

# **Las representaciones de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en Ciencias Sociales sobre los conceptos de tiempo y espacio.**

Zatti, Marcela Elizabeth, Zarate, Georgina  
Vanesa, Unrein Sonia.

Cita:

Zatti, Marcela Elizabeth, Zarate, Georgina Vanesa, Unrein Sonia (2017).  
*Las representaciones de los estudiantes del Profesorado de Educación  
Primaria en Ciencias Sociales sobre los conceptos de tiempo y espacio.  
XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento  
de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del  
Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/662>

## XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Departamento de Historia y Centros de Estudios Históricos de la Facultad de Humanidades  
de la Universidad Nacional de Mar del Plata

9 al 11 de agosto de 2017- Mar del Plata - Buenos Aires

MESA 123- La enseñanza de la historia. Perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos

*Las representaciones de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en Ciencias Sociales sobre los conceptos de tiempo y espacio.*

Zatti, Marcela Elizabeth

Zárate, Georgina Vanesa

Unrein, Sonia

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- UADER

Para publicar en actas

### **Breve contextualización**

Esta propuesta de trabajo surge en el marco de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales I, II y III de los Profesorados de Educación Primaria que se dictan en las Subsedes de Almafuerde y Alberdi, pertenecientes a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER-. Dichas Subsedes cuentan con una larga trayectoria en la formación de docentes en educación primaria rural y continúan haciéndolo actualmente<sup>1</sup>, por lo que

---

<sup>1</sup> La Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”, dependiente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos fue creada en el año 1904 y es la primera de ese tipo en Latinoamérica. Fue ubicada en un predio de la estancia «Nuestra Señora de los Ángeles» del ex Gobernador Febre, utilizándose su casco como sede de la misma en las inmediaciones de la localidad de Oro Verde. Se trata de una institución que actualmente posee un Departamento de Aplicación de nivel Primario, la Escuela Secundaria pre-universitaria Normal Rural con anexos de carácter agropecuario e industrial y el nivel Superior que forma docentes en educación primaria con orientación rural.

En tanto que la Escuela Normal Rural “Almafuerde” también dependiente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, nació en el año 1962 en las inmediaciones de la localidad denominada La Picada con el objetivo de formar *maestras* especializadas en el ámbito rural. En la actualidad la Institución ofrece formación tanto de nivel Secundario como Superior. En el nivel Secundario, como en sus inicios, se sigue formando a los jóvenes en experiencias y aprendizajes productivos en diferentes sectores y mantiene una política educativa amigable con el ambiente y comprometida con la Reserva Natural “Enrique Berduc” y los programas que cuidan de la misma y en la formación Superior, se ofrece el Profesorado de Educación Primaria con orientación rural mixto.

los/las estudiantes ingresantes provienen de distintos lugares de la provincia de Entre Ríos, más aún si ofrecen residencias estudiantiles las que por otra parte, resultan económicas para las familias en el mantenimiento de la formación universitaria de sus hijos. De esta manera, en ambas carreras nos encontramos con estudiantes con trayectorias educativas muy diversas, puesto que algunos provienen de escuelas secundarias con variadas orientaciones mientras que otros, de Escuelas para Jóvenes y Adultos denominadas Esja.

Estos/as estudiantes recorren diferentes espacios de formación a lo largo de la carrera, en lo que respecta a Didáctica de las Ciencias Sociales, la cátedra se desarrolla a partir del primer año y continúa en segundo y tercero, donde se trabajan los conceptos de temporalidad y espacialidad, dentro de otros, para comenzar a construir nociones de aproximación al campo de las Ciencias Sociales.

