

En el pizarrón trabajaré un esquema, buscando la idea de construir el mismo para explicar este proceso, dadas las causas, características y consecuencias. Teniendo en cuenta la participación de los chicos buscaré mediante preguntas ir generando el espacio para la construcción del mismo.

### GUIÓN:

1- Comenzaré preguntando en que tema veníamos trabajando, repasar lo trabajado en clases anteriores con el objetivo de que recuerden, ¿qué fue lo último en el cuaderno ?,

para luego explicar el tema a trabajar en esta clase, poniendo el título el pizarrón. La revolución de las lanzas (1870 – 1872)

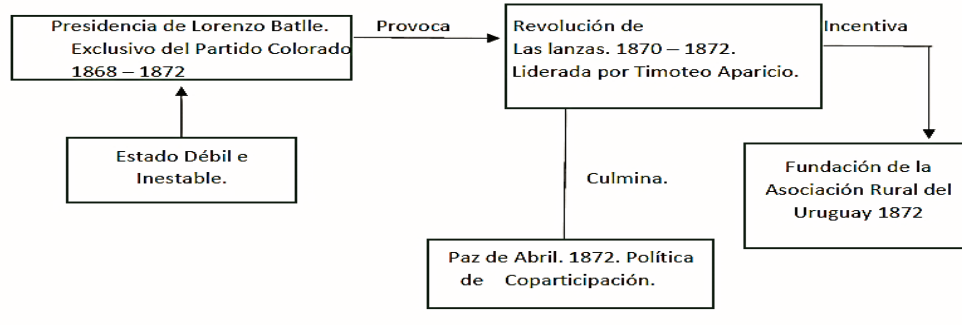
2- Seguiré preguntando respecto a que idea tienen de revolución, así como de lanzas, preguntar quién estaba en la presidencia en este periodo, con el objetivo de contextualizar.

3- Buscaré que comprendan el contexto de inestabilidad política como económica que vivía nuestro país, tema previamente trabajado.

4- Entregaré las fichas, al mismo tiempo iré completando el esquema., el esquema lo construiré desde un estado débil e inestable, el cual fue gobernado con políticas excluyentes, explicaré el término excluyente debido que solo contemplaban a una parte de la sociedad para desembocar en el tema a desarrollar, la revolución de las lanzas.

5- Trabajaré con la ficha las características de este periodo, particularidades como el enfrentamiento hombre a hombre, lo sangriento de estos enfrentamientos como la cantidad de población que veía involucrada.

6- Terminaré comentando las consecuencias políticas como es la coparticipación y el acuerdo de ceder cuatro jefaturas políticas, culminando de explicar el esquema trabajado en el pizarrón.



### Bibliografía:

- Nahum, Benjamín. (2015) "Manual de Historia del Uruguay Tomo I: 1830 – 1903" Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Abadie, Sara., Mary, Sandrin y Galiana, María. (2006) "Siglo XIX en Europa, EEUU. América Latina y Uruguay" Montevideo. Editorial Monteverde.
- Demasi, Carlos (2016). "Presidentes contra su voluntad (1852-1875). En busca de una fórmula política para gobernar el Uruguay" Montevideo, enero-Junio 2016. Editorial Claves. Revista de Historia, Nº 2.

### ESTUDIANTE: PABLO

#### PROYECTO/ GUION (5/10/2017)

#### Tema: Reformas laborales del batllismo y la cuestión obrera. 1903 - 1929.

Título: Reformas laborales, una conquista social.

La clase se desarrollará en 45 min. Esta contextualizada en el tema que se viene trabajando, reformas batllistas. En este caso se expondrán las reformas laborales de este periodo vinculadas con la situación social de los obreros.

#### Propósito de clase:

Mi objetivo en esta clase es la de exponer algunas de las reformas laborales llevadas a cabo en el periodo mencionado, así como la situación social en la que vivían los obreros, principalmente radicados en Montevideo, demandantes de estas reformas y dando a conocer un caso particular ubicado en el interior del país.

Que pretendo enseñar: De acuerdo con el conocimiento previo del grupo, sobre este tema, intentaré la articulación de estos conocimientos, buscando la comprensión de lo importante de estas reformas. La idea es que puedan llegar a reconocer los efectos de

estas, en la actualidad, la perdurabilidad de las mismas, así como la importancia de las demandas por parte de las clases populares de ese momento y parte de la clase política. buscaré que comprendan desde la particularidad un hecho más general.

