

## **La enseñanza de la historia en educación primaria. ¿Problema o desafío en un estudio de casos?**

*Marcela Elizabeth Zatti<sup>1</sup>*

### **Resumen:**

Presentamos este artículo como resultado de un avance parcial de la indagación realizada en el marco de las cátedras Didáctica de las Ciencias Sociales II y III correspondientes al Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Se trata de una indagación sobre las prácticas de enseñanza de la historia en los docentes de una escuela coformadora, en tanto reciben en sus aulas a los/las practicantes del mencionado Profesorado. Esta indagación se centra en un estudio de casos y fue movilizada por una serie de interrogantes, supuestos e hipótesis que consideramos necesarios desentrañar, a fin de ir estableciendo líneas de acción entre los docentes que nos desempeñamos en las mencionadas cátedras y los docentes de las escuelas coformadoras con el objetivo de ofrecer actualización permanente en el campo de las Ciencias Sociales en general y de la historia en particular.

### **Palabras claves:**

Didáctica, Ciencias Sociales, enseñanza de la historia, educación primaria.

---

<sup>1</sup>Profesora de Historia, Especialista en Didácticas Específicas y Especialista en Metodología de la Investigación, Coordinadora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales I, II y III de los Profesorados de Educación Primaria que se dictan en las diferentes sedes de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER. Profesora adjunta en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en Profesorado en Historia de la misma Facultad.

**Abstract:**

We present this article as a result of a partial preview of the investigation carried out in the framework of the chairs of Didactis of the Social Sciences II and III, corresponding to the Teacher Training College of Elementary Education of the School of Humanities, Arts and Social Sciences of the Universidad Autónoma de Entre Ríos. It is an investigation about history teaching practices of the teachers in a joint-training school, while they host practicing students in their classrooms.

This research focuses on a case study and was driven by a series of questions, assumptions and hypotheses that we consider necessary to unravel in order to establishing courses of action among teachers in the chairs of Didactis of the Social Sciences and the teachers of the joint-training school. The purpose is to offer continuous updating in this field of knowledge in general and in History in particular.

**Keywords:**

Didactics, social sciences, history, elementary teaching.

**Los orígenes de la enseñanza de la historia en Argentina: memoria patriótica.**

A manera de introducción comenzamos este recorrido presentando algunas líneas sobre la gestación del proceso de la enseñanza de la historia en Argentina en el marco del proyecto de modernización del país que inició de modo sistemático la articulación, extensión y diversificación de la educación pública a fines del siglo XIX.

En este contexto la enseñanza de la historia en la educación primaria tuvo la tarea principal de unificar el relato del pasado histórico desde una perspectiva moralista y nacionalista en torno a cuestiones vinculadas a la inmigración que arribaba al país -a quienes ese pasado les era completamente ajeno- pero también en la necesidad de superar las luchas internas entre quienes -enfrentados por guerras civiles- a partir de la conformación del Estados-nación, serían considerados ciudadanos hermanos e hijos de la patria. Razones por las cuales las *Historia Nacional* encontraba su fuerza pedagógica en los ritos: las efemérides -verdadero santoral de la patria-, los actos escolares, las oraciones a la bandera, el

respeto a los símbolos patrios o en los discursos escolares encarnados en la voz de docentes (Finocchio, 2007).<sup>2</sup>

Por otra parte, la historia que comenzó a enseñarse con la instauración del sistema educativo surgió asociada a la filosofía positivista de fines del siglo XIX respondiendo al paradigma de la *educación patriótica tradicional*. Este paradigma 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, destacando especialmente el origen del Estado-nación y privilegiando la dimensión político institucional. Se trataba de una visión estática y acumulativa de la historia que redundaba en un aprendizaje memorístico, repetitivo. Enseñanza que naturalizó una memoria del poder y sujetos que convertidos en héroes o personajes ilustres era necesario conocer.