Generalmente nos encontramos con que las representaciones que poseen los/las estudiantes sobre estas categorías surgen asociadas a abordajes lineales, cronológicos y fácticos respecto al tiempo y a descripciones físicas y cartográficas en relación al espacio geográfico, por lo que nos interesa en esta ponencia, explicar algunos aspectos del funcionamiento de las categorías, y la lógica de las Ciencias Sociales en la enseñanza del nivel primario, atendiendo a la identificación de procesos de ruptura y apropiación del tiempo y el espacio como categorías que permiten pensar la realidad social de una manera compleja, dinámica, multicausal, que genera diferentes ritmos de funcionamiento en la realidad, a la vez contemplar las dimensiones de análisis económicas, políticas, sociales, culturales, mentales, cambios-permanencias entre otros aspectos. Asimismo consideramos la relación de las sociedades con la naturaleza, como también la organización de los territorios desde abordajes que atienden a la complejidad. Esta aproximación al trabajo epistemológico, metodológico y sus debates en las Ciencias Sociales, se desarrollan en distintas instancias de cursado de la cátedra, donde creamos diversos tipos de dispositivos de interpretación para acompañar el proceso de apropiación en Ciencias Sociales por parte de los estudiantes.

### **Un punto de partida para pensar la Didáctica de las Ciencias Sociales**

---

Ambas instituciones cuentan además, con residencias estudiantiles, femeninas y masculinas; en la que habitan jóvenes provenientes de distintas localidades de la zona y del interior de Entre Ríos y provincias vecinas.

Los nuevos enfoques consideran que una de las funciones de las Ciencias Sociales en la escuela primaria es desnaturalizar las representaciones de la realidad social que poseen muchos/as estudiantes y al mismo tiempo, ofrecer un plus para analizar los discursos propios y ajenos que se construyen sobre esa realidad social. Este tipo de análisis requiere de enfoques interdisciplinarios que se influyeran, refuerzan, cooperen entre sí, en donde cada disciplina aporte su especificidad sobre la realidad social e indague en la complejidad y multidimensionalidad de los hechos sociales. “En este sentido, podemos plantear que estudiar Ciencias Sociales es acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia que cada estudiante posee”<sup>2</sup>.

Recuperando los fundamentos respecto a que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la realidad social y que no se dispone de una referencia disciplinar específica sino de un análisis en conjunto para comprender y reflexionar sobre su complejidad, diversidad y dinámica, consideramos que en la didáctica de las Ciencias Sociales deben estar presente conceptos estructurantes como organizadores claves, comunes en el área, dentro de ellos, destacamos los de tiempo/tiempo histórico y espacio/espacio geográfico, de ahí que nos planteamos como meta principal que quienes deben primeramente deconstruir/reconstruir sus representaciones sobre los mencionados conceptos, deben ser los/las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria dentro de un contexto de transformaciones epistemológicas y metodológicas que devienen en procesos de reformulación y resignificación tanto de contenidos como de prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales que nos obligan a reflexionar con el fin de reformular viejas rutinas y paradigmas en los docentes de educación primaria.

Dentro del contexto de transformaciones subrayamos, en primer lugar, que la didáctica de las Ciencias Sociales debe asumir la importancia del contexto y cómo éste influye en la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento y el impacto que ello supone en cada sujeto. En segundo lugar, que abordar el área implica problematizar la realidad social, hacer evidente los conflictos, develar las contradicciones, las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego, permitiendo imaginar otras alternativas.

---

<sup>2</sup> Siede, Isabelino *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. (Buenos Aires: Aique, 2010). p 29.

También, porque es posible incorporar estudios de casos que la realidad nos brinda a diario, puesto que organizar la enseñanza mediante un caso, entendido como una problemática, nos indica Zenobi<sup>3</sup> (2009) puede cumplir con varios objetivos, dentro de ellos, explicar y comprender una determinada situación y luego ver las implicancias sociales, políticas, económicas, históricas, espaciales, mentales.

Por otra parte y en tercer lugar, porque la formulación de preguntas como punto de partida de los procesos de producción de conocimientos suponen la identificación de problemas relevantes e incógnitas sobre las cuales se quiere indagar. Preguntar no sólo es movilizar los intereses que los estudiantes manifiestan, sino advertir sobre aquello que puede llegar a despertar nuevas inquietudes. “Solo un sujeto que pregunta y se pregunta, que comparte sus preguntas con otros y transita el recorrido que cada pregunta exige, está en condiciones de construir un conocimiento crítico y emancipador”<sup>4</sup>.

