

Artículo de investigación

Observatorio Geohistórico. Argentina y Latinoamérica en las representaciones y saberes de estudiantes de profesorado de educación primaria

Brisa Varela¹

¹Universidad Nacional de Luján, Departamento de Ciencias Sociales. Argentina. GECECUyG – Grupo de Estudios sobre Geografía Cultural y de Género perteneciente al PROEG (Programa de Estudios Geográficos) del INIGEO (Instituto de Investigaciones Geográficas)

* E-mail: brisavarelaunlu@gmail.com

Recibido: 05/05/2021; Aceptado: 10/06/2021; Publicado: 15/06/2021

Resumen

En este texto se comparten los resultados de investigación que se realizó en la Universidad Nacional de Luján¹ y que tomó como problema de investigación las representaciones y saberes que poseen estudiantes de nivel terciario de profesorado de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires, referidos a los contenidos del área de ciencias sociales y la mirada sobre la didáctica puesta en juego en la enseñanza de esos contenidos.

Las preguntas de investigación se formularon articuladas con los contenidos de los espacios curriculares relacionados con “Enseñanza de las Ciencias Sociales” en los niveles I, II y III de Talleres de Didáctica y con “Ética, DD. HH y Construcción de la Ciudadanía”. La investigación procuró aportar elementos científicos para la evaluación y mejora de estos aspectos de la formación docente en el área de la didáctica especial de las ciencias sociales.

Palabras clave: Latinoamérica; Argentina; representaciones; enseñanza

Argentina and Latin America geohistorical observatory on the representations and knowledge of students of primary education teachers

Abstract

In this text, we share the results of the research project, based at the National University of Lujan. In the same, the representations and knowledge that tertiary level students of primary education teachers in the city of Buenos Aires have, were taken as a research problem, referring to the contents of the social sciences area and the view on the didactics put into play in teaching those contents.

The research questions were formulated articulates with the contents of the curricular spaces relates to “Teaching of Social Sciences” in levels I, II and III of Didactic Workshops and with “Ethics, Human Rights and Construction of Citizenships”. The research sought to provide scientific elements for the evaluation and improvement of these aspects of teacher training in the area of special teaching in the social sciences.

Keywords: Latin America-Argentina; representations; teaching

¹ Disposición CD-E N° 453/15 28-12-2015 · CDDE.

1. Introducción

El proyecto de investigación referido las representaciones y saberes de los estudiantes de profesorado primarios en el campo de las ciencias sociales, da continuidad a las investigaciones anteriores dirigidas en la UNLU, tanto en el Departamento de Ciencias Sociales como en el Departamento de Educación² cuyos resultados se han presentado para difusión y discusión en encuentros académicos, publicaciones y en Talleres para docentes y estudiantes.

En las investigaciones se trabajó sobre dos problemáticas: una cuestión que hace a los saberes y representaciones sobre contenidos de ciencias sociales de estudiantes de profesorado de educación primaria y también sobre la posibilidad de “enseñar” (o no) aquellos temas que presentan dificultades por la complejidad de las temáticas y problemas que aborda. En todos los proyectos se valorizó el lugar de la educación frente a una tarea que involucra concepciones éticas, cuestiones políticas y de ciudadanía.

2. Encuadre filosófico pedagógico del PI

El proyecto adscribe a un enfoque crítico de la didáctica de modo que los docentes puedan posicionarse como transformadores y no en guardianes de mandatos cristalizados. Isabelino Siede (2007) pone el acento valorativo en la preocupación principal que debería orientar la formación ética y política escolar, es la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y las relaciones de poder, como eje de una actividad pedagógica emancipatoria, la enseñanza debería ofrecer herramientas para actuar en una sociedad.

² (2012-2014) Dirección de Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján-Departamento de Educación: Título de la investigación *Las experiencias traumáticas y su transmisión generacional a través del arte: constitución de lugares de la memoria en la Ciudad de Buenos Aires*, N° de Disposición que aprobó el proyecto de investigación: CD-E:224/12. Sus resultados han sido solicitados para la presentación de un artículo del libro *Ciudades amigables: perspectivas políticas y prácticas* de la Universidad de Granada y se encuentran en imprenta.

(2012-2014) Dirección de Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Ciencias Sociales: Título de la investigación *El espacio urbano y su producción como lugar de la memoria en los movimientos de resistencia juveniles de principios del siglo* Disposición que aprobó el proyecto de investigación: DD-CS 550/12. Sus resultados han sido publicados por la Universidad Nacional de Luján y Dunken Editorial, (2015) *El espacio urbano y su producción como lugar de la memoria*, Dunken ediciones, ISBN 978-9

(2010) La temática también ha sido objeto de investigación en mi tesis doctoral publicada por la Universidad Nacional de La Plata *Geografías de la memoria. Lugares, desarraigos, y reconstitución identitaria en situación de genocidio*, EDULP, ISBN 978-950-34-0519-2.87-02-7653-1.

(2006-2009) Dirección de Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Educación Título de la investigación *Genocidios y transmisión de la memoria: Los festejos del Día de la Raza en la educación inicial* N° de Disposición que aprobó el Proyecto de investigación: DD-DE 111/07. (2002-2004) Dirección Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Educación. Título de la investigación *Efemérides en la educación inicial Los actos escolares*. Sus resultados han sido publicados por la Universidad Nacional de Luján y Dunken ediciones, en el año 2004 con el título *La trama de la identidad: Indagaciones en torno a la didáctica de la memoria en la educación inicial*. ISBN 987-02-0691-3.