Todo en su conjunto ayudó a establecer una visión de la historia y de la nación fuerte y persistente, a tal punto que no se ha podido desarraigarse del sistema educativo, especialmente en el ámbito de la enseñanza primaria. Cualquier tipo de reforma educativa e innovación epistemológica e historiográfica siempre resultaron insuficientes haciendo que el *código disciplinar* (Cuesta Fernández, 1997) en educación primaria continúe siendo el **nacionalismo** -encarnado en la idea del Estado-nación conjuntamente con la memoria basada en la exaltación patriótica- y el **memorismo** del aprendizaje y transmisión de los contenidos. Si bien Siede (2010) indica que en la Argentina del siglo XXI este enfoque muestra signos de agotamiento, pues su metodología ya no encuentra eco en las nuevas generaciones de estudiantes y su sustento discursivo es cuestionable, buena parte de estas prácticas escolares continúan perpetrando un *currículo residual* basado en la enseñanza tradicional pensado en y para otros tiempos.

## Nuevos enfoques en la enseñanza de la historia.

Al decir de González (2014) esa perpetuidad del currículo residual y la inmutabilidad de los sentidos de la enseñanza de la historia han producido una separación entre los nuevos paradigmas historiográficos y

2- Las fiestas patrias en los calendarios oficiales, resultaron ser instrumentos indispensables a la hora de definir la pedagogía en la transmisión de la identidad nacional y comunicación de una determinada imagen de poder y de nación, elementos constituyentes de la memoria colectiva que cimentaron y legitimaron instituciones, autoridades y grupos de poder.

las prácticas escolares, a pesar de que en las últimas décadas se han propuestos diálogos interdisciplinarios originando abordajes innovadores y superadores en el área.

Estas transformaciones historiográficas promovieron una concepción subjetivista del conocimiento histórico puesto que se consideró a la realidad histórica de manera compleja, dinámica, cambiante, entrelazada en una trama de relaciones económicas, sociales, políticas, mentales, espaciales que se transforman o soportan permanencias a lo largo del tiempo, nos indica Varela (2009). De esta manera no se piensa al tiempo como único, monolítico y homogéneo, sino que está empapado de diversos ritmos y velocidades en un proceso o continuum histórico dialéctico entre pasado, presente y futuro, donde la seriación de los hechos permite la comprensión significativa de la multicausalidad, duraciones de las temporalidades, cambios y permanencias. Lo mismo sucede con la incorporación de la idea de conflicto entre los sujetos sociales, que permite comprender como el accionar de los diferentes sujetos en un contexto determinado no es neutro sino que genera tensiones y disputas entre los diferentes intereses sociales. Finalmente, a partir de la multicausalidad se pueden abordar las relaciones y vinculaciones entre dos o más dimensiones de la realidad histórico social, con el fin de comprender, de acuerdo a los diferentes niveles cognitivos de los estudiantes, la complejidad de esa realidad estudiada.

### **La Didáctica de las Ciencias Sociales en el Profesorado de Educación Primaria, vinculaciones con la enseñanza de la historia.**

El espacio de Didáctica de las Ciencias Sociales II y III perteneciente al segundo y tercer año del Profesorado de Educación Primaria, constituye un ámbito académico destinado a profundizar, comprender y cuestionar las complejidades epistemológicas, disciplinares y didáctico-pedagógicas del campo de las Ciencias Sociales<sup>3</sup>. Por lo tanto, esta cátedra proporciona a los estudiantes contenidos destinados a constituir el soporte formativo en la intervención docente para y en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Campo de conocimiento que no dispone de una referencia disciplinar específica por ello consideramos que se deben seleccionar conceptos organizadores claves, comunes, estructurantes, que centren las aportaciones de cada disciplina, que en su conjunto den cuenta de la realidad con sus problemáticas actuales y pasadas. Es decir, aportar herramientas conceptuales, procedimentales que

posibilitan el análisis de la realidad social. Según diferentes autores, los conceptos y principios estructurantes pueden variar y los definen como aquellos que permiten organizar, reconstruir y comprender la realidad social ya que se encuentran presente en cualquier temática de las Ciencias Sociales, de los cuales se pueden relacionar otros conceptos que cobran significado en tanto y en cuanto se consideren en conjunto, estableciendo redes o sistemas jerárquicos conceptuales (Pipkin, Varela y Zenobi, 2001).