Así como remarcamos algunas de las transformaciones generadas en el contexto de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales desde un enfoque renovado, donde la escolarización se caracteriza como un espacio y tiempo sociales que provee, construye y reconstruye instrumentos y técnicas ligadas a prácticas a través de la comunicación y adquisición de aptitudes y caracteres significados culturalmente para el logro de la adaptación e integración social<sup>5</sup>, queremos repasar algunos de los fundamentos disciplinares de Historia y Geografía que consideramos relevantes en el posicionamiento desde las cátedras.

Cuando proponemos el concepto de tiempo/tiempo histórico lo hacemos fundamentándolo en los nuevos paradigmas historiográfico -y también en el campo de las Ciencias Sociales- que se fueron sucediendo a partir del siglo XX, que han ido impregnando la práctica de la enseñanza en la educación primaria en las últimas décadas con diálogos interdisciplinarios, originando abordajes innovadores y superadores, aunque no hayan logrado aún desplazar totalmente a la educación tradicional de base positivista.

---

<sup>3</sup> Zenobi, Viviana, “Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar”. En Insaurralde, M. *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009).

<sup>4</sup> Siede, Isabelino, Ob. Cit. p 292.

<sup>5</sup> Rossi Beati, B. y Sagastizábal, M. A. *Del enseñar y el aprender. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente*. (Rosario: UNR, 2008).

Estas transformaciones historiográficas permitieron que en el ámbito de la enseñanza de la historia, se incorpore la idea de proceso, lo que implicó la construcción de relaciones teóricas entre diversos datos en el contexto de un problema y permitió abordar todas las dimensiones constitutivas de la realidad social en una compleja trama de relaciones y vinculaciones. Esta idea de proceso, ligada a la de “contunuum histórico”<sup>6</sup>, se plantea en una dialéctica entre pasado, presente y futuro, donde la seriación de los hechos permite la comprensión significativa de la multicausalidad, la duración de las temporalidades, los cambios y las permanencias. Lo mismo sucede con la incorporación de la idea de conflicto entre los sujetos sociales, permitiendo comprender cómo el accionar de los diferentes sujetos en un contexto determinado no es neutro y que este accionar genera tensiones y disputas entre los diferentes intereses. Es importante detenernos en las representaciones que los futuros docentes poseen acerca de su realidad educativa donde juega la perspectiva de sujeto, la producción social de las prácticas, la constitución de un sistema de disposiciones - percepción y acción-. En definitiva, experiencias de encuentro con el “otro”<sup>7</sup>. Desde este enfoque consideramos la ruptura que comienzan a transitar los/las estudiantes en el pensarse como docentes, maneras de abordar el espacio y el tiempo como categorías que nos ayudan a pensar en la sociedad en contextos específicos y de coyunturas locales, regionales o globales.

En lo que respecta a la periodización, ésta permite ordenar y secuenciar los procesos sociales, identificando las particularidades que presenta cada uno y lo diferencia de otros procesos anteriores y posteriores, para los cuales es válido y necesario introducir los conceptos de diacronía, sincronía y de multicausalidad. Mientras que, a partir de la multicausalidad, podemos abordar las relaciones y vinculaciones entre dos o más dimensiones de la realidad social con el fin de comprender, de acuerdo a los diferentes niveles cognitivos de los estudiantes, la complejidad de la realidad social estudiada. Paralelamente surge la necesidad de incorporar nuevos sujetos históricos: marginados, mujeres, sectores populares, sujeto singular excepcional, etc. o temáticas vinculadas a las mentalidades, representaciones sociales, los miedos, en el marco de nuevas producciones

---

<sup>6</sup> Varela, Claudia. “Discusiones sobre la historia”. En Insaurrealde, M. *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009). p 73.

<sup>7</sup> Bourdie, 1991 En Rossi Beati y Sagastizabal, Ob. Cit.

historiográficas.

En relación a las formas de pensar el desarrollo del conocimiento a las Ciencias Sociales y tiempo histórico, es necesario atender a los debates hacia el interior de las tradiciones historiográficas las que permiten pensar la disciplinariedad a través de larga duración o su vinculación con la etnología, ya que se puede observar como la última modifica las cronologías de la Historia<sup>8</sup>, donde se pueden identificar “hechos repetidos, ceremonias, calendarios, la ruralización de la historia, la economía rural, la vida urbana, mercaderes, usureros, burócratas, intelectuales; el estudio de las mentalidades, la estructuras familiares y de parentesco, el cuerpo humano, la vestimenta, el hábitat etc.”<sup>9</sup>.

