

## **ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INICIAL: LA ESPACIALIDAD DEL TIEMPO Y LA TEMPORALIDAD DEL ESPACIO**

Mgter. De Dios, Estela Beatriz

Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (Villa Mercedes, San Luis) / Facultad de Ciencias Humanas - UNSL.

betidedios@gmail.com

### **RESUMEN**

La enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales en la formación de profesores de Educación Inicial requiere el uso inseparable de dos categorías específicas: el espacio y el tiempo.

La construcción de las nociones temporales en la primera infancia resulta un proceso complejo y difícil tanto para la actividad constructiva de los/as niños/as como para las acciones de enseñanza de los docentes, dado el nivel de abstracción y la dificultad de percibir el tiempo de una manera sensorial como puede ocurrir con otras categorías de la realidad social. El tiempo es un concepto poco o casi no atrapable. Por tanto, se requiere el desarrollo de estrategias que posibiliten darle "presencia espacial a la vivencia del tiempo".

Del mismo modo, la construcción de nociones espaciales puede realizarse a partir de modos sensoriales, siendo una construcción no estática ni con características inalterables; muy por el contrario, las nociones espaciales se constituyen con elementos situacionales, propios de la "vivencia temporal del espacio".

Este trabajo pretende mostrar la articulación de las categorías temporales y espaciales en la formación del área de Ciencias Sociales en los futuros docentes de Nivel Inicial primero, y en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las salas de Nivel Inicial, luego. Se rescatan experiencias tanto en aulas de nivel superior (universitario y no universitario) como en salas de 4 y 5 años del Nivel Inicial del Sistema Educativo.

Palabras clave: primera infancia – espacio – tiempo - experiencias

### **Tiempo**

#### **- Qué entendemos por tiempo**

Como señalamos en la introducción del presente trabajo, el tiempo no se percibe en sí mismo, sino que se expresa a través de los cambios. ¿Y cómo percibimos los cambios? Los percibimos en los objetos y elementos del paisaje, en el crecimiento de animales y plantas, en el crecimiento y desarrollo de las personas, en el proceso de las estructuras sociales, en los artefactos culturales, etc. Es decir, el tiempo puede "verse" en los cambios que ocurren en los diferentes componentes del mundo en el que vivimos, inclusive en nosotros mismos. Ahora bien, esos

cambios tienen diferentes escalas de duración: *algunos de estos cambios se dan en una escala temporal muy corta (los latidos del corazón), mientras que otros exceden con mucho el rango del cambio y las duraciones perceptibles de forma inmediata (el tiempo de apertura de los pétalos de una flor), mientras que algunos otros superan incluso la amplitud del ciclo vital propio (la próxima visita del cometa Halley o la consecución de una sociedad igualitaria y sin clases)*. (Rosa y Travieso, 2002: 10).

Rosa y Travieso plantean además que en esta explicación de la cuestión del tiempo es necesario distinguir entre tiempo fenomenológico, tiempo vivencial y tiempo histórico. Este último claramente es un tiempo propio de la producción cultural de la humanidad, que unido a la idea de percepción del cambio y no del tiempo en sí mismo, lleva a la afirmación de que el tiempo es una concepción construida. Por tanto, tiene una impronta cultural particular que produce en los sujetos una visión de la realidad y una manera específica de vivir y percibir el tiempo. Así la cultura occidental europea, siguiendo la concepción de los griegos y romanos, construyó la idea de tiempo relacionada estrechamente al progreso tecnológico, en una linealidad infinita que une pasado, presente y futuro; mientras que otras culturas, como el caso de los Mayas y Aztecas en América, entienden al tiempo de una manera cíclica en la cual no existen un fin o un comienzo, y donde los acontecimientos y procesos se superponen. A diferencia de una concepción lineal del tiempo, cuya imagen es una línea recta "hacia el futuro", la imagen que puede representar una concepción cíclica del tiempo es la de una espiral.

El tiempo histórico, que es la concepción temporal que se trabaja en el área de Ciencias Sociales, estructura el tiempo en períodos que se expresan en distintos ritmos y duraciones del cambio, y que involucran en su dinámica continuidades que se sostienen en períodos temporales extensos. Se desprenden, entonces, dos conceptos fundamentales: los cambios y las permanencias a lo largo de la historia o tiempo histórico. Dicen Pagès Blanch y Santisteban Fernández que aún en la actualidad (...) *nuestra cultura está atrapada en una visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso olvidando que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia*. (2010: 283) Esa idea de progreso está asentada en la directriz que ofrece el desarrollo tecnológico, fuertemente impregnado de la mirada evolucionista de las sociedades humanas.

Desde este último planteo, resulta interesante tomar los conceptos de Raymond Williams (1997), cuando al hablar del desarrollo de la cultura, relacionando procesos de cambio y procesos de resistencia, plantea la existencia de la expresión dominante de la cultura, la permanencia residual de formas culturales y la aparición de aspectos emergentes de la cultura. Si esto lo tradujéramos en clave temporal, podríamos hablar de tiempo dominante, tiempo residual y tiempo emergente.

El "tiempo dominante" se entiende por los rasgos absolutos de todo sistema cultural que se integran profundamente (aunque en la apariencia a veces no lo parezca) con las relaciones sociales de dominación y subordinación. Estos rasgos aparecen como más o menos estables y

sus condiciones de dominación se pueden identificar más claramente en las instituciones y formas dominantes, como es el caso del sistema educativo formal.

El "tiempo residual", utilizando palabras de R. Williams, se relaciona con aquello que *"...ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no sólo –y a menudo ni eso- como un elemento del pasado sino como un efectivo elemento del presente. Por lo tanto, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de la cultura dominante, son, no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente -cultural tanto como social- de alguna formación o institución social y cultural anterior"* (Williams, 1997:144). Este carácter vivo que adjudica Williams a lo residual lo diferencia de lo arcaico, considerado por el autor como aquellos elementos del pasado que son reconocidos solo para ser observados o examinados.

El "tiempo emergente" está relacionado, pero no puede identificarse totalmente con la innovación. Textualmente: *"...por emergente quiero significar, en primer término, los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente. Sin embargo, resulta excepcionalmente difícil distinguir entre los elementos que constituyen efectivamente una nueva fase de la cultura dominante (...) y los elementos que son esencialmente alternativos o de oposición a ella: en este sentido emergente, antes que simplemente nuevo."*(Williams; 1997: 146). Lo nuevo puede ser -y frecuentemente sucede en esta constante producción que opera en el orden social- ajustes o modificaciones dentro de lo dominante. De allí que irremediamente tanto lo residual como lo emergente deben analizarse siempre en relación a las formas dominantes.

En síntesis: lo innovador no siempre es emergente. Este carácter emergente es más difícil discriminarlo en el momento constitutivo de una institución o práctica cultural o valores, significaciones y relaciones sociales; cuando aún no es fácil vislumbrar si es un cambio que opera para seguir sosteniendo el mismo orden; o un cambio que gesta un orden nuevo (al interior del cual se convierte en dominante).

De los planteos de Williams podemos enfatizar la "fuerza del cambio" y la "fuerza de la permanencia", ya que al realizar un análisis interaccionista entre las prácticas culturales dominantes ("tiempo dominante") y las prácticas culturales subalternas ("tiempo residual" y "tiempo emergente"), plantea oposiciones y diluciones de un tiempo con otro y de un tiempo en otro.

#### - **Cómo se construye la categoría temporal**

Según Hannoun la aprehensión de la categoría temporal en los niños se realiza -al igual que la idea de espacio- en la secuencia "tiempo vivido", "tiempo percibido", "tiempo concebido". *"La primera gran obra sobre la percepción del tiempo y la construcción de las nociones temporales en la infancia es la Piaget (1978). Piaget organizó por primera vez una teoría global de desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano, a partir de tres estadios, que corresponden al tiempo vivido, al tiempo percibido y al tiempo concebido, que también se han interpretado como*

*tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico.* (Pagès Blanch y Santisteban Fernández, 2010: 284).

En la etapa evolutiva correspondiente a niños/as de Nivel Inicial (etapa intuitiva, según la psicología genética) la característica central es la visión egocéntrica de su mundo, por tanto, los/as niños/as no pueden comprender nada que no pertenezca a su tiempo. Por esto mismo, les es incomprensible la acción de situar temporalmente hechos, acontecimientos, situaciones, personas....

Puede explicarse el tiempo vivido o tiempo personal como la vivencia que cada persona tiene en relación al transcurrir del tiempo; el tiempo percibido o tiempo social refiere a las apreciaciones sobre el tiempo a partir de recursos concertados socialmente; el tiempo concebido o tiempo histórico es la periodización del tiempo construida por los especialistas para estudiar y analizar el tiempo pasado. En este tipo de tiempo se trabajan conceptos como cronología, cambio y continuidad, explicación del cambio.

## **Espacio**

### **- Qué entendemos por espacio**

Desde el posicionamiento crítico de la Geografía, entendemos que el espacio es un “producto social”, por tanto, el espacio es productor / condicionador / artífice de la realidad social en la cual desarrollan sus actividades los sujetos sociales; y, a su vez, el espacio es producto / está condicionado / se conforma a partir de las acciones que realizan los sujetos sociales en la realidad particular que viven.

La Geografía Crítica para analizar el espacio, *“pone en el centro de su interés al hombre y sus problemas, definiendo así la naturaleza social de la geografía. Incorpora la historia como perspectiva ineludible para lograr explicaciones que permitan entender la realidad y poder luego operar sobre ella. Propone una mirada global, integradora, y niega la neutralidad de la ciencia. Sus análisis incorporan los conceptos de multicausalidad (a diferencia de una única racionalidad dominante). El espacio es reinterpretado, se lo concibe como un producto social”.* (Gurevich, 2001: 67).

Siguiendo a Gurevich, las categorías que se utilizan en un análisis del espacio como “producto social” son:

- Espacio producido: la combinación de elementos naturales y artificiales da como resultado determinadas configuraciones espaciales.
- Paisaje transformado: el paisaje natural ha sido transformado por la acción del hombre, constituyendo entonces el llamado “paisaje artificial”.
- Recursos naturales: no son sinónimos de naturaleza, sino parte de la naturaleza que las sociedades valoran, apropian y usan para satisfacer sus necesidades.
- Sujetos sociales: sujetos de la vida social, individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales, que realizan acciones en la construcción de los territorios.

- Intencionalidad: los distintos agentes (sujetos) valoran, optan, deciden y condicionan la organización territorial.

Desde una mirada historicista del espacio, *“en las formas espaciales podemos reconocer tiempos históricos diferentes pues en ellas coexisten cosas del pasado de distintos pasados, del presente y gérmenes del futuro. (...) los paisajes revelan las diferentes posibilidades históricas que tuvieron cada uno de ellos, a través de sus calles, de sus edificios, de sus monumentos, de los servicios con que cuentan, etc. Al analizar una forma espacial no sólo reconoceremos cosas de distintos pasados (unos más lejanos, otros más cercanos) sino cosas y acciones del presente. Hacer la lista de las acciones y objetos del presente permite a los geógrafos interpretar la dinámica de los lugares y anticipar futuras formas espaciales (...) Esto no quiere decir que porque ocurran en un mismo tiempo vayan a resultar formas espaciales iguales, pues el grado de desarrollo económico, las pautas culturales y el contexto sociopolítico condicionan las posibilidades de cada lugar”*. (Gurevich, 2001: 77).

Por lo dicho, la acción humana en su expresión colectiva modifica el espacio natural, aprovechando las posibilidades que le ofrece. Esa acción humana puede potenciar las posibilidades que el espacio presenta en beneficio de la sociedad toda, o puede explotar el espacio produciendo efectos negativos sobre la vida de la gente. Por tanto, la intencionalidad de los sujetos sociales en sus acciones sobre el espacio se convierte en determinante a la hora de valorar, optar, decidir y condicionar la organización territorial. Este aspecto central de la Geografía debiera ser un eje en la enseñanza de las cuestiones espaciales en el ámbito escolar. Sin embargo, según Gurevich, en el ámbito académico y escolar se han dado algunas confrontaciones: *“Las confrontaciones clásicas de nuestra disciplina han pivotado sobre determinismo y posibilismo; sobre excepcionalismo y concepción científica. En la práctica escolar ha habido dicotomía y alternancia entre naturalismo e historicismo, siendo prácticamente nula la presencia de la geografía cuantitativa y la de la geografía crítica”*. (Gurevich, 2001: 67).

#### - **Cómo se construye la categoría espacial**

Según las etapas evolutivas piagetianas, y tomando como referencia a Gil y Piñeiro (1989), podemos decir que:

- En la etapa intuitiva (Nivel Inicial y primer y segundo año de la Escuela Primaria), los niños tienen una mirada egocéntrica sobre el espacio. De este modo, el instrumento de medida espacial es el propio cuerpo y el acercamiento se realiza a través del “espacio vivido”, es decir la propia experiencia sobre el espacio. Las nociones espaciales posibles de construir en esta etapa son: proximidad, separación, cercanía, orden y contorno, mientras que la representación espacial se realiza por medio de mapas topológicos, pictóricos o fragmentados.
- En la etapa de las operaciones concretas simples (tercer y cuarto año de la Escuela Primaria), los sujetos van incorporando diversas perspectivas en su mirada egocéntrica del espacio y utilizando sistema de referencia exteriores a ellos. Por esto, el acercamiento se realiza por

medio del “espacio vivido y percibido”. Las nociones espaciales que se construyen en esta etapa son: orden y contorno, nociones proyectivas (asumir puntos de vista en relación al espacio). La representación espacial se realiza a través de mapas pre-proyektivos, esquemáticos o mapas en cadena.

- En la etapa de completamiento de las operaciones concretas (quinto y sexto año de la Escuela Primaria), el acercamiento a lo espacial se realiza por medio del “espacio vivido, percibido y concebido”, por tanto se utilizan diversos sistemas de referencias y se incorporan distintas perspectivas para observar el espacio. Las nociones espaciales que se construyen son la coordinación y las relaciones y la representación espacial se realiza con mapas proyectivos y dibujos parecidos a mapas.

### **La enseñanza de las categorías temporales y espaciales: “la espacialidad del tiempo” y “la temporalidad del espacio”**

Para enseñar la construcción de las capacidades que incumben a las categorías “tiempo” y “espacio”, al interior de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, se requiere una formación de formadores que identifique esos procesos, que los haga conscientes en su propia experiencia en el tránsito como alumnos por el sistema educativo y que los promueva como contenidos dentro del currículum de los profesores.

Enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, en relación a lo temporal y espacial, esconde muchas veces ilusiones didácticas que a los docentes les cuesta reconocer:

**1º. La enseñanza de contenidos temporales** no se alcanza ofreciendo a los niños datos, fechas, nombres para trabajar lo histórico. Tampoco se construye la idea de época con sólo vestir a los niños con vestimentas muchas veces estereotipadas que están lejos de corresponder a los usos del pasado en cuestión. La categoría de “tiempo histórico”, como dijimos más arriba, es muy abstracta e inalcanzable para niños en edad del Nivel Inicial. Por tanto, lo histórico debiera trabajarse en pos de ir construyendo la identidad de país, de provincia, de cada lugar. El sentimiento de pertenencia a un terruño y de compartir con otros un conjunto de elementos culturales (entre ellos la historia) que nos identifican como pertenecientes al mismo pueblo-nación.

Desde este posicionamiento, conviene entonces pensar estrategias para ir construyendo en la infancia la categoría temporal, y que incluyen para eso, elementos espaciales:

- Tiempo vivido o tiempo personal: como afirmamos, es la vivencia que cada persona tiene en relación al transcurrir del tiempo. Puede analizarse como el tiempo diario o cotidiano (horas de despertar y dormir, horas de comidas, horas de trabajar/estudiar y descansar, horas de sol, horas de luna, etc.), la “sensación” que hay horas, días o períodos que pasan más rápido o más lento (una hora de diversión no “dura” lo mismo que una hora de examen, por ejemplo).
- Tiempo percibido o tiempo social: el tiempo no se puede “percibir” sensorialmente, como decíamos más arriba. Sin embargo, es posible darle “presencia espacial al tiempo”, para

hacerlo perceptible. Ejemplos de esto son: el registro meteorológico, el calendario, el horario, la fecha diaria, los períodos de clase y de vacaciones, las festividades, etc.

- Tiempo concebido o tiempo histórico: es la periodización del tiempo construida por los especialistas para estudiar y analizar el tiempo pasado. En este tipo de tiempo se trabajan conceptos como cronología, cambio y continuidad, explicación del cambio. En el caso del cambio y la continuidad la observación de elementos del territorio como las construcciones, puede evidenciar lo que queda de otra época y lo que cambió (en la observación de las casas y edificios, por ejemplo).

En el caso específico de darle "presencia espacial al tiempo pasado" es posible utilizar con los/as niños/as una serie de objetos y artefactos que se constituyen en testimonios de un tiempo particular a partir de los cuales preguntarse orígenes de los mismos, tradiciones en relación a ellos, cambios tecnológicos en la elaboración y funcionalidad, etc. Las colecciones de objetos tales como artefactos auditivos y audiovisuales, artefactos hogareños, teléfonos, vestimenta, muebles, etc. responden a una tecnología específica que hablan de procesos de fabricación, a usos individuales y sociales particulares, a circuitos comerciales específicos, etc. Permiten abordar el pasado desde "algo" concreto, de modo de darle presencia física al tiempo.

Se hace necesario, también, la utilización de algunas expresiones o alusiones al tiempo que tengan mayor nivel de concreción en su propia vida cotidiana: antes, durante o ahora, después, hoy, ayer, mañana... de manera de ir construyendo "categorías" o "palabras" que pongan contenido a esa idea tan abstracta.

La fotografía, como un objeto cultural que posibilita "observar" el pasado y el presente, y las edificaciones del lugar de vida cotidiana de los/as niños/as como un testimonio presente de una época, nos ofrecen recursos privilegiados para darle esa presencia al tiempo que los niños necesitan para construir categorías que los aproximen a la idea de pasado, y trabajar las categorías de cambio y continuidad que permiten entender épocas no desde la cristalización de costumbres, trabajos, vestimenta, gustos culturales... sino desde el dinamismo de lo que hay del pasado en el presente y lo que desde el presente nos interesa mirar del pasado.

Lo edificado o construido puede operar como pista, como objeto de conocimiento poco estructurado que suscite la formulación de hipótesis a partir de los marcos de referencia infantiles. Una investigación piloto, que podría tomarse como punto de partida interesante para desarrollos semejantes en el caso de sujetos de Educación Inicial, es la realizada por Jean-Nöel Luc en relación a aspectos de la noción de tiempo. Entre sus propuestas de enseñanza de la historia a través del medio, encuestan a niños de entre ocho y diez años acerca de la antigüedad de los monumentos (el más nuevo y el más antiguo). Lo interesante de esta experiencia son los argumentos que dan los niños para justificar sus elecciones. Sin pretender ser exhaustivos enumeramos algunos de ellos:

- El aspecto físico del edificio: la limpieza, la belleza y la ausencia de deterioro, denotan juventud; mientras que el deterioro, la suciedad y la fealdad denotan vejez. Este es un criterio fuertemente regulado por la percepción, que se apoya en una noción intuitiva del tiempo.

- La función del edificio: la antigüedad es definida en relación a si la función que cumple es actual o “de otro tiempo”. Esto supone tomar en cuenta un saber, un conocimiento sobre el edificio que deja de lado lo que se ve; “realismo intelectual” según Piaget que supone un intento (fallido) de superar las impresiones sensoriales por la reflexión.
- Referencia a sí mismos o a sus padres: apelan al recuerdo de haberlo visto construir o a la existencia o no del edificio en la infancia de padres y abuelos. Esto supone la posibilidad de establecer relaciones entre el tiempo familiar y el local, y constituye un inicio de objetivación del tiempo, un comienzo de liberar la construcción de la noción de la experiencia puramente sensorial.
- Fecha o época de construcción: constituye otro esfuerzo por objetivar el tiempo superando las referencias de percepción y comprensión subjetivas.
- Referencia a la guerra o a la muerte: decidir la antigüedad en relación a su existencia o no en épocas de “la guerra”, sin mayores precisiones, supone también un esfuerzo de objetivación confuso e impreciso. La guerra y sus muertos eran sinónimo de un pasado lejano.

Los/as niños/as del Nivel Inicial operan con pensamiento concreto. Por tanto, para trabajar una categoría de las Ciencias Sociales tan abstracta como el tiempo, se requieren de estrategias didácticas creativas que permitan, como se viene diciendo, otorgar “espacialidad” al tiempo.

**2º. La enseñanza de los contenidos espaciales** es importante destacar lo que señalan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios como contenidos a enseñar en relación al espacio: *“El uso, comunicación y representación de relaciones espaciales describiendo posiciones relativas entre los objetos, desplazamientos, formas geométricas y la exploración de la función y uso social de la medida convencional y no convencional”*. Desde estas indicaciones conviene entonces profundizar cuáles son las posibilidades constructiva de la infancia sobre la categoría “espacio” en la etapa evolutiva propia del Nivel Inicial.

Los niños de Educación Inicial se encuentran en la etapa intuitiva, en la cual la categoría espacial se trabaja desde el “espacio vivido”, entendido como lo vivido, el “aquí”. Los niños no conciben las distancias y recorridos, sino que las viven; por ejemplo: quieren alcanzar el cielo. En sus primeras aprehensiones del espacio, viven sólo y mediante el movimiento, el espacio “adherido” a ellos. Los niños reconocen el espacio en la medida en que aprenden a dominarlo (adquieren las dimensiones del espacio en relación a su propio cuerpo: tocar, mirar, medir...). Al principio tienen un concepto muy concreto: su casa, sus calles; casi nunca la localidad ni el país (los que viajan, pueden ampliar los escenarios espaciales más rápidamente). El espacio lejano es al principio poco diferenciado. Con la valoración de la distancia se relaciona también la valoración de las dimensiones de los diferentes objetos. Para pequeñas distancias y figuras sencillas existe ya una constancia de dimensión o magnitud, en el segundo año de edad.

Los efectos del egocentrismo infantil son: perciben un espacio acorde con sus propias dimensiones, no en las dimensiones ni significación reales; perciben el espacio tal y como lo piensan, no como lo ven (realismo intelectual). Al representar el espacio los niños reflejan sensaciones corporales y estados emocionales y sus elecciones al representar responden a una



forma de sentir y de vincularse con los elementos, las personas y con el propio cuerpo. Las primeras representaciones son centradas en el "yo" y los vínculos que va desarrollando con el medio. Hasta los 5 años, los niños dibujan los objetos desordenados en la página, como flotando en el espacio. Entre los 5 y 7 años los niños puede dibujar no sólo lo que ven, sino lo que saben que está ahí, como, por ejemplo, una casa de frente en la cual se transparenta lo que hay en el interior.

Dadas las características enunciadas sobre la aproximación al espacio de los niños en la etapa del Nivel Inicial, conviene trabajar los contenidos desde la experiencia directa, pasando por diversos tipos de representaciones en escala hasta llegar a la representación en la hoja. Esto es: primero el recorrido y la experiencia directa por el espacio (ejemplo: la plaza); luego la representación en una escala vivencial, con proporciones más chicas (la plaza representada en el patio de la escuela, utilizando elementos para simbolizar lo que se vio en la plaza: bancos, árboles, monumentos, etc.); seguidamente la representación en una maqueta; por último, la plaza dibujada en una hoja de papel. Pasar del recorrido directo al papel sería un error en el sentido de volcar la experiencia directa en un dibujo que reúne las características enunciada más arriba.

Es importantísimo resaltar que, debido a la aproximación vivencial al espacio, no todos los niños construyen las nociones espaciales de la misma manera. Además de la edad, la condición étnica, la clase social de pertenencia y el género, condicionan las formas en que cada niño o niña va armando su manera de ver y estar en el espacio. Los niños pertenecientes a familias con condiciones económicas pudientes que pueden acceder a distintos sistemas de información, que pueden viajar a lugares cercanos y lejanos, que usan medios de transportes variados y costosos, tendrán construcciones espaciales distintas a los niños provenientes de familias pobres que acceden sólo a ciertas informaciones, que viajan sólo en medios de transporte público y que escasamente acceden a los lugares céntricos del lugar donde viven. Por su parte, los niños que viven en zonas rurales tendrán una concepción del espacio distinta a los niños que viven en zonas urbanas (más o menos urbanizadas); al igual que los niños nacidos en comunidades indígenas que tienen su propia manera de entender la relación con el lugar originario, que construyen una cosmovisión de la vida distinta a los niños no-indígenas. También es importante saber que los niños y las niñas se aproximan al espacio de manera distinta: por condición genérica hay espacios privilegiados "para hombres" (las canchas de fútbol, las pistas de autos, etc.) y espacios privilegiados "para mujeres" (la casa, la peluquería, etc.), aunque en la actualidad haya mucho más amplitud de acceso que en tiempos anteriores.

En relación específica a las destrezas a trabajar con los niños, cabe destacar que el desplazamiento por el espacio aumenta en lejanía con el desarrollo evolutivo; los espacios de vida influyen en la ubicación y localización (ejemplos: niños de ambientes rurales o urbanos, niños de zonas urbanas céntricas o de zonas suburbanas); la ubicación y localización están influenciadas por los medios de transporte que se utilizan, las distancias recorridas, el grado de autonomía en el desplazamiento, etc.

**Para cerrar**

Este trabajo no tuvo las pretensiones de exhaustividad. Sin embargo, consideramos que realiza un interesante aporte al conocimiento del pensamiento infantil en relación a las categorías de tiempo y espacio.

Del mismo modo, consideramos que puede ser útil en la formación de Profesores de Educación Inicial a aportar a la comprensión de cómo los niños construyen su aproximación al mundo que los rodea.

Esperamos sirva para debatir.

## **Bibliografía**

**Bale, J.** (1994) *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*. (3ra. Edición) Editorial Morata, España.

**Hannoun, Hurbert** (1977) *El niño conquista el medio*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires.

**Luc, Jean-Noël** (1985) *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Quinta reimpresión. Cincel-Kapelusz. Madrid.

**Pagès Blanch, Joan** y **Santisteban Fernández, Antoni** (2010) *La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórica en la educación primaria*. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. Disponible en: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Consulta: 30 de abril de 2016

**Rinaldi, María A.** y **de Dios, Estela B.** (2006) *Revisando conceptos: clase social y cultura*. Trabajo final del curso de posgrado "Clase social, cultura y política" dictado por el Prof. Tamarit. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

**Rosa, Alberto** y **Travieso David** (2002) *El tiempo del reloj y el tiempo de la acción. Introducción al número monográfico sobre Tiempo y Explicación Psicológica*. Revista Estudios de Psicología, 23 (1), 7-15. España.

**Williams, Raymond** (1982) *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Ed. Paidós Comunicación. Barcelona.