Desde este posicionamiento teórico epistemológico pensamos que los conceptos que aporta la historia tienen que ver con los nuevos paradigmas historiográficos y están referidos al tiempo histórico como una construcción social, los procesos, las temporalidades, las periodizaciones, duraciones, coyunturas, cambios y permanencias, los sujetos sociales, la multicausalidad y multiperspectividad, entre otros y en estrecha vinculación con la idea de conflicto y complejidad. Por lo tanto, al decir de Andelique (2011), abordarlos y reflexionar sobre ellos resulta insoslayable en el proceso de formación del futuro profesor.

### **La enseñanza de la historia en educación primaria. ¿Problema o desafío?.**

La presentación teórica previa nos da pie para plantearnos nuestras preguntas problemas, supuestos e hipótesis de trabajo que guiaron la indagación realizada a docentes que se desempeñan actualmente en una de las escuelas coformadora de educación primaria ubicada en la ciudad de Paraná durante el año 2014, en el marco de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales II y III correspondientes al Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos con sede en la mencionada ciudad. También hemos tomado por un lado, las experiencias de observaciones de clases de estudiantes que realizan su trayecto de prácticas docentes y que asisten paralelamente a las mencionadas cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales y por el otro, cuadernos de clases de estudiantes de educación primaria.

Este trabajo se sustenta en una serie de interrogantes que ya circulaban al interior de las mencionadas Cátedras. En tal sentido, nos movilizaron interrogantes como ¿qué tipo de historia se enseña en el área de Ciencias Sociales de las escuelas primarias de la ciudad de Paraná?; ¿cuáles son los recortes metodológicos-didácticos e historiográficos-epistemológicos que realizan los docentes cuando enseñan historia en este

nivel educativo?; ¿con qué recursos y/o actividades presentan sus clases a los estudiantes del primer y segundo ciclo de la educación primaria?; ¿qué temas se priorizan y cuáles son las adquisiciones por parte de los estudiantes?.

En fin, nos interesaba indagar lo que efectivamente ocurría en las instituciones educativas en situaciones concretas de la cotidianidad y complejidad de la enseñanza, donde se entrecruzan las normativas curriculares con enfoques pedagógicos y didácticos reflejados en decisiones que los docentes toman en cuanto a los criterios de selección, disposición y ordenamiento en la tarea de enseñar.

De ahí la necesidad de hacer hincapié en cómo los docentes interpretan, recortan y proponen la organización de los contenidos del área Ciencias Sociales- historia en el marco de la reforma educativa provincial que se viene aplicando desde 2008 y las innovaciones historiográficas de las últimas décadas.

### **La indagación.**

La indagación, exploratoria e incipiente todavía, por lo tanto no generalizable en cuanto a los resultados, de corte cualitativo y centrada en un estudio de caso, se realizó en dos momentos consecutivos e inmediatos. En el primero, trabajamos con diez experiencias que los/las estudiantes producen y resultan de las observaciones de clases que en nuestro caso se refieren a la enseñanza de las Ciencias Sociales- historia, y en el segundo, aplicamos una pequeña encuesta a cinco docentes de una de las escuelas cofomadoras, en tanto reciben en sus aulas a los/las practicantes, quienes realizan el proceso de prácticas docentes. Paralelamente analizamos los cuadernos de clases de tercer grado correspondientes al primer ciclo y de quinto grado del segundo ciclo. Tanto la elección de las diez experiencias de observación de clases, como los/las cinco docentes encuestados y las carpetas de clases de los dos cursos correspondientes al tercer y quinto grado se realizaron mediante el criterio del azar, desconociendo que productos o resultados podríamos obtener en cada caso.