En lo que respecta al espacio/espacio geográfico como categoría conceptual dentro de la geografía y las Ciencias Sociales, lo vinculamos a los nuevos enfoques académicos de la geografía radical y por ende, al trabajo con problemáticas sociales, políticas, ambientales que acerquen a los estudiantes al mundo actual, al estudio de casos que evidencie cambios y continuidades, discrepancias e intereses entre los diferentes sujetos sociales, a enfoques multicausales dando cuenta de la complejidad de la realidad social como de las relaciones sociedad-naturaleza.

Visualizar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza que permita a los estudiantes comprender, contextualizar y explicar los nuevos fenómenos y a la vez, poder imaginar otras realidades posibles, estimulando siempre el pensamiento crítico, tal como propone Zenobi<sup>10</sup> a lo cual Cavalcanti<sup>11</sup> agrega que la enseñanza de la geografía no debe centrarse sólo en la descripción y la enumeración de datos sino más bien, debe propiciar en el estudiante la comprensión del espacio geográfico en su concreción, en sus contradicciones y sus transformaciones. Es decir, “El espacio social construido por el trabajo humano no es más, al fin de cuentas, que la naturaleza reelaborada en un proceso histórico...” indica Vesentini<sup>12</sup> (1987 citado por Zenobi, 2009: 103) arrojando luz a la idea de que toda la

---

<sup>8</sup> Le Goff: 1972. En Barrera, Darío. *Ensayos sobre Microhistoria*. (México: Jitanjafora, 2002).

<sup>9</sup> Barrera, Darío. Ob Cit. p 41.

<sup>10</sup> Zenobi, Viviana, Ob. Cit. p 87.

<sup>11</sup> Cavalcanti, L. *Geografía y escuela*. (San Pablo: Papirus, 1998).

<sup>12</sup> Vesentini: 1987. En Zenobi, Viviana, Ob Cit. p 103.

experiencia social está impregnada de temporalidad, por la cual, el espacio está en permanente transformación.

Asimismo, hay que tener en cuenta que, en la actualidad, ninguna sociedad, puede explicarse en sí misma, ya que al estudiar la organización de un espacio determinado, como también ocurre con los procesos históricos, existen decisiones que se toman en otros espacios, a veces más vastos, que se materializan en una red de relaciones articuladas e interdependientes. Es decir, en época de globalización es imposible presentar el estudio de la realidad social, espacial e histórica en forma aislada o autosuficiente y para ello nada mejor que incorporar a la enseñanza de la geografía el concepto de interjuego de escalas de análisis.

De esta manera presentamos mediante una breve síntesis los fundamentos teóricos, epistemológicos, didácticos y metodológicos que sustentan a las cátedras de didáctica de las Ciencias Sociales en el lapso de los tres años, según lo especifica el Plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria.

### **Los procesos de deconstrucción/reconstrucción de los conceptos de tiempo/tiempo histórico y espacio/espacio geográfico en los/las estudiantes universitarios/as**

Desde las cátedras de didáctica de las Ciencias Sociales I, II y III realizamos un proceso de deconstrucción/reconstrucción de los conceptos de tiempo/tiempo histórico y espacio/espacio geográfico con los/las estudiantes que cursan el Profesorado de Educación Primaria con orientación rural durante los tres años de cursada y que se refuerza además, en las instancias de prácticas docentes. Dicho proceso comienza en el primer año de la carrera cuando a partir de diferentes abordajes teóricos-epistemológicos de las disciplinas que componen el campo de las Ciencias Sociales -destacando los trabajos centrados en Historia y Geografía sin desconocer los aportes de Sociología y Antropología- ponemos en tensión representaciones y experiencias de los diversos y heterogéneos trayectos de formación escolar previas.