Porque quiero enseñarlo: Las reformas laborales del batllismo son aspectos los cuales inciden en la vida cotidiana, me parece que conocer el origen de aquello que tenemos como naturalizado, internalizado es importante., no siempre existieron los derechos laborales los cuales hacemos uso. Estos derechos que una vez fueron reformas deben ser comprendidas con el objetivo de seguir construyéndola, mejorándolas. La legitimación de las mismas es tarea de todos los ciudadanos y como tales, los estudiantes deben comprender el porqué de las mismas.

Como enseñarlo: La clase será expositiva y argumentativa al mismo tiempo que interrogativa. Utilizaré contenido didáctico de mi autoría, además de utilizar el pizarrón para la construcción de un punteo referente al tema.

### GUION.

1- Presentación del tema, retomar con las reformas batllistas, de que partido era Batlle, en qué periodo nos ubicamos, generar preguntas para contextualizar la clase.

2- Luego de contextualizar el periodo y la comprensión del tema a trabajar, entregaré la primera ficha que refiere a las reformas laborales., en voz alta se leerán comentándolas y analizándolas. Cuestionar cuales eran los objetivos de cada una de las reformas, quienes las apoyaban y quienes las veían como una amenaza.

3- Al tiempo que comentamos las reformas, haré una propuesta en el pizarrón a modo de esquema con características generales de estas reformas., la idea es que lo complete al mismo tiempo que se van comentando la primera ficha., luego de esto se trabajará con la cuestión social.

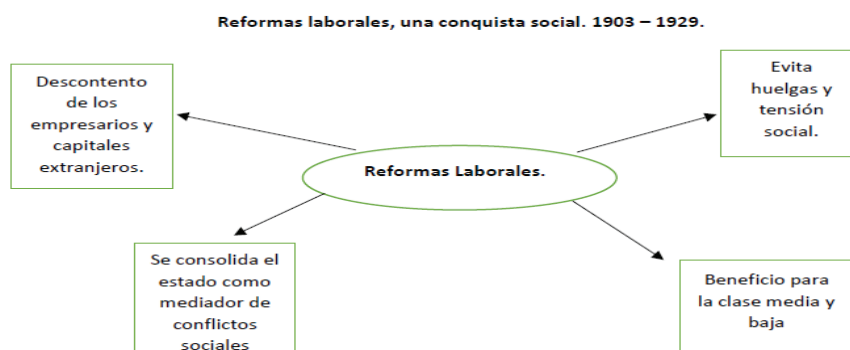
4- En esta ficha se leerá en voz alta los datos económicos de la situación de los obreros., se comentarán con la idea de comprender esa realidad. En este caso la idea es comprender el porqué de la tensión social existente.

5- Luego de esto se comentará la imagen que refiere a la huelga ferroviaria de 1911, que les transmite esa imagen, explicando las características del contexto., teniendo en cuenta la falta del derecho a la misma.

6- Para ir culminando presentaré el último texto que responde a la situación vivida en Juan Lacaze, con la característica de ser una huelga de mujeres. Se leerá en voz alta con la idea de reflexionar sobre este hecho generando preguntas.

7- Para terminar, repasaré el tema apoyándome en lo escrito en el pizarrón.

### Esquema de pizarrón



### Bibliografía.

Nahum Benjamín, Manual de Historia del Uruguay Tomo II. Ed. B. O. Mdeo, 2016

García Bouzas R. Historia de las ideas, serie antología 75, Batlle. Ed. F.C.U.

Porrini, Rodolfo. Historia del movimiento sindical en Uruguay en el siglo XX (1905-1973). Ed. Udelar, Montevideo, 2008.

**ESTUDIANTE: JUAN****PROYECTO GUIÓN 1/8/2017**

**TEMA** “Arte Musulmán”. Pasado y presente La arquitectura musulmana y sus similitudes y diferencias con otras culturas.

**PROPÓSITOS DE LA CLASE**

- Que los estudiantes puedan adquirir los conceptos propios de este tipo de arquitectura: *mihrab, qibla, maxura, minarete, ataurique, epigrafía, lacería*.
- Que puedan identificar similitudes y diferencias con la arquitectura de otras culturas.
- Reflexionar sobre la cercanía temporal y espacial de la cultura musulmana en nuestro país.
- Reflexionar sobre cuánto sabemos en realidad acerca de la cultura musulmana.