Adscribimos al encuadre teórico de la pedagogía crítica y consideramos que nuestro tema de investigación, relativo a la transmisión escolar se sostiene en la línea del constructivismo socio-cultural con origen en las investigaciones de Vygotsky que postuló que el factor social juega un papel central en la construcción de representaciones y de saberes.

A la vez la práctica social de las funciones psicológicas articula con las características subjetivas de cada estudiante “Parte de un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes, podemos asumir que la construcción de los conocimientos supone una internalización orientada por los “otros sociales” en un entorno estructurado. De esta manera el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional” (Serrano, J. M. y Pons R. M. 2011; p.9).

Se han incorporado al análisis conceptualizaciones que se refieren a la memoria (que incluye los olvidos y los recuerdos; lo dicho y lo silenciado) inscrita en lo individual (el sujeto) y en lo social (la comunidad) y en relación indisoluble a través de mecanismos de transmisión generacional.

Estimamos que así como es central reconocer la relación entre *identidad nacional/espacio* - pensando la relación con un ámbito territorial- también parece plantearse como necesario abordar la ecuación *identidad nacional/tiempo* referida a las continuidades y rupturas en las valorizaciones de un grupo.³

Abordar la temática que se propuso remite al proceso sociocultural por el cual todo grupo humano construye y deconstruye su identidad generacionalmente, en relación con su engarce social, histórico y local y que debe explicarse en términos de estas realidades (Hobsbawm; 1995). A la vez con Benedict Anderson (2000) sostenemos la configuración imaginaria de las naciones.

Otro aspecto referido al marco teórico es el de la significación de la trama generacional para *reconocer* en lxs estudiantes el proceso de elaboración, transmisión y continuidad/ruptura referida a contenidos curriculares de ciencias sociales y su enseñanza.

Si se definiera desde el punto de vista estrictamente estadístico-demográfico, una generación respondería a cohortes establecidas en virtud de las edades en que se produce la procreación y el nacimiento de otra generación, pero en este trabajo no se tomará esta definición sino el enfoque que, proveniente de la sociología de la cultura, interpreta a las generaciones como la expresión de una participación en común de experiencias, ideas y mentalidades, de ciertas visiones del mundo y de la sociedad. En relación con ello Karl Mannheim (1990) explicita que la pertenencia generacional no está pautada exclusivamente por la edad sino por las condiciones materiales y sociales en las que se construyen los sujetos. Por su lado Pierre Nora ha propuesto aplicar la noción de generación vinculada a la transmisión de saberes y experiencias no como actos individuales sino como producciones de la memoria colectiva (Nora, 1984). Otra reflexión tiene que ver con las características particulares en

³Pellegrino al trabajar la transformación del espacio y la identidad cultural, propone considerar la distinción entre “espacio de pertenencia” y “espacio de referencia”. En tanto que el primero se relaciona con “la ocupación de un territorio y la posición de un actor social y la inscripción de su grupo de pertenencia en un lugar; el segundo remite al espacio de las valorizaciones y desvalorizaciones del espacio de pertenencia”. PELLEGRINO, G. y otros (1983) “Representations du territoire et identité”, en: *Espaces et Culture*, Georgi, St-Saphorin, pág.27

que se produce la transmisión generacional de los aspectos traumáticos ⁴vividos por generaciones anteriores referidas a la dictadura cívico militar y del retorno democrático tras la Guerra de Malvinas (Lorenz; 2015).

En instancias de abordar mis tesis de maestría y de doctorado, ambas referidas al Genocidio Armenio, me resultó necesario indagar en material teórico que tiene gran pertinencia para este estudio ya que remite a definiciones conceptuales centrales para abordar aquellos aspectos que hacen a la constitución y transmisión de la memoria social en situaciones de gran violencia, como las guerras, revoluciones o genocidios. Los trabajos de Jaques Le Goff (1991), Pierre Nora (1984) y Alessandro Portelli (1996) en torno a la memoria social y los lugares de la memoria significaron el punto de partida desde donde pensar teóricamente en torno al objeto de estudio. Los debates en los que participé, en mayo del 2004, en el seminario sobre "Alcances del concepto de trauma como categoría socio-histórica de análisis" dictado por María Inés Mudrovic (2004) fueron muy importantes y permitieron la revisión y análisis de líneas teóricas asociadas con situaciones de trauma social y memoria/s colectivas.

Desde el marco teórico pedagógico en su dimensión ético política, planteada por Paulo Freire, asumimos la politicidad e historicidad del acto educativo rechazando una educación bancaria apoyada en la memorización y repetición vacía es decir de la alienación. La educación liberadora es claramente problematizadora en tanto propone un eje dialógico y cuestiona el pensamiento unidimensional de la enseñanza de las ciencias sociales encerradas en los aspectos descriptivos y repetitivos. El lugar del educador es el de proponer una relación dialógica, dado que en la circulación de la propia palabra el sujeto se des-aliena, hace del encuentro con el otro una posibilidad de creación social (Fernández Mouján, 2011). Desde un posicionamiento crítico no se puede abandonar el lugar de la autonomía y la emancipación y ello implica desacralizar y diferenciar la "memoria como efeméride" de las construcciones y debates de la historia reciente que introduce a la polémica y da lugar a múltiples preguntas desde las subjetividades y diversidad de las prácticas sociales.