### **La enseñanza en la escuela primaria, ¿qué historia se enseña?.**

En nuestro análisis intentamos captar la lógica que intervienen en las prácticas escolares en cuanto a la redefinición de los contenidos, con el fin de visualizar la enseñanza que efectivamente se realiza en el aula,

atendiendo a la progresión que presentan los temas tratados. Para llevar adelante nuestro estudio propusimos los siguientes ejes referenciales en la enseñanza del área de Ciencias Sociales: las efemérides en la enseñanza de la historia, la concepción del tiempo histórico, sujetos de la historia y metodologías de trabajo

*Las efemérides en la enseñanza de la historia.*

Del análisis de cuadernos de clase y las experiencias de observaciones notamos una recurrencia respecto a la escasa enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria, dando preeminencia a las áreas de matemática y lengua, especialmente en el primer ciclo de la educación primaria comprendiendo el primero, segundo y tercer grado. En este ciclo, fundamentalmente la enseñanza de Ciencias Sociales-historia está restringida a las efemérides, dónde, fotocopia de por medio, se *habla* del hecho o del héroe, se *dibuja* o se *pinta* una ilustración conmemorativa.

Se trata de hechos, datos descontextualizados, desarticulados, pues no presentan otro tratamiento didáctico que su mención. Veamos un ejemplo: “12 de marzo, Día del Escudo Nacional” seguido de quién, dónde, cuándo se creó, todo acompañado de una fotocopia en la cual figuran las partes del escudo que se debe colorear. Lo mismo sucede con otras efemérides referidas al “14 de abril, Día de las Américas”; “1ro de mayo, Día del Trabajador”; “Semana de Mayo” y así sucesivamente sucede lo mismo con el 9 de julio, 17 de agosto, 11 de septiembre, 12 de octubre, que muy frecuentemente encontramos como “Día de la raza” (Cuadernos de tercer grado). Cuando la efeméride está relacionada con un *héroe de la patria* se trabaja también sus datos biográficos destacando las cualidades, acciones realizadas y de las de su familia. Es el caso de Belgrano, San Martín, Sarmiento.

Asimismo, podemos mencionar la presencia de las nuevas efemérides como son el “24 de marzo: Día Nacional de la Memoria, Verdad y Justicia” o el “2 de abril: Día del veterano de Malvinas y los caídos en guerra”, tal como se presenta escrito en los cuadernos diarios de los alumnos de tercer grado. La primera de estas efemérides está acompañada de una especie de decálogo de valores que “por siempre” deben estar presentes y otros dis-valores que “nunca más” de deben volver a repetir. Mientras la segunda, consiste en un relato sobre la guerra de Malvinas basada en una descripción geográfica de las Islas (Cuadernos de tercer grado). También observamos otro tipo de efemérides propuestas por el calendario oficial ligadas a la familia como el día de los abuelos, el día del niño o aquellas vinculadas con el ambiente. Según lo que sostiene

Varela (2009), el discurso escolar se desenvuelve de esta manera porque no tiene desarrollada la idea de proceso ni la categoría teórica de sujeto colectivo.

En tanto, para el segundo ciclo -cuarto, quinto y sexto grado- se presenta una *carpeta apéndice* con las efemérides, al final o al comienzo de la carpeta diaria. Observamos una mención al hecho o acontecimiento que se conmemora en forma aislada, sin ninguna relación con los contenidos desarrollados diariamente según el currículo oficial. Zelmanovich (2010) sostiene que existe una concepción en muchos docentes que las efemérides vienen a entorpecer el desarrollo normal del programa y existe una sobreabundancia de las mismas.