**ESTRATEGIAS:**

Utilizaré fotografías y videos relacionados con el mundo musulmán en la actualidad y su interacción en países como Uruguay o Estados Unidos: Diyab, Trump, los refugiados sirios en Uruguay, etc. Esto permitirá plantear el punto de que la cultura representada en el arte musulmán no nos es tan ajena como ocurre con otras civilizaciones que hemos abordado a lo largo del curso. Plantearé la siguiente pregunta: ¿Todos los musulmanes son extremistas? Buscaré así generar un mini debate y retomaremos el tema en un ejercicio final.

Como en cada clase veremos y analizaremos imágenes fotográficas, planos, etc., de edificios que nos interesa destacar. En este caso tomaremos como referencia la ciudad palatina de la Alhambra y la Mezquita de Córdoba.

**GUIÓN**

**Introducción.** A partir del visionado de fotografías que ilustran noticias recientes acerca del mundo musulmán preguntaré a los estudiantes si saben de qué se trata cada una. Habrá fotos de: Diyab, los refugiados sirios en Uruguay, Trump y una mujer musulmana que fue expulsada de un evento encabezado por él. **Pregunta:** ¿Todos los musulmanes son extremistas?

**Veremos dos mapas:** el primero muestra la expansión del Islam - en los siglos VII y VIII d.C. y el segundo muestra cuál es el alcance musulmán en el mundo actual.

**Visionado de video** de Frank Riberý huyendo del “baño de cerveza”. Rápida mención de alimentos prohibidos por el Islam.

**Imagen de la Iglesia de Santa Sofía**

Preguntaré: ¿Qué parte del edificio bizantino fue agregada por los musulmanes?

La idea es que reconozcan que se trata de los minaretes (esto se dijo durante la última clase sobre arte bizantino).

Veremos cómo en ciertos ejemplos arquitectónicos los musulmanes aprovecharon estructuras ya existentes o imitaron las construcciones de otras culturas.

- Alminar de la mezquita de Samarra (Irak)
- Sección de baños del Palacio de Comares
- Foto de baños. Nos detendremos en los capiteles de las columnas. Veremos los tres órdenes básicos creados por los musulmanes.

Preguntaré ¿Cómo se llamaban los tres órdenes griegos aplicados a columnas?

### Análisis de imágenes de la Mezquita de Córdoba

- Acceso al Mihrab
- Dovelas Mirhab
  - Preguntaré ¿Quién puede señalar cuáles son las dovelas? Hablaremos de sus características propias y qué las distingue de las del arco de medio punto romano.
- Arcos polilobulados
- Puerta de la mezquita de Córdoba.

### Análisis de La Alhambra

- Imagen del exterior
- Ataurique
- Epigrafía
- Lacería

### MATERIALES A UTILIZAR PARA LA CLASE

- Computadoras de sala de informática y televisor plasma para realizar el visionado de los materiales audiovisuales.
- Pizarrón -de ser necesario- para agregar algún dato o para explicar algo a través del dibujo.
- Celulares de los estudiantes en el caso de que surja alguna duda y tengamos que realizar una búsqueda en Internet.

### BIBLIOGRAFÍA

- Álvaro López, Milagros. *Historia del Arte*. Anaya. Madrid, 2009.
- Gombrich, Ernest. *La Historia del Arte*. Diana. México, 1999. (Original 1950).

### ESTUDIANTE: FRANCO

#### PROYECTO – GUIÓN (1/8/2017)

**Título: Valor ideológico de la religión en el antiguo Egipto y su repercusión en la vida cotidiana.**

#### Sentido de la clase:

La clase es planificada con la finalidad de que los alumnos puedan acercarse a la importancia que tuvo la religión en el antiguo Egipto como factor de cohesión social. Así mismo pretendo mostrar cómo repercutió está en su estructura política dándole legitimidad y sentido. Importa que el alumnado comprenda la necesidad de la mediación de los dioses. Para ello se crearon mitos que dieron un sentido a dicho orden.

Por otra parte, se busca que los alumnos puedan interiorizarse de la importancia que tuvo la conservación del cuerpo como garantía de continuar la vida después de la muerte y en función de ello analizar el proceso de embalsamamiento. Se explicará que se crearon grandes tumbas (pirámides) para alojar la momia exclusivamente diseñadas para por un lado conservar el cuerpo en un lugar seguro y de difícil acceso; y por otro para dar impresión de majestuosidad y grandeza que tuvo el difunto durante su vida terrenal.