Este recorrido continúa en el segundo y tercer año, a los que incorporamos fundamentos didácticos y metodológicos referidos didáctica de las Ciencias Sociales. En estas instancias, los/las estudiantes deben dar cuenta no solo de los procesos de rupturas desde un posicionamiento teórico sino también práctico, ya que deben realizar propuestas de

enseñanza del área para el primer y segundo ciclo de la escuela primaria. Es importante destacar que estos/as estudiantes del profesorado de educación primaria, llegan con cierta dificultad para pensar la complejidad en la enseñanza, y más aún en la lógica de las Ciencias Sociales. Esto lo podemos observar al momento de pensar propuestas de recorte conceptual y luego convertirlas en situaciones problemáticas de enseñanza que les permitan reconstruir algunos aspectos de la realidad social, no sólo desde el trabajo didáctico sino también el proceso de lecturas sobre diversas perspectivas de las Ciencias Sociales.

Es importante destacar que la falta de claridad, en muchas oportunidades sobre los temas a enseñar fundado en el enfoque renovado que proponemos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, no permite llevar adelante procesos de secuenciación de los contenidos durante la elaboración de secuencias didácticas.

### **Algunos fundamentos teóricos que sustentan las representaciones de los estudiantes respecto al tiempo/tiempo histórico y espacio/espacio geográficos**

En este punto queremos detenernos a consignar algunas líneas respecto a cómo se fue gestando en Argentina la enseñanza de la historia y la geografía y sus vinculaciones con la producción académica, dado que algunos de sus componentes impregnan o están presentes en las representaciones sobre tiempo/tiempo histórico y espacio/espacio geográfico en los estudiantes que ingresan al Profesorado de Educación Primaria, y por lo tanto, vigentes en sus trayectorias escolares previas. Razón por la cual, tenemos el desafío de poner en tensión para revisarlos y avanzar hacia otras propuestas fundamentadas en los posicionamientos epistemológicos, didácticos y metodológicos a los que adherimos desde las cátedra de didáctica de las Ciencias Sociales y que fueron explicitados anteriormente.

La historia que comenzó a enseñarse con la instauración del sistema educativo surgió asociada a la filosofía positivista de fines del siglo XIX y respondió al paradigma de la “educación patriótica tradicional”. Este paradigma, por un lado se caracterizó por una enseñanza de la historia diacrónica y cronológica donde predominan un cúmulo de fechas condensadas en hechos políticos y militares poniendo en el centro de la escena, a la batalla, la sucesión de dirigentes políticos y personajes emergentes de la clase dirigente -jefes militares, caudillos, presidentes- conjuntamente con sus obras de gobierno. También se buscó destacar especialmente el origen del Estado-nación, privilegiando la dimensión

político institucional.

Los hechos se presentan como una sucesión desarticulada de acontecimientos, cuya única relación fue la seriación entre los mismos imponiendo cortes a la evolución de la historia mediante líneas de tiempos, en las cuales sólo se ubicaban los hechos ordenados cronológicamente.

Mientras que por otro lado, las efemérides fueron un complemento en la enseñanza de la historia en la educación primaria. En términos generales, las efemérides, vinculadas a “fechas patrias” se refieren al origen del “Estado-nación”, destacando, mediante festejos y celebraciones, los logros de la independencia y libertad de nuestro país como también de las hazañas de los personajes ilustres que lo forjaron, confiriéndoles un sentido único, cerrado y universal nos indica Zelmanovich<sup>13</sup>. Se trataba de un relato que hacía hincapié simplemente en los *hombres* que participaron de los primeros gobiernos patrios, sus nombres y las fechas en que sucedieron, acompañados de una crónica que describía solo acontecimientos.

Varela, al igual que otros exponentes, sostiene que “aún hoy, la enseñanza de la Historia en la escuela primaria arrastra consigo la impronta de la tradición positivista y uno de los referentes empíricos en los que se evidencia esta influencia es el criterio con el que se denomina y presenta a los personajes históricos, sujetos individuales disociados del grupo social del cual emergen y/o representan”<sup>14</sup>. Es decir, que las reformas educativas de las últimas décadas no han logrado desarraigar estas prácticas de enseñanza decimonónicas de la escuela primaria, las cuales conviven con otras más adaptadas y vinculadas a la renovación académica del área y a la didáctica.

