



nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

Ciencias Sociales

PRIMER
CICLO EGB/
NIVEL
PRIMARIO

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfce
Consejo Federal
de Cultura y Educación

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Prof. Mirta Bocchio de Santos

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Alejandra Birgin

Coordinadora Áreas Curriculares

Dra. Adela Coria

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Área de producción pedagógica

Coordinación y supervisión pedagógica general

Adela Coria, *Coordinadora Áreas Curriculares*

Asesoramiento didáctico

Beatriz Alen

Nora Alterman

Equipo del Área de Ciencias Sociales

Coordinación y supervisión pedagógica

Raquel Gurevich

Victoria Fernández Caso

Diana González

Mabel Scaltritti

Autores

Andrea Ajón

Betina Akselrad

Diana González

Mabel Scaltritti

Área de producción editorial

Raquel Franco, *Coordinadora editorial*

Yamila Sevilla, *Edición*

Norma Sosa, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Araceli Gallego, *Coordinación*

Geni Expósito, *Diagramación*

Gastón Caba, *Ilustración*

Alejandro Peral, *Fotografía*

Rafael Blanco, *Documentación fotográfica*

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

Presentación

Durante los últimos treinta años, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Sabemos que hoy la sociedad argentina es profundamente desigual a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Estamos realizando importantes esfuerzos en materia de políticas públicas que van revelando indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello aún no es suficiente. Niños y jóvenes son parte de una realidad donde la desocupación, la pobreza y la exclusión social siguen expresando todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

La educación no es ajena a esta injusticia. El crecimiento de las brechas sociales se manifiesta también en la fragmentación que atraviesa nuestro sistema educativo, en las desiguales trayectorias y aprendizajes que produce, y en las múltiples dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

Pese a ello, en las escuelas, maestros y maestras insisten en redoblar sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas, frente a una crisis que, por cierto, excede al sistema escolar.

Frente al desgarramiento social y sus huellas dolorosas, y frente a la necesidad de garantizar la supervivencia, los docentes fueron responsables de que la escuela se sostuviera como uno de los pocos lugares –si no el único para amplios sectores– en el que el Estado continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hoy podamos volver a pensar en la posibilidad de un *todos*.

Así, reasumimos desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos muchas cosas y vislumbramos con mayor nitidez un horizonte alentador. Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a chicos y chicas, con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas, y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas.

Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizás no imaginamos todavía. En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que, según creemos, resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de

conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia, los saberes y deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional de Gestión Curricular
y Formación Docente

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se irá nutriendo, completando y renovando. En esta oportunidad, abrimos la colección presentando un libro para Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario: uno de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales y uno de Ciencias Naturales para cada año/grado.

En tanto propuesta abierta, los *Cuadernos para el Aula* también ofrecerán aportes vinculados con otros saberes escolares: Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Física, del mismo modo que se proyecta aportar reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyan renovadas preocupaciones sobre la enseñanza.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas o respuestas impensadas o poco esperadas, lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la

prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante —aunque imperceptiblemente— y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y socio-cultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante. Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a los chicos en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes en cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que irá agregando páginas a estos Cuadernos.

ÍNDICE

14 Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo

- 16 Agunas palabras iniciales
- 18 El tratamiento de la diversidad en el Primer Ciclo
- 19 El lenguaje como vertebrador de los aprendizajes
- 21 La contextualización, la interrogación y la problematización
- 22 El abordaje de lo cercano y lo lejano
- 24 El tratamiento de la información
- 26 Salidas y visitas escolares
- 27 La evaluación

30 EJE: Las sociedades y los espacios geográficos

- 32 Los saberes que se ponen en juego
- 33 Propuestas para la enseñanza
- 34 El sistema de transporte: elementos para su abordaje en 2º año/grado
- 37 Los transportes en la vida cotidiana
- 40 La búsqueda y el registro de información para avanzar en el conocimiento del sistema de transporte
- 42 El trabajo con casos para profundizar en una problemática referida al sistema de transporte
- 48 El trabajo con planos y mapas
- 52 La actividad industrial: elementos para su abordaje en 2º año/grado
- 52 El trabajo con ejemplos para reconocer características comunes de la producción industrial

56 EJE: Las sociedades a través del tiempo

- 58 Los saberes que se ponen en juego
- 59 Propuestas para la enseñanza
- 62 Cazadores-recolectores en el Chaco
- 63 ¿Qué saben los chicos sobre el tema?
- 64 Un relato para ampliar la información
- 69 Nuevas preguntas, nuevos relatos
- 75 Una leyenda para ingresar al mundo de las creencias
- 78 A modo de cierre

80 EJE: Las actividades humanas y la organización social

- 82 Los saberes que se ponen en juego
- 83 La elección del tema a trabajar: un camino posible
- 86 Qué esperamos que los niños aprendan
- 86 Primera propuesta de enseñanza: los masai del sur de Kenya
- 89 Analizar imágenes para conocer acerca de los masai
- 91 Analizar textos para obtener más información sobre los masai
- 94 Escuchar un relato para conocer acerca de las bodas entre los masai
- 97 Segunda propuesta de enseñanza: el matrimonio en el área andina
- 101 Escuchar un relato para conocer acerca de los casamientos en el área andina
- 103 Sugerencias para analizar el rito del matrimonio en ambas culturas
- 103 A modo de cierre

104 En diálogo siempre abierto

- 106 Juntos, en sociedad

108 Bibliografía



**ENSEÑAR
CIENCIAS
SOCIALES
EN EL
PRIMER CICLO**

Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo

Algunas palabras iniciales

Las Ciencias Sociales cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se halla en permanente construcción, es decir que en él se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan el devenir de las sociedades a lo largo del tiempo. Precisamente esta posibilidad de perspectivas múltiples –hoy más que nunca– debe recuperarse en la escuela con el fin de que alumnos y alumnas puedan acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano. En cuanto al sentido y el alcance de los saberes y las experiencias en Ciencias Sociales durante el Primer Ciclo de la EGB/Primaria, tendremos en cuenta que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ponen en juego distintas cuestiones vinculadas con una didáctica específica del área. Esta didáctica se pregunta por el origen y las características de los conocimientos enseñados, por los enfoques y problemas de la enseñanza y el aprendizaje, por las condiciones que pueden favorecer relecturas críticas de las prácticas docentes y por la construcción de nuevas propuestas de enseñanza.

Así, delinearemos en estas páginas iniciales algunas ideas sobre las que nos hemos basado al desarrollar las propuestas para el aula que se presentan en este *Cuaderno*. Esperamos que sean recibidas como una invitación a compartir una mirada sobre nuestras escuelas y nuestros chicos; imaginamos que la trama o algún aspecto de ellas en particular puede ser tomado para reinventar lo que hacemos cotidianamente en las aulas. Sin embargo, antes de desarrollarlas, volveremos sobre algunos aspectos conocidos acerca del enfoque del área, porque revisitarlos nos permitirá reflexionar acerca de cómo promover situaciones de enseñanza que se hagan eco de la complejidad de lo social, idea que da sentido a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo.

Al enseñar Ciencias Sociales nos proponemos, entonces, que los chicos y las chicas avancen hacia la construcción de un conocimiento más amplio acerca de la realidad social; para ello es necesario hacer hincapié en las acciones de los

diversos actores sociales en el pasado y en el presente. En efecto, las primeras aproximaciones que los alumnos tengan a estos saberes serán clave y dejarán huellas en su manera de mirar e interpretar la realidad social.

Si bien los conceptos y procesos sociales que se abordan en el Primer Ciclo son las primeras puertas de entrada al conocimiento social –desde la intencionalidad de la enseñanza–, su relevancia radica en los aspectos formativos que permiten analizar y valorar de distinto modo diversas situaciones sociales e interrogar acerca de ellas. Al mismo tiempo, el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela apuesta a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y a recoger los múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres de la sociedad actual. En este enfoque consideramos que es necesario seleccionar saberes relevantes para que los niños tengan oportunidades de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales en tanto sujetos constructores de conocimiento.

Muchos requerimientos de la sociedad actual se expresan en los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo: principalmente, en el de ofrecer a los alumnos y alumnas las primeras herramientas conceptuales para avanzar de modo creciente en el análisis de la realidad social, tanto pasada como presente. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales en este Ciclo contribuirá a que niños y niñas enriquezcan y complejicen sus miradas sobre la sociedad, amplíen sus experiencias sociales y culturales, avancen en el desarrollo de su autonomía, se integren progresivamente en las redes sociales, tomen decisiones cada vez más fundamentadas y se preparen para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En este sentido, la ampliación de los horizontes sociales y culturales es una condición pedagógica que permite aproximar a los niños a una construcción más elaborada del mundo social, sin excluir la valoración de las identidades, las experiencias locales y las prácticas particulares de ellos en sus contextos. De este modo, la escuela ayuda a los alumnos a realizar otras trayectorias que les permitan comenzar a reinterpretar sus marcos de vida, al ponerlos en contacto con otras experiencias, con otras formas de conocimiento, de entender las normas y la política, y así poder mirar con ojos nuevos el entorno propio.

En general, los niños pequeños no consideran la sociedad como una construcción humana; más bien la piensan como un producto ahistórico, natural. Por eso, uno de los desafíos más importantes de la enseñanza en el Ciclo consiste en ofrecer situaciones que les permitan acercarse a la realidad social y sus distintas dimensiones, de modo que puedan identificar algunos cambios y continuidades a través del tiempo, comprender a quiénes y de qué manera afectan, y acercarse a las principales razones que permiten comprender por qué suceden. Además, por medio de múltiples descripciones y análisis de diversos tipos de

información, les propondremos a los alumnos pistas para poder pensar parcelas de la realidad social presente y pasada, acercándolos progresivamente a los modos particulares de construir conocimiento en las Ciencias Sociales.

Con este enfoque, creemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye a un requerimiento social básico: la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. En este sentido, es responsabilidad de la escuela brindar herramientas para que los niños –desde tempranas edades– tengan oportunidad de participar, intercambiar, debatir: operaciones necesarias para integrarse en un mundo cada vez más complejo y cambiante. En este proceso, también ensayarán modos de asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia diversas formas de vida, como también hacia diferentes puntos de vista. En las clases, se contemplarán especialmente los gestos y las actitudes de consideración hacia el semejante y de sensibilidad frente al dolor y la injusticia.

El tratamiento de la diversidad en el Primer Ciclo

En el mundo actual, coexisten múltiples y distintas formas sociales y culturales. En este marco, la escuela es un espacio privilegiado para desarrollar ideas, actitudes y valores que permitan a los alumnos sentirse parte de un mundo diverso. Es deseable ofrecer entonces propuestas de enseñanza que den lugar a que los niños se interroguen sobre escenas cotidianas personales, familiares y comunitarias propias, así como sobre escenas distintas, situadas en contextos diferentes (del pasado o del presente, urbanos o rurales, de nuestro país o de otros). En este sentido, aproximar a los alumnos desde pequeños a marcos y situaciones distintos del propio es colaborar con el aprendizaje de la idea de que en una determinada sociedad coexiste una variedad de costumbres, valores, tradiciones y creencias. Al ofrecerles la oportunidad de que desarrollen una actitud respetuosa hacia las diferencias, se ayudará a los niños a enriquecer y ampliar el propio mundo. Justamente, uno de los objetivos es habilitar un espacio donde se develen aquellas posiciones que puedan provocar temores o prejuicios frente a lo no conocido, lo no cercano, lo no inmediato. En cuanto a las normas de convivencia, resulta oportuno tener en cuenta la introducción de criterios de pluralidad y considerar también aquellos basados en los derechos humanos universalmente acordados.

Por otra parte, los modos de interpretación de los niños pequeños son básicamente autorreferenciales, por lo tanto, suelen realizar comparaciones entre sus propias experiencias y las de los otros, haciendo extensivas sus representaciones de lo que conocen a lo que desconocen. Es importante entonces ofrecerles la posibilidad de interesarse por la alteridad que forma parte de la realidad social, es decir, de construir saberes acerca del orden social mediante propuestas que les permitan reconocer analogías y diferencias.

Una cuestión que constituye un verdadero reto es reconsiderar la idea del interés por el conocimiento de lo social. Si asumimos que –como en otros órdenes de la subjetividad– el interés de los chicos por el mundo es socialmente construido, muy probablemente será expresión de las experiencias culturales y sociales que han transitado. Sin embargo, los intereses infantiles tienen una plasticidad que nos permite pensar que son ellos los primeros dispuestos a sumergirse en experiencias y conocimientos sobre realidades que rebasan el entorno más inmediato, que provocan el deseo de saber sobre lo “otro”, lo no propio. En este sentido, podemos interrogarnos sobre cuáles son los mejores caminos para proponer a los chicos abrir nuevos mundos desde la escuela y para recorrer parcelas desconocidas de la realidad que resultan relevantes para la comprensión de lo social.

Las ideas que hemos esbozado hasta ahora no niegan la importancia de recuperar los mundos de la experiencia infantil en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por el contrario, sabemos que las nociones infantiles sobre los diversos aspectos de la sociedad podrán enriquecerse, matizarse o modificarse en la medida en que las pongan en juego, las expliciten, las confronten con nuevas informaciones y las vayan reestructurando progresivamente. Lo cierto es que no es esperable, ni posible, que los niños logren complejizar sus ideas acerca de la sociedad de manera inmediata y automática; dado que se trata de un proceso de construcción, debemos tener en cuenta las significaciones que ellos dan a los contenidos, cómo los interpretan, qué problemas o qué interrogantes se plantean. Al incluir sus nociones, opiniones, percepciones y formas de apreciación, así como sus prácticas y prejuicios al trabajo cotidiano, podemos acortar las distancias entre esas ideas y los contenidos más formalizados propuestos desde la escuela. En este sentido, la intervención didáctica es una condición insustituible para que los niños construyan esas nociones. Sabemos de la cantidad de hipótesis y preguntas acerca de la vida en sociedad que los chicos formulan en las clases, inspiradas en las propias prácticas sociales y comunitarias en las que se hallan inmersos: es tarea del maestro escuchar, dar lugar y recuperar las experiencias infantiles, para potenciar su riqueza y mantener viva la curiosidad que es propia de los niños pequeños.

El lenguaje como vertebrador de los aprendizajes

Si bien los niños de 2º año/grado aún no disponen de un dominio acabado de las habilidades de lectura y escritura, esto no debería ser un obstáculo en el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área. Por ello, necesitamos pensar estrategias específicas para propiciar un acercamiento progresivo a las nociones y conceptos del campo. Este proceso implica incorporar las nociones

implícitas que los niños tienen por el solo hecho de pertenecer a una cultura. Como ya adelantamos, en la infancia estos saberes están fragmentados e impregnados de las significaciones que los adultos de referencia les hayan otorgado. Por eso, uno de los roles de la escuela es procurar a los alumnos las herramientas necesarias para avanzar en la complejización creciente de estos conocimientos, contribuir a su sistematización y acercarlos al modo particular de pensar los temas y problemas desde las disciplinas sociales.

En ese sentido, una de las maneras de abordar este objetivo es que en las clases de Ciencias Sociales los niños participen de muchas situaciones que impliquen hablar y escuchar, leer y escribir (preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, etc.) acerca de variados aspectos de la vida de las personas –en diversidad de contextos, cercanos y lejanos a su experiencia cotidiana, del pasado y del presente–; esto colaborará para que amplíen y renueven sus representaciones acerca de las sociedades.

Estas prácticas de oralidad, lectura y escritura estarán fuertemente orientadas por las intervenciones del docente: hará preguntas para que los niños reconozcan, en cada uno de los casos y relatos presentados, diferentes actores sociales y sus intencionalidades; para que establezcan relaciones, realicen comparaciones, identifiquen cambios y/o continuidades. Del mismo modo, las horas dedicadas a la enseñanza del área serán una buena oportunidad para escuchar relatos de ficción, historias de vida, testimonios, etc.

La narrativa –tema sobre el que volveremos más adelante–, ayuda a los niños pequeños a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y un espacio determinados, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. Por tanto, la incorporación de relatos para presentar los temas de Ciencias Sociales resulta un camino metodológico invalorable, que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar. Al mismo tiempo, significa trabajar desde los primeros pasos de la escolaridad con una de las formas constitutivas de expresión del pensamiento social.

Asimismo, una tarea que es deseable que iniciemos y propiciemos en el Primer Ciclo es la de promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales, ya que estos constituyen una fuente básica de información. La escuela ofrecerá libros y revistas que permitan a los alumnos iniciarse en la búsqueda bibliográfica de información; es importante que esa búsqueda les resulte atractiva y novedosa, que promueva el interés por las temáticas propias del área, que despierte curiosidad por los diferentes contextos del pasado y del presente, y que genere interrogantes acerca de lugares y personas quizá muy diferentes de los que conocen y que tal vez nunca llegarían a conocer de otro modo.

A lo largo del año, es deseable diseñar secuencias de actividades en las cuales la lectura y la escritura se presenten entramadas con la apropiación de contenidos específicos de Ciencias Sociales. Dictarle al maestro para elaborar una síntesis después de analizar diversos materiales para buscar información específica, realizar listas para sistematizar algún aspecto de la sociedad estudiada, escribir epígrafes para imágenes, realizar descripciones sobre personajes trabajados, completar frases sobre algún caso analizado, redactar cartas para contarle a otros algo interesante acerca de algún tema de sociales, escribir un texto para una revista escolar referido a un tema en particular, confeccionar carteleras y murales para organizar información son algunas de las propuestas –entre otras muchas posibles– que permiten aprender contenidos específicos del área a la vez que aprender a leer y escribir sobre un tema.

En suma, hacer uso del lenguaje que, como sabemos, atraviesa los procesos de apropiación de cualquier conocimiento.

La contextualización, la interrogación y la problematización

La presentación de un marco, de una historia en la que aparezcan personas actuando movidas por necesidades, deseos y aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que se desea enseñar. Así, la realidad cobrará significado para los niños al proponer un contexto determinado en el que se destaquen las acciones y las intenciones de los actores sociales implicados.

En este sentido, no es propósito del Primer Ciclo que los niños se acerquen al conocimiento de las sociedades desde procesos y explicaciones multicausales o profundizando en las distintas dimensiones de análisis de los contextos estudiados. Somos los docentes quienes definimos y recortamos en nuestra selección de contenidos el encuadre, el contexto. Así, intentaremos acercarlos a diferentes sociedades desde una mirada que privilegie el estudio de la vida cotidiana. Por ejemplo, ya en 1^{er} año/grado, cuando nos encontramos con la propuesta de trabajar “la vida cotidiana en tiempos de la colonia”, la idea es que los niños accedan, por medio de preguntas, a cuestiones centrales de la vida cotidiana en las que se problematicen las relaciones entre adultos y chicos, las configuraciones familiares, el papel de hombres, mujeres y niños, las formas de crianza, de educación, recreación y trabajos de distintos grupos sociales.

Delimitar el contexto en el que se desarrollará la propuesta pedagógica –es decir, acotarla temática, temporal y espacialmente– implica un conjunto de operaciones relacionadas entre sí: la selección de contenidos e información, la elaboración de actividades, la utilización de recursos y materiales específicos, la adopción de estrategias de enseñanza y evaluación. Este proceso servirá tam-

bién para ponderar el caudal de información que se ofrece, la relevancia de los contenidos que se decide abordar, la pertinencia de las actividades que se propongan. En este sentido, el trabajo con historias y narraciones situadas en contextos determinados permitirá el establecimiento de relaciones entre los distintos elementos del relato, de modo de facilitar la puesta en juego de ideas que habiliten interpretaciones válidas y promuevan que la información cobre sentido en el marco de la trama del texto, que de otro modo permanecería dispersa.

Una entrada posible para trabajar contextos significativos es instalar interrogantes y trabajar con ellos, siempre teniendo en cuenta que puedan ser asumidos como tales por los alumnos. La clave estará en proponer situaciones problemáticas que despierten su curiosidad, que permitan poner de manifiesto sus concepciones y que estimulen la búsqueda de caminos de resolución a los problemas o conflictos planteados.

El abordaje de lo cercano y lo lejano

Durante mucho tiempo, en las prácticas escolares y en variadas instancias de desarrollo curricular se consideró una progresión de los contenidos que tenía en cuenta exclusivamente la cercanía o lejanía de los contextos de análisis desde el punto de vista de la distancia física o de la proximidad material o temporal. De ese modo, en el Primer Ciclo, el aprendizaje de la realidad se circunscribía a los espacios y los tiempos físicamente cercanos, para abordar luego, en los ciclos siguientes, espacios y tiempos más lejanos. Este tipo de progresión responde a la idea de que es más sencillo para los niños pequeños abordar lo cercano, lo inmediato, lo contiguo, que lo lejano, lo no inmediato, lo distante. Sin embargo, numerosas experiencias demuestran que la proximidad física no es condición para que un tema se convierta en cercano para los niños.

Como hemos expresado, al abordar el conocimiento de lo social se presenta una característica inherente a este campo de conocimiento, y es que el sujeto forma parte del objeto mismo que desea conocer –la sociedad– y se ve afectado por ella. Entonces, el medio vivido más cercano en el espacio y en el tiempo puede presentarse más enigmático de lo que estamos habituados a creer, ya que comprenderlo supone tomar distancia y problematizar las propias categorías de pensamiento, que han sido en parte moldeadas por ese mismo entorno.

El desafío de las Ciencias Sociales escolares será entonces el de colaborar en la construcción de un conocimiento más profundo de lo que aparece como más próximo, más familiar, y tratar de evitar simplificaciones que deriven en un abordaje esquemático y limitado al conocimiento que ya posee cada alumno. Esto no significa que se dejen de lado los ámbitos de referencia conocidos para los niños. Por el contrario, la intención es rescatar esas experiencias con la intención de

ampliarlas y lograr que otorguen significados más complejos a la realidad. Esto puede alcanzarse proponiendo múltiples descentramientos, para lo cual contamos con un criterio de organización de los saberes que implica el tratamiento simultáneo de contextos cercanos y lejanos. Así, el entrecruzamiento de marcos de referencia les ayudará a comprender más lo propio, por diferencia, por identificación, por contraste, por comparación y por analogía respecto de lo otro.

En este sentido, nos atrevemos a compartir un fragmento de un texto de Albert Camus en su obra *El primer hombre* (1998),¹ que pone un énfasis poético a esta mirada sobre el lugar de lo lejano y lo cercano en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Y aquellos niños que solo conocían el siroco, el polvo, los chaparrones prodigiosos y breves, la arena de las playas y el mar llameante bajo el sol, leían aplicadamente, marcando los puntos y las comas, unos relatos para ellos míticos en los que unos niños con gorro y bufanda de lana, calzados con zuecos, volvían a casa con un frío glacial arrastrando haces de leña por caminos cubiertos de nieve hasta que divisaban el tejado nevado de la casa, y el humo de la chimenea les hacía saber que la sopa de guisantes se cocía en el fuego. Para Jacques esos relatos eran la encarnación del exotismo. Soñaba con ellos, llenaba sus ejercicios de redacción con las descripciones de un mundo que no había visto nunca, e interrogaba incesantemente a su abuela sobre una nevada que había caído durante una hora, veinte años atrás, en la región de Argel. Para él esos relatos formaban parte de la poderosa poesía de la escuela, alimentada también por el olor del barniz de las reglas y los lapiceros, por el sabor delicioso de la correa de su cartera que mordisqueaba interminablemente, aplicándose con ahínco a sus deberes, por el olor amargo y áspero de la tinta violeta, sobre todo cuando le tocaba el turno de llenar los tinteros con una enorme botella oscura en cuyo tapón se hundía un tubo acodado de vidrio [...].

¹ Todos los textos citados en este Eje aparecen mencionados en la "Bibliografía" al final de este *Cuaderno*.

El tratamiento de la información

En lo que se refiere a las fuentes de información, es importante recordar que la selección, lectura e interpretación de esas fuentes solo adquiere sentido en relación con el recorte temático realizado. En Ciencias Sociales, es la perspectiva conceptual la que orientará los contenidos que van a desarrollarse, las hipótesis que se plantearán y el modo de acercarse e interrogar las fuentes que serán utilizadas.

Es interesante ofrecer a los niños variadas y distintas fuentes, para que puedan ampliar, mejorar, enriquecer sus visiones sobre un determinado tema. En efecto, contrastar posiciones, relacionar datos, cotejar dichos y hechos a partir de distintos tipos de fuentes es una actividad propia de las Ciencias Sociales. Por otro lado, es una actividad de sumo interés que contribuye con la construcción de la idea de que el conocimiento es producido socialmente, inacabado, de carácter histórico.

Las fuentes que pueden utilizarse son de diverso tipo, tanto orales como escritas, tanto cualitativas como cuantitativas. Las más usuales durante el Primer Ciclo son los textos literarios, los fragmentos de artículos periodísticos, las historietas, entradas de diccionarios o enciclopedias, textos escritos por otros niños (cartas, notas), imágenes, planos, etc. Al respecto, es bueno reconocer que a veces presentamos a los alumnos material fotocopiado y fragmentado y dejamos que se pierda, de esta manera, la procedencia de la fuente. Sin embargo, aun tratándose de niños pequeños, es importante empezar desde los primeros años a diferenciar el origen de la información.

Para ello, el docente puede leerles en voz alta alguna indicación sobre el tipo de fuente consultada, convirtiendo esto en una práctica habitual en el aula. Así se favorecerá la familiarización de los chicos con procedimientos propios de las Ciencias Sociales: la búsqueda y el registro de información.

Los croquis, esquemas, planos y mapas constituyen materiales de alto valor pedagógico para incorporar en el aula desde edades tempranas. Para usar esas fuentes como herramientas de análisis de un tema o estudio de caso, los docentes del Primer Ciclo pueden acompañar a los alumnos en los primeros pasos de su lectura e interpretación, no solo para obtener información puntual sino para identificar relaciones espaciales que den cuenta de diferentes procesos territoriales y ambientales.

El mapa puede entenderse entonces como un texto no verbal que requiere ser descifrado, de la misma manera que se procede con un texto verbal. Como sabemos que al observar un mapa los niños formulan preguntas de modo espontáneo, la lectura cartográfica supone que el docente los guíe, los invite a registrar signos cartográficos, a diferenciar formas y colores de los signos (puntos, líneas,

áreas), a decodificar las referencias, reparar en el título, marcar itinerarios, ubicar elementos naturales y contruidos e interpretar la información que sirve como apoyatura del tema representado en él.

Quizás uno de los problemas cruciales en la contemporaneidad es saber qué, cómo y dónde buscar información en un universo sobresaturado de textos e imágenes. Durante el Primer Ciclo, comenzaremos a abrir las puertas para progresar en esta tarea. En ese sentido, en el aprovechamiento del material de la biblioteca de la escuela y del aula puede ser útil establecer cierta rutina de consulta, ya que eso colaborará para convertirla en una instancia cotidiana de trabajo. La visita a la biblioteca para buscar libros, atlas, revistas, no solo supone el acceso a información sino también el aprendizaje de estrategias de búsqueda de esa información.

En los primeros años, el docente mediará entre la información y los niños, ofreciéndose él mismo como modelo de búsqueda. Les hará notar que la información sobre un tema puede estar contenida en diferentes fuentes, que unas fuentes pueden complementar a otras y que, a veces, la información obtenida puede ser contradictoria. Asimismo, esta inmersión en diversidad de materiales de lectura fertilizará los procesos de apropiación del sistema de escritura propios de este Ciclo.

A lo largo del Primer Ciclo, la búsqueda y el tratamiento de la información deberá progresar hacia el objetivo de que los niños identifiquen diversos materiales sobre la vida en sociedad. Se avanzará en la confrontación de textos que hablan sobre el mismo tema y se profundizará en la búsqueda de relaciones entre la información que brindan los textos y las imágenes. El docente enseña estas estrategias con el simple hecho de actuar como lector, es decir, mostrando cómo resuelve problemas de distinto tipo en ese papel.

En cuanto a la información ofrecida por medio de textos variados, queremos insistir en la riqueza pedagógica que reviste para el Primer Ciclo la presentación de narraciones, ya que brindan la posibilidad de contextualizar los aprendizajes. Esto es así porque en las narraciones los hechos son presentados y situados en un mundo limitado, formando parte de una trama que les da significado, donde los diversos elementos y personajes aparecen articulados. Las tramas narrativas colaboran con el tratamiento de contextos lejanos en el tiempo o en el espacio, porque de la mano de las acciones, los deseos, los proyectos, los sueños de los actores sociales, los niños podrán acceder más fácilmente a espacios y tiempos diferentes de los propios y a los presentes.

El valor de los relatos en las clases de Ciencias Sociales radica en que las historias de la gente, de lo que le pasa a la gente, ocurre en general en algún lugar y en algún tiempo determinados, es decir, en referencias situadas. La temporalidad y la espacialidad son parte constitutiva de las tramas narrativas, y la

utilización progresiva de estos relatos en las clases de Ciencias Sociales contribuirá con el proceso de construcción de las categorías de pensamiento referidas al tiempo y al espacio.

En lo que se refiere a las imágenes, por el papel relevante que juegan en el mundo contemporáneo, constituyen objetos de lectura y conocimiento ineludibles en el trabajo escolar. A partir del 1^{er} año/grado, los alumnos comenzarán a trabajarlas como fuentes de información. En efecto, cuando los chicos observan imágenes, en especial en el Primer Ciclo, comienzan a establecer una relación entre sus propios conocimientos y una de las formas más usuales de representación de la realidad. Por otro lado, al utilizar este tipo de fuentes, pueden realizarse lecturas múltiples, avanzar en la detección de los objetos que aparecen, el modo en que aparecen, por qué están allí, etc. Realizar preguntas referidas a ello cuando los alumnos se encuentran con las imágenes permitirá favorecer la apropiación de los contenidos del área.

No está de más recordar que estas fuentes también adquieren significación en el marco de la cultura que se está estudiando y no presentadas en forma aislada del contexto. En ese sentido, las fotografías, películas de ficción o documentales, pinturas, dibujos, infografías, murales permiten reconstruir los procesos socioespaciales e históricos por dos razones: por un lado, por la información que se puede obtener de ellos, y, por otro, por el lugar que han ocupado en cada momento histórico. Por eso, la mirada del creador de la imagen (pintor, fotógrafo, cineasta) también cuenta. Sin embargo, como este es un tema complejo, dejaremos para el Segundo Ciclo la consideración de la imagen como producto histórico y social.

Como venimos diciendo, las imágenes, como los otros tipos de fuentes (objetos, edificios, testimonios orales y escritos) están sujetos a operaciones de lectura, de modo que quienes las leen realizan un trabajo de interpretación. Por eso mismo, la riqueza y el aprovechamiento del recurso dependerán de cómo se brinde a los niños –que observan y analizan las imágenes desde el presente y desde sus propias experiencias– la oportunidad de descubrir más detalles, de asombrarse y dialogar con el docente sobre lo que les suscita lo observado.

Salidas y visitas escolares

Salir de la escuela es, en general, una experiencia convocante. En la enseñanza de las Ciencias Sociales se halla plenamente justificada porque los saberes vinculados con el mundo social se ponen en juego tanto dentro como fuera del aula. La programación de salidas a museos, exposiciones, sitios culturales, emprendimientos productivos, entre otras posibilidades, están inscriptas en el tratamiento didáctico de los contenidos y exceden la de por sí interesante función de entretenimiento o recreación.

En las salidas programadas, o por medio de las interacciones sociales cotidianas, se articulan nociones de la vida social, se reconocen indicios del paisaje cotidiano, se detectan prejuicios y estereotipos, se comparan argumentos y posturas. La interacción con representantes de distintos ámbitos e instituciones de las respectivas comunidades locales favorece la comprensión de la idea de que el conocimiento es una construcción social y colectiva, al mismo tiempo que permite encarar múltiples indagaciones y recuperar diferentes voces y experiencias. Muchas veces, esas salidas pueden implicar mirar de otra forma y desde otro lado lugares que cotidianamente miran y transitan.

Una visita grupal, por ejemplo, que implique observar las características del medio natural circundante o entrar en contacto con los protagonistas de un problema social o circunstancia particulares enriquece, modifica y/o matiza las ideas que los alumnos pueden tener sobre determinada cuestión. Por eso, las visitas pueden colaborar por medio de la experiencia directa en la comprensión de relaciones conceptuales trabajadas en el aula. Por ejemplo: la población de una localidad accede en forma desigual a los servicios de transporte; en los espacios rurales y urbanos, hay zonas con diversos usos del suelo; las vestimentas y las viviendas del pasado a las que accedemos por visitas a museos o a áreas antiguas de una ciudad son manifestaciones de un desigual acceso a los bienes y consumos. Por otro lado, las visitas también pueden resultar una buena oportunidad para comenzar a ensayar el uso de planos para guiar los recorridos y detectar referencias que se ven durante el trayecto.

Recorrer el entorno de la escuela o del paraje en el que los alumnos viven suele ser una actividad bastante frecuente en nuestras aulas. El desafío para enriquecer la experiencia será considerarla como un tiempo para reconocer lo conocido y explorar algún indicio de lo no conocido. Los maestros estaremos atentos al hecho de que durante el recorrido se aglutinarán seguramente viejas y también nuevas preguntas. Por eso, estará en nuestras manos provocar ese proceso de ir y venir entre situaciones de alta familiaridad y otras más distantes. En ese proceso es que se hará posible aprender algo nuevo.

La evaluación

En términos generales, concebimos la evaluación como aquel proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, como también logros y dificultades compartidos por el grupo. La evaluación permite, además, obtener información sobre la marcha de la enseñanza y tomar decisiones sobre el tipo de intervenciones didácticas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

Como los aprendizajes que realizan los niños se construyen a lo largo de la escolaridad, a partir de aproximaciones sucesivas, debemos pensar la evaluación como un proceso en el tiempo, que exige el desarrollo de una actitud y una mirada continuas. Por ello, para realizar una buena evaluación, es interesante analizar y ponderar un conjunto de sucesivas producciones de los alumnos sobre un tema, de modo de contar con una visión dinámica y diacrónica de sus aprendizajes. En este sentido, consideramos la evaluación como parte del proyecto de enseñanza. Por lo tanto, en cada una de las fases del recorrido didáctico se realizan tareas de evaluación. Esto implica atender la heterogeneidad de los grupos escolares, los diversos puntos de partida relacionados con las características socioculturales de cada uno de los alumnos y sus particulares trayectorias escolares.

Como hemos expresado antes, para conocer las concepciones iniciales sobre los temas de Ciencias Sociales será necesario plantear actividades iniciales que permitan a los maestros conocer las ideas y las nociones que los niños tienen sobre determinados aspectos de la vida social. Luego, durante el desarrollo de la secuencia didáctica y al introducirse nuevos contenidos, se presentarán diversas situaciones de evaluación que permitan el seguimiento sistemático de los logros de los alumnos. Los apuntes informales sobre las intervenciones de los alumnos, así como las planillas de registro, los diarios de clase (registros que toma el maestro sobre el desarrollo de la clase, incluyendo anécdotas y comentarios) suelen brindar valiosa información sobre los procesos de aprendizaje. La interpretación de la información que brindan los registros informales y las pruebas escolares puede compartirse con los alumnos, para que ellos tengan devoluciones que incluyan impresiones y reflexiones acerca de su propio proceso de aprendizaje.

Este tipo de prácticas de evaluación sostenidas a lo largo del año escolar y en incontables momentos formales e informales permite que los alumnos aprendan desde los primeros años a examinar, cotejar, analizar, autoevaluar sus propias producciones y las de sus compañeros.

Por otra parte, una mirada atenta sobre las tareas consignadas en los cuadernos y los trabajos grupales posibilitan el análisis de los modos en que los niños interpretan las consignas y el grado de comprensión que han alcanzado en los temas trabajados. En estos casos, el tipo de señalamientos –preguntas, comentarios, propuestas para seguir pensando– que realizan los docentes ayuda a los chicos y los orienta en el camino hacia la verificación y contrastación de sus propias producciones. En el Primer Ciclo, los diálogos, debates y exposiciones orales, así como las puestas en común, son instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos que se han abordado en el área, especialmente cuando se trata de argumentar y justificar las ideas o de confrontar las anticipaciones con la información nueva.

Los modos de evaluación y la presentación de las diversas propuestas de enseñanza se irán complejizando a lo largo del ciclo, según el dominio de la escritura y la lectura que los alumnos vayan adquiriendo. En 1^{er} año/grado serán más intensas las propuestas vinculadas con los intercambios orales y la observación de imágenes, dibujos, objetos. Luego, se irá enriqueciendo el tipo de consignas: avanzarán desde tareas breves que requieran la revisión de algunos aspectos de la secuencia hacia actividades que impliquen revisiones, relecturas o una mirada más integral del trabajo realizado con la ayuda de textos o relatos que los acompañen.

Por último, deseamos señalar que si la evaluación se realiza teniendo en cuenta las particulares condiciones del contexto institucional y se proponen el análisis y la comprensión de procesos y no solo de resultados, seguramente constituirá un aporte muy valioso para el mejoramiento de la enseñanza y también del aprendizaje. Dará indicios acerca de las estrategias de enseñanza más oportunas y adecuadas para desarrollar en las aulas, proveerá información sobre los saberes enseñados y los saberes aprendidos, para que se continúen desplegando buenas prácticas cotidianas en la tarea que día a día tiene lugar en todas y cada una de las escuelas de nuestro país.

nap El conocimiento de las principales características de las *actividades industriales*, analizando las distintas formas en que se organizan los espacios para producir bienes secundarios.

El conocimiento de las principales características de un *sistema de transporte*, analizando las principales relaciones entre el espacio rural y el espacio urbano, entre las actividades rurales y urbanas.

LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS

Las sociedades y los espacios geográficos

Los saberes que se ponen en juego

En la comprensión de las diferentes formas en que el trabajo de las personas organiza y transforma los espacios geográficos (locales y extralocales, cercanos y lejanos, urbanos y rurales) en relación con el sistema de transporte u otro servicio se ponen en juego distintos conocimientos. Se trata de que los niños inicien un proceso de apropiación de saberes vinculados con:

- La caracterización del servicio de transporte de pasajeros en al menos dos localidades de la Argentina (ejemplo: una gran ciudad y una ciudad pequeña o pueblo).
- El reconocimiento de situaciones en las que las personas tienen desigual acceso a los medios de transporte.
- La construcción de cuadros comparativos que permitan sistematizar las diferencias entre los espacios geográficos seleccionados.
- La sistematización de los aprendizajes realizados sobre el sistema de transporte de pasajeros en los espacios geográficos elegidos.
- La realización de entrevistas a diferentes usuarios del transporte de pasajeros seleccionado para conocer y analizar si ese sistema satisface la demanda de los usuarios, si en la localidad existen suficientes transportes que conecten diversos lugares, si los horarios cubren una franja horaria amplia, etcétera.
- La utilización de planos y mapas de la localidad para analizar el recorrido de diferentes transportes de pasajeros e inferir cuáles son las zonas más favorecidas y cuáles las menos beneficiadas respecto del sistema de transporte.
- El manejo de modos sencillos de orientación.
- La formulación de preguntas y la elaboración de respuestas sobre las situaciones estudiadas.

Asimismo, para propiciar la comprensión de las diferentes formas en que el trabajo de las personas organiza y transforma los espacios geográficos en relación con las actividades industriales, se trata de que los niños inicien un proceso de apropiación de saberes vinculados con:

- El conocimiento de diversas formas en que se producen distintos bienes (por ejemplo, ladrillos, alfajores, hielo, pulóveres, bicicletas, etc.).
- El conocimiento de establecimientos industriales y artesanales que utilizan distintas tecnologías para fabricar productos (alimentos, indumentaria, etc.).
- El reconocimiento de las distintas personas que trabajan en el establecimiento industrial y las tareas específicas que realizan.
- La identificación de las principales maquinarias, herramientas y conocimientos que se aplican en un establecimiento industrial, como la mecanización de las tareas, la informatización de algunas etapas del proceso, etcétera.
- La comparación entre tecnologías disímiles empleadas para fabricar un mismo producto.
- La obtención de información y recolección de datos por medio de la visita a un establecimiento industrial y/o artesanal y la realización de comparaciones con los conocimientos previamente adquiridos.
- El reconocimiento de los principales problemas ambientales que pueden generarse a partir de las actividades industriales analizadas.
- La consulta de mapas y planos para analizar la localización y la distribución de las industrias estudiadas.
- La utilización de modos sencillos de orientación.
- La formulación de preguntas y la elaboración de respuestas sobre las situaciones estudiadas.

Propuestas para la enseñanza

En 2º año/grado avanzaremos en el conocimiento de las diferentes formas en que el trabajo de las personas organiza y transforma los espacios geográficos urbanos y rurales, pero esta vez en relación con el **sistema de transporte** y con las **actividades industriales**.

Sin duda, el desarrollo y el tratamiento didáctico de estos temas cobrarán matices diferentes de acuerdo con las características de los niños, sus experiencias, lo aprendido en 1º año/grado y el contexto institucional. De ahí que las propuestas que se exponen a continuación merezcan la reelaboración y la adecuación por parte de los maestros, atendiendo a la enseñanza de determinadas relacio-

nes conceptuales y a la construcción de significados sobre nociones clave para estos núcleos de aprendizaje. En este sentido, si los niños de 2º año/grado presentan algunas ideas confusas o vagamente apropiadas acerca de las formas en que el trabajo de las personas organiza los espacios rurales y urbanos, será una buena oportunidad, entonces, para retomar o tomar por primera vez esta cuestión usando como vía de acceso la temática del sistema de transporte y su vinculación con las actividades de uno y otro ámbito.

El sistema de transporte: elementos para su abordaje en 2º año/grado

Desde las Ciencias Sociales nos interesa enriquecer la mirada de nuestros alumnos mostrando ciertos problemas de la sociedad, enfocando las acciones y decisiones de los actores sociales y comprendiendo cómo se traduce esto en, por ejemplo, determinadas formas de construir y usar un sistema de transporte. Los ayudaremos a que se sorprendan con el modo en que el sistema de transporte vincula o desconecta diversos lugares y escenarios y los alentaremos a que reflexionen sobre ello. Sin duda, los niños conocen en forma directa o en forma mediada (a través de relatos, dibujos, programas de televisión) numerosos aspectos vinculados con el transporte. La intención de esta propuesta es recuperar en clase esas vivencias, contrastarlas con otras y elaborar con los chicos un conjunto de ideas marco que permitan interpretar sus diferentes configuraciones en el territorio.

La significatividad de este contenido como objeto de enseñanza consiste en que no solo permite mostrar los **movimientos o flujos de personas y mercancías** entre distintos ámbitos geográficos (rurales y urbanos) sino también poner en evidencia que se requiere de una planificación y de la construcción de **redes físicas** (calles, avenidas, autopistas, tendido de líneas férreas, etc.) para conectar un lugar con otro.

Para abordar el desigual acceso de la población a los servicios de transporte pueden plantearse algunos problemas sociales, como los que siguen: el uso de diferentes medios de acuerdo con las condiciones económicas y sociales de la población de un lugar, la desigual cobertura territorial del servicio –que incluye ciertas áreas y deja afuera otras–, el papel del Estado en el mantenimiento del sistema, el de las empresas que se responsabilizan por un servicio particular, los movimientos de las personas en diferentes momentos del día o del año y la calidad del servicio (horarios, frecuencias, etc.), o también las características que presenta el trazado de la red vial en la escala nacional o en lo provincial.

No se trata de intentar abordar todos los problemas ni de preparar un listado enorme de ellos, sino de tener claro el contenido que queremos que nuestros alumnos aprendan. Promoveremos que los niños empiecen a advertir que detrás de los objetos que ellos observan en su vida cotidiana (un camino, un puente,

Red vial de la República Argentina



Cartografía ilustrativa

El trazado de la red vial nacional ilustra algunos aspectos del sistema de transporte de personas y mercancías y permite apreciar la conectividad entre diferentes zonas del país.

una estación ferroviaria, una parada de colectivos, etc.), existen variados **actores sociales**: algunos de ellos toman decisiones en relación con su planificación y otros, tales como los pasajeros y las empresas distribuidoras de mercancías, son usuarios del sistema.

Al mismo tiempo, trabajar estos temas permitirá construir sentidos sobre la importancia de la **conectividad** entre diferentes zonas para la distribución y el acceso a productos y servicios. Tanto el transporte como los medios de comunicación son indispensables para garantizar la movilidad de las personas, de los productos y de los servicios. Los alumnos construirán poco a poco esta idea relacionada con la movilidad, los desplazamientos y la necesidad de coordinación entre los diferentes componentes del sistema. Cuando pensamos ejemplos y diseñamos actividades, nos proponemos, en definitiva, transmitir que el sistema de transporte constituye una red que permite interconectar un conjunto de lugares a través de vías de circulación (camino, rutas, autopistas, puentes, vías férreas, estaciones de carga y descarga de pasajeros). Así, para que los medios de transporte circulen adecuadamente por esas vías y toda la red en su conjunto cumpla su función, se requiere de la intervención de actores sociales que las diseñan, las mantienen, las transforman y las usan.

Las relaciones conceptuales que se presentan en los párrafos anteriores forman parte de aquello que consideramos significativo que los chicos construyan y aprendan. A continuación, se presentan tres secuencias didácticas con propósitos, actividades y niveles de complejidad diferentes para abordar en el aula.



Tren de las Nubes. Va desde la ciudad de Salta hasta el Viaducto de La Polvorilla en un recorrido que dura 15 hs. Debe su nombre a que es uno de los trenes más altos del mundo: las vías sobre las que transita llegan a estar a 4.200 m sobre el nivel del mar. Hoy está destinado al turismo.

Los transportes en la vida cotidiana

Sabemos que los chicos, en su paso por la educación inicial y en 1^{er} año/grado, aprenden a reconocer y a diferenciar los **medios de transporte** (tren, auto, colectivo, camioneta, carro, lancha, barco, avión, etc.) y que además, en su vida cotidiana, usan algún medio para trasladarse de un punto a otro. Sin dudas muchos niños se desplazan de un lugar otro caminando, pero esto no significa que no puedan identificar los distintos medios de transporte, por ejemplo, en dibujos animados y revistas infantiles y apreciar que algunos tienen determinada función y características (los trenes, los camiones acoplados, las ambulancias, el camión de los bomberos). De este modo, los niños cuentan con información variada, que podremos capitalizar en las situaciones de enseñanza.

Una manera posible de indagar las experiencias de los niños en relación con los transportes es a través del juego. Por ejemplo, podemos organizar un juego en el que los niños deban elegir un medio de transporte como el tren o el colectivo y representar una escena referida a los desplazamientos cotidianos. Para ello, deberán asumir el rol de cada uno de los diferentes actores que intervienen en la prestación del servicio de transporte elegido, discutiendo a qué se dedica cada uno de ellos, qué características tiene su trabajo (por ejemplo, el de los conductores de larga distancia, el de los maleteros, el del guarda de la estación de tren, etc.). La propuesta consiste en inventar una escena en la que dramatizan esos papeles. Para ello, los chicos pueden tener en cuenta sus propias vivencias y también los siguientes relatos.¹

Relato 1. Si eligen un medio de transporte automotor

Tierra colorada y caminos difíciles

Si hay una cosa que sobra aquí es tierra colorada, que cuando llueve es barro pegajoso y cuando hay seca (que también hay, sobre todo en la zona de los campos del sur) es un polvo rojo que tiñe todo: la ropa, la piel, los autos, los camiones, ¡hasta la plata se vuelve colorada!

Eso de los caminos y la lluvia es complicado para los que viven en el campo. Como hay pocos caminos asfaltados, en cuanto llueve se arma un barro muy resbaloso y los camiones madereros andan patinando por las rutas o directamente no pueden salir. Además, y para empeorar las cosas, por aquí no es planito, sino que hay subidas y bajadas por todos lados.

Carlos Reboratti, La gente y sus lugares. Misiones, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1997

¹ Los datos de los textos citados en este Eje se encuentran en la "Bibliografía", al final del *Cuaderno*.

Distintos medios de transporte



Malempré, Georges/Unesco Photobank



Vecco Instruments Inc.



Secretaría de Turismo de la Nación

Relato 2. Si eligen el transporte ferroviario

Mudanza

José Luis había tomado el tren otras veces para ir a Rosario a visitar a los abuelos. Le encantaba ir a la estación, subir al tren, viajar mirando por la ventanilla sintiendo el truco de las ruedas sobre las uniones de las vías. Le gustaba el olor del andén. Olor a viaje. Olor que no se parecía a ningún otro. Y ese misterio que encerraba la vieja estación de ladrillos oscuros con su sala de espera, la boletería de bronce y el reloj grandote colgando más allá de la campana, con sus agujas de catedral y esos números raros, tan distintos de los que había aprendido en la escuela. ¿Cuántos trenes había visto pasar? Los trenes pasaban, nunca se quedaban. Los trenes venían a decirle algo a la vieja estación y se iban. Los trenes se mudaban, se estaban mudando siempre. Iban y venían siempre distintos, siempre otros, siempre mudándose. Los trenes son para mudarse. Paran, esperan, se van. Los trenes no se acuerdan de nadie. Siempre olvidan. Van donde las vías los llevan. No saben adónde van.

–Ya bajaron la señal –dijo Pepe, el changador.

José Luis se acurrucó en el banco del andén. Tenía las manos en el bolsillo del sobretodo y la bufanda casi le tapaba la cara. Llegaría la negra locomotora echando vapor y haciendo chirriar los frenos. Pasaría delante de él y el ruido y el viento lo envolverían. El olor a humo, a boleto, a tabaco, el inconfundible olor a tren, le diría que tenía que mudarse.

Aldo Tulián, fragmento del cuento "Mudanza", en: Cuentos con trenes, Colección Libros del Malabarista, Buenos Aires, La Página/Colihue

Con esta actividad, los niños intercambian experiencias sobre el papel de los transportes en la vida cotidiana y seguramente logran aproximarse a la relación transporte-territorio. Aun cuando en el juego no se hayan mencionado explícitamente los términos "lugar", "distancia", "localización" o "desplazamiento", la aparición de expresiones como *¿usted hasta dónde va? ¿En qué parada baja? ¿Cuánto cuesta el boleto? ¿A qué hora llega el tren?*, entre otras, ponen en juego esas nociones y plantean la relación entre transporte y territorio que queríamos enfocar.

La búsqueda y el registro de información para avanzar en el conocimiento del sistema de transporte

El propósito es que los niños aprendan a reconocer y a diferenciar modalidades del transporte de pasajeros. En esta oportunidad, elegimos como estrategia la búsqueda y el registro de información. Comenzaremos organizando una encuesta sencilla orientada a comparar formas de uso de varios medios de transporte de pasajeros: costos del pasaje, calidad del servicio, distancias recorridas, motivos y formas de desplazamientos. Para ello, se requiere instalar el problema en el aula; identificar la información relevante y recogerla en la interacción con los alumnos. Luego, les pediremos que les pregunten a familiares, vecinos o a proveedores que llegan a la escuela, cuestiones como las siguientes.

Si la escuela está en un ámbito urbano, las preguntas pueden ser:

- a) *¿En qué viaja habitualmente para ir a trabajar, hacer trámites o compras, ir al médico o realizar otras actividades?*
- b) *¿Fue alguna vez a visitar a algún pariente que vive en otro pueblo o ciudad? ¿A qué lugar se dirigió? ¿En qué viajó? ¿Cuánto tiempo tardó en llegar? ¿Cuánto le costó el pasaje?*

Si la escuela está en un ámbito rural, las preguntas serán algo diferentes:

- a) *¿Cómo llega hasta su lugar de trabajo, en el caso de que la finca, chacra o campo no coincida con su lugar de residencia? Si trabaja en el pueblo, en una feria u otros establecimientos similares, ¿en qué viaja generalmente para llegar hasta allí? ¿En qué viaja para hacer compras o trámites, ir a una consulta médica, llevar productos para intercambiar o vender en una feria, etc.?*
- b) *¿Fue alguna vez a visitar a algún pariente que vive en otro pueblo o ciudad? ¿En qué viajó? ¿Dónde inició el trayecto: desde una parada cercana a su domicilio, desde el pueblo más cercano, desde una ciudad? ¿A qué lugar se dirigió? ¿Cuánto tiempo duró el viaje? ¿Cuánto le costó el pasaje?*

En cuanto al registro de las respuestas dadas por parientes o vecinos, podemos convenir con los chicos que las anoten en sus cuadernos. Más tarde, en el aula, el docente organizará una puesta en común de los resultados de la encuesta, elaborando un cuadro en el pizarrón. Se aprovechará la oportunidad para poner de relieve que las encuestas resultan muy útiles como fuentes de

información para comprender problemas en Ciencias Sociales. Con esta actividad colocaremos a los alumnos en la posición de averiguar información acerca del tema y luego en el desafío de organizarla, con la ayuda del docente, mediante un cuadro como el que sigue.

El transporte de pasajeros

Resultado de la encuesta

Preguntas	Encuestado 1	Encuestado 2	Encuestado 3	Encuestado 4
¿En qué viaja para ir a trabajar, a hacer trámites, a hacer compras, o consultar al médico?				
¿Cuánto cuesta el pasaje?				
¿Viaja sentado o viaja parado?				
¿El vehículo es nuevo o viejo?				
¿Está bien mantenido? (por ejemplo: asientos, ventanas, etc.)				
¿Está limpio?				
¿Se respetan los horarios de viaje?				
¿Realizó viajes de larga distancia?				
¿A dónde viajó?				
¿Cuánto duró el trayecto?				
¿Cuánto le costó el pasaje?				

Como puede verse, la propuesta de la encuesta y el diseño del cuadro tienen un propósito didáctico. Se formularon preguntas orientadas a detectar algunos aspectos del sistema de transporte de pasajeros (calidad, relación costo/distancia, frecuencias, tipo de medio usado) y que invitaron a pensarlo teniendo en cuenta quiénes lo utilizan o quiénes acceden al servicio. También, se pretende que los alumnos se familiaricen con la diversidad de ese uso: no todas las personas se desplazan del mismo modo, las condiciones materiales de los medios de transporte son diferentes, el precio de un pasaje está asociado con la distancia por recorrer y con otras variables, por ejemplo.

Luego, sintetizaremos con los alumnos los resultados de la encuesta con el fin de establecer algunas características distintivas del transporte local. Esquematazaremos, por ejemplo, si los medios mencionados en la encuesta sirven para trasladar un volumen importante de gente, si son veloces o no, si resultan caros o baratos, qué combustible usan para funcionar, etcétera. Aprovecharemos así la oportunidad para dialogar con los alumnos acerca de la diversidad de situaciones en relación con el acceso al servicio por parte de la población de un lugar.

El trabajo con casos para profundizar en una problemática referida al sistema de transporte

Esta secuencia presenta un nivel de especificidad mayor, puesto que profundiza en el tema a partir del trabajo con casos. También pretende, como se expone a continuación, avanzar sobre el significado de algunos conceptos ya tratados.

La intención que subyace en esta propuesta es que los chicos se apropien de la idea de que las formas de desplazamiento de las personas y el uso diferencial del servicio de transporte expresa una determinada **configuración del territorio**.

¿Qué entendemos por “configuración del territorio”?

Es el conjunto de las formas geográficas concretas que resultan del modo en que se combinan los elementos naturales y los objetos construidos por una sociedad en un área determinada. Por ejemplo, la configuración que resulta de la construcción de una gran autopista para conectar dos ciudades o de una industria en las cercanías de un yacimiento minero, o un centro comercial en un barrio de la ciudad, un quiosco en una zona residencial del barrio, etcétera.

La configuración de un territorio responde a las ideas, valores, acciones y decisiones de distintos actores sociales que residen o no en esa área. Dado que los chicos, especialmente en la etapa correspondiente al Primer Ciclo, son proclives a naturalizar la existencia de las formas geográficas que los rodean, los docentes promoveremos que comiencen a construir el significado del concepto de configuración del territorio, aunque no lo enseñemos con su denominación. En un lenguaje sencillo, hablaremos sobre “*cómo es un lugar*”, “*qué elementos construidos se presenta en...*”, “*cómo afecta la presencia de... en...*”, “*cómo es el espacio geográfico*”.

¿Cómo trabajamos este concepto en 2º año/grado? En términos sencillos y a modo de ejemplo, si se toma el caso del transporte en una ciudad pequeña y en una grande, posiblemente podremos destacar que la cantidad de población (o tamaño de una ciudad) genera **diferentes demandas** del servicio de transporte. A mayor cantidad de población, se incrementan las necesidades, por ejemplo en cuanto a frecuencias, a variedad en la combinación de medios de transporte, disponibilidad de paradas y estaciones de carga y descarga de pasajeros, mayor volumen de vehículos, entre otras.

Del mismo modo, podemos reparar en el problema de la **desigual cobertura del transporte en el territorio** (a escala local y regional) y cómo esto genera dificultades en el traslado de las personas de un lugar a otro y en el acceso a otros

servicios, como por ejemplo la compra y venta de alimentos, el acceso a un hospital o centro de salud y a la escuela. Resultará interesante presentar situaciones que se alejen de lo conocido por los niños a partir de su vida cotidiana. Esto es, si se trata de niños que asisten a la escuela en una zona urbana, tomaremos ejemplos relacionados con el problema del transporte en zonas rurales, y viceversa. En un segundo momento, podremos tomar la realidad local de la que forman parte nuestros alumnos para establecer comparaciones.

Finalmente, una tercera relación conceptual clave sobre la que es posible trabajar a través de un caso es la **desigual intensidad de los flujos** de personas y mercaderías y su vinculación con la planificación y organización del sistema de transporte. Así, destacaremos que el sistema tiende a satisfacer primero las demandas entre áreas con mayor actividad económica y volumen demográfico. Por ejemplo, el movimiento de trabajadores y la circulación de productos es mucho más intensa en una gran ciudad y sus alrededores.

Por lo tanto, las vías de circulación se construyen para permitir estos desplazamientos entre lugares con radicación de fábricas y todo tipo de servicios, como sucede en el Gran Rosario, Gran Córdoba, Gran Buenos Aires, Gran La Plata, o entre ciudades intermedias y otras de menor tamaño.

El **estudio de casos** es una estrategia didáctica que nos permite acotar el análisis de un tema o problema en un contexto geográfico y temporal determinado. Es importante que los casos que se releven o elaboren para el aula contengan la información necesaria para abordar las relaciones conceptuales que se trabajarán con los chicos. En particular para este tema, el estudio de casos puede servir para establecer comparaciones entre diferentes tipos de cobertura y accesibilidad del sistema de transporte, identificar un problema, leer información en el mapa y en el plano, recrear situaciones en las que deban ponerse en el lugar del otro, aventurar alguna hipótesis acerca de los efectos que puede tener para la sociedad una cobertura territorial desigual.

Para llevar a cabo la comparación, resulta interesante seleccionar ejemplos de ciudades de diferente tamaño: una pequeña y una grande, o dos ciudades de distinto tamaño de la provincia en la que viven los chicos. A continuación, veremos una forma posible de desarrollar esta propuesta de enseñanza.

Un punto de partida es el planteo de alguna pregunta de información: *¿cómo se desplazan las personas que viven en una pequeña ciudad? ¿Qué medios usan comúnmente?* Ofreceremos oportunidades para que los alumnos comparen diferentes contextos geográficos (como zonas rurales, pequeñas y medianas ciudades) y modalidades y condiciones de acceso al transporte.

Para abordar este problema tomaremos el siguiente caso.

Doña Estela vive en Villa Futalaufquen, un lugar de la provincia de Chubut en el que residen pocos habitantes. Doña Estela es dueña de uno de los almacenes que existen en la Villa. Igual que muchos de los vecinos del lugar, se traslada con frecuencia a la ciudad de Esquel para hacer compras o algún trámite en la municipalidad. Para eso, toma el único colectivo que pasa por la Villa y la lleva hasta la ciudad. Como vive cerca de la parada y conoce de memoria el horario del micro, sale de su casa a último momento para tomarlo. De todos modos, doña Estela no se hace mucho problema si se atrasa: el chofer conoce a todos los habitantes de la Villa y seguro que la espera. El servicio de colectivo que hace el recorrido va y viene de la ciudad a la Villa dos veces por día, a la mañana y a la tarde. Así que doña Estela tiene mucho tiempo para hacer sus cosas una vez que llega a Esquel. Pero igual no se distrae, pues si por cualquier motivo pierde el micro que la lleva de regreso a su casa por la tarde, estaría en problemas: ¡no pasa otro hasta el día siguiente! Una vez le ocurrió y tuvo que tomar un taxi hasta la Villa. ¡Le salió carísimo! Así que aprendió la lección.

*Ministerio de Educación. Programa Nacional de Innovaciones Educativas.
Propuestas para el aula. Material para docentes. Ciencias Sociales EGB 1,
Buenos Aires, octubre de 2000. (Adaptación)*

A partir de este relato, es posible pensar algunas actividades y utilizar recursos didácticos como mapas y fotografías. Una vez que los niños leyeron el relato o la maestra lo hizo en voz alta, es posible comenzar por **localizar** en un mapa de la Argentina la ciudad de Esquel y la Villa Futalaufquen. Para esto se puede consultar grupalmente con los alumnos un atlas de la Argentina o una guía turística de la Patagonia. Les pediremos que se fijen cuál es el signo cartográfico que aparece en el mapa consultado (en este caso, un círculo porque se trata de una localidad). Aprovecharemos para explicar para qué sirve un signo cartográfico y qué representa en cada caso. Usaremos el mapa de la zona para marcar el itinerario de doña Estela.

Luego profundizaremos en el análisis del caso a partir de preguntas como las siguientes: *¿por qué doña Estela viaja cada tanto a Esquel? ¿Qué usa para trasladarse? ¿Qué problemas se le pueden presentar cuando viaja? ¿Sucede lo mismo en el lugar en el que vivís? ¿Por qué? ¿Qué diferencias te imaginás que presenta Esquel respecto de donde vive doña Estela?*

También se pueden presentar a los alumnos algunas fotografías del lugar, como las siguientes.



Gentileza Lisandro de la Colina

A orillas del lago Futralaufquen existe un poblado, la Villa Futralaufquen, ubicada en el hermoso Parque Nacional Los Alerces.



Gentileza Lisandro de la Colina

Parque Nacional Los Alerces.

Gentileza Lisandro de la Colina



Esquel es una ciudad de la provincia de Chubut, en plena cordillera de los Andes. Mucha gente la visita por la belleza del paisaje: ríos, montañas, valles, lagos, bosques muy hermosos. El turismo es una de las actividades más importantes de la ciudad.

Gentileza Lisandro de la Colina



Hay hospedajes, restaurantes y casas de té, negocios y muchos servicios más para atender a los visitantes. Esto hizo que algunas familias de otros lugares, atraídas por el movimiento de la ciudad, decidieran radicarse en Esquel.



Además, por Esquel pasa un tren que funciona a vapor, igual que los antiguos trenes, y realiza un pequeño recorrido. Como anda por unas vías muy angostas, se lo llama tren de trocha angosta. Los pobladores y los turistas, lo conocen como “La Trochita”.

Con el fin de que los chicos cuenten con la información necesaria para responder a las preguntas que permiten profundizar en el caso, podemos ofrecerles las fotografías y leerles el epígrafe de cada una. Una vez realizada esta tarea, les pediremos que escriban en su cuaderno un breve párrafo que cuente cómo es el lugar donde vive doña Estela y cómo es Esquel, guiándose con las preguntas planteadas más arriba.

Así, el análisis de cada caso es orientado por el maestro con el objetivo de caracterizar el servicio de transporte de pasajeros.

Respecto de los usuarios: *¿quiénes son las personas que utilizan el servicio? ¿Para qué lo usan (trabajo, estudio, trámites)? ¿Cuáles son los principales problemas que los afectan?*

Respecto del medio de transporte: *¿qué frecuencia tiene el servicio y por qué motivo? ¿Qué tipo de distancias cubre? ¿Qué lugares conecta?*

El trabajo con planos y mapas

Un punto clave en el tratamiento del tema es el uso de mapas. Será necesario orientar a los chicos en su utilización, organizándoles la lectura, explicando cómo identificar y usar las referencias, sugiriendo marcar y pintar determinados elementos. Por ejemplo, podríamos usar un mapa de rutas de la República Argentina y un mapa de rutas de la provincia de Chubut. Sea para aplicar en el caso anterior o en otro, es importante que el docente ofrezca, en el trabajo con los mapas, algunas pistas, de modo de favorecer una lectura cartográfica significativa y conectada con el tema.

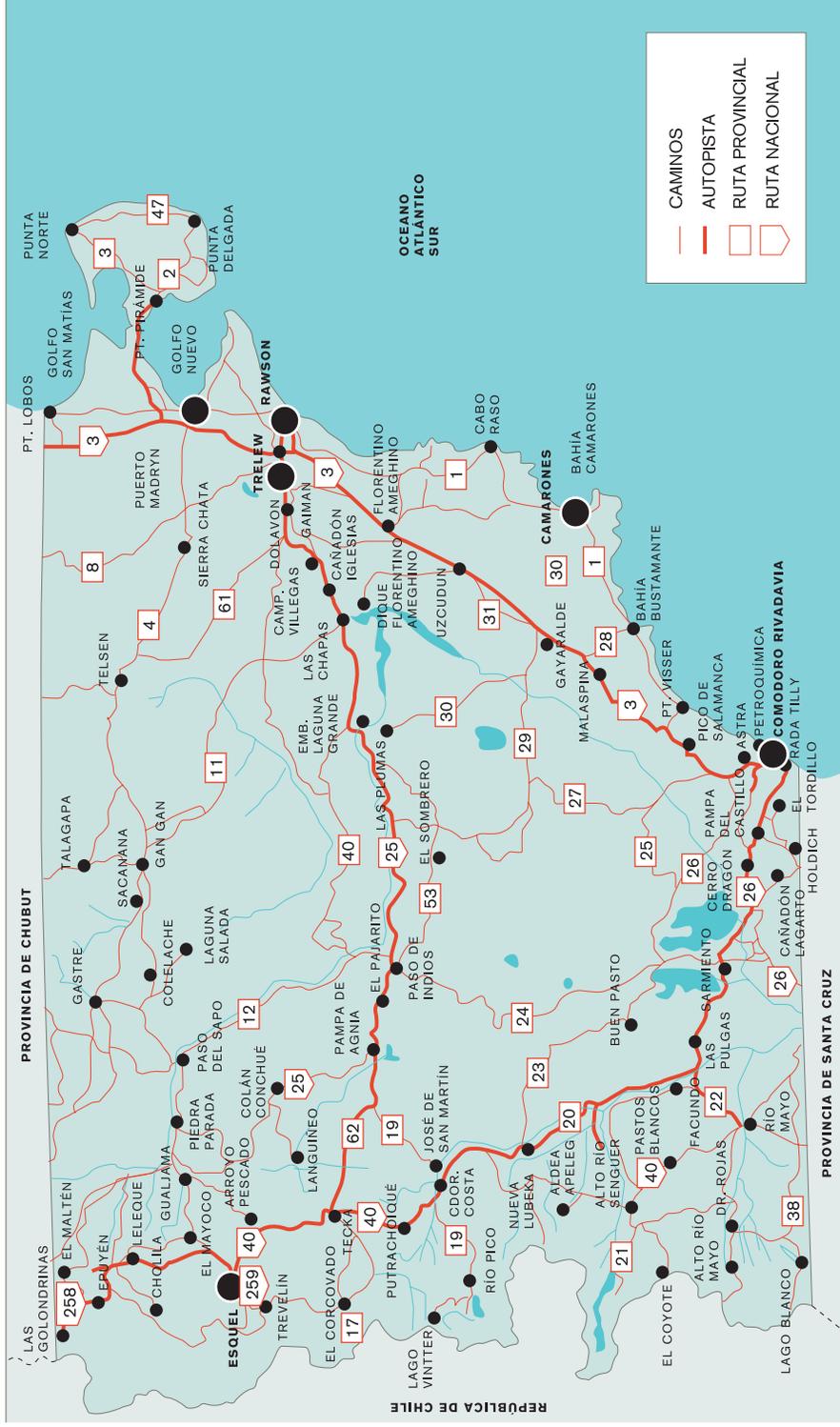
- **Para leer un mapa de rutas.** En este tipo de mapa se representa el trazado de las rutas del país, los caminos y algunas ciudades principales. Cada elemento construido se representa por medio de un signo. Es una buena ocasión para repasar cada uno de ellos en el cuadro de referencias. En la lectura ayudaremos, por ejemplo, a que diferencien las rutas nacionales de las provinciales. Preguntaremos: *si doña Estela decidiera viajar desde Esquel hasta Rawson, ¿qué medio de transporte podría usar para trasladarse? ¿Qué ruta tomaría su transporte?* También podemos invitarlos a imaginar que doña Estela debe visitar a un pariente que vive en Tucumán, y así repetir la consigna variando los trayectos y los medios para recorrerlos que los chicos tendrán que postular. Este tipo de ejercitación ayuda a usar el mapa con un propósito: resolver los interrogantes del protagonista del relato leído en clase. Escribiremos las respuestas a las consignas planteadas en forma de cuadro, indicando el destino y la ruta. Por ejemplo:

Doña Estela viaja a las ciudades de...

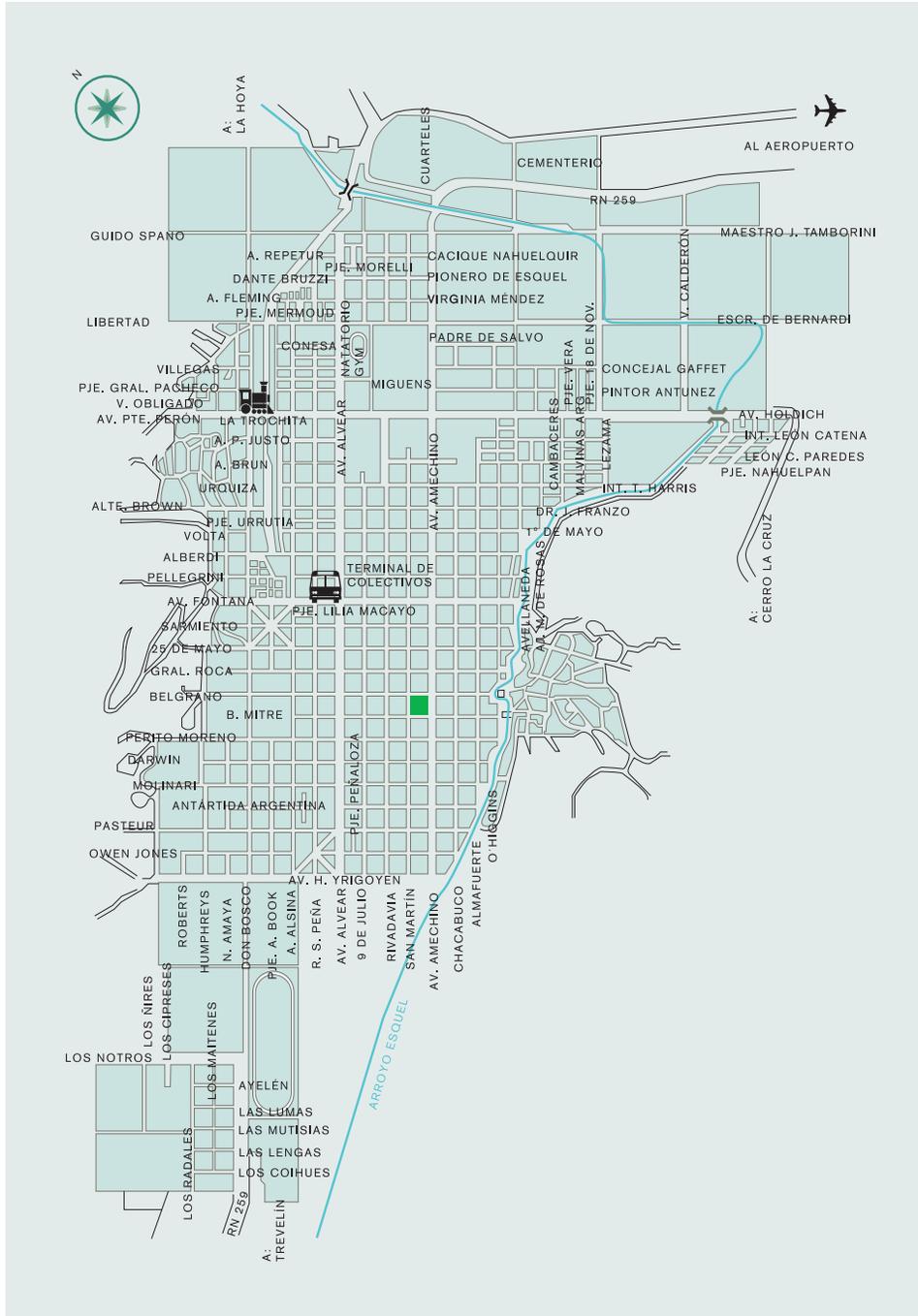
Viaja en:	Esquel	Rawson	Tucumán

Una consigna posible para trabajar con este cuadro es la siguiente: *completen las columnas con el nombre del medio de transporte que toma doña Estela (taxi, colectivo, micro de corta o larga distancia). Luego, indiquen en las líneas de puntos el número y el tipo de ruta (provincial / nacional) que recorre el vehículo.* También cabe pedirles que busquen alguna pista en el atlas o en la guía turística que indique otra forma de llegar a esas ciudades diferente del transporte automotor.

Rutas para el transporte automotor en la provincia de Chubut



Plano de la ciudad de Esquel (Chubut)



Cartografía ilustrativa

- **Para leer un plano de la ciudad.** El plano nos brinda información detallada sobre una porción de superficie reducida, por ejemplo el de una ciudad o un sector de ella. Podemos trabajar con el plano de Esquel y también con el de Trelew o Rawson. Les pediremos que identifiquen si hay vías férreas y que señalen las terminales de ómnibus o la existencia de aeropuertos.

Otra actividad que podríamos proponer, esta vez para trabajar con el plano de la localidad en la que viven los niños –o de la que se encuentre más próxima a la escuela, si esta es rural–, consiste en invitarlos a escribir un breve folleto informativo cuyos destinatarios serían los ocasionales visitantes del lugar. Para esto, es recomendable organizar pequeños grupos. Cada grupo contará con una copia de un plano. Todos trabajarán con consignas dirigidas a reflexionar sobre los siguientes puntos.

- Los medios de transporte que usará el visitante para ir de un lugar a otro dentro de la ciudad.
- La localización de estaciones de tren, paradas y terminales de ómnibus desde donde se puede abordar el vehículo para dirigirse a ciertos lugares (por ejemplo, un club, un centro de salud, la municipalidad, un determinado lugar de compras, la oficina de correos, etc.).
- La frecuencia con la que pasan un colectivo o un tren.
- Los momentos del día en los que hay mayor concentración de personas en los lugares donde se aborda el transporte.

Cada grupo construirá su propio folleto. Luego, los maestros invitaremos a leerlos oralmente. A partir del intercambio, ayudaremos a elegir algunos de los itinerarios que los alumnos ofrecen, para escribir luego el folleto común definitivo en el pizarrón.

Si el maestro trabaja con **plurigrado**, puede asignar a los alumnos más grandes la función de recoger los folletos de los demás y marcar con color los paseos mejor programados. Luego escribirán las indicaciones y la información para el visitante.

Es importante pensar un título para la actividad que resulte atractivo, por ejemplo *“Ayudamos a Nelson a recorrer la ciudad y a conocer algunos de los sitios favoritos de los visitantes...”*.

Como docentes solemos hacernos algunas preguntas vinculadas con los procedimientos en el uso de cartografía. Es frecuente que nos preguntemos, por ejemplo, si hacerle calcar un mapa a un niño sirve para mejorar su motricidad fina. Quizá podamos compartir la idea de que calcar por el solo hecho de calcar

para entrenarlos en su motricidad puede resultar aburrido, como casi siempre ocurre cuando un chico se ve obligado a hacer algo sin saber para qué lo hace. Pero si la tarea de calcar está articulada con una consigna que forma parte de una actividad de razonamiento del mapa o plano, en la que ellos deban calcar solo los elementos que resuelven un problema (por ejemplo, marcar las estaciones de tren para que el visitante Nelson no se pierda y no se confunda con el resto de la información del plano) seguramente resultará más desafiante. La forma de presentación de una actividad es clave para potenciar una de las características de esta etapa del pensamiento infantil: la inquietud, la búsqueda de respuestas, la curiosidad permanente.

La actividad industrial: elementos para su abordaje en 2º año/grado

Este segundo núcleo temático aborda las diferentes formas en que el trabajo de las personas organiza y transforma los espacios geográficos en relación con las actividades industriales. ¿Qué nos proponemos enseñar? ¿Cuáles son los conceptos y las relaciones que organizarán la selección de contenidos? En principio, el propósito general es aproximar a los niños al conocimiento de las diversas formas que adopta el trabajo en la producción de algunos bienes que resultan de la **actividad industrial**.

En 1º año/grado se pone el acento en el estudio de la producción de algún bien de origen agrícola, ganadero, forestal o mineral. En las sugerencias de enseñanza correspondientes a ese año, trabajamos el ejemplo de la producción de manzanas en la zona del Alto Valle del Río Negro. En 2º año/grado se complejizará este contenido para hacer notar que muchos productos obtenidos de la agricultura, la ganadería o la minería sirven también para obtener otros bienes a partir de un proceso de transformación industrial.

El trabajo con ejemplos para reconocer características comunes de la producción industrial

Un modo posible de empezar a trabajar este contenido es partir de una actividad sencilla que pueda ser asociada luego con el caso de la industria. Por ejemplo, leer y, mucho mejor, poner en práctica una receta de cocina. De este modo, podemos conducir a los chicos a prestar atención a los ingredientes y su procedencia, los utensilios, ciertos conocimientos básicos relacionados con la temperatura, la forma de mezclar y de usar los ingredientes, los pasos en la preparación, las tareas del cocinero y sus ayudantes para lograr un buen trabajo en equipo. La receta y los pasos con alguna imagen ilustrativa pueden colocarse en un afiche que quedará colgado en la pared para ser usado cada vez que se necesite asociar el procedimiento culinario con el de determinada fabricación industrial. Luego

podríamos decirles que ciertas cosas, como una torta, podemos elaborarlas en nuestras casas o en la cocina de la escuela; muchas otras cosas, sin embargo, de las que consumimos habitualmente, son elaboradas en fábricas.

A continuación les preguntaremos si conocen o han visto alguna vez una fábrica o algún establecimiento pequeño o mediano que elabore un bien secundario (por ejemplo, una panadería, un taller de tejidos, un establecimiento en el que se produzcan dulces o quesos, etc.).

Posiblemente algunos niños digan que vieron una fábrica en la ruta, cerca de la casa de algún familiar o que conocen a alguien que trabaja en un taller o en una fábrica, o acaso que la vieron en alguna película. Daremos un tiempo para que los chicos dialoguen acerca de lo que saben al respecto y luego podemos sintetizar algunas características, redactando un texto como el siguiente y dejando el espacio en blanco para que los chicos completen la información.

Las fábricas y talleres son establecimientos donde se desarrolla un proceso de transformación industrial. En ellos se producen bienes o productos tales como ...



Ayudamos diciendo: juguetes, alimentos, ropa, tornillos, alambres, autos, etc.

Muchas fábricas se localizan en las afueras de la ciudad. Esto se debe a ...



Damos la oportunidad para que los chicos anticipen razones.

En las fábricas trabajan muchas personas: ... Cada uno cumple una tarea particular.



Ayudamos diciendo: operarios, talleristas, jefes, obreros, recepcionista...

Todo lo que se fabrica se transporta y distribuye generalmente en Así llegan, por ejemplo, cajas de cartón de alimentos envasados a supermercados y almacenes.



Recuperamos lo aprendido acerca de los transportes.

Muchas de las cosas que compramos se fabrican en otros países, y llegan hasta los puertos en ... dentro de enormes contenedores.



Ayudamos mostrando alguna foto.

Para avanzar en la comprensión del tema, podemos analizar un ejemplo de producción de bien de consumo final de origen industrial, poniendo el acento en un producto conocido por los chicos. Por ejemplo: *¿cómo se fabrican los alfajores como los que venden en el almacén, en el supermercado o en el quiosco?*

Con el objetivo de desarrollar el análisis, sugerimos la siguiente situación de enseñanza: un trabajo de lectura de etiquetas o envoltorios, por ejemplo de un alfajor u otro producto. De la lectura obtendremos información sobre: ingredientes, fecha de caducidad, nombre de la empresa, localización de la fábrica. Podemos apelar a dos actividades diferentes: una consiste en que los niños traigan los envases y ofrecerles consignas para trabajar con ellos. Por ejemplo: *¿cómo se llama la golosina? ¿Qué ingredientes contiene? ¿Qué empresa la produce? ¿Dónde se ubica la planta de fabricación? ¿Se vende a otros países?* (Para eso, orientamos la lectura de la etiqueta diciéndoles que pueden fijarse donde dice “distribuidores en Uruguay, Chile...” o también identificar otros idiomas que aparezcan en el envase.) Luego les proponemos preparar un afiche de los productos. En el centro del papel o de la cartulina pegarán las etiquetas y a continuación dibujarán flechas que salgan de cada parte de la etiqueta en la que se halla la información que responde las preguntas anteriores, para que los chicos completen los datos de cada producto.

The worksheet shows a product label for 'ALFAJOR DULCITO' with the following text and elements:

- Top Left:** SAVOR MOUSE DE ALMENDRAS/ SAVOR DO AMENDOAS
- Top Center:** EL MÁS RICO
- Center:** ALFAJOR DULCITO
- Bottom Center:** 62gr. Industria Argentina
- Right Side:** Ingredientes : harina de trigo, azúcar, jarabe de maíz de alta fructosa, aceite vegetal, grasa refinada, leche entera en polvo, manteca de cacao, cacao en polvo, conservantes (INS:202), colorante, aromatizante: vainilla y almendra. Fabricado por Alimentos Dulcito S.A. Av. Henry Mancuso 1134. Gral. Pacheco, Pcia. de Buenos Aires. R.P.E.:02- 030252 expediente 2906-14323.
- Bottom Left:** Importa y distribuye : en Uruguay: Alimentos Dulcito S.A. Yaguaretana 1470, Piso 16, Montevideo, Tel.Ce.:A.Consumer 0800-23850, Reg. S.R.A. I.M.M. N 6828/590. En Brasil: Alimentos Dulcito S.A. - Calle Rua das Palmeiras 9, P. 16, Tel.Ce.:A.Consumer 0800-2650, Reg. S.R.A. I.M.M. N 6828/590.

Red arrows point from the following areas to empty boxes:

- Two boxes at the top for flavor information.
- Two boxes on the left for import/distribution details.
- Two boxes at the bottom for company and weight information.
- Two boxes on the right for ingredients and manufacturer details.

La posibilidad de organizar una **salida didáctica** puede enriquecer el trabajo con estos temas, con especial referencia a los aspectos territoriales vinculados con la producción industrial. Si no resulta posible, es igualmente válido que el docente sea quien identifique algún establecimiento industrial o artesanal emblemático para la comunidad local y reconstruya la información necesaria. De este modo, podrá contarles a los chicos la historia de esa fábrica, desde cuándo está allí, a qué se dedica, qué cambios ocurrieron a través del tiempo, etcétera.

Utilizando el plano de la localidad, los niños podrán observar dónde se sitúa el establecimiento y serán capaces de elaborar hipótesis acerca de por qué se encuentra ubicado allí. El plano y el mapa son instrumentos valiosos para interpretar las relaciones espaciales y sociales vinculadas con los factores de localización de la fábrica. También es importante aprovechar los recursos cartográficos para establecer relaciones con el sistema de transporte. Para ello, se pueden plantear interrogantes del siguiente tipo: *¿dónde creen que viven los trabajadores de la fábrica? ¿Por qué? ¿Cómo viajarán hasta la fábrica todos los días? ¿Cómo llevarán la mercadería hasta los negocios donde las familias la compran?*

A lo largo de este recorrido didáctico hemos desarrollado actividades destinadas a favorecer en nuestros alumnos de 2º año/grado la construcción de algunas ideas básicas de las Ciencias Sociales y aprovechamos para aproximarlos a la idea de procesos y decisiones que toman las personas y que condicionan la organización de los espacios geográficos.

nap El conocimiento de la vida cotidiana de familias representativas de distintos grupos sociales en diversas sociedades del pasado, enfatizando en los conflictos más característicos de las sociedades estudiadas.

LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO

Las sociedades a través del tiempo

Los saberes que se ponen en juego

Es probable que, durante el 1^{er} año/grado de la EGB, los alumnos se hayan acercado al estudio de alguna sociedad del pasado desde la perspectiva de las formas en que sus distintos miembros organizaban su vida cotidiana. En 2^o año/grado, buscaremos que avancen en sus conocimientos, considerando un contexto histórico diferente, como el de las sociedades de los pueblos originarios de América antes de la conquista española. Así irán apropiándose de saberes vinculados con:

- La identificación de las diferentes formas de organización familiar (los roles de hombres, mujeres y niños, las formas de crianza, educación y recreación, los tipos de viviendas, etc.).
- El conocimiento de los objetos de la vida cotidiana y sus usos.
- La identificación de los diferentes trabajos que se realizan para garantizar la supervivencia en la sociedad analizada.
- El conocimiento de distintas situaciones de conflicto.
- El conocimiento de las formas de transmisión del patrimonio cultural de una comunidad a las generaciones siguientes.
- El reconocimiento y la valoración de la cultura de las comunidades indígenas del presente y del pasado.
- La comparación contextualizada entre las formas de vida del pasado y del presente de las sociedades estudiadas, identificando cambios y continuidades.
- La localización espacial de las sociedades estudiadas.
- Las primeras aproximaciones al uso de distintos tipos de fuentes de información: escritas, gráficas, cartográficas y materiales.
- El empleo de nociones temporales tales como *antes*, *después*, *hace muchos años*, *al mismo tiempo*, *durante*, aplicadas al contexto histórico estudiado y al presente.
- El conocimiento y la aplicación de unidades cronológicas, tales como *día*, *semana*, *mes*, *año*, en las situaciones analizadas.

Propuestas para la enseñanza

Esta propuesta aspira a brindar un conjunto de sugerencias de intervención docente y de posibilidades didácticas para que los alumnos puedan acercarse, desde la perspectiva de la vida cotidiana, a la comprensión de las sociedades indígenas que habitaban en el actual territorio argentino hacia fines del siglo xv, antes de la llegada de los españoles.

Como señalamos en la propuesta correspondiente a 1^{er} año/grado, el estudio de las sociedades del pasado desde la dimensión de la vida cotidiana despierta un vivo interés en el propio campo disciplinar. En las últimas tres décadas, la historia cultural, la historia de la vida privada, la de la vida cotidiana han adquirido un gran desarrollo. Ellas tratan de explicar aspectos muy importantes del pasado, que habían sido desatendidos con frecuencia por la investigación histórica, como la organización familiar, las viviendas, las costumbres y las formas de sensibilidad y de sociabilidad en distintas sociedades.¹

Ingresar al estudio de las sociedades del pasado desde el plano de lo cotidiano tiene fundamentalmente un interés didáctico, porque permite rescatar situaciones que son familiares a los niños en tanto se corresponden con sus propias experiencias. Son esas experiencias, justamente, las que forman parte del bagaje de instrumentos con el que ellos otorgan significados a diferentes realidades, tanto lejanas como cercanas en tiempo y espacio.²

Si el abordaje de la vida cotidiana se justifica desde distintas perspectivas de análisis, de todos modos, nos parece importante subrayar la conveniencia de que su tratamiento no quede reducido a lo anecdótico. Las descripciones y los relatos que utilicemos para ingresar al mundo diverso de la cotidianeidad de los individuos y grupos de una sociedad deben estar al servicio de la construcción progresiva de nociones y conceptos que contribuyan a la comprensión de tal sociedad. Para ello es importante entender que la vida en familia, las costumbres, los trabajos, la sociabilidad u otros aspectos que forman parte de la vida cotidiana no se desarrollan independientemente de procesos que tienen lugar en la esfera de la política, de la economía o de la cultura. Para dar solo un ejemplo próximo: los

¹ Para profundizar sobre este tema *veáse Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 1*. Los datos de los textos citados en este Eje se encuentran en la "Bibliografía" al final de este *Cuaderno*.

² *Véase Zelmanovich, P. (1998, págs. 19 a 41).*

cambios en las familias de la Argentina en las últimas dos décadas se explican mejor a partir de las complejas relaciones que se establecen entre las familias y otros procesos, como la desindustrialización, el desempleo, la exclusión social y/o los cambios en el rol del Estado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, imaginamos una propuesta que permita acercarse al conocimiento de las sociedades indígenas de fines del siglo xv, desde dos aspectos que consideramos centrales en el acontecer cotidiano de todas las sociedades históricas: la organización social del trabajo y los conflictos.

Cuando hablamos de **organización social** del trabajo nos referimos a la forma específica en que las sociedades se organizan para obtener todo aquello que es necesario para la supervivencia, es decir, entre otras cosas, a los elementos de la naturaleza que estas sociedades valorizan, a los distintos individuos y grupos que participan de la producción, a la división del trabajo, a los instrumentos, técnicas y estrategias utilizadas, a la generación o no de excedentes así como a las formas de distribución del producto del trabajo.

En cuanto a los **conflictos**, puede decirse que estos son parte constitutiva de la realidad social. Muchos de ellos derivan de las desigualdades que existen en la mayoría de las sociedades, tanto en las del pasado como en las del presente. En ellas, los distintos grupos sociales discuten, debaten y luchan por el acceso a los bienes materiales y simbólicos, por el prestigio, por el poder. También, individuos y grupos se enfrentan en torno de problemas religiosos, étnicos, culturales y territoriales.³

Por último, cabe agregar que el concepto de organización social del trabajo y el concepto de conflicto constituyen nociones muy potentes para entender tanto las características de las sociedades como sus procesos de cambio. En el caso de la organización social del trabajo, su conocimiento permite realizar interesantes vinculaciones con muchas otras dimensiones de la realidad, como la estratificación social, la organización del espacio geográfico, el poder político o el mundo de las creencias. Estudiar los conflictos permite acceder, entre otras cosas, a los distintos actores e intereses existentes en las sociedades, a los diferentes puntos de vista y a los recursos y posibilidades para intentar resolverlos.

³ Para profundizar sobre este tema veáse *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 3*.

Algunos pueblos originarios del actual territorio argentino



Diferentes pueblos habitaban el territorio que hoy constituye la República Argentina. El mapa muestra los límites provinciales y nacionales actuales y la distribución de los distintos pueblos originarios hace 500 o 600 años.

Cazadores-recolectores en el Chaco

En el actual territorio argentino, antes de la llegada de los españoles, vivía una gran diversidad de sociedades. La mayoría de los grupos que controlaban los territorios del Litoral, la región chaqueña, la Pampa y la Patagonia, tenían como principal fuente de supervivencia la caza de animales y la recolección de plantas y frutos silvestres. Otros pueblos, establecidos en el Noroeste, en Cuyo, en el centro del país y en algunas zonas del Litoral, habían logrado producir sus alimentos. Practicaban la agricultura y algunos también la cría de animales.

Se trataba de sociedades en las que jefes y caciques basaban su poder fundamentalmente en sus conocimientos sobre actividades vitales para la comunidad, como la caza o los trabajos agrícolas, y en las que no había pronunciadas desigualdades. De todas maneras, aunque estas sociedades estaban fundadas en una organización social del trabajo de tipo comunitario, existían conflictos en torno de múltiples cuestiones de la vida en común. Entre los más documentados, están los que estallaban entre distintos pueblos o parcialidades por la disputa de territorios de caza o de frutos considerados valiosos.

En esta propuesta abordaremos el estudio de algunos de los pueblos cazadores-recolectores de la región chaqueña, específicamente de distintos grupos de la gran familia de los guaykurúes (tobas, mocovíes, pilagaes y abipones), con idiomas emparentados y formas de vida similares. Habitaban en las actuales provincias de Formosa y Chaco, así como en el norte de las provincias de Santiago del Estero y de Santa Fe. La elección de tales grupos responde al interés por acercarnos al conocimiento de la historia de pueblos que en su mayoría participan, junto a otros grupos y sectores sociales, del presente de la Argentina. No obstante ello, aspiramos a que la propuesta sea un estímulo y un aporte para que en las escuelas se aborde el estudio de las sociedades indígenas que se desarrollaron o se desarrollan en la zona o la región a la que tales escuelas pertenecen. Ello puede facilitar el acceso a mayor y más rica información. Fundamentalmente, podrá estimular—sobre todo en algunas provincias— la realización de intercambios con miembros de comunidades pertenecientes a alguna de estas culturas.

La propuesta también puede resultar de utilidad para contrastar las formas de vida de los pueblos cazadores-recolectores del Chaco con las de los cazadores y/o agricultores de otras regiones, y establecer similitudes y diferencias. En cualquier caso, nos parece necesario sugerir que, en lugar de abordar el estudio de una gran cantidad de pueblos y caer en largas enumeraciones o en la recopilación de datos solo aprehensibles por la memoria, nos concentremos a lo sumo en el tratamiento de dos pueblos, uno cazador y otro agricultor, profundizando en conceptos (organización social del trabajo, conflicto u otros) que colaboren con la tarea de entender cómo estaban organizadas estas sociedades.

La propuesta tiene finalmente como objetivo aportar a la construcción de una visión más amplia de la historia, incorporando para su conocimiento en el Primer Ciclo los pueblos indígenas. A continuación presentamos una forma, entre las muchas posibles, de abordar la temática seleccionada.

¿Qué saben los chicos sobre el tema?

Es probable que los alumnos, ya sea por relatos de sus mayores, por haber trabajado estas temáticas en el Nivel Inicial o en el 1^{er} año/grado de la EGB, por haber accedido a información a través de videos, Internet, televisión o películas o bien por provenir de familias indígenas, conozcan algunas características de las sociedades que habitaban en el actual territorio argentino hace más de quinientos años. Por lo tanto, tiene gran interés didáctico generar un espacio de diálogo en el que los conocimientos que los chicos tienen sobre estos pueblos, así como sus eventuales prejuicios, puedan ser expresados libremente. Preguntas como: *¿quiénes fueron los primeros habitantes de las tierras en las que vivimos? ¿Qué hacían? ¿Cómo se alimentaban y vestían? ¿Trabajaban?* pueden servir para abrir el tratamiento del tema.

Así como puede haber chicos que resalten –admirados– cómo estos pueblos pulían la piedra o cómo construían terrazas en las montañas para poder cultivar, también pueden presentarse manifestaciones de descalificación y discriminación. Además, es posible que los alumnos no conciban la caza de grandes y pequeños animales salvajes o la pesca y recolección de frutos silvestres como el producto de arduos trabajos sino como actividades placenteras, ligadas al deporte o la recreación. Seguramente, para los niños, y también para nosotros, será difícil imaginar el extraordinario esfuerzo que implicó para estos pueblos asegurarse el alimento o las destrezas y saberes que debían reunir para cazar, cultivar o tejer como ellos lo hacían. Del mismo modo, es posible que los chicos no vinculen las prácticas guerreras de estos pueblos a sus peculiares modos de asegurarse la subsistencia, sino que las expliquen como fruto de una esencia bélica y feroz.

Por todo lo dicho, creemos que es importante ofrecer un marco apropiado para que nuestros alumnos puedan expresar sus concepciones. Estas, así como los conceptos que pretendemos abordar, orientarán permanentemente nuestro trabajo en relación con el tema y nos guiarán en la selección de información y en el diseño de actividades. Esto hará posible que los chicos, al tiempo que adquieren nuevos conocimientos, puedan cuestionar o entrar en conflicto con sus prejuicios. Podremos colaborar de este modo en la construcción de un pensamiento crítico y de actitudes favorables a la diversidad cultural, ya que en la diversidad nos enriquecemos, como individuos y grupos, al conocer distintas formas de afrontar problemas, de interpretar el mundo... de vivir la vida.

El tema tiene proyección con el presente ya que en nuestro país viven actualmente muchos descendientes de aquellos pueblos originarios,⁵ y lo hacen en condiciones muy duras y precarias, sufriendo con frecuencia actitudes descalificatorias y discriminatorias de algunos sectores de la sociedad argentina.



Secretaría de Turismo de la Nación

Grupo toba exhibiendo artesanías confeccionadas por ellos mismos.

Un relato para ampliar la información

Comprender a los pueblos guaykurúes del Chaco supone conocer las formas en que se organizaban para obtener lo necesario para la supervivencia, un aspecto central de la vida y la estructuración de cualquier comunidad, tanto en el pasado como en el presente. Para ello, será muy importante brindar a los alumnos información sobre algunas de sus características fundamentales: se trataba de pueblos cazadores-recolectores que vivían de la caza de los animales y de la

⁵ Según el Censo Nacional de 2001, en la Argentina existen alrededor de 300.000 hogares en los cuales uno o más de sus integrantes se consideran descendientes o pertenecientes a algún pueblo indígena.

recolección de frutos y raíces silvestres. Eran, en consecuencia, nómadas, porque cuando los animales migraban buscando comida, o cuando bajaban los ríos y la pesca menguaba, los cazadores debían mudarse hacia territorios donde pudieran asegurarse el vital alimento.

Este modo de vida explica que los guaykurúes, como muchos otros pueblos cazadores de distintas partes del mundo, entraran, de tanto en tanto, en competencia y guerra con otros grupos y pueblos. Dado que no producían sus propios alimentos y que los recursos naturales son generalmente circunscriptos a un territorio acotado, tenían que cuidar celosamente que otros grupos no avanzaran sobre las áreas que controlaban. No hacerlo podía significar el hambre y poner en riesgo la supervivencia en épocas de escasez. Vale la pena señalar, no obstante, que, por lo general, los enfrentamientos no terminaban con el exterminio de alguno de los grupos enfrentados. Además, poner el acento en este tipo de relaciones no implica desconocer que estos pueblos eran profundamente dependientes de otros grupos vecinos, tanto para establecer alianzas matrimoniales como para intercambiar productos o participar conjuntamente de juegos y ceremonias.

Los guaykurúes estaban organizados en bandas de unas cien personas emparentadas. Cada banda tenía su cacique. Podía ocurrir que varias bandas vecinas tuvieran un cacique principal que las gobernaba secundado por un consejo de ancianos. Pero ni los caciques de banda ni los caciques principales tenían un gran poder sobre sus pueblos. Tanto es así que las familias podían irse a vivir con otra banda sin el consentimiento de sus jefes. Los poderes de los caciques se incrementaban, no obstante, en las situaciones de conflicto y en los desplazamientos.

La puerta de entrada a estas ideas, por tratarse de niños pequeños, será la presentación de relatos desde donde puedan aproximarse a las costumbres y actividades de los hombres, mujeres y niños que conformaban estas sociedades. Las narraciones poseen la cualidad de proporcionar un contexto delimitado, sitúan la experiencia en el tiempo y en el espacio, se ocupan de las intenciones y las acciones humanas, de sus vicisitudes y sus consecuencias. En la narración, por lo tanto, los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez que los hechos situados en un mundo con límites imprecisos, tal como se presenta la “realidad social” ante nuestros ojos.⁶

⁶ Véase Zelmanovich P. (1998).

A continuación, ofrecemos un relato ficcional al que titulamos “¡Un día muy, muy complicado!” y que construimos a partir de un trabajo de búsqueda de información en distintas fuentes que tratan sobre las peculiaridades de estas sociedades indígenas. Se trata, por supuesto, de una de entre las muchas formas posibles que puede adquirir el relato. Sin embargo, nos parece interesante subrayar que en su elaboración seleccionamos elementos que consideramos fundamentales para favorecer la construcción de los conceptos con los que hemos decidido trabajar a lo largo del recorrido didáctico. Es por ello que en el relato presentamos, en un marco temporal y espacial acotado, a los distintos miembros de esta comunidad (hombres, mujeres, niños, ancianos, cacique) y hacemos referencia a lo que eran sus actividades cotidianas (pesca, caza, recolección), así como a otras más eventuales, como los enfrentamientos con otros grupos. Brindamos, además, una descripción sobre sus hábitos nómadas, las características de sus viviendas, sus herramientas y sus armas.

El relato ficcional, tan útil a los fines didácticos, no tiene las mismas características que un relato histórico y es interesante que los chicos puedan ir comprendiendo la diferencia. El relato ficcional no tiene que reflejar de manera fiel una realidad ni debe necesariamente basarse en fuentes. Por su parte, las narraciones históricas suelen ser el fruto del trabajo de un investigador que debe sustentar sus afirmaciones e interpretaciones sobre una rigurosa base documental. Pueden también testimoniar el punto de vista o la particular percepción que de un hecho o una situación tiene de ellos un protagonista. Los relatos ficcionales que utilizamos en Ciencias Sociales suelen combinar las características de ambos, ya que si bien se vinculan con saberes históricos, incluyen personajes y/o situaciones inventadas con el objetivo de favorecer la comprensión de las temáticas que nos proponemos enseñar.

¡Un día muy, muy complicado!

Hace muchos años, cuando el actual territorio argentino estaba habitado solo por indígenas, allí donde el río Bermejo une sus aguas con las del Paraná, un grupo de tobas tenía... un día muy, muy complicado.

Volvían los hombres del río, redes al hombro, bolsas vacías. Mapik, el cacique, iba al frente, como cuando salían de caza. De tanto en tanto, entre el follaje del bosque, el sol dejaba ver sus rostros tristes, preocupados. No era para menos... la bajante se había adelantado y, después de una larga noche de

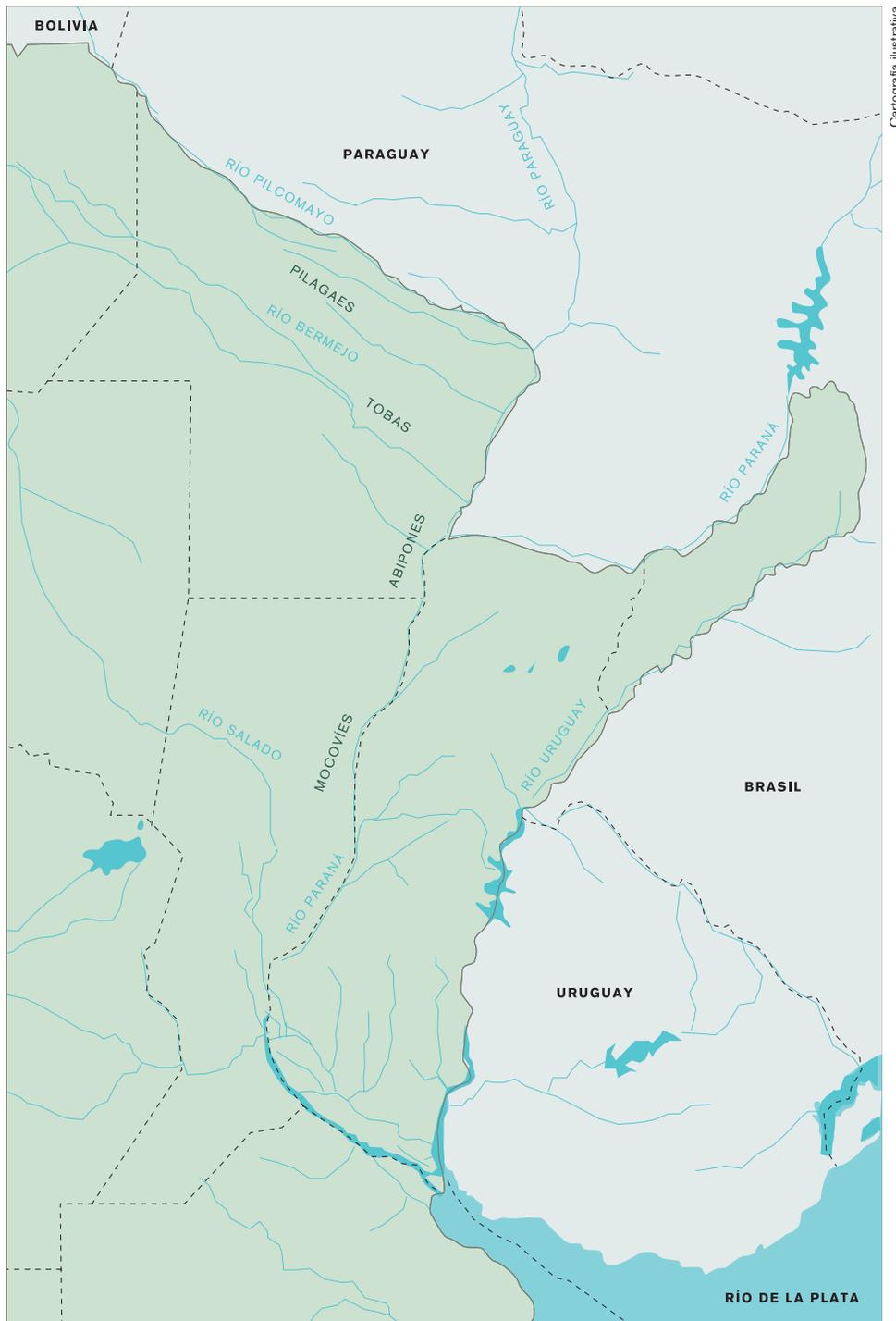
mucho trabajo, volvían así al campamento, sin pesca, con las manos vacías. La llegada al caserío empeoró los ánimos. Chozas destruidas, mujeres y niños llorando, ancianos con las caras largas hasta el piso. Entre sollozos, Soinidi contó a Mapik que un grupo de abipones, aprovechando que las mujeres estaban juntando frutos en el bosque, había hecho todos esos destrozos. ¡Para peor se habían llevado las vainas de algarrobo! La furia tiñó de rojo la cara de los hombres. Mapik miró el cielo como queriendo saber por qué K'ata estaba tan enojado con ellos. ¡Pero no había tiempo que perder: los abipones no estarían muy lejos! Mapik entendió la decisión de sus hombres. Miró a las mujeres y les pidió que fueran preparando la mudanza. Ahí no habría pesca por un buen tiempo y debían irse a otro lado, donde hubiera tapires, ñandúes y pecaríes para cazar. Sonaban ya las trompetas y los silbatos de guerra. Las lanzas cortaban con sus filosas puntas de caña el aire del Chaco y los hombres –olvidados de la tristeza y el cansancio–, con los torsos desnudos o protegidos con sacos de yaguareté, se perdieron nuevamente en el bosque.

Un mapa puede resultar de gran utilidad para que los chicos ubiquen los lugares donde vivían Mapik y su gente y señalen desde dónde avanzaron los atacantes. De la misma manera, la presentación de láminas o ilustraciones sobre los paisajes y la fauna y la flora del Chaco pueden contribuir para que los chicos enriquezcan sus representaciones sobre el ambiente donde este y otros pueblos guaykurúes habitaban.



En la región chaqueña el ambiente es propicio para el desarrollo de los ñandúes.

Los guaykurúes



Ubicación de los distintos grupos de la gran familia de los guaykurúes en la región nordeste del actual territorio argentino.

Mientras leemos o cuando terminemos de leer el relato van a surgir, seguramente, una gran cantidad de preguntas que nos obligarán a dar más información, aclarar cuestiones de vocabulario y brindar explicaciones. De todos modos, consideramos que, una vez concluida la lectura y aclaradas las cuestiones básicas, los niños estarán en condiciones de responder a algunas preguntas, tales como: *¿qué hacían los tobas para obtener su comida? ¿Qué tareas desarrollaban los hombres y cuáles las mujeres? ¿Cómo eran sus viviendas?* También podrán hacer un listado de algunos de los instrumentos que estos pueblos utilizaban para pescar, cazar y guerrear.

Podemos escribir las respuestas de los chicos en el pizarrón o en un afiche colocado a la vista de todos, solicitándoles que ellos las copien en sus cuadernos. También podemos sistematizarlas en un cuadro. En ambos casos, estaremos promoviendo la argumentación oral, la escritura y la organización de la información alrededor de los ejes seleccionados.

Nuevas preguntas, nuevos relatos

¿Por qué tienen que mudarse? ¿Adónde se van? ¿Siempre se mudan? ¿Y las casas? ¿Qué se llevan en la mudanza? ¿Qué son los sacos de yaguareté? ¿Por qué si hay bajante en el río no hay pesca? ¿Cómo son los tapires y los ñandúes? ¿Y los pecaríes? ¿Qué son las vainas de Algarrobo? ¿Para qué sirven? ¿Por qué eran tan importantes? He aquí algunas de las muchísimas preguntas que los chicos habrán formulado al final del relato y que abrirán el camino hacia nuevas indagaciones y tareas. Hay, por supuesto, cuestiones que pueden responderse apelando a la consulta de enciclopedias y diccionarios, como aquellas sobre ciertos animales y plantas características de la fauna y la flora chaqueñas. Para otras, podemos contribuir a encontrar las respuestas brindando información como la que sigue y que podremos adaptar a las posibilidades de comprensión de nuestros alumnos o bien entregársela organizada en nuevos relatos. En todos los casos, la presentación de información nueva debe articular los intereses e inquietudes de los chicos con nuestros objetivos didácticos, que en esta propuesta giran en torno de la organización social del trabajo y los conflictos en las sociedades indígenas.

La caza

Había varios métodos de caza. Algunos salían solos, se camuflaban con ramas y pasto y, arco y flecha en mano y hechos una parva andante, se acercaban con disimulo a sus víctimas hasta tenerlas a tiro. Otros preferían poner trampas que soltaban pesados troncos sobre los animales o los encerraban en cajas de madera si eran bichos chicos. [...] Con los pecaríes –que andan en grandes piaras o tropillas– ayudaban los perros, que los corrían y molestaban hasta que algunos machos se apartaban para atacarlos, momento en que los hombres les revoleaban sus garrotes y los dejaban secos. Cazar yaguaretés era más peliagudo. Las flechas no servían porque las atajaban a zarpazos, así que se los acorralaba con perros y entonces se los fastidiaba tirándoles palos hasta que, enfurecidos, saltaban para atacar y allí eran atajados en la punta de una lanza bien afirmada contra el suelo [...]. Animales del agua como carpinchos y yacarés se arponeaban desde la orilla; las nutrias eran corridas con perros y garroteadas y flechadas.

Miguel A. Palermo, "Los jinetes del Chaco", en: *La otra historia*, N° 11, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1998, págs. 12-13

La pesca

Los guaykurúes preferían los nutritivos sábalos, pero también aprovechaban surubíes, pacúes, dorados, tarariras, mojaras y pirañas. La pesca se llevaba a cabo en la época de crecida de los ríos con arcos y flechas y también con redes "tijera".

"Uno pesca con la red tijera, uno tiene que pescar así de noche y con el favor de la luna [...] De noche la luna lo ayuda a uno [...] uno ve el pescado bien patente como lo ve en el día [...] cuando empieza el pescado a repechar contra la correntada y cuando hay mucho pescado se lo ve que trae mucha ola, entonces uno pilla enseguida una cosa de setenta, ochenta, hasta que uno pilla doscientos, trescientos pescados [...]."

Testimonio de Raúl Santiago, comunidad de La Puntana, Salta, octubre de 1975, en: Carlos Martínez Sarasola, *Nuestros paisanos los indios*, Buenos Aires, Emecé, 1992, pág. 454

La pesca con arco y flecha exige más cancha, para descubrir por pequeños movimientos del agua dónde pasa un pez (son ríos barrocos que no dejan ver) y después para pegarles el flechazo. El pescado ensartado se junta con un arpón.

Miguel A. Palermo, *op. cit.*, pág. 14

A recolectar

El monte ofrecía una variedad de cosas buenas para comer: los frutos del chañar y del mistol, higos de tuna, palmitos de palma caranday, raíces diversas, etc. Pero lo más importante fueron siempre las vainas de algarrobo, que se pueden comer directamente, guardarse secas, hacerse harina o convertirse en aloja, una bebida fermentada, fuerte como cerveza. La época de recolección de algarroba juntaba mucha gente y daba lugar a una larga fiesta celebrando la abundancia: en grandes bateas de madera o cuero preparaban litros y litros de aloja para los hombres y se armaban bailes que duraban días y noches enteras, como se hizo hasta el siglo xx. Otra planta muy buscada era el caraguatá o chaguar, de cuyas hojas sacaban fibras muy resistentes con las que hacían sogas e hilos y con éstos tejían redes, taparrabos, camisetas y especialmente las yikas o bolsas que se siguen usando, ahora incluso en las ciudades.

Miguel A. Palermo, op. cit., págs. 14-15

Trabajos de mujeres y de hombres

Las mujeres cocinaban, cuidaban los chicos y también tejían. Hacían redes para la pesca, taparrabos, camisetas, bolsas.

La recolección era trabajo de mujeres, que para esto salían con grandes bolsas y unos palos de metro y metro y medio de largo, con una punta achatada, que les servían tanto para escarbar buscando raíces como para bajar frutas de las ramas altas.

Pero había otra recolección muy importante, hecha por hombres: la de la miel, pues aprovechaban por lo menos quince especies de avispa meleras. Algunas tienen colmenas colgantes, así que era cosa de hacer humo para ahuyentarlas y hacerlas inofensivas y después bajar los nidos. Otras avispas hacen sus colmenas en huecos de los árboles, de modo que el que los buscaba debía trepar y agrandar el agujero con un hacha para meter la mano y sacar los panales.

Miguel A. Palermo, op. cit., pág. 15

Los desplazamientos

Cada tanto, los guaykurúes tenían que levantar sus casas, unas chozas ovaladas y bajas de rama y paja, muy fáciles de armar y desarmar. Ello sucedía cuando empezaban a faltar los alimentos. Entonces, las mujeres desarmaban las chozas y metían los cueros para dormir, las hamacas

de sus bebés, las ollas, los platos, las cucharas, los cuchillos y si era necesario los chicos y los perritos en grandes alforjas de cuero de pecarí. Cuando todo estaba listo, se ponían en marcha hacia lugares donde hubiera caza o pesca y buenos frutos para recolectar. Los hombres iban delante, las armas en mano, listos para asestar un flechazo a un animal o para responder algún ataque enemigo.

Mabel Scaltritti, adaptación a partir de diversas fuentes

La guerra

Para estos pueblos, la máxima aspiración de un varón era ser reconocido como guerrero valiente y por eso la guerra daba la posibilidad de adquirir gloria y prestigio. Claro que la guerra se hacía en defensa de los lugares de caza o pesca invadidos o de los algarrobales saqueados, y por venganzas de ataques sufridos, robos de mujeres y muertes, tanto por asesinatos como por brujerías atribuidas a otra gente.

Las posibilidades que daba la guerra, por el lucimiento de los guerreros decididos y por las riquezas que podían conseguirse así, llevaron a que en algunos grupos se armaran diferencias sociales. Entre abipones y mocovíes, [...], los guerreros más famosos [...] y sus familias eran una especie de aristocracia, que hablaba diferente [...] y se vestía con más riqueza, usaba más tatuajes y no se trataba demasiado con los otros. [...] El caso era distinto (entre tobas o pilagaes), donde no había tales diferencias; algunos caciques famosos tenían muchísimo prestigio [...]. pero en general había mayor igualdad entre todos. Incluso los cautivos de guerra, con el tiempo, podían pasar a no diferenciarse de cualquiera del grupo, cosa que no pasaba nunca entre mocovíes y abipones, donde aunque se los tratara con respeto, nadie se rebajaría a casarse con ellos [...].

Para el frío, pero especialmente para las ceremonias y la guerra, los hombres tenían camisetas sin mangas de chágua tejido muy apretadamente. Y también para la guerra y ocasiones especiales los guerreros se ponían coletos o sacos con o sin mangas, de piel de yagareté. Estos eran para ellos muy valiosos, no solo por ser lindísimos y proteger como coraza, sino porque pensaban que les transmitían mágicamente la valentía del "tigre".

Miguel A. Palermo, op. cit., págs. 16, 30-31, 50

Los chicos

Al nacer un chico, si era hijo de cacique se armaba gran alboroto. Entre los abipones había una semana de baile, canto y festejo. Los mocovíes no se quedaban atrás: una comitiva de mujeres regalaba al recién nacido arcos, flechas y lanzas en miniatura, mantos y otras cosas. Después el chiquito pasaba una noche con otro bebé que, cuando fueran hombres, sería su “hermano de armas”, compañero inseparable en la guerra. La fiesta terminaba en ocho días con el primer corte de pelo, que hacía “frentón” al chico, y la perforación del labio para meter el “tembetá”,** que usaban los hombres, y de las orejas para los aros.*

Abipones, tobas, pilagaes y mocovíes tenían gran amor por sus hijos. Los bebés se la pasaban a upa, y los grandes aguantaban con paciencia noches enteras en vela cuando lloraban.

Y muy pronto nadaban casi como peces, porque las madres se metían con los bebés en el río y, sujetándolos contra el pecho con un brazo, nadaban con el otro. Así es como a veces un nene o una nena nadaban bien antes de caminar decentemente.

Apenas los varoncitos caminaban, les regalaban un arquito y una flechita y les empezaban a enseñar a tirar, sosteniéndoles las manos. Ya no largaban el arco y se la pasaban flechando árboles, pajaritos y bichos [...].

A las nenitas, en cambio, les daban un cantarito y comenzaban desde chicas a imitar a las mujeres llevando agua del río. [...] ¿Juegos? Varios. Hasta el siglo xx los chicos tobas jugaron al “yaguareté y los perros” (uno hace de “tigre” perseguido por los “perros”; puede darles “zarpazos” y si se sube a un árbol no lo pueden agarrar), al “yaguareté y los caranchos” [...] o a la “víbora” [...]. Las nenas, además de rondas con canciones tenían sus muñequitas de arcilla o hueso y jugaban haciendo pueblitos en miniatura [...].

Miguel A. Palermo, op. cit., págs. 42-43

Notas:

* **frentón**: los tobas se llaman a sí mismos *komlek*. Tobas fue un nombre que le pusieron los guaraníes y que quiere decir “frentón” porque se rapaban la frente. Otros pueblos guaykurúes también recibían la misma denominación porque compartían la moda de raparse.

** **tembetá**: estos pueblos acostumbraban adornarse mucho. Se hacían tatuajes, usaban collares, pulseras. Además, los hombres usaban el tembetá, una varita de madera, de hueso, de metal o bien plumas de ñandú, con la que se atravesaban la cara, en el labio superior o entre el labio y el mentón.

Una vez leídos todos o algunos de estos textos (adaptados o recreados), podemos proponer volver a las respuestas o al cuadro confeccionado luego de la lectura de “Un día muy, muy complicado”, para enriquecerlas y completarlas con la nueva información. Los chicos ya podrán decir que estos pueblos vivían de la caza, la pesca y la recolección, que hombres y mujeres tenían trabajos diferenciados y que se desplazaban de tanto en tanto en busca de territorios ricos en alimentos. También podrán incorporar nueva información al listado de herramientas y armas, describir las estrategias que desplegaban para obtener su alimentación, y entender las causas de los desplazamientos o de las guerras entre pueblos vecinos.

La presentación de dibujos que recreen la vida de los guaykurúes y de imágenes sobre sus herramientas y armas⁷ así como de los animales que cazaban y las plantas que recolectaban enriquecerá la información de los textos escritos al tiempo que permitirá a los alumnos conocer o profundizar en la utilización de los distintos tipos de fuentes que se usan en la investigación histórica. También, como lo sugerimos en la propuesta de 1^{er} año/grado, la visita a un museo puede resultar de gran ayuda para ampliar las representaciones infantiles sobre la cultura de estos pueblos.⁸



Objetos fabricados por los cazadores-recolectores del Chaco.

⁷ Para imágenes y dibujos pueden consultarse distintos libros de texto y obras especializadas en el tratamiento de las sociedades indígenas. La colección *La otra historia, op. cit.*, es particularmente útil porque brinda rica información escrita y gráfica y está dirigida a un público infantil.

⁸ En *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 1*, se pueden encontrar referencias sobre la organización de visitas a museos.

A esta altura, los niños están en condiciones de realizar alguna actividad en la que puedan hacer intervenir la rica y variada información que han ido adquiriendo. Una posibilidad es que ellos imaginen historias que den continuidad al relato “Un día muy, muy complicado” o que desplieguen algunas de las situaciones evocadas allí, como la noche de pesca sin pesca o la del robo de las vainas de algarrobo. Estas historias podrán escribirlas, dibujarlas o representarlas en maquetas; luego podrán ser también objeto de dramatizaciones.

Con el desarrollo de las distintas actividades, estaremos construyendo nociones como la de trabajo, conflicto o tecnología, y por lo tanto, abonando el terreno para que, en el Segundo Ciclo de la EGB, los chicos puedan volver sobre estos contenidos munidos de un bagaje de información desde el cual sea posible avanzar en conceptualizaciones (como la de cazadores-recolectores nómadas o la de agricultores sedentarios), en el tratamiento de las diferencias sociales, en el establecimiento de relaciones entre la esfera de obtención de alimentos y el plano de la política y en el abordaje de nuevos temas, como el de la *Conquista europea*, que introdujo, en la mayoría de los casos, cambios significativos en los modos de vida de los pueblos originarios de la región.

Una leyenda para ingresar al mundo de las creencias

Estos cazadores de los montes chaqueños, así como otros pueblos cazadores y agricultores que vivían hacia fines del siglo xv en lo que hoy es el territorio argentino desconocían la escritura. Su visión del mundo, las relaciones que debían entablar con la naturaleza, sus normas y valores, producto de una experiencia acuñada durante siglos, era transmitida oralmente de generación en generación, a través de mitos, leyendas y cuentos.

En el caso de los guaykurúes, es importante saber que estos pueblos concebían el mundo dividido en tres partes superpuestas: el cielo, la tierra y el mundo subterráneo. En cada una de ellas reinaban distintos dioses. K'ata –el dios creador del mundo y del hombre– era el Señor del Cielo. En la Tierra, mandaba Nowet, un dios que a veces era bondadoso y a veces todo lo contrario. De Nowet venían todas las enfermedades que sufrían los hombres y las mujeres, aunque también curaba. En el mundo subterráneo dominaba una pareja: Peg'im y su mujer Salamanca. Él reinaba sobre las tierras que estaban bajo la superficie y ella, sobre las aguas. Había además Padres y Madres de los animales del Cielo que respondían a K'ata, Padres y Madres de los animales terrestres que se reportaban a Nowet y Padres y Madres de los animales del subsuelo que obedecían a Peg'im y Salamanca.

Los Padres y las Madres de los distintos animales dejaban que los hombres cazaran a sus hijos, pero se enfurecían ante los maltratos y ante la caza excesiva

o por puro placer. Cuando alguien se extralimitaba, le enviaban un *payah* (una especie de diablo que servía como espía o mensajero de Nowet) para enfermarlo, ocultarle los animales o perderlo en el monte, de modo que no pudiera cazar más.

También tenían algunos héroes. El Carancho era uno de los más importantes. Fue él quien les trajo el fuego, mató monstruos terribles y logró que las mujeres se establecieran en la tierra, junto a los hombres.

Los curanderos o shamanes eran personalidades muy importantes entre los guaykurúes. Podían influir sobre el ánimo de los Padres y Madres de los animales, atemperando sus enojos. También curaban enfermedades.

Resultará valioso que los niños se acerquen a este rico universo de creencias, dominado por dioses, héroes y padres de animales que regulaban el uso del espacio, la caza y la pesca. Un medio para favorecer ese acercamiento es contarles una leyenda como la que sigue.

Hace muchísimos años, en un caserío toba, alrededor del fuego y entre las sombras de la noche, un viejo contaba a unos cuantos jóvenes esta historia.

La serpiente arco iris, agradecida

Un día, un toba salió a cazar. No había andado mucho cuando se encontró con una serpiente gigantesca [...]. Era Koomonaló, la serpiente arco iris. La serpiente habló y le dijo:

–Necesito ir a las orillas del Talá [el río Bermejo]; ¿no me llevarías?

–No puedo, eres enorme y no tengo la suficiente fuerza –respondió el cazador.

–Si accedes a llevarme, yo me haré tan liviana que no sentirás mi peso.

Además, te diré un secreto para obtener toda la caza que quieras, ya sean peces, aves o animales terrestres.

Al toba le gustó el trato y se puso la serpiente al hombro. Para su sorpresa, comprobó que era, efectivamente, muy liviana. Estuvo andando un largo trecho, hasta que por fin llegaron al río. Una vez allí, Koomonaló le dijo:

–Cuando quieras obtener caza, simplemente imita el sonido de los animales que deseas, y estos vendrán mansamente hacia ti.

Luego la serpiente se sumergió en las profundidades acuáticas, y el hombre regresó feliz a su casa. Desde entonces, bastaba con llamar a los animales para que estos vinieran y los tobas pudieran alimentarse de ellos.

Pero el nuevo trato no le gustó a Ta'anki, el Carancho, porque veía que, como cazar se hacía tan fácil, la gente mataba más de lo que necesitaba.

–Eso está mal; los Dueños de los Animales se van a enojar y una catástrofe caerá sobre nosotros. A partir de ahora –dijo, al tiempo que levantaba sus manos al Cielo–, los animales tendrán temor del hombre.

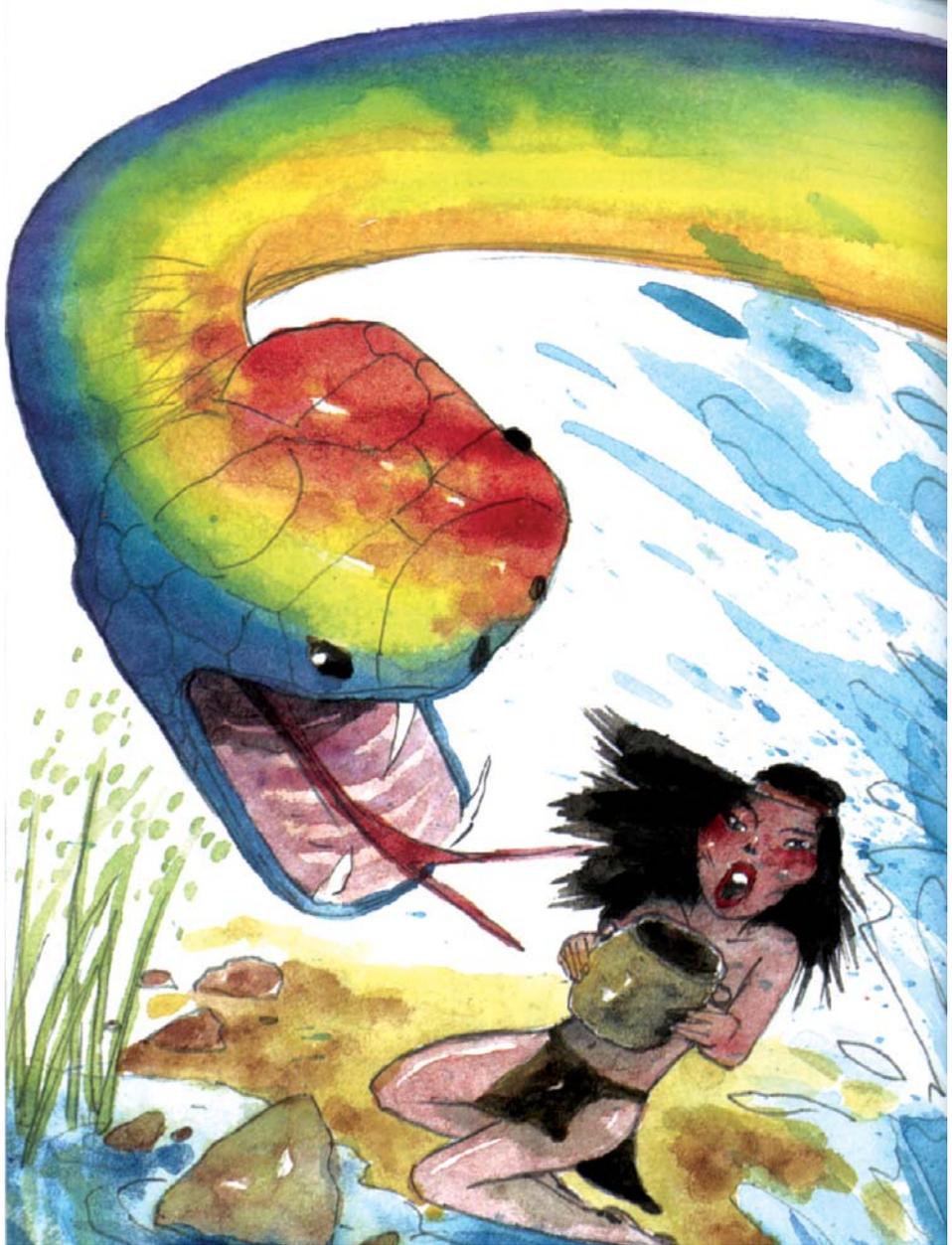


Ilustración de Huadi, en: *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos tobas*, Buenos Aires, Longseller, 2003

Y así fue como dejó de ser fácil conseguir la caza. Pero Ta'anki, pese a todo, no era un jefe malo, y les enseñó a los hombres cómo cazar los animales con [...] arcos y flechas, trampas, redes y demás herramientas de caza, siempre y cuando fuera para su subsistencia y no solo por el placer de cazar.

Nahuel Sugobono, Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos tobas, Buenos Aires, Longseller, 2003, págs. 46-47

La lectura de la leyenda exigirá brindar información sobre, por ejemplo, los Dueños o Padres de los Animales o sobre el Carancho. Podremos contarles que, además de enseñarles a sus hijos y nietos las técnicas para cazar, pescar, nadar y tejer, los padres y los ancianos de la tribu transmitían por medio de historias, que nosotros hoy llamamos leyendas, las hazañas de los grandes guerreros así como las enseñanzas de los dioses y de héroes como el Carancho.

Preguntas del tipo: *¿qué es lo que quiere evitar el Carancho? ¿Cuál es la importancia de no cazar de más para un pueblo que vive de la caza?* estimulan una lectura que atienda la identificación y la comprensión de los valores y las creencias transmitidos por las leyendas. En este caso, sería importante recuperar, como enseñanza del Carancho, los cuidados y límites que debe establecer esta sociedad para no agotar un recurso vital como son los animales.

Es interesante marcar también la vigencia del tema en el presente, ya que algunos recursos, como el agua, el suelo, el petróleo, las selvas y los bosques, tan importantes para la vida y las actividades productivas de las distintas sociedades del planeta, están hoy muy comprometidos en sus posibilidades de sustentabilidad en el mediano y largo plazo. Podemos alentar a los chicos a que traigan cuentos, fábulas y otros relatos que inviten a la reflexión sobre las relaciones que las sociedades entablan con la naturaleza. Podremos leerlos, reflexionar en conjunto sobre estas problemáticas e imaginar historias –como las de Ta'anki y Koomonaló– adaptadas a nuestro presente.

A modo de cierre

En la actualidad, existen en la Argentina alrededor de trescientas mil personas que afirman “descender o pertenecer a algún pueblo indígena” (según datos del INDEC). Si bien muchas de estas personas residen en los suburbios de las grandes ciudades, lejos de sus lugares de procedencia, son numerosas también las que viven en sus comunidades de origen. En la región del Chaco, particularmente, está establecida una gran cantidad de etnias del país. Son tobas, mocovíes, pilagaes, chulupíes, chorotes, chiriguano y chanés, que procuran mantener, en el marco del contexto regional en el que se asientan, muchos aspectos de su vida comunitaria.⁹ Es muy importante que los chicos conozcan de su existencia

⁹ Véase Martínez Sarasola, C. (1992).

y que puedan comunicarse con algunas de estas comunidades indígenas.¹⁰ La realización de entrevistas o el intercambio epistolar serán de gran utilidad para que los alumnos amplíen sus conocimientos sobre el tema¹¹ y comiencen a establecer comparaciones entre cómo vivían estos pueblos en el pasado y cómo lo hacen en el presente. Podrán indagar, entre otras cosas, de qué viven en la actualidad, cuáles son sus trabajos, si la caza y la recolección continúan siendo sus principales medios de subsistencia y, en ese caso, si siguen utilizando las mismas estrategias de caza y pesca que antaño. Pero, sobre todo, será una excelente oportunidad para generar lazos que favorezcan el conocimiento y el acercamiento mutuos.

¹⁰ Podrán buscar información conectándose con <http://argentina.indymedia.org/features/pueblos> y con inai@inai.gov.ar

¹¹ Para profundizar en la realización de entrevistas, los recursos y medios a considerar, su planificación y preparación, véase *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 1*.

nap El conocimiento de que en el mundo actual conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses, orígenes, que acceden de modo desigual a los bienes materiales y simbólicos (tomando ejemplos de nuestro país y de otros países del mundo).

LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

Las actividades humanas y la organización social

Los saberes que se ponen en juego

En la comprensión de que en el mundo actual conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses, orígenes, que acceden de modo desigual a los bienes materiales y simbólicos se ponen en juego distintos conocimientos. Se trata de que los niños inicien un proceso de apropiación de saberes vinculados con:

- El reconocimiento de que en distintas sociedades las familias se integran y se organizan de modos diferentes.
- El establecimiento de relaciones entre valores, creencias y costumbres de las familias en los contextos culturales seleccionados.
- La comparación de los modos de crianza, alimentación, celebraciones, vestimenta, roles de adultos, ancianos y niños, varones y mujeres, etc., en los contextos culturales en estudio.

En esta propuesta nos detendremos en las ceremonias matrimoniales. En relación con este tema en particular, se pretende que los alumnos comiencen a apropiarse de saberes relacionados con:

- El conocimiento de la diversidad de costumbres, de valores y creencias en contextos sociales cambiantes.
- La recolección e interpretación de información sobre creencias, costumbres, valores de las sociedades analizadas mediante testimonios orales, imágenes, historias de vida, cuentos y canciones tradicionales, a través de la escucha y/o lectura de variedad de textos, de historias de vida, de la observación de imágenes, fotografías, láminas, películas, videos, documentales, etcétera.
- La localización de las sociedades seleccionadas en mapas y/o planos.

La elección del tema a trabajar: un camino posible

En la EGB 1 resulta habitual trabajar contenidos referidos a la organización familiar. ¿Cómo brindar una variedad de ejemplos de familias y de los ámbitos en que se desarrolla su experiencia cotidiana para enriquecer el abordaje del tema? La elección de diversos contextos que sean significativos para las Ciencias Sociales puede constituir una alternativa.

En este sentido, hemos elegido para desarrollar nuestra propuesta la ceremonia del matrimonio entre los masai del Sur de Kenya, en África, y los pueblos del área andina. ¿Por qué pusimos la mirada en estas sociedades y específicamente en el rito del matrimonio? Porque en el mundo actual coexisten sociedades que organizan la vida de acuerdo con distintas formas culturales. ¿Qué queremos decir con esto? Nos referimos a que los seres humanos tenemos muchas cosas en común, pero otras tantas se resuelven de forma diversa en distintos pueblos y en diferentes épocas. En efecto, todas las sociedades definen modos de organizar la producción y el consumo, establecen formas de poder y autoridad, construyen sistemas de conocimientos y creencias y, lo que nos interesa especialmente aquí, elaboran normas para organizar las familias y pautar las relaciones de parentesco. En general, la definición de estas relaciones se acompaña de ritos y ceremonias que afirman la importancia simbólica de las instituciones para una determinada sociedad. Esto se aprecia muy claramente en la celebración del matrimonio a la que haremos referencia a continuación.

Sin embargo, los aspectos señalados, que son comunes a todas las sociedades humanas, se asocian con prácticas absolutamente variables. Estas prácticas y normas, además de cambiar entre las distintas sociedades, cambian en el seno de una misma sociedad a través del tiempo.

Es deseable entonces ofrecer propuestas de enseñanza que permitan a los chicos comprender cómo en distintos contextos (urbanos y rurales, de nuestro país y de otros) las personas resuelven de manera diferente situaciones semejantes. La puerta de entrada a conceptos tan complejos podrá darse a través de historias familiares, en las cuales los niños puedan reconocer diversas formas de celebrar, de ser varón o ser mujer, de construir una casa o preparar los alimentos, de criar a los hijos o de organizar y distribuir los roles familiares.

En este caso haremos referencia a situaciones que aluden a cómo en dos sociedades distintas se celebran los momentos previos al matrimonio. Este puede entenderse, en términos muy generales, como el reconocimiento público, mediante un ritual establecido, del hecho de que dos personas han comenzado una vida en común para constituir una nueva familia. Cada una de estas familias son agrupamientos reconocidos por la sociedad, de los que se espera que cumplan una serie de normas que guían su funcionamiento. Estas normas, si bien presentes en todas

las sociedades, varían mucho de una comunidad a otra, por ejemplo, en cuanto a los tipos de relaciones que se permiten y se prohíben a sus miembros (sabemos que en todas las sociedades, por ejemplo, no están permitidas ciertas relaciones y existen otras que están bien vistas). También es importante considerar que a través del matrimonio se relacionan distintos grupos de parientes, debido a que los matrimonios suponen lazos duraderos entre familias diferentes. Por eso, cada forma matrimonial debe ser vista como parte de un sistema social más amplio.

En las propuestas de enseñanza que desarrollamos a continuación se presentan situaciones sociales y culturales parecidas y distintas a las que conocemos, creencias y costumbres con las que nos sentimos más afines y otras que pueden despertarnos cierta aprensión. En este último caso, es importante generar prácticas de aula en las que podamos reflexionar junto con los alumnos sobre las diferencias para, además, contextualizarlas. La intención es compartir experiencias escolares en las que intentemos ubicarnos en situaciones sociales diversas –y quizás hasta contrastantes– respecto de las pautas y normas de nuestra vida cotidiana. Tengamos presente que uno de los propósitos de las Ciencias Sociales es justamente procurar comprender esta diversidad en su contexto. Tengamos también en cuenta que algunas disciplinas sociales (antropología, sociología, ciencias políticas) han avanzado en el estudio de distintas formas de vida, ampliando la mirada a sociedades con formas de vida contrastantes, volviendo a pensar en las instituciones y prácticas de “la propia sociedad” a partir del análisis de “otras” sociedades. Consideramos que estos abordajes, adecuados a la situación escolar y a las características de los alumnos y la comunidad a que estos pertenecen, pueden resultar sumamente potentes para enriquecer la mirada de los chicos y trabajar con ellos las nociones sociales desde una perspectiva amplia y flexible. Para que esta mirada y estas nociones sigan enriqueciéndose y ampliando en los años sucesivos, es necesario que las primeras aproximaciones no se realicen desde perspectivas cerradas y excluyentes.



Agencia Estado (AE) - Brasil

Ceremonia matrimonial católica.



Agencia Estado (AE) - Brasil

Casamientos multitudinarios.



Unesco Photolibrary

Bendición materna a los novios en la India.



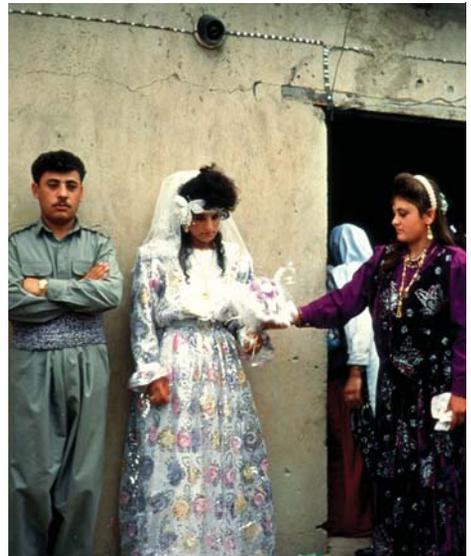
Unesco Photolibrary

Novios en Eyup, Estambul, Turquía.



Carr / Unesco Photobank

Novios japoneses, ella con atuendo típico.



K. Boggs / Unesco Photobank

Una pareja de novios en Irak.

Qué esperamos que los niños aprendan

Como señalamos, para desarrollar la propuesta elegimos dos sociedades: la de los masai y pueblos del área andina. Quizás extrañe la elección del primero de estos contextos. El propósito será poner a los niños, desde el Primer Ciclo, en contacto con realidades diversas y nuevas para ellos. No se pretenderá abordarlas necesariamente con la profundidad con la que se las tratará en los otros ciclos de la escolaridad, pero sí buscaremos enriquecer las representaciones infantiles sobre la realidad social y promover la comprensión del sentido de las costumbres, valores y creencias de personas y grupos en contextos distintos del propio.

Esto no implica abandonar el trabajo con la realidad de los alumnos; por el contrario, la realidad social presentada permitirá a los niños establecer múltiples comparaciones entre su propia experiencia y otra situada en un contexto social, económico y cultural diferente. En síntesis, la propuesta sería reflexionar sobre ambos casos, identificar lo que tienen en común y lo que los diferencia, analizando en cada uno las características de los rituales, el rol de hombres y mujeres, la relación con las familias de origen y con las nuevas familias, etcétera.

Primera propuesta de enseñanza: los masai del sur de Kenya

Al tomar este pueblo para desarrollar la propuesta, recuperamos para los chicos un ejemplo de familia en la que conviven varias generaciones, es decir, donde los grupos de residencia no se limitan a los padres y los hijos, sino que incluyen una cantidad amplia de parientes. En ella también los roles de varones y mujeres difieren de los que conocemos, pues responden a tradiciones particulares de los masai. Antes de sumergirnos en la propuesta de enseñanza, contextualizaremos la sociedad masai procurando brindar a los docentes un marco explicativo sobre esta cultura que les permitirá contar con recursos informativos extra para emprender las actividades junto con los niños.¹

¹ Los datos de los textos citados en este Eje se encuentran en la "Bibliografía", al final del *Cuaderno*.

Los masai

Los masai constituían una amplia agrupación de tribus guerreras y nómadas que dominaron las grandes sabanas que se extienden entre Kenya y Tanzania dentro de África oriental. Hoy en día apenas algunos clanes y grupos luchan por sobrevivir en un contexto sumamente adverso, ya que durante el siglo XIX y parte del XX los británicos ocuparon casi todas las tierras fértiles de la región y concentraron a los masai en un pequeño territorio: vale recordar que los territorios de Kenia y Tanzania fueron parte del área de colonización de los británicos durante el siglo XIX y que recién lograron su independencia en la segunda mitad del XX.

La forma de vida y la economía de los masai está basada –como lo estuvo tradicionalmente– en una sociedad de tipo pastoril que practica el nomadismo en busca de los mejores pastos para alimentar a sus bueyes. Una de las principales características que definieron los perfiles culturales de los masai, diferenciándolos de los otros grupos de la región, es su profundo desprecio por la agricultura, a la que siempre han considerado una actividad indigna e impura. Más aún, los masai también rechazan como fuente alimenticia los productos de la tierra cultivados.

Viven fuertemente arraigados a su ganado y llegan a establecer con él una relación afectiva muy fuerte. Es un dato significativo que en el idioma masai hombres y bueyes se designen de la misma manera. El ganado es para esta sociedad el símbolo más representativo de riqueza y poder.

En la sociedad masai, las jerarquías tienen relación con la edad de las personas. Un primer grupo es el de los niños, establecido entre su nacimiento y los 15 años. El segundo grupo, o etapa, abarca desde los 15 años hasta los 30 y lo integran los guerreros. El tercero corresponde al período en el que se deja de ser guerrero hasta la muerte, y constituye el grupo de los ancianos. En las viviendas viven todos los miembros de una extensa familia, cuyo padre ocupa la cabaña central. Su primera esposa vive en la siguiente choza a la derecha; la segunda, en la de la izquierda, y la tercera, dos chozas a la derecha. El número de esposas de un hombre depende de su riqueza en rebaños.

Respecto del matrimonio y la constitución de familias, a los hombres solo se les permite casarse después de 14 o 20 años de haber sido guerreros. Muchas de las actividades de su vida las desarrollan junto con otros jóvenes. Los masai deben casarse fuera del clan al que pertenecen, ya que creen que las uniones consanguíneas pueden tener resultados fatales. Las mujeres viven mantenidas en el clan del padre hasta el momento de casarse. Su matrimonio se decide normalmente en la infancia, pero, cuando

no ocurre así, se celebra una especie de feria de matrimonios en la que los jóvenes buscan esposa. Para comunicar a la mujer sus intenciones matrimoniales, el hombre hace sonar unas campanillas tantas veces como cabezas de ganado tiene su padre. La dote del matrimonio se compone de tres vacas, un buey y dos ovejas. Una vez que se celebra la boda, la mujer, en general, está sometida al hombre.

La alimentación está basada casi exclusivamente en la leche y en la sangre de los bueyes. Los masai casi nunca comen carne y menos aún si han bebido leche. Únicamente consumen carne en ocasión de una celebración, que es cuando realizan el sacrificio de algún buey. También eventualmente ingieren vegetales, pero estos nunca proceden de tierras o árboles cultivados por el hombre: los alimentos vegetales que comen son semillas o frutos de plantas silvestres.

Los poblados que habitan los masai están formados por cabañas dispuestas en círculos y construidas sobre la base de una estructura compuesta por ramas y troncos de árboles. Para edificar las cabañas, dan consistencia al armazón del árbol embadurnándolo con estiércol hasta cubrirlo por completo, y dejándolo luego secar hasta que se endurezca. Las cabañas tienen una forma similar a los iglúes de los esquimales. Tienen también una puerta de acceso muy pequeña y carecen por completo de ventanas. Todas las cabañas juntas forman un círculo llamado “boma”, que les sirve de corral para guardar los rebaños durante la noche. A la vez, todo el pueblo está protegido por una empalizada o muralla, construida también con ramas y troncos, cuyo objeto es impedir el ingreso de los animales salvajes durante la noche.

El contexto en que en la actualidad viven los masai es profundamente conflictivo y cambiante. Esto explica, al menos en parte, que muchas de sus costumbres estén siendo modificadas. Kenia y Tanzania son dos países que durante y después de la colonización occidental padecieron situaciones de mucha violencia e inestabilidad por conflictos internos y externos. Además, en los territorios ocupados por los masai se ha desarrollado ampliamente la industria del turismo, lo que puede influir también en el cambio de las costumbres locales. Muchos guerreros han abandonado sus poblados en busca de otros recursos para subsistir o mejorar su calidad de vida, con frecuencia como personal de servicio de empresas turísticas. Esto ha desencadenado un quiebre profundo en su sociedad y en su cultura.

Reelaborado a partir de: André Burguiere y otros, “La familia en África”, 1986;

Carol Beckwith y Ángela Fisher, “La iniciación de los masai”, 1999;

Derechos para todos N° 2, nov.-dic., 2000

Una manera de iniciar a los chicos en el tema es invitándolos a escuchar una historia ocurrida en Kenya, un país de África, que cuenta cómo se realizan los casamientos entre los masai. Esta invitación oficiará de disparador de imágenes donde se pondrán en juego saberes que los niños ya poseen sobre esos lugares, producto de experiencias previas, escolares o no. También puede ocurrir que tengan poca información o ideas erradas o estereotipadas sobre esos contextos. Un primer paso será indagar cuánto y qué saben sobre África, Kenya y los masai.

Estas primeras preguntas generarán un rico intercambio oral entre los niños y probablemente aparecerán diferencias en la información. En esta oportunidad, será interesante tomar nota en algún lugar visible para todos. Vale la pena, además, que estas notas puedan guardarse para volver sobre ellas a medida que se avanza en la propuesta de enseñanza.