En relación con la memoria social y la identidad, o tal vez deberíamos decir la identificación, no son cosas fijas sino representaciones o construcciones de la realidad, fenómenos subjetivos antes que objetivos dirá Gillis (1994). Francois Dosse (2004) por su parte observa que: "La memoria que supone la "presencia de la ausencia" sigue siendo el punto esencial de soldadura entre pasado y presente" (2004:223).

Que los futuros docentes puedan y quieran asumirse como intelectuales crearía las condiciones necesarias para transformar el mandato escolar en un posicionamiento activo como expectativa de vida plena (Carnovale, V.; Larramendy, A. 2010). En las reflexiones de Giroux sobre estas cuestiones se pueden encontrar conceptos iluminadores: "El hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también

⁴ Consideramos trauma en el sentido de "un fenómeno agudo, que ocurre en un espacio de tiempo corto y produce un colapso psíquico porque la mente se ve desbordada por la intensidad de los estímulos que lo desencadenan (...) también (se deben) a situaciones que se extienden durante períodos de tiempo más o menos largos, como de privaciones físicas y afectivas, separaciones de los padres, reclusiones en colegios, asilos, hospitales o migraciones." Grinberg, L. y Grinberg, R. (1996) *Migración y exilio. Estudio psicoanalítico*, Buenos Aires, Biblioteca Nueva, pág.22.

contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes” (1997; 65).

Giroux (nos) interpela a los educadores cuando reclama pensarse como algo más que “ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale”. Por el contrario, los invita a contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al esclarecimiento de la capacidad crítica de lxs jóvenes.

3. Preguntas que guiaron la investigación

La explicitación detallada de las preguntas de investigación, los objetivos y metodología empleada fue publicada en los avances de la investigación presentados en el número 12 de la revista *Polifonías* (Varela; 2017) por lo tanto, una cuestión de espacio retomamos aquí sólo un breve punteo.

Las preguntas de investigación se ordenaron en tres ejes referidos al tiempo histórico, al espacio geográfico y a la didáctica especial de las ciencias sociales.

Eje 1 Representaciones y saberes de lxs estudiantes relativas al *tiempo histórico*

- ¿Pueden diferenciar los conceptos de: memoria oficial, memorias plurales, pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente?
- ¿Identifican los diferentes actores sociales y sus intencionalidades?
- ¿Logran encuadrar los acontecimientos en coyunturas históricas que remitan además a tiempos estructurales de América latina?

Eje 2 Representaciones y saberes de lxs estudiantes que permitan articular el *espacio geográfico* en distintas escalas de análisis en las diferentes experiencias regionales de terrorismo de estado

- ¿Abordan el carácter continental y universal o su discurso se sitúa en la “excepcionalidad del carácter nacional” como sucede en otros casos?
- ¿Qué representaciones construyen los estudiantes sobre la actual situación de los derechos sociales en Latinoamérica?

Eje 3 Representaciones de lxs estudiantes referidas a las propuestas en didáctica *especial* de las ciencias sociales aplicada a esta temática

- ¿Qué conceptos y contenidos consideran importantes enseñar y con qué estrategias y materiales los llevarían al aula del nivel primario?
- ¿Establecen claras diferencias según los ciclos?
- ¿Consideran un posicionamiento crítico y dinámico o se afirman en líneas reproducioncitas?
- ¿Reflexionan críticamente sobre las dificultades didácticas que introduce el enfoque memorístico sobre las responsabilidades de las decisiones del docente?
- ¿Proponen trabajar con sus futurxs alumnx de nivel primario en ciencias sociales a partir de ejes problematizadores que promuevan conflictos cognitivos?

4. Objetivos y metodología

La meta de la investigación fue conocer las representaciones y saberes de estudiantes de profesorados primarios, en distintas etapas de su formación docente, en torno a contenidos del área de ciencias sociales, derechos humanos y sociales y su enseñanza en el nivel primario de la educación.

Para ello se relevaron las representaciones que circulan entre los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y a la construcción de la ciudadanía. Se identificaron conceptos, procedimientos y valores que los estudiantes estiman importantes para ser enseñados en el nivel primario y caracterizó el posicionamiento metodológico y las estrategias que propusieron llevar o han llevado durante sus prácticas en las aulas.

La opción metodológica tuvo que dar cuenta de los nodos de significación y simbolización mediante los cuales los y las estudiantes, intersubjetivamente marcan de sentido lo real. Bourdieu (1991) nos propone pensar las prácticas sociales desde la noción de *habitus* que, generado por las estructuras objetivas, produce a su vez sistemas de prácticas y percepciones, dando a la conducta esquemas básicos de percepción y de acción, modos de experimentar y clasificar lo real. Se puede concebir el *habitus* desde su "capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos - pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas" (1991:96).

Teniendo en cuenta este encuadre para el desarrollo de la investigación fue pertinente trabajar, en esta primera etapa, con encuestas que contendrían preguntas cerradas que permitieron obtener información cuantitativa. Para el análisis e interpretación de la información se propuso el enfoque de *estrategias de contextualización* que consiste en interpretar la información en su contexto para identificar la relación entre los diferentes elementos del texto articulados. Esta mirada promueve no la "clasificación" sino la búsqueda de las relaciones que conectan los relatos y eventos dentro de un contexto en un todo coherente entre las preguntas formuladas a la investigación y el diseño de la recolección de datos que brinden información (Maxwel, 1996).

El universo de estudio lo constituyeron estudiantes de diferentes tramos de profesorado de educación primaria, para poder registrar las diferencias (o no) relativas a su proceso de aprendizaje.