En el caso de la geografía, los programas que se presentaron destacaban la preponderancia del *medio* natural y físico hasta que finalmente se llegaba a la población y sus actividades económicas. Los recortes temáticos daban cuenta de los límites, climas, relieve, ubicación de ríos, países, capitales, etc.

Se trató de una enseñanza basada en relaciones simplistas y de tipo causal que hegemonizó

---

<sup>13</sup> Zelmanovich, Perla. *Efemérides, entre el mito y la historia*. (Buenos Aires: Paidós, 1997).

<sup>14</sup> Varela, Claudia, Ob. Cit. p 78.

el uso del mapa –físico, político, temático, mudo- dado el énfasis de la localización. Los contenidos repletos de datos y descripciones iban acompañados de extensos cuestionarios que favorecían la posterior memorización de los mismos.

Esta tradición en la enseñanza de la geografía aún pervive de tal manera en las escuelas que muchos docentes no conciben enseñar ningún contenido con un mínimo de conocimiento cartográfico plantea Zenobi; a lo que agrega “esta matriz persistió en el tiempo más allá de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales del siglo XX y formó parte de las prácticas de enseñanza de la Geografía en distintos niveles educativos y la formación docente”<sup>15</sup>.

### **Algunos resultados prácticos a partir de la encuesta realizada**

En el siguiente esquema presentamos algunos resultados parciales obtenidos mediante la aplicación de una encuesta realizada a estudiantes que cursan en las subsedes y que denotan los procesos de quiebres y rupturas en relación a los conceptos de tiempo/tiempo histórico y espacio/espacio geográfico y sus vinculaciones con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. Procesos de ruptura que surgen a medida que avanzan en la cursada de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Categorías	Tiempo H	Espacio G	Representaciones de la enseñanza	Recursos	Propuestas superadoras	Resignificación de las prácticas en la enseñanza del tiempo y el espacio en la escuela primaria.
1° Año	Fechas patrias en relación a próceres, relatos biográficos, efemérides y caudillos.	Mapas, relieves, clima, ríos, límites, capitales. etc.	Representación ligada a la clase tradicional.	Láminas, líneas de tiempo, recortes periodísticos.	No registran.	No registran.

<sup>15</sup> Zenobi, Viviana. Ob. Cit. p 107.

2° y 3° Año	Reconoci- miento de diversos ritmos en las temporalida des. Tiempo histórico como construc- ción	Identifica- ción de diferentes tipos de relaciones de los sujetos con la naturaleza, el espacio geográfico, y la sociedad. Espacio geográfico social	La necesidad de incorporar los conceptos estructuran- tes en la enseñanza. Comprender la relación sociedad- naturaleza. Reconoci- miento de la vida cotidiana como contenido a enseñar y las posibles relaciones con otras Cs. Sociales.	Variados.	Cuidar el Ambiente: separación de residuos.	Pensar la enseñanza de las Cs. Sociales en términos de problemáticas, desde la realidad compleja global. Trabajar interdisciplinaria- mente. Elaborar propuestas desde la multicausalidad.
----------------	---	---	--	-----------	--	---

### *Análisis de las encuestas*

A continuación presentamos algunas conceptualizaciones y objetivaciones del análisis de las encuestas que se reiteran entre los/las estudiantes que ingresan al Profesorado de Educación Primaria en las dos subsedes que estamos considerando. Estos/as estudiantes:

No reconocen a las Ciencias Sociales como tal, en su lugar esbozan conceptualizaciones referidas a “realidad social o lo humano”. Identifican la relación de los individuos con los demás, los comportamientos en grupo (sociedad). Relacionan al tiempo con “el lugar en que estamos parados y comprender problemáticas y qué cosas nos llevaron a ellas”.

Las nociones que poseen los/las estudiantes de primera año sobre Historia y Geografía están íntimamente vinculadas a las concepciones y enfoques tradicionales de base positivistas:

La geografía estudia las provincias, los departamentos, los países, los continentes, las capitales, y todo con su ubicación en mapas y planisferios. También la producción agropecuaria de cada región, accidentes geográficos, clima, flora, fauna, grupos étnicos, originarios, inmigrantes, construcción de grandes obras (Túnel subfluvial, represa, Atucha).