**GUIÓN:**

Mediante el relato describiré los dioses más importantes, su naturaleza y función en la vida de la sociedad en Egipto. (Ra: Dios personificado en la figura del Sol, Maat como representación del orden natural y la justicia y Thoth como hija de Osiris representada en la figura de la luna). Para ello se les entregará una lámina conteniendo la imagen de los diferentes dioses.

Les preguntaré qué les llama la atención de dichas imágenes o qué perciben de particular en ellas buscando que respondan que poseen cuerpo humano con cabeza de animal para poder abordar la explicación de la naturaleza zoomórfica y antropomórfica de las representaciones de las deidades.

Explicaré la naturaleza politeísta de la religión y la representación zoomórfica y antropomórfica de los dioses o su combinación. (Se trabajará con imágenes de los dioses para ilustrar). ¿Por qué existían varios dioses en Egipto y por qué se los representaba con figuras de animales o se los asociaba a elementos de la naturaleza? ¿Qué funciones podrían cumplir los dioses que favorecieran a los hombres en la tierra? A partir de la pregunta anteriormente formulada explicaré la vinculación de los dioses con los factores naturales del entorno y la importancia de atenderlos y venerarlos para asegurar sus favores y la prosperidad de la población.

A partir de la pregunta por qué se consideraba al faraón un dios sobre la tierra intentaré buscar que respondan que él es el hijo del Dios Ra y mencionen qué función cumplía en la vida de los egipcios.

Les preguntaré a los alumnos quiénes conformaban la clase privilegiada en el antiguo Egipto con el fin de que nombren a los sacerdotes dentro de esa clasificación. A partir de ello les expondré que los mismos eran los encargados de la legitimación e interpretación de la religión y llevaban a cabo los ritos necesarios de atención a los dioses.

Como los alumnos saben que los egipcios creían en la vida después de la muerte se les preguntará qué era necesario hacer para asegurar ese pasaje de una vida a la otra buscando que contesten la importancia de la conservación del cuerpo y así poder explicar el proceso de embalsamamiento incluyendo las sustancias utilizadas y el tiempo que debía permanecer oculto antes de ser trasladado a la tumba (pirámide).

Explicaré el mito del Dios Osiris para que puedan comprender su importancia dentro del panteón de los dioses egipcios y su vinculación con los demás dioses.

Mediante el relato describiré el juicio de Osiris y la participación de diversos dioses explicándoles en qué consistía y qué era necesario hacer para poder salvar su alma la persona involucrada. Relataré los posibles resultados del juicio: salvación o condena del alma del difunto y qué sucedía en un caso u otro. (Se trabajará con la imagen del juicio para ilustrarlo).

Les explicaré a los estudiantes que quienes comparecían al juicio podían servirse de las fórmulas contenidas en el libro de los muertos para alegar su inocencia.

Les hablaré de Heródoto como personaje que describió y documentó el proceso de embalsamamiento en su viaje a Egipto contextualizándolo temporal y espacialmente.

Posteriormente describiré el proceso de momificación que cuenta en su viaje a Egipto.

**Recursos materiales:** Pizarrón, imágenes de los dioses e imagen del juicio de Osiris.

**Bibliografía:**

Sanmartín, J y Serrano, JM (1998) "Historia antigua del próximo oriente" Madrid: Akal.

Caticha, R González, S y Suárez, A (2001) "Historia I" Ed: Santillana.

Berais, A y Crosa, M entre otros (n/d) "Pensar la Historia" Ed: Contexto.

## ESTUDIANTE: ELOÍSA PROYECTO/GUION (17/5/2017)

### Título de la clase: Sedentarizando el cambio.

Mi elección del título se debe a que busco trabajar no sólo los nuevos aspectos que surgen en el neolítico sino como estos son causas y consecuencias unos de otros, incluso los que podríamos a simple vista pensar que están menos conectados.

“Sedentarizando el cambio” es un juego de palabras que alude a algo que es propio de esas personas, algo permanente, establecido como describe el significado de sedentarismo, pero también al concepto de cambio que es desprenderse de una cosa y adquirir otra, tomar otra.

En la revolución neolítica el cambio fue la sedentarización y a su vez esta generó el cambio, son dos conceptos contrapuestos si se los analiza fuera de contexto, pero sumamente relacionados aquí.

Tema: Revolución neolítica.