Las técnicas para el relevamiento incluyeron las respuestas obtenidas a cuestionarios mixtos: con preguntas semiestructuradas y la inclusión de algunas de carácter abierto.

El cuestionario semiestructurado fue de carácter anónimo ya que la nominación no agrega a la investigación y se recibe con mayor tranquilidad por los estudiantes garantizando la libertad de opinión. El mismo apuntó a reconocer las representaciones y miradas de los estudiantes en lo que hace a las cuestiones explicitadas en los ejes 1 y 2 presentados en el proyecto de la investigación.

Se consideró que el carácter semiestructurado fue el más adecuado porque permitió incluir un mayor número de entrevistados y a la vez brindar un margen de preguntas abiertas para las consideraciones de los estudiantes. En la sistematización se consideraron las asignaturas cursadas de quienes respondieron para poder identificar si a lo largo de su formación han modificado sus representaciones y criterios pedagógicos. Del mismo modo la diferenciación por géneros permitió observar que temas proponen para su análisis académico profesional y para su enseñanza.

El trabajo de campo se realizó a lo largo del año por los profesores Mariano Peltz y Alberto Romero el mismo incluyó un total de 80 estudiantes, 10 varones y 70 mujeres inscriptos en distintos profesorado de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires (Normales 2, 3, 9 y 11).

Resulta oportuno retomar las palabras relativas a las observaciones realizadas por Mariano Peltz en las instancias en que levantó la información en campo:

"Registrar algunas consideraciones significativas a la hora de realizar las entrevistas en las Escuelas Normales. El haber presentado las preguntas en formato papel, ha generado en los estudiantes una primera impresión de desconcierto y hasta en algunos casos, de temor. Los contextos educativos

continúan generando posiciones encontradas sobre los modos de registrar los saberes de los actores, sobre todo, cuando se formulan de forma escrita. Superado ese ambiente y luego de haber leído y releído las preguntas, muchxs se decidieron a escribir. Demás está decir que se han tomado todos los recaudos necesarios para lograr espacios de trabajos exploratorios agradables y a través del cual el respeto y la privacidad de los aportes personales iban a estar resguardados por el anonimato y la responsabilidad del equipo de investigación. Observar las expresiones faciales y corporales previamente a la escritura, también nos han indicado cierta inseguridad, no sólo en relación con los contenidos sino por exponerse ante quiénes eran sus entrevistadores. Evidentemente existieron ciertos reparos sobre los registros presentados y en reiteradas oportunidades nos indicaban que no recordaban nada de su paso por la escuela inicial y primaria (más secundaria), los nombres de los maestros o los temas de ciencias sociales que hayan estudiado. Una sola cuestión les venía a la memoria y era la temática sobre las efemérides. Desde ese lugar posicionaban a la historia como una cuestión de hechos o acontecimientos inconexos más que una relación procesual."

Se realizó una experiencia piloto, se ajustó la encuesta en función de la comprensión de texto por parte de lxs estudiantes y se decidió presentar las preguntas y formato mencionados anteriormente. A continuación, en este apartado se explican y presentan los resultados.

5. Resultados de la investigación: sistematización e interpretación

5-1 Respuestas obtenidas del primer subconjunto datos biográficos y de formación

Se solicitó que señalaran los siguientes puntos: Varón/ mujer; edad, institución y años en los que realizaron el primario y el secundario; materias ya cursadas en el nivel terciario; y carreras paralelas que se encontraban realizando o que terminaron. Las encuestas fueron respondidas por escrito en forma individual y de forma anónima, garantizando a lxs estudiantes una total libertad en las decisiones que tomaran para sus respuestas.

Se invitó a que señalaran la elección de varón/ mujer a los fines de poder observar posteriormente si se encontraban diferencias de género en las respuestas dadas. El mismo sentido tuvo el de preguntarles la edad ya que permitiría al momento de la interpretación registrar diferencias o similitudes por grupos etarios que demostrasen si la etapa de su formación en los niveles primario y secundario influyen en las respuestas dadas.

La pregunta sobre las instituciones primaria y secundaria en la que cursaron previamente, interesaba para poder distinguir si la preparación pública estatal o privada interviene al momento de formular las respuestas. El mismo sentido tuvo el pedido de información sobre la institución en la que cursan su formación docente y la cantidad de materias aprobadas de la carrera que, hipotéticamente, permitirían expresar la diversidad y la profundidad en las argumentaciones.

Del total de 80 estudiantes 10 fueron varones y 70 mujeres. La tabla 1 muestra el ámbito educativo donde realizaron sus estudios de nivel primario y medio. En la segunda tabla se señala las edades de lxs participantes.

Tabla 1. Estudios previos realizados en instituciones educativas

públicos	59%
privados	18%
Públicos y privados	16%
N/C	6%

Tabla 2. Edades de lxs estudiantes participantes

18 a 29	53
30 a 39	18
40 a 49	3
Más de 49	2
N/C	3

De 80 estudiantes, un 10% afirmó contar con otros estudios vinculados con las ciencias sociales. Se presenta el listado considerando en la información también la edad y el género.