*La concepción del tiempo histórico.*

Para considerar la concepción del tiempo histórico analizamos cuadernos, experiencias de observaciones y encuestas a los docentes referidas al segundo ciclo. Los contenidos en Ciencias Sociales se presentan mediante hechos ordenados lineal y cronológicamente con una fuerte impronta de la dimensión político institucional aunque también se contemplan otros vinculados con aspectos sociales y formas de producción. A manera de ejemplo tomamos un recorte temporal que corresponde a la historia Argentina de los siglos XVIII-XIX. El título de la unidad considerada se presenta bajo la nominación de “La revolución de Mayo y la Independencia”. A continuación mencionamos los subtemas que se trabajan: “el Río de la Plata a comienzos del siglo XIX”. “Los ingleses invaden el virreinato”. “Reconquista y defensa de Buenos Aires”. “La caída del gobierno español”. “La Revolución de Mayo y la guerra”. “Los gobiernos patrios en problemas”. “Los gastos de la guerra”. “Las discusiones sobre las formas de organización”. “La Asamblea de 1813”. “Artigas y el federalismo”. “De la independencia a la crisis de 1820”. “Las provincias unidas”. “Las campañas de San Martín”. “El cruce de los Andes”. “La independencia de Perú” (Encuesta 5).

Apreciamos primeramente que el recorte de contenidos no da cuenta de la complejidad de las Ciencias Sociales-historia, sino que prevalece una dinámica del tiempo lineal, estática, por lo cual entendemos retomando nuevamente a Varela que la seriación cronológica de acontecimientos es pensada como único procedimiento de relación ante la evidente ausencia de la idea de proceso “en donde nunca pueden estar ausentes las explicaciones sobre las cuales y a partir de las cuales los historiadores construyen y reconstruyen significados sobre el devenir histórico de las sociedades” (Varela, 2009: 79).



*Los sujetos en la historia*

Notamos la ausencia total de la idea de conflicto social y sujetos sociales múltiples, puesto que cuando se presenta al sujeto se lo hace en forma individual y siempre referido al *gran personaje* o al *héroe* como es el caso de las efemérides. En el segundo ciclo, uno de los temas propuestos sobre “El Descubrimiento de América” tiende a dar cuenta del “conquistador” y los “aborígenes”, destacando por un lado el rol protagónico del conquistador como único agente dominante y por el otro, a los aborígenes como un conjunto homogéneo sin mención a las relaciones conflictivas entre los personajes mencionados.

Nos parece importante destacar que algunas prácticas todavía continúan naturalizando la enseñanza de la historia, vaciándola de conflictos sociales, de sujetos múltiples, presentándolas como una sucesión desarticulada de acontecimientos cuya organización pareciera ser la seriación cronológica en la cual no aparecen sujetos sociales que den sentido al accionar del pasado, sino se describen acontecimientos donde tampoco están presente las ideas de proceso, de diferentes ritmos y temporalidades. Pareciera que las cosas, los hechos históricos, pasan porque sí, arbitrarias o mecánicamente encadenadas, sin explicaciones multicausales ni contradicciones que conlleven a aprendizajes memorísticos y mecánicos. De esta manera, al decir de Varela (2010) los conocimientos históricos aparecen cerrados, acabados, sin conflictos, sin reconocer las múltiples y posibles miradas sobre la realidad social e histórica pasada y presente necesita.

*Metodologías de enseñanza*

En el primer ciclo, como ya mencionamos la enseñanza de las Ciencias Sociales-historia se ve reflejada exclusivamente en el formato efemérico. Respecto al segundo ciclo existe un fuerte predominio de resolución de cuestionarios como principal actividad de trabajo áulico. En este sentido resulta interesante el aporte de Siede (2010) cuando indica que el manual de texto sigue siendo el recurso más utilizado en el área, mediante el cual, el docente se ocupa de indicar su lectura y controlar que se haya realizado la tarea. Este tipo de actividades promueve una enseñanza en la que subyacen los principios de objetividad y neutralidad del conocimiento histórico asociados a la descripción y enumeración de datos políticos/fácticos con un fuerte carácter descriptivo, cuya única relación es la seriación cronológica de los mismos (Varela, 2009) redundando en un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Desde esta perspectiva resulta muy difícil realizar propuestas

interdisciplinarios que partan de los problemas concretos de la realidad social actual, donde los aportes de las disciplinas se integren a estructuras conceptuales permitiendo un enfoque globalizador pensado a partir de conceptos estructurantes tanto del área de las Ciencias Sociales como de la historia en particular.