Contexto: La clase está pensada para alumnos que en la clase previa trabajaron con el Paleolítico y sus principales características, dentro de ellas nombraron tanto aspectos sociales, como económicos, políticos y para culminar climáticos. Yo trabajaré haciendo énfasis en la cualidad de nómades que estos hombres tenían, sus viviendas (cuevas, cavernas, tolderías), en la recolección, la caza y la pesca, en sus herramientas de piedra, su uso del fuego y la costumbre de enterrar a sus muertos, todo esto indicándolo en la imagen que les entregaré. Dicha clase se dictó tres días antes por su docente a cargo.

**Sentido:** Pretendo hacer comprensible a los alumnos, e incentivar una construcción y un análisis conjunto con ellos, el cambio o la revolución como necesidad y como resultado de diversos factores (en este caso, climáticos, demográficos, tecnológicos, etc.) Indicarles causas y consecuencias, además de explicar la importancia de los diversos fenómenos que forman parte del Neolítico como la importancia de la domesticación de las plantas, de los animales, la agricultura, la sedentarización, las nuevas herramientas, los cambios socio-culturales que estos aspectos provocaron (enterrar a sus muertos, división del trabajo, comercio derivado del excedente y la especialización) y por último que pudo generar dichos cambios (maneja las teorías del cambio climático, demográfico y cultural)

**Recursos:** Pizarrón, ficha entregada a los alumnos, presentación de imágenes y mapas cuya intención es solamente ilustrar mediante ejemplos visuales.

Opte por trabajar con recursos visuales ya que creo que es para ellos sumamente enriquecedor y que les ayuda a bajar la abstracción de los conceptos.

Duración de la clase: 45 minutos.

### GUION:

1. Ubicación temporal: comenzaré con una ubicación temporal de la finalización del neolítico en Europa y en América mediante una línea del tiempo en el pizarrón.

2. Repasando e introduciendo: Para hacer un repaso a la vez ver el Neolítico con sus cambios y continuidades comenzaremos trabajando con las dos imágenes de la ficha donde deberán identificar las actividades claves de cada período y comparar entre ellas las que son nuevas en el Neolítico y las que se mantienen, pretendo para hacer más interactivo el ejercicio sugerirles que pasen ellos a anotarlas en el pizarrón.

3. Explicando e ilustrando: A raíz del ejercicio anterior haremos énfasis en determinadas actividades nuevas, que son el surgimiento de la agricultura, la domesticación, las nuevas herramientas, el comercio, los enterramientos a los difuntos, las nuevas

viviendas y con todo ello la sedentarización. La selección fue realizada en base a los aspectos más relevantes y los puntos trabajados en la clase anterior. Pretendo realizar un esquema en el pizarrón junto con ellos describiendo cada tema.

4. Causas y consecuencias: La idea es intentar entender porque se dieron los cambios, que los generaron y a su vez que consecuencias tuvieron estos, trabajar los cambios climáticos, demográficos, sociales que dieron lugar a la agricultura, la domesticación de plantas y animales, etc. Y a su vez como muchos son causa y efecto unos de otros, como la sedentarización permite los cambios anteriores y estos exigen la sedentarización. O como el comercio es producto del excedente generado por la especialización productiva y esta a su vez consecuencia de la agricultura, por ejemplo, etc. Ver la interrelación entre los fenómenos y que no tengan la idea de que todos aparecieron de forma espontánea. Y como pueden haberse dado de forma diferente en cada región, como puede explicarse por un cambio climático, o demográfico sin necesidad de caer en una explicación única y homogénea.

Pretendo desde sus respuestas a la pregunta de ¿Qué causó qué? ¿Por qué creen que debieron aplicar dichos cambios? ¿Habrán sido iguales los procesos en América que en Asia?

5. Cerrando la clase: Para terminar la idea es hacer un breve resumen para cerrar la organización social y económica que marca este período.

#### **Bibliografía:**

- Barbero, Cristina y Artagaveytia Lucila. (2) "Historia. Prehistoria, Antigüedad y Edad Media" Montevideo. Editorial Santillana.
- Higham, Charles (1990) "Los primeros agricultores y las primeras ciudades" Madrid. Editorial Akal.
- Eiroa, Jorge Juan. (1994) "Historia de la ciencia y de la técnica. Tomo 1" Madrid, Editorial Akal.
- Redman, Charles (1978) "Los orígenes de la agricultura" Barcelona. Editorial Crítica.