1. 7 asignaturas de Psicología (N 25) mujer 21 años
2. Aprobado CBC para Ciencias de la Educación (N 31) mujer 22
3. Periodismo finalizada (N 36) varón 23
4. Dos años de Ciencias de la Comunicación en la UBA (N 50) mujer 29
5. Licenciatura en psicopedagogía (N 57) mujer 30 años
6. Licenciatura en psicopedagogía (N 58) mujer 30
7. Licenciatura en Comunicación Social (N59) mujer 30
8. Derecho incompleto en la UBA (N 78) mujer 55

Aquí se puede confirmar que la enorme mayoría de lxs estudiantes se formó durante la etapa democrática. Las personas que actualmente incluso tienen cuarenta y cinco años, tenían 10 años en 1983, con lo que según los diseños curriculares y los documentos emitidos por el ME recibieron, en la escuela, información referida a la dictadura cívico militar durante la última etapa de la enseñanza primaria y la secundaria. Ello sin considerar con la que puedan haber recibido por parte de los medios de comunicación.

Tabla 3. Otros estudios realizados en forma completa o incompleta

Estudios de formación docente	60
Relativos a las Cs.Soc	8
No Relativos a las Cs.Soc	12

5.2- Respuestas obtenidas del segundo subconjunto de contenidos trabajados a partir de su biografía escolar y deficiencias que puede señalar en ellos y en la metodología seguida por los docentes:

Se solicitó que señalaran los siguientes puntos: ¿Qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica recordaban que trabajaron sus maestrxs en el primario o en inicial? ¿Qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica le hubieran gustado que se incluyeran? ¿Qué actividades y estrategias didácticas de la Historia Argentina les parece que fueron atractivas o deficientes?

Por último, se les propuso ubicar en la línea de tiempo los temas que consideraban que el maestro debería incluir para nivel inicial o primer ciclo del primario como así también la misma consigna, pero para el segundo ciclo del nivel primario exclusivamente.

Las preguntas tendieron a redactarse de manera de posicionar al estudiante como evaluador de las acciones docentes recibidas durante sus estudios primarios y secundarios. Esta perspectiva permitió descolocar a lxs estudiantes del lugar de ser evaluados e instalarlxs en el de evaluadorxs, otorgándoles el rol de observadorxs críticxs de lo recibido. Por otra parte, sus respuestas permitieron

al equipo de investigación reconocer la consistencia de los saberes y representaciones que pusieron en juego.

Cuando se les preguntó ¿Qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica recuerdan que trabajaron lxs maestros en el primario o en el inicial? y ¿Qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica le hubieran gustado que incluyeran? Se intentó detectar si los estudiantes podían hacer diferencias de contenidos a enseñar por nivel y ciclo; o si las respuestas eran homogéneas careciendo de tal clasificación.

La pregunta sobre los contenidos que hubieran deseado recibir tiene, además, la intención de obtener información lisa y llana, y conocer aquellos temas que los estudiantes como futuros docentes conocen o desconocen de la historia nacional y latinoamericana.

En cuanto a la pregunta ¿Qué actividades y estrategias didácticas de la Historia Argentina que aplicaron les parece que fueron atractivas o deficientes? Tuvo el sentido de considerar una mirada reflexiva no solo a los contenidos sino también a la aplicación de métodos y actividades didácticas referidas a la historia argentina y latinoamericana y a los contenidos de ciudadanía.

La inscripción en las *líneas de tiempo* de los contenidos que los alumnos debían seleccionar para primer y segundo ciclo tuvo como intención relevar los saberes que portan y la valoración que otorgan a los diferentes contenidos escolares de las ciencias sociales.

Asimismo, una importancia mayor tuvo la de experimentar la posibilidad de establecer secuencias significativas en cuanto a causalidad y efectos, actores sociales, escalas, sucesos de corta, media y larga duración. Relación de aspectos nacionales, regionales e internacionales en la enseñanza de las ciencias sociales y la organización de una cadena significativa de hechos y conceptos articulados que solo es posible manejando la cronología, por un lado; y la elección de problemáticas a enseñar, por el otro.

Las respuestas obtenidas se tabularon considerando numéricamente y en porcentajes.

Tabla 4. Temas enseñados por sus docentes de nivel primario

Revolución e Independencia	38%	50
Efemérides	16%	21
Pueblos Originarios	8%	10
Conquista y colonización	29%	38
Dictadura y DD.HH	9%	12

Tabla 5. Temas de historia argentina o latinoamericana que les hubieran gustado que incluyeran

Dictadura	32%	27
Pueblos Originarios	10%	8
Historia de Latinoamérica	13%	11
Presidencias	17%	14
Guerra de Malvinas	6%	5
N/S o N/C	23% ⁵	19

En relación con los contenidos del área de sociales que se centran en la geografía retomamos en este punto la publicación realizada el año pasado en el Anuario de Geografía del Departamento de Ciencias Sociales (Varela 2018). En ese artículo se seleccionaron aquellos resultados relativos a las representaciones y saberes referidos a la *espacialización* y las *escalas de análisis* que lxs estudiantes pusieron en juego al pensar geográficamente sobre la última dictadura (1976-1983) como objeto de enseñanza.

A continuación se exponen las respuestas obtenidas en el segundo y tercer subconjunto que pueden reconocerse a partir de los siguientes aspectos: a) Formulación de líneas de tiempo asociadas con la espacialización de acontecimientos; b) importancia dada a la inclusión de escalas local, nacional regional e internacional en las expectativas relativas al aprendizaje como futurxs docentes y c) la identificación de los movimientos armados y la acción de los estados en el plano internacional y nacional, según su articulación con formas democráticas o dictatoriales.

Se sistematizaron las respuestas obtenidas en a) y b) referentes al deseo de temas a estudiar que lxs estudiantes manifiestan. En ellas se visibilizan resultados que remiten al reconocimiento de las debilidades que reconocen en sus saberes, pero también pueden observarse las representaciones de las que son portadorxs en cuanto a “qué es importante saber”.