Al respecto, destacamos algunos pasajes de las encuestas realizadas<sup>16</sup>:

“representábamos el territorio en mapas y fechas en líneas de tiempo”.

“en Historia estudiamos vida, obra, próceres de caudillos, acontecimientos históricos memorizando fechas todo el año”.

“Los recursos que utilizábamos eran: ilustraciones, láminas, mapas, manuales, revistas infantiles (Antejito, Billiken), globo terráqueo etc.”

“En la vida cotidiana reconocer el tiempo y el espacio cuando lo mandaban hacer compras a lugares, tal día, tal hora”.

En Historia (tiempo) y en economía (producción y satisfacción!).

Ante la pregunta referida al momento del año en que se enseñaba Ciencias. Sociales, las respuestas están en relación a las fechas patrias (contenido). En la voz de los entrevistados:

---

<sup>16</sup> El carácter de las encuestas fue anónimo y la selección de los fragmentos en este apartado es arbitraria en el sentido que seleccionamos aquellos pasajes que consideramos ilustrativos de los que estamos analizando.

“Se daba cuando había una fecha especial”.

“No se daba todo el año como Lengua y Matemática, y tenía un tiempo limitado”.

“Eran concretas, Historia sólo cuando teníamos alguna fecha patria”

En relación a los contenidos que se enseñaban en Historia y Geografía podemos destacar acontecimientos fácticos, aislados y sin ningún tipo de problematización: efemérides y las fechas patrias, Malvinas y el 25 de Mayo, breve biografía de los próceres y algunos hechos relevantes de la historia del país, algunos presidentes (aspectos políticos, económicos y sociales), aborígenes, la llegada de Colón, fechas destacadas, vida de San Martín, Colón y Sarmiento, Guerra de Malvinas. Nombres de continentes, aprender localidades de Entre Ríos y las provincias Argentina. Países, capitales, relieves, el tiempo, ríos, límites, distintos fenómenos, capitales.

Los recursos (en los que se entretujan algunas estrategias) que se nombran reiteradamente se vinculan a: libro, pizarra, “conocimientos del docente”, recortes, dibujos que hacíamos, mapas, afiches, láminas, líneas de tiempo, vídeos, manuales, películas, documentales, afiches, mapas, “trabajos en grupos con libros”, “explicaciones de la maestra”, obras de teatro, canciones, juegos.

El reconocimiento en la vida cotidiana se vincula al tiempo y al espacio en función de actividades que tienen que ver con la organización social: como fertilizar el campo, cómo los hechos del pasado repercuten en la actualidad, a no tirar basura para no contaminar el (medio) ambiente, reciclar, separación de residuos.

Estas son algunas de las representaciones que poseen los/las estudiantes en el primer año de la carrera. Desde el equipo de cátedra comenzamos con un proceso de objetivación mediante la puesta en tensión de los mismos a partir de los nuevos enfoques epistemológicos y metodológicos de las Ciencias Sociales que mencionamos anteriormente. Se trata de un proceso arduo, lento y no sin marchas y contramarchas. Confrontaciones y resistencias o un volver a comenzar.

Los quiebres y rupturas comienzan a ser visibles finalizando el año lectivo, una vez que los/las estudiantes logran una conceptualización general del trabajo realizado desde la cátedra y el manejo de la bibliografía obligatoria. En el transcurso de segundo y tercer año

profundizamos y ampliamos las temáticas vinculadas al campo de las Ciencias Sociales a las que les sumamos aportes de la didáctica en función de la elaboración de secuencias y propuestas de clases. Sin embargo, reaparecen estos enfoques tradicionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales al momento seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos.

De todas maneras, los/las estudiantes logran revertir paulatinamente estos procesos de enseñanza arraigados en las escuelas primarias a partir de conceptualizaciones teóricas y didácticas que van adquiriendo a medida que avanzan en la carrera.