#### **ESTUDIANTE: ELOÍSA PROYECTO/GUION (26/7/2017)**

##### **Título de la clase: El arte funerario egipcio, un arte de eterna función**

Mi elección del título es debido a la búsqueda de la permanencia eterna de las representaciones de los egipcios, esa necesidad de que perdurara por siempre para asegurar la vida eterna luego de la muerte, no era para ser observada, ni admirada sino para ser eterna y útil.

**Tema:** El arte funerario.

#### **Contexto:**

En clases previas trabajamos con "la vida de ultratumba" y con ejemplos de ilustraciones en tumbas. Trabajamos la idea de que las estatuas representaban y encarnaban al dios mismo y que las tumbas, una vez enterrado el muerto, eran completamente selladas y nadie podía entrar allí.

#### **Sentido:**

Pretendo trabajar con ellos la idea del arte que tenemos y si esa idea puede aplicarse a las representaciones funerarias, comprender que las creaciones eran en búsqueda de

un fin y una utilidad directamente relacionada con la vida de ultratumba, que quien realizaba dichas obras las hacía con ese fin.

Si bien del guion se pueden inferir una serie de contenidos seleccionados, ellos deben incluirse en el proyecto. Esta selección da cuenta de la lectura de las referencias bibliográficas; así mismo cuando la enunciamos mostramos nuestra jerarquización de los contenidos estudiados. Por ejemplo diríamos, en función del planteo de Gombrich partiré de la idea de que los restos artísticos del Antiguo Egipto tienen carácter religioso. Da cuenta de ello su monumentalidad.....

### Recursos:

Pizarrón, ficha con imágenes que le entregaré a los alumnos.

### GUION:

1. Comenzaré la clase preguntando ¿Qué es arte? o ¿Qué es el arte?, ¿El arte sirve, tiene una función?, ¿El artista sabe que está haciendo arte, es intencional?
2. Colocaré el título en el pizarrón para comenzar el esquema y les pediré que dejen un espacio para agregar luego lo referido a la palabra “arte” y “artista” y la explicación de “eterna función”.
3. Les preguntaré donde podemos encontrar arte funerario en Egipto, como ya lo trabajamos pretendo guiarlos, sugerirles buscar en el esquema de la clase anterior, en caso de que no lo recuerden inmediatamente.
4. Luego de conversar un poco con ellos y repasar lo que recuerden de las clases anteriores pasaré a entregarles las fichas con imágenes y apoyados en eso terminar el esquema.
5. Para cerrar la clase y completar el espacio que dejaron al comienzo del esquema les leeré un fragmento de Gombrich “ordenaron a los faraones que labraran el retrato del faraón en duro e imperecedero granito y lo colocaban en la tumba donde nadie pudiese verlo, donde operara su hechizo y ayudase a su alma a revivir a través de la imagen. Una denominación egipcia del escultor era precisamente “El que mantiene vivo”” en base a ese texto les contaré sobre la ausencia de la palabra “arte” y “artista” o un sinónimo parecido y les preguntaré que buscaba el pintor, el escultor, el arquitecto, el constructor, etc., cuando creaba estas obras, relacionándolo con las preguntas del comienzo terminaremos el esquema completando los espacios vacíos.

### Bibliografía:

- Barbero, Cristina y Artagaveytia Lucila. (2014) “Historia. Prehistoria, Antigüedad y Edad Media” Montevideo. Editorial Santillana
- Gombrich (2009) “La historia del arte” New York, Estados Unidos. Editorial Phaidon.
- Serrano José Miguel (1998) “Historia antigua del próximo oriente” Madrid, España. Editorial Akal.

**ESTUDIANTE: LAURA**  
**PROYECTO – GUIÓN 12/5/2017**

**TEMA: Soluciones que el período terrista le dio a la crisis.**

La clase es continuación de las clases anteriores. Se trabajó sobre la crisis económica  
**Propósito de la clase:** La historia como disciplina ayuda a otorgar sentido a la realidad que vivimos. Conocer sobre un período de nuestra historia y entenderlo contribuye a abrir visibilidad sobre nuestra realidad de hoy.

Qué quiero enseñar: “Las soluciones que el período terrista le dio a la crisis”. Entiendo que no puede desplegarse las soluciones que Terra propone si no vemos el proceso de su advenimiento. Las clases sociales dominantes presionan a través del Comité Nacional de Vigilancia Económica. Sienten que sus intereses están siendo afectados por las medidas propuestas por el batllismo del Consejo Nacional de Administración. Por un lado, el control de importaciones y exportaciones, los precios, la devaluación del dólar, la disminución del volumen de exportaciones. En la industria, el aumento de los costos de importaciones de maquinaria y repuestos. El control propuesto por el Consejo de la banca y el cambio.