En lo que hace a la formulación didáctica lxs estudiantes claramente han diferenciado los temas que enseñarían en un primer ciclo del segundo ciclo de la enseñanza primaria, según las dificultades relativas a las características evolutivas del pensamiento infantil (Tryphon y Voneche; 2009).

Las respuestas obtenidas hacen referencia a las efemérides patrias tradicionales para el primer ciclo y enfatizan el tratamiento de la dictadura en el segundo ciclo. No obstante, el aspecto positivo mencionado, puede reconocerse que la línea de tiempo aparece claramente “nacionalizada” no hay referencia a procesos geohistóricos de escala continental latinoamericana ni a circunstancias regionales dadas por los clásicos ciclos económicos y políticos compartidos.

En este caso en el ciclo de las dictaduras no se evidencian saberes referentes al Plan Cóndor y mucho menos se alude a escalas internacionales que mostrarían el encuadre histórico en la Guerra Fría y en los movimientos revolucionarios, sólo en un par de casos se menciona en la línea de tiempo la Revolución Cubana pero como un acontecimiento cerrado en sí mismo, situación que se repetirá en las respuestas dadas el tercer subconjunto como se desarrolla más adelante. La pregunta formulada promovía que libremente lxs estudiantes indicaran en qué temas les hubiera gustado que sus docentes profundizaran.

⁵ En una respuesta el estudiante tenía la opción de incluir varios temas, por lo tanto, el total de la suma no refleja 100%

Revisando las respuestas se visibiliza que predominan las referencias a escalas *nacionales*, en los casos en que sobrepasan lo nacional la mitad de ellas hacen alusión a las guerras de independencia y en ocho respuestas se lo hace con especificidad a las dictaduras de la década de los setenta en referencia a Latinoamérica.

Otra característica que se repite es, en la *línea de tiempo*, la cantidad de huecos o vacíos que impiden referenciar la noción de multicausalidad ni comprender los efectos de los procesos históricos. La mayor parte de las respuestas señalan como hitos la dictadura cívico militar a continuación de la Organización Nacional de 1880, quedando un vacío intermedio que sólo en pocos casos incluye alguna presidencia o el primer gobierno de Perón y/o el retorno democrático. Retomando los conceptos de Benedict Anderson (1983) en las respuestas puede reconocerse la configuración imaginaria de las naciones en lo que hace a los procesos sociopolíticos que conllevan, a la construcción social, del relato de sus tragedias históricas y a la pertinente ausencia de la escala de análisis continental y mundial esenciales para la comprensión acabada de los procesos.

5.3- Tercer subconjunto referido a las Ciencias Sociales y su didáctica

El tercer subconjunto propuso una serie de ejercicios que se apoyan en la selección de un texto proveniente del Informe de la CONADEP sobre la desaparición de personas en la Argentina durante la dictadura cívico-militar de 1976. Se eligieron dos párrafos especialmente significativos para el debate: 1- la consideración del enfrentamiento del aparato del estado por medios legítimos en la democracia italiana en contraposición con la represión ilegal en nuestro país. 2-La posición referida a la calificación de las acciones realizadas por la militancia armada y por parte de la represión, teoría popularizada como “de los dos demonios” y 3- calificación de crímenes de lesa humanidad de los sucesos.

Se entregaron los textos sin aclarar que fueron parte de la presentación de la Comisión Nacional para la Desaparición de Personas con el objeto de poder determinar si algunx de los ochenta estudiantes reconocía su pertenencia. Por otro lado, se les indicó que maestrxs de 6º y 7º habían seleccionado ese material para trabajar con sus alumnxs. Nos intrigó como evaluarían ese material Ante las posibles respuestas, apreciaciones o argumentaciones, para ello se les aportaron dos tablas estructuradas con distintas consideraciones y posteriormente se les formuló una pregunta abierta que planteaba con que otro material y/o actividades podían colaborar con esos maestros con el objeto de relevar no solo la posibilidad de una mirada crítica sino también la existencia de una posición propositiva.

Docentes del segundo ciclo eligieron el siguiente texto sobre la Historia Argentina entre 1970 y 1983 para trabajar en 6º y 7º grados de una escuela:

“Durante la década del 70 la Argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto desde la extrema derecha como de la extrema izquierda, fenómeno que ha ocurrido en muchos otros países. Así aconteció en Italia, que durante largos años debió sufrir la despiadada acción de las formaciones fascistas, de las Brigadas Rojas y de grupos similares. Pero esa nación no abandonó en ningún momento los principios del derecho para combatirlo, y lo hizo con absoluta eficacia, mediante los tribunales ordinarios, ofreciendo a los acusados todas las garantías de la defensa en juicio; y en ocasión del secuestro de Aldo Moro, cuando un miembro de los servicios de seguridad le propuso al General Della Chiesa torturar a un detenido que parecía saber mucho, le respondió con palabras memorables: «Italia puede permitirse perder a Aldo Moro. No, en cambio, implantar la tortura». No fue de esta manera en nuestro país: a los delitos de los terroristas, las Fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el combatido, porque desde el 24

de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado absoluto, secuestrando, torturando y asesinando a miles de seres humanos.

