

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Las categorías de tiempo y espacio en historia y ciencias sociales.

Lasso, Ruben Francisco.

Cita:

Lasso, Ruben Francisco (2010). *Las categorías de tiempo y espacio en historia y ciencias sociales. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/434>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/wbs>

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

LAS CATEGORÍAS DE TIEMPO Y ESPACIO EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Lasso, Ruben Francisco

Universidad de Buenos Aires - Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

RESUMEN

El problema de la conceptualización y representación de las categorías de tiempo y espacio como en las operaciones intelectuales que permiten determinar proporciones y magnitudes, constituyen el objeto del presente trabajo. Se investigan la enseñanza y el aprendizaje de las nociones precedentes a partir de un marco teórico constituido por la teoría sociohistórica (Vigotsky, 2001), el análisis sociocultural (Baquero, 2002), la pedagogía del oprimido (Freire, 1970), y la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1981 y Jodelet, 1984), utilizando estrategias de carácter cuantitativo y cualitativo.

Palabras clave

Enseñanza Aprendizaje Dificultades Construcción

ABSTRACT

THE TIME AND SPACE CATEGORIES IN HISTORY AND SOCIAL SCIENCE

This work analysis the development and appropriation processes linked to the construction the time and space categories. The center of necessity of the inquiry was noticed in the combined activity that is developed in the interactions between teachers and students, to capture social processes in action, among them the cognitive construction. The methodology combines the socio-cultural analysis (Baquero, 2002), the socio-historic theory (Vigotsky, 2001), y la pedagogía del oprimido (Freire, 1970), and the social representations theory (Moscovici, 1981 y Jodelet, 1984).

Key words

Education Learning Difficulties Construction

ESTADO DE LA SITUACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El complejo entramado de la realidad social hace imprescindible abordarla a través de una mirada global, interdisciplinaria, que no significa desconocer la especificidad de cada disciplina del conocimiento humano, ya cada una de las cuales ha desarrollado un cuerpo de saberes diferenciados con objeto y métodos específicos. El planteo del conocimiento de las Ciencias Sociales sin compartimentos estancos procura incorporar contenidos de todas las disciplinas para alcanzar la construcción de explicaciones que tengan en cuenta las relaciones e interacciones que se dan entre los hechos sociales, superando la atomización y fragmentación en el tratamiento de los mismos. Sin embargo, esto no significa yuxtaponer los contenidos de las diversas disciplinas sino integrar, interconectar y estructurar la información aportada por ellas, en una construcción escolar que pretende superar la visión atomizada y al acopio desconectado de datos y acontecimientos. La complejidad ha sido definida por el sociólogo francés Edgar Morin como "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple" (Morín, 2001). En tal sentido, conceptos estructurantes de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales, como espacio y tiempo, permiten explicar la dinámica social y facilitan la comprensión de los procesos sociales, al tiempo que deben estudiarse en interacción entre sí y con otras disciplinas del conocimiento, poniendo en juego el pensamiento complejo. Por ejemplo, para establecer escalas temporales o geográficas es necesario recurrir a conocimientos de aritmética. La relevancia de su estudio consiste, justamen-

te, en ser los cimientos sobre los que se construye el conocimiento social y permitir el desarrollo del pensamiento complejo por la múltiple interacción disciplinaria que convocan y ponen en juego. Se debe sustituir el paradigma de enseñar "paso a paso y acabadamente" por "compleja y provisoriamente" (Lerner, 1996)

En las últimas décadas investigadores desde los campos de las Ciencias Sociales (Benajam y Pagés, 1997) y de las Ciencias de la Educación (Finocchio, 1995; Entel, 1998) han promovido el debate para superar la actitud irreflexiva y el enfoque positivista que aún persiste en la enseñanza pero, a pesar de esos esfuerzos, no se evidencian cambios significativos en las prácticas docentes o en la presentación de los contenidos conceptuales y procedimentales en los manuales. La combinación del posmodernismo con las políticas neoliberales generó un espacio poco propicio para la educación (Lasso, 2006). Se pasó del paradigma del alumno como "conocedor" al de "consumidor" de conocimiento (García Canciani, 1995), otorgándole al saber un mero valor de intercambio. Asimismo, desde el regreso de la democracia desaparecieron los exámenes para el ingreso a los distintos niveles educativos, instalando en el imaginario colectivo la falta de necesidad de saberes previos.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La Ciencias Sociales se sustentan en una serie de *conceptos claves* (Benajam y Pagés, 1997) y *estructurantes*. Mientras que entre los primeros se destacan la multicausalidad, el cambio y continuidad, la interdependencia, la identidad-alteridad, la diversidad, la multiperspectividad, la desigualdad, o el conflicto, los últimos abordan las variables nucleares: tiempo, espacio y actores sociales. Por ser fundamentales, la conceptualización y representación del tiempo y del espacio en el plano son requisitos indispensables para la apropiación del conocimiento social. Además, a elaboración de las categorías de tiempo y espacio requiere de operaciones intelectuales que permitan determinar proporciones y magnitudes.

El aprendizaje no depende solamente de factores cognitivos (Limón Luque, 2001) sino que, en tanto miembro de un grupo el alumno participa de una visión del mundo propia de la cultura en la que se desarrolla. El proceso de conocimiento requiere de procesos de *familiarización* (Moscovici, 1981), *naturalización* (Jodelet, 1984) y *habituación* (Bourdieu y Wacquant, 2005). Por estos procesos, se relaciona lo nuevo a lo conocido, aceptarlo e internalizarlo. Sin embargo, los *habitus* son mecanismos estructurantes que operan desde el interior del agente y que le permiten enfrentar situaciones novedosas y que, si bien son perdurables, no son eternos (Bourdieu y Wacquant, 2005).

La incorporación de conocimiento nuevo requiere el ejercicio de la reflexión para develar si las ideas previas son correctas y anclar en ellas los nuevos saberes o si es necesario desnaturalizarlas problematizándolas. La *problematización* (Freire, 1970), es el proceso por el cual se analiza críticamente el conocimiento, revelando su carácter de construcción social y los intereses naturalizantes, conduciendo a la *concientización* (Barreiro, 1974), que es el proceso de adquisición de conciencia de la propia capacidad crítica, que permite una movilización de carácter liberador.

La indagación de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales en alumnos de profesorado (Lasso, 2004; 2007) ponen en evidencia falencias en la enseñanza y el aprendizaje referidas a la representación y *concientización* de las categorías de tiempo, espacio y actores sociales, tanto en los niveles previos al de la Educación Superior, como durante la formación docente.

MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación combina los aportes de la teoría sociohistórica de Vigotsky (2001), el análisis sociocultural (Baquero, 2002; Baquero y Terigi, 1996), la pedagogía del oprimido (Freire, 1970) y la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1981 y Jodelet, 1984). Las estrategias metodológicas utilizadas son de carácter cuantitativo (relevamiento de cuestionarios, tests diagnósticos, grillas de prácticas) y cualitativo (estudios de casos, planificaciones, programas, y unidades didácticas). Se han estudiado producciones de los alumnos, de los docentes y de las editoriales. Así, se pretende enriquecer la investi-

gación desde distintas voces y sentidos de actores y observadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio procura demostrar que los problemas enunciados están relacionarlos con el aprendizaje, y consecuentemente con su transposición didáctica, y tomar conciencia de la gravedad de la situación. Asimismo, el trabajo formula una serie de propuestas superadoras de la problemática.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

Las categorías de espacio y tiempo han sido analizadas a partir de la línea temporal de las edades históricas y del planisferio mediante las siguientes variables: conocimiento de la información a representar; escala; criterio organizativo; y, análisis crítico de la información graficada. Los datos obtenidos permiten indicar que la primera de esas variables presenta una diferencia entre los estudiantes ingresantes y los de años superiores ya que los primeros presentan mayor desconocimiento, pero las disparidades desaparecen en relación con el uso de la escala: ambos grupos desconocen la necesidad de realizar una proporción -años/centímetros, kilómetros/centímetros- para realizar la representación o no saben como realizar la misma. En cuanto a las dos últimas variables, los alumnos y los textos escolares presentan problemas de criterio y carecen del análisis crítico de la información aportada. Por ejemplo, no aluden a las deformaciones que se producen en la representación por la utilización de la proyección Mercator, ni al mediterraneocentrismo del planisferio y de las edades históricas, que, en el plano implican un corrimiento de la línea del Ecuador hacia el sur o, en la línea temporal, la omisión de sucesos significativos ubicados en el continente asiático. De este modo, se evidencia la ausencia de la problematización, impidiendo la adquisición crítica de conocimientos y el proceso de concientización (Montero, 2004). Tampoco manifiestan conocer otras formas de representación del geode en el plano.

La culpa de tal desconocimiento no puede ser adjudicada únicamente a los estudiantes, más bien, debe recaer tanto en los docentes como en los autores de libros de texto. La enseñanza de la Historia y de la Geografía continua, en la mayoría de los casos, adherida a visiones positivistas del saber, en donde la información es válida *per se*, o "ilustrativa" de la época objeto de estudio. Planificaciones, programas, y unidades didácticas prueban que los avances disciplinares y epistemológicos, así como las recomendaciones de los documentos curriculares, no se incorporan en la práctica áulica. Los libros, tanto para los niveles Primario y Secundario, en general, tampoco presentan la información desde nuevas perspectivas, y continúan utilizando periodizaciones y representaciones espaciales obsoletas, con presencia de errores y carentes de significado social significativo para comprender la realidad estudiada. En tal sentido, los textos ayudan a fijar ideas erróneas que junto con las "concepciones espontáneas" se constituyen en "ideas previas" al ingresar a los Institutos de Formación Docente. Estas últimas se convierten en barreras que impiden, de no ser abordadas y desnaturalizadas. Los alumnos manifiestan que no se les ha enseñado a construir escalas ni a analizar críticamente la información; por ello, no es adecuado considerar que por ser alumnos de educación superior deben ser autónomos en su proceso de aprendizaje (Steiman, 2004; Pozo y Monereo, 2000). Sin embargo, se advierte que la mayoría de los alumnos estudian para "aprobar" pero no para "aprender" aludiendo, especialmente, a la falta de motivo para asumir el compromiso de apropiación consciente y voluntaria de contenidos y procedimientos. En tal sentido, se aprecia que el olvido de información recibida en diferentes momentos de su recorrido escolar no remite al uso de una memorización que busca un dominio activo de aquello memorizado (Vigotsky, 2001) sino a la memoria mecánica.

CONCLUSIÓN

Los alumnos traen incorporados conceptos decimonónicos de ciencia. Tampoco están familiarizados con las categorías del análisis ni con la metodología de la investigación, siendo casi inexistente la reflexión sobre el conocimiento que poseen y respecto de aquel que incorporan, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje y la transposición didáctica (Chevallard, 1991). con nula participación del sujeto en la construcción del pasado y del medio.

Por ello, es imprescindible articular investigación y formación/práctica docente (Achilli, 2000).

La brecha entre teoría y práctica se origina en el nivel anterior al de Educación Superior y no siempre se logra revertir en las instituciones formadoras de docentes. Pero son éstas los lugares idóneos para realizar la transformación de las prácticas a partir de la reflexión sobre como se enseñan la Historia, la Geografía y en general, las Ciencias Sociales en los Niveles de la Educación Primaria, Secundaria y Superior. Es tarea de las instituciones formadoras propiciar el cambio en la enseñanza, reasaltar la importancia de la interdisciplina y el pensamiento complejo, adecuar los contenidos a los avances epistemológicos, sostener la necesidad de abordar la información a partir de los conceptos claves y estructurantes, instalar el trabajo reflexivo en sus alumnos dando importancia a los de procesos de aprendizaje centrados en la problematización y concientización, y fortalecer la transposición didáctica.

BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, E. (2000) Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde.
- BAQUERO, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva situacional", en Perfiles Educativos. México, vol. XXIV, 57-75.
- BAQUERO, R. y F. TERIGI (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en Apuntes Pedagógicos, N° 2.
- BARREIRO, J. (1974) Educación popular y proceso de concientización. México: Siglo XXI.
- BENAJAM, P. y J. PAGES (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Horsori-ICE.
- BOURDIEU, P. y L. WACQUANT (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CHEVALLARD, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- ENTEL, A. (1988) "Los conocimientos atomizados, estructurales y procesuales", en Escuela y Conocimiento, Cuadernos de FLACSO.
- FINOCCHIO, S. (1995) Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel.
- FREIRE, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995) Consumidores y Ciudadanos. México: Grijalbo.
- LASSO, R. (1994) "Propuestas metodológicas para la enseñanza de la historia del Oriente antiguo", en Terceras Jornadas de Metodología. Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", mimeo.
- LASSO, R. (2004) "Articulación entre niveles de enseñanza: el alumno de superior ante el desafío de enseñanza de la historia", en Primer Encuentro de Formadores de Docentes. Dirección General de Educación Superior. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Editado en CD.
- LASSO, R. (2006) "El posmodernismo y las políticas neoliberales como generadores de conflictos escolares entre familias y docentes", en Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas. Buenos Aires: U.B.A.-Facultad de Psicología, tomo I, 272-273.
- LASSO, R. (2007) "Las problemáticas del aprendizaje de las categorías temporoespaciales en los alumnos de Profesorado". Primer Congreso Provincial de Educación Superior. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Mar del Plata.
- LERNER, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Khol de Oliveira, D. Lerner. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós.
- LIMÓN LUQUE, M. (2001) "Conocimiento previo y aprendizaje escolar", en R. Baquero y M. Limón Luque. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal: UNQUI.
- MORÍN, E. (2001) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- MONTERO, M. (2004) Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1981) "On social representations", en J. P. Forgas, dir. Social cognition. Londres: Academic Press.
- POZO J. I. y C. MONEREO (2000) Aprendizaje Estratégico. Madrid: Santillana.
- STEIMAN, J. (1994) "¿Qué debatimos hoy en la didáctica?. Las prácticas de enseñanza en la educación superior, en J. Baudino. Cuadernos de Cátedra, UNSAM.
- VIGOTSKY, L. (2001) Obras escogidas. Madrid: Machado, Tomo II.