Por otro lado, la crisis produce desocupación, descontento, huelgas, inmigración de los “indeseables revoltosos”, hay convulsión social, etc. La presión de las empresas petroleras extranjeras.

**Por qué quiero enseñarlo.** Considero que si se puede entender qué ocurrió en ese período puede poder interpretarse correctamente el comportamiento de esas mismas clases sociales y sectores políticos en la siguiente fase autoritaria que ha vivido el Uruguay (73-85).

**Para qué quiero enseñarlo.** Quiero enseñarlo para que los alumnos adquieran la capacidad de reflexionar sobre la realidad que viven, su relación con el pasado. La necesidad de conceptualizar, discriminar concepto de estructura económica, de modelos, de clases sociales. Con esta temática los estudiantes pueden ir apropiándose de ideas que los ayuden a pensar y a discriminar relatos historiográficos y entender la pertinencia de buscar en el pasado para entender el mundo en que viven. Pueden comparar y asociar. Aprender a ver, oír, y leer entre líneas. Aclarar conceptos y definir, es decir, delimitar fenómenos para poder comprender.

**GUIÓN**

1. Se presenta el tema. Se escribe en pizarrón
2. Se pregunta sobre el impacto de la crisis en Uruguay,
3. Se pregunta sobre las medidas que propuso el Consejo Nacional de Administración
4. Se promueve la discusión sobre las presiones sobre Terra de los sectores de las clases dominantes, los grupos de presión, dueños de los medios de producción.
5. Comité Nacional de Vigilancia Económica, preguntas
6. Sectores de presión. Esquema comparando lo que exigen y lo que obtienen
7. Se indaga sobre la imposibilidad de Terra de satisfacer totalmente a los sectores que lo apoyan
8. Medidas económicas de Terra
9. Comparar modelos: continuidades y rupturas
10. Discriminar el concepto de estructura económica y variantes de los modelos. Se pregunta si queda claro y si hay dudas, preguntas, o aportes
- 11 Una visión global de la época que incluya lo que sucede a nivel cultural, social,

**Bibliografía**

Caetano, Rilla: Historia contemporánea del Uruguay De la colonia al Mercosur. Ed. ClaeH.  
 Raúl Jacob El Uruguay de Terra, Temas del Siglo XX, 1983 Banda Oriental  
 Tabaré Petronio: Terra: ¿Dictadura o revolución?  
 Nahún, Cochi, Frega, Trochón: Crisis Política y recuperación económica. 1930- 1958  
 Henry Finch: Historia económica del Uruguay contemporáneo, 1980 Banda Oriental

**ESTUDIANTE: MARÍA**  
**PROYECTO – GUIÓN DE CLASE 11/5/2017**

**TEMA: La Cruzada Libertadora de 1825 y el Conflicto entre Las Provincias Unidas y el Imperio de Brasil (1826-1828).**

TÍTULO DE LA CLASE: “Los malabares de Inglaterra”

La clase pretende ser una continuación del tema dado previamente, cuyo eje transversal del programa, transitado en este momento es el análisis del territorio de la Banda Oriental y las disputas por intereses políticos y económicos que se suceden en el mismo, desde el siglo XVI con la Conquista Española, Posteriormente portuguesa y luego de la Independencia de Brasil en 1822. Por otra parte, se suma Buenos Aires a estas disputas, quien también va a tener su abanico de intereses propios, tanto políticos como económicos, gestando finalmente los gérmenes revolucionarios.

El título se debe a que Inglaterra no aparece por primera vez como mediadora y “acomodadora” de los asuntos de la Banda Oriental, por lo tanto, el término malabares, refiere a los intentos constantes explícita e implícitamente de intervención política y económica, por parte de dicha potencia. Con intentos implícitos, me refiero por ejemplo a medidas que toma indirectamente, para con las potencias del momento, que influyen de una forma u otra en el territorio de la Banda Oriental.