Nuestra Comisión no fue instituida para juzgar, pues para eso están los jueces constitucionales, sino para indagar la suerte de los desaparecidos en el curso de estos años aciagos de la vida nacional. Pero, después de haber recibido varios miles de declaraciones y testimonios, de haber verificado o determinado la existencia de cientos de lugares clandestinos de detención y de acumular más de cincuenta mil páginas documentales, tenemos la certidumbre de que la dictadura militar produjo la más grande tragedia de nuestra historia, y la más salvaje. Y, si bien debemos esperar de la justicia la palabra definitiva, no podemos callar ante lo que hemos oído, leído y registrado; todo lo cual va mucho más allá de lo que pueda considerarse como delictivo para alcanzar la tenebrosa categoría de los crímenes de lesa humanidad.”

Se les pidió que calificaran la selección del texto a través de dos cuestionarios cerrados con opciones que consideraran válidas el A) remitía a una evaluación global en: mala, regular, buena, muy buena, excelente. El B) adjetivaba el motivo por el cual habían señalado la opción previa: difícil, aburrida, equivocada, inquietante, interesante, históricamente correcta

Por último, se les interpeló sobre qué actividades y/o materiales podrían sugerirse a los docentes para complementar o reemplazar el texto presentado.

A continuación, tabulamos los resultados obtenidos en sus respuestas:

Tabla 7. Calificación que le merece la elección del texto

Mala	Regular	Buena	Muy buena	Excelente	N/C.
8	24	31	17	2	9

Tabla 8. Calificaciones del texto

Difícil	Aburrido	Equivocado	Inquietante	Interesante	Históricamente correcto
17	16	6	8	25	6

En función de las respuestas obtenidas nos interesó confrontar los resultados generales de las mismas sectorizando la muestra en función de género, edad y otros estudios realizados, por lo que decidimos:

- a) comparar las respuestas de los varones con las dadas por las mujeres.
- b) comparar las respuestas de quienes tenían más de cuarenta años con las dadas por quienes tenían menor edad. Nuestra hipótesis era que a menor edad posiblemente hubieran recibido mayor información de la historia reciente considerando los diversos documentos curriculares que incluyen su tratamiento.
- c) comparar las respuestas de quienes tenían otros estudios superiores relativos a las ciencias sociales con las dadas por quienes sólo cursaban formación docente.

Una vez sistematizada la información y frente a los interrogantes se llegó a las siguientes conclusiones:

a) No se presentaron diferencias en las respuestas entre varones y mujeres, salvo en el punto en el que se preguntaba sobre los temas que resultaban necesarios para enseñar. En este punto las estudiantes mujeres registraron interés en el tratamiento del tema/problemática sobre los “pueblos originarios”; cuestión que prácticamente no se menciona en el horizonte masculino.

b) En cuanto a la distinción por edad en las respuestas obtenidas no se mostraron diferencias significativas.

c) En el último caso y, pese a contar con estudios universitarios, no formularon respuestas diferentes al resto de lxs estudiantes que no los tenían. Aunque en este punto es relevante una cuestión no menor en la parte del subconjunto dos de las respuestas obtenidas en los ochenta estudiantes: Sólo en tres casos se hace referencia a la “teoría de los dos demonios”. De esos tres casos, dos son estudiantes con formación en ciencias sociales: una mujer de 29 años con formación incompleta en Ciencias de la Comunicación de la UBA y un varón de 23 años con formación en Periodismo (no aclara donde lo realizó y si lo completó).

Si estos casos los llevamos a porcentajes, sería muy significativa la diferencia: 2 estudiantes de un total de 8 (con otros estudios) hace referencia a esta teoría, lo que implica un 25%.

Y sólo 1 estudiante sobre un total de 72 (de aquellos que no realizaron otros estudios) implica sólo el 1,5%.

En lo que hace a las propuestas de intervención docente que se les solicita aparecen, al igual que en el resto, aquello que se puede recoger en propuestas editoriales, ministeriales y sindicales sin elaboración propia.

6. Conclusiones

Desde el punto de vista pedagógico extraemos las siguientes principales conclusiones que pueden aportar una foto al 2016/2018 de lo que ha sido la construcción dinámica de nociones sobre los derechos ciudadanía y ciencias sociales. En el proyecto nos preguntamos sobre los saberes y representaciones de estudiantes, futurxs docentes, sobre las ciencias sociales en especial sobre la historia reciente y también en los logros obtenidos en su formación como en aquello que aún les falta fortalecer. La indagación consideró la consistencia académica que remite tanto a saberes de contenidos conceptuales temáticos y sobre aspectos de la didáctica especial de las ciencias sociales que permitieran articular esos contenidos para su enseñanza en el nivel primario.

En las respuestas se comprobó la adquisición de saberes y representaciones acordes al tratamiento de procesos geohistóricos de América Latina de fines del siglo XX y con consecuencias en la estructura económica aún en el presente. Entre los aspectos estimulantes que se evidenciaron en las respuestas pueden señalarse que logran: la inclusión de contenidos relativos a las ciencias sociales en las líneas de tiempo de la historia argentina que formulan; la introducción de violaciones de los derechos humanos en la última dictadura cívico militar con centralidad en las líneas de tiempo de la historia argentina que formularon; el reconocimiento de diversos materiales a disposición del docente para trabajar sobre el tema tanto en soporte impreso (revistas, literatura) como material digital especialmente obtenido de internet; la incorporación de diferencias temáticas a trabajar según los niveles de la educación primaria y también fueron capaces de evaluar adecuadamente las propuestas didácticas en función de su aplicación en diferentes ciclos del nivel de educación primaria tanto en su forma como en su complejidad. Al finalizar la investigación se pudo corroborar que lxs futurxs docentes enfatizan la necesidad de enseñar la historia reciente que surge como hecho fundamental “para que no se repita”.