Propuestas de contenidos alejadas de aquello que plantea Siede (2010) cuando insiste que el recorte de contenidos debe ser pensado como una tela atravesada por hilos en diferentes recorridos, por los cuales ese recorte puede desarrollarse en varias direcciones. “Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la unidad constitutiva del mundo social” (Siede; 2010: 279). En segundo lugar y por lo general, este tipo de organización no permite identificar problemáticas o conflictos de intereses entre los diferentes sujetos sociales ni mucho menos vinculaciones con el resto de las disciplinas que componen el área. Es decir, propuestas que presentan una fundamentación pedagógica contextualizada, argumentada y basadas casi exclusivamente en un sustento meramente técnico de selección.

Creemos que este punto es crucial en la instancia del recorte de contenido y del pasaje del diseño curricular a las diferentes propuestas de enseñanzas, que en palabras de Siede es “el primer momento en el que las orientaciones didácticas necesitan articularse en una trama específica y propositiva”. Luego agrega que “organizar los contenidos para la enseñanza es un desafío de envergadura” (Siede, 2010: 269).

### **Conclusiones provisionarias.**

Podemos concluir a groso modo que esta indagación, elemental y provisoria nos arroja algunas luz a nuestras problemáticas planteadas referidas a cómo los docentes llevan a cabo la enseñanza de las Ciencias Sociales- historia en una escuela coformadora . Es por ello que los profesores a cargo de las Cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales II y III, consideramos que podíamos trabajar en este sentido, reflexionando conjuntamente con estos docentes respecto a los contenidos a enseñar, pero también los procedimientos a utilizar para su desarrollo, lo cual implica una perspectiva o posicionamiento teórico epistemológico tanto de la enseñanza como historiográfico.

Creemos entonces que una vía de superación de las dificultades enumeradas a lo largo del presente escrito puede centrarse en la formación

permanente que se les puede ofrecer a estos docentes en ejercicio y que reciben a los/las estudiantes practicantes, desde las cátedras del Profesorado de Educación Primaria, en este caso puntual, Didáctica de las Ciencias Sociales como también desde Prácticas, implementando, en tanto escuelas cofomadoras, propuestas institucionales de actualización permanente que lleven a la reflexión con el fin de superar modelos de enseñanza y aprendizajes muchas veces denostados en la faz discursiva pero muy presentes en las prácticas áulicas cotidianas.

En el análisis realizado, hemos podido observar que existe muy poca referencia -por no decir nula- al tipo de actividades áulicas que promuevan la búsqueda o exploración intelectual mediante alguna problemática que permita investigar, hipotetizar o sacar pequeñas conclusiones parciales, que involucre a los estudiantes en un trabajo de elaboración y redefinición de la información y por el otro, hay una ausencia casi absoluta de contenidos referidos a la realidad cercana y circundante de los estudiantes.

Debemos insistir en la necesidad de problematizar la realidad, hacer evidente los conflictos, develar las contradicciones, las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego, permitiendo imaginar otras alternativas a la situación problemática. También es interesante incorporar en los contenidos de las Ciencias Sociales-historia los estudios de casos que la realidad nos brinda a diario y a partir de ellos organizar la selección de contenidos. Organizar la enseñanza mediante un caso, entendido como problemática puede contribuir a explicar y comprender una determinada situación y luego poder ver las implicancias sociales, políticas, económicas, históricas, espaciales, mentales, apelando a la interdisciplinariedad que ellos supone, estudiando los procesos sociales que operan a múltiples escalas, tiempos e impacto en diferentes lugares para poder dar cuenta de la especificidad de cada caso.