Según el historiador canadiense Ferns, “Desde el Tratado de Utrecht hasta la desaparición de la autoridad española en América del Sur, el Gobierno británico se interesó en el equilibrio de fuerzas del Río de la Plata y en las cuestiones políticas referentes a la fiscalización de los centros militares y comerciales situados en la desembocadura del sistema fluvial Paraná-Río de la Plata. Mientras la Corona Española mantuvo una política comercial exclusivista, Gran Bretaña apoyó las pretensiones portuguesas de fiscalizar la Banda Oriental, la orilla oriental del Río Uruguay”

Se hace evidente en este fragmento la larga data de los intereses británicos y sus medidas implícitas con intereses secundarios y solapados. Lo cual me parece esencial para comprender que el tema no se puede estudiar aisladamente en el tiempo sin mirar hacia atrás y ver el historial de las actitudes tomadas previamente por Gran Bretaña.

En esta clase por lo tanto se intentarán mencionar los posibles intereses de la mediación británica, planteados por Carlos Real de Azúa en su obra “Los orígenes de la nacionalidad uruguaya”, durante la Guerra entre Argentina y Brasil, mencionando como hecho simbólico y anecdótico “La cruzada libertadora” de 1825, como disparador de la clase.

Es un hecho histórico teñido de misticismo muchas veces en la educación primaria, con atribuciones que no constan quizás de la misma forma en las fuentes históricas conocidas hasta ahora. Para hacer referencia a esos detalles, se compartirá un fragmento extraído de un diario de viaje que cuenta las condiciones de viaje de los protagonistas y los muestra como hombres reales protagonistas de dicho episodio, considero que de esa forma podemos acercarnos más al tema de una forma más amena.

DURACIÓN: 40-45 minutos.

RECURSOS A UTILIZAR: Textos impresos, voz y pizarrón.

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

- Brindar un enfoque cercano a través del hecho anecdótico de “La cruzada libertadora”, sobre La Guerra entre Argentina y Brasil bajo la mediación inglesa (1824-1828).
- Brindar un marco histórico y territorial.
- Mencionar los intereses británicos de su mediación.
- Incentivar la reflexión por parte de los estudiantes.

**GUION ACTIVIDADES TENTATIVAS:**

Inicio de la clase: Mencionaré brevemente aquellos datos importantes mencionados en la clase anterior. Comenzando por recordar mediante preguntas que realizaré al grupo, que nuestro territorio ha sido en su pasado dominado por diferentes Potencias (entre ellas España, Portugal y luego con la independencia de Brasil, el propio Imperio de Brasil).

¿Qué potencias han dominado nuestro territorio en el pasado?

¿Recuerdan lo último que se mencionó la clase anterior?

¿Qué ocurre con la independencia de Brasil en 1822?

¿Qué hecho famoso ocurrió en nuestro Territorio en 1825?

¿Qué fue la Cruzada Libertadora?

Desarrollo de la clase: A continuación, voy a repartir una ficha cuya primera cita refiere a La Cruzada Libertadora. Les voy a pedir que se junten en pequeños grupos de tres personas y que lean atentamente el fragmento. El fragmento es pequeño, estimaré unos 5 minutos de lectura, para preguntarles, ¿Qué impresión les deja el texto?, ¿Qué cuenta el mismo?, ¿Conocían esos datos?

Luego voy a mencionar desde donde llega la Cruzada Libertadora, y pedirles que miren el mapa que está a continuación para que se puedan ubicar en el espacio.

Continuaremos con la segunda cita de Ferns, presentaré la nacionalidad de este autor y el nombre de la obra en donde se encuentra la cita. Les voy a pedir a los pequeños grupos que ya están conformados que lean y subrayen en esta cita cual consideran que es la idea principal que contiene, para luego exponerla en colectivo al grupo grande.

Última parte de la clase: En la última parte de la clase a modo de cierre voy a realizar un breve punteo en el pizarrón sobre los principales intereses ingleses en la mediación, planteados por Real de Azúa, como forma de pasar en limpio las ideas.

**Bibliografía**

BARRIOS PINTOS, Aníbal. Historia Uruguay. Los caudillos 2. Lavalleja, la patria independiente. Ediciones Banda Oriental, Montevideo, 2012.

CASTELLANOS, Alfredo. Historia Uruguay 5. La Cisplatina, la Independencia y la República caudillesca. Ediciones Banda Oriental, Montevideo, 2011.

FERNS, H.S. Gran Bretaña y Argentina en el siglo XIX. Editorial Solar, Buenos Aires 1966.

FREGA, Ana. La mediación británica en la guerra entre las Provincias Unidas y el Imperio de Brasil (1826-1828): una mirada desde Montevideo. Disponible en [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/.../3450](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/.../3450)

REAL de AZÚA, Carlos. Los orígenes de la nacionalidad uruguaya. Ediciones Arca, Montevideo, 1991.