Por ejemplo una de las estudiantes encuestadas de tercer año, nos da cuenta del proceso de rupturas teóricas y prácticas de las concepciones del tiempo y el espacio asimilado durante la escolarización previa al inicio del profesorado de Educación Primaria. Asimismo nos refiere las dificultades presente a la hora de apropiarse de este posicionamiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente centrados en dos conceptos estructurantes claves como son el tiempo histórico y el espacio geográfico. Citamos en extenso parte de sus respuestas porque la consideramos muy clara en relación a lo que venimos manifestando:

“... para mí fue difícil comprender los conceptos [de tiempo y espacio] por la complejidad que los conceptos tienen (...). Al momento de trabajar estos conceptos, los fuimos trabajando, repensando, revisando las ideas que nosotros teníamos de esos conceptos. Nosotros teníamos una idea descontextualizada tanto del tiempo como del espacio. Más que nada, al **tiempo** lo relacionábamos con la **línea de tiempo** y ahí quedaba y el **espacio** también, en las **representaciones en mapa**. No teníamos en cuenta la complejidad de los conceptos y lo que ello implica, ¿no?.

Que dentro de esos espacios como así también del tiempo que se van dando relaciones, que esas relaciones son complejas, que requieren un análisis distinto, que esas relaciones que se van produciendo permiten las transformaciones tanto en el tiempo como en el espacio y es lo que más costó entender. Y esto obviamente esto estuvo reflejado en las propuestas que realizábamos. No teníamos en cuenta la complejidad, porque al no ser trabajado, digamos, en nuestro paso por la escolarización, no fueron trabajados de esta manera costó mucho más, costó entender esta relación que se da dentro de los tiempos y de los espacios. Nosotros al

proponer propuestas nos quedábamos, naturalizábamos ciertas cosas y volvíamos a repetir lo que se nos había enseñado y ese el error. Poco a poco fuimos, como quien dice, abriéndonos un poco más a pensar más que nada desde la complejidad y obviamente es muy difícil y desde mi punto de vista todavía nos sigue costando”

En síntesis y a manera de cierre del presente trabajo, que reiteramos es solo un bosquejo parcial, por lo que hay que continuar profundizando esta línea de indagación, podemos sostener algunas apreciaciones tendientes a:

Por más que los/las estudiantes logren correrse de prácticas de enseñanza tradicionales y basadas en concepciones de base positivista en relación al campo de las Ciencias Sociales, al finalizar el recorrido por las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales I, II y III aún persisten las dificultades para proponer recortes y secuencias didácticas superadoras del espacio geográfico no cartográfico y del tiempo histórico no cronológico.

No obstante, a pesar de las dificultades mencionadas, los/las estudiantes se apropian de los enfoques teóricos, epistemológicos y didácticos que se les brindan desde las mencionadas cátedras. También es necesario decir que, la apropiación teórica suele ser significativa pero entre en colisión al momento de las propuestas de clases, en las que reaparecen resabios de las biografías escolares. De todas maneras se inician en el quiebre respecto a las nociones de tiempo histórico y espacio geográfico.

Por otra parte, se hace evidente en varias respuestas que las “nociones” o conceptos estructurantes de tiempo histórico y espacio geográfico se vinculan a la complejidad y las transformaciones sociales. Al mismo tiempo que surge la necesidad de un abordaje en base a problemas y que englobe diferentes dimensiones de la realidad social. Los/las estudiantes a lo largo de la cursada focalizan y entienden que las Ciencias Sociales apuntan a reflexionar sobre la realidad social.

## **Bibliografía**

Barriera, D. (2002) *Ensayos sobre Microhistoria*. México: Jitanjafora.

Cavalcanti, L. (1998). *Geografía y escuela*. San Pablo: Papirus

Rossi Beati, B. y Sagastizábal, M. A. (2008). *Del enseñar y el aprender. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente*. Rosario: UNR.

Siede, I. (2010). “Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza”. En Siede, I.

(Coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Varela, C. (2009). “Discusiones sobre la historia”. En Insaurralde, M. (coord.) *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Zelmanovich, P. (1997). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Zenobi, V. (2009). “Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar”. En Insaurralde, M. (coord.) *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.