Por otro lado se pudieron visibilizar nudos en los que se evidencia fragilidad en los saberes y que pueden resumirse en los siguientes puntos: imposibilidad de incluir la historia reciente en tiempos estructurales de la historia argentina y de señalar continuidades y rupturas; dificultad para la jerarquizar hechos y conceptos; impedimentos para reconocer la causalidad como articuladora de los hechos que aparecen desconectados entre sí y aislados con desconocimiento de etapas, circunstancias centrales y hechos de la historia argentina; limitación en la conceptualización y en la expresión escrita con escasa creatividad en la búsqueda de información y materiales; reproducionismo de un aspecto, el más aterrador, oscuro e inenarrable, de la última dictadura con escaso o nulo saber sobre las relaciones entre ella y los procesos democráticos anteriores y posteriores; pensamiento y representaciones reduccionistas con escasa problematización en referencia a los derechos humanos y a la construcción de la ciudadanía tanto en lo que hace al acceso al saber académico como en instancias de pensar en su didáctica.

En síntesis, a diferencia de otras épocas en las que los temas “ásperos” se evitaban en la escuela, pudimos registrar el deseo de abordarlos, pero, en paralelo, se evidenciaron vacíos en cuanto a la (im)posibilidad de incluir la historia y la geografía “nacionales” en encuadres sociopolíticos a escala continental de modo que resulten explicativas de procesos estructurales, y que de otro modo que aparecen como excepcionalidades o curiosidades nacionales de una época.

En este sentido, una vez más, se hace evidente que la formación docente en contenidos disciplinares es indispensable y previa al tratamiento didáctico de las ciencias sociales. Retomamos en este cierre dos miradas que han sostenido teóricamente la investigación y con ellos queremos cerrarla la de Adorno (1966) que nos advertía sobre la ética en la enseñanza del pasado y la de Freire y Faundez (2014) que entienden la importancia del posicionamiento en el marco de la teoría de la pedagogía crítica que en su dimensión ético política conlleva asumir la problematización, la politicidad e historicidad del acto educativo.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1966). *La educación después de Auschwitz. Consignas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Anderson, B. (1997). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE. México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques; sur la théorie de l'action*. Paris. Seuil.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En: SIEDE, I. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires: Paidós.
- Dosse, F. (2004). *La historia conceptos y escrituras*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. *Memorias en presente identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*. Norma. Buenos Aires. pp 65-97.
- Fernández Mouján, I. (2011). Los Trazos de la escritura de Freire, en *Revista Tabula Rasa* N 4. Disponible en <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/01fernandez.pdf>

- Franco, M. y Levin, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En: Franco. y Levin, F. (comp.) *Historia reciente perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós. Buenos Aires.pp.1-25.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. S XXI. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>
- Feierstein, D. (2000). *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*. Eudeba. Buenos Aires.
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Crítica. Barcelona.
- Jelín, E. y Langland, V. (comps.) (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Siglo XXI. Madrid.
- La Capra, D. (2000). *Writing history, writing trauma*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.
- Lorenz, F. (2011). Educación y memoria en Argentina: las memorias de la “dictadura militar” en la escuela En: *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. ME-Octaedro. Barcelona. pp. 259 – 279.
- Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. (2007). Capital intelectual. Buenos Aires.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publicatios. San Francisco. pp.1-13.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2009). *Diseño Curricular para la Formación Docente*. ME. GCBA.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. ME. Buenos Aires.
- Moscovici, S. (2002). *Psicología Social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Tomo II. Paidós. Buenos Aires.
- Puget, J. (2000). Traumatismo social: memoria social y sentimiento de pertenencia. Memoria social-memoria singular, En *Psicoanálisis ApdeBA*, Vol XXII-Nº2, Buenos Aires. pp.455-459.
- Ricoeur, P. (1976). *Introducción a la simbólica del mal*. Megalópolis. Buenos Aires.
- Saab, J. (1998) *.El lugar del presente en la enseñanza de la Historia*. En Universidad Anuario IEHS N 13, Universidad Nacional del Centro Tandil.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Siede, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En *Schujman G y I*.
- Siede, I. (comp). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique. Buenos Aires.
- Souto M. (1998). La clase escolar. Una mirada desde la Didáctica de lo grupal, en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación, en *presentación VIII Foro Latinoamericano de Educación Fundación Santillana*, Bs.As. 28 a 30 de mayo.
- Tryphon, A. y Voneche, J. (2009). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Paidós. Buenos Aires.

- Varela, B. (2018). La geografía crítica y la historia reciente: una articulación pendiente en la formación docente, en Anuario de la División Geografía, UNLU, ISSN 1851-7897/ISSN 2314-0488 (versión impresa) ISSN 2314-0496 (versión digital). Número 12. Abril-mayo.
- Expectativas, representaciones y saberes de estudiantes de profesorado de educación primaria de la GCBA en torno a la transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia reciente. (2017). *Revista Polifonías* del Departamento de Educación de la UNLU, ISSN 2314-0488 (versión impresa) ISSN 2314-0496 (versión digital). Número 12. Abril-mayo
- Wittrock, M. (1997). *La Investigación de la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.



Esta obra se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0. Internacional. Reconocimiento - Permite copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite al autor original. No Comercial – Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales, a menos que se obtenga el permiso.