Por último, insistimos desde las Cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales II y III que, las transformaciones que se han producido en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historiografía, nos obligan a reformular estas viejas prácticas áulicas en los docentes de educación primaria. El currículo escolar de los/las docentes encuestados, según los registros obtenidos, habla a las claras de la presencia de un enfoque tradicional de enseñanza que persiste en los criterios de selección de contenidos, las dificultades para relacionar causas correspondientes a diferentes dimensiones de análisis de la realidad social e histórica como también a la dificultad para lograr la integración y relación entre las

disciplinas que conforman este campo de conocimiento. Los contenidos y metodologías de décadas anteriores, incluso de principios del siglo XX, todavía perduran con más asiduidad de los que podríamos suponer y no se revisarán si no discutimos de qué tratan hoy las Ciencias Sociales en general y la historia en particular.

En síntesis, debatir sobre los viejos mandatos que no terminan de abandonar las aulas en la educación primaria para permitir la consolidación otros, acordes a las renovaciones epistemológicas y académicas actuales. Sacar a la historia como dice Siede (2010) de los estrechos límites del devenir institucional, obras de gobierno y de biografías de los gobernantes e incluir conceptos estructurantes y metodologías del campo de las Ciencias Sociales que enriquezcan el panorama y el horizonte de la enseñanza de la historia y del abordaje de los contenidos curriculares.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

AISENBERG, Beatriz. (2010) “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje” En SIEDE, I (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

ANDELIQUE, Marcelo (2011) “La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?” En *Clío & Asociados*, Nro15. Recuperado en <http://www.clioyassociados.fahce.unlp.edu.ar>. (Ingreso en abril de 2014).

BENEJAN, Pilar. (1997) “Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista en la enseñanza de las Ciencias Sociales” En BENEJAN, P y PAGES, J *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/HORSORI.

BENEJAN, Pilar (1997) “Las finalidades de la educación social” En BENEJAN, P y PAGES, J *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/HORSORI.

CORDERO, Silvia y SVARZMAN José (2007) *Hacer Geografía en la Escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997) *El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España*. Recuperado en <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instantUTF->

[20Historia%20como%20materia%20escolar%20en%20Espa%C3%B1a](#) (Ingreso en junio de 2014).

FINOCCHIO, Silvia (2010) “¿Algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?” En SIEDE, I (Coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

2007), “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En Franco, M y Levín, F. (Comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires. Paidós.

(2005) *La ciudadanía en los cuadernos de clase*. Recuperado en [://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126209/190318.pdf](http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126209/190318.pdf) (Ingreso en julio de 2015).

(1997) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel.

GOJMAN, Silvia (Coord.) (2003) *Diarios para chicos curiosos. Colección efeméride. Historia Argentina*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

GONZÁLEZ, María Paula (2014) *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

IAIES, Gustavo. (1999) “¿Qué son las ciencias sociales?” En IAIES, G (Comp) *Didácticas especiales. S/D. Estado del debate*.

MÉNDEZ, Laura (2005) [Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadora.](#), Buenos Aires. Novedades Educativas.

PIPTKIN, Diana; ZENOBI, Viviana y VARELA, Claudia (2001) *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del nivel primario. Enseñanza de las ciencias sociales 1 y 2*, Recuperado en

<http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mcs1y2npweb.pdf> (Ingreso en abril de 2013)

SIEDE, Isabelino (Coord.) (2010) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

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

ZELMANOVICH, Perla (2010) *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires. Paidós.

### Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN, Diseño curricular de la Provincia de Entre Ríos <sup>para la Educación Primaria</sup>, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Edición digital en: <http://www.educ.ar/educar/nap/>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006-2007): *Serie Cuadernos para el aula*, Área Ciencias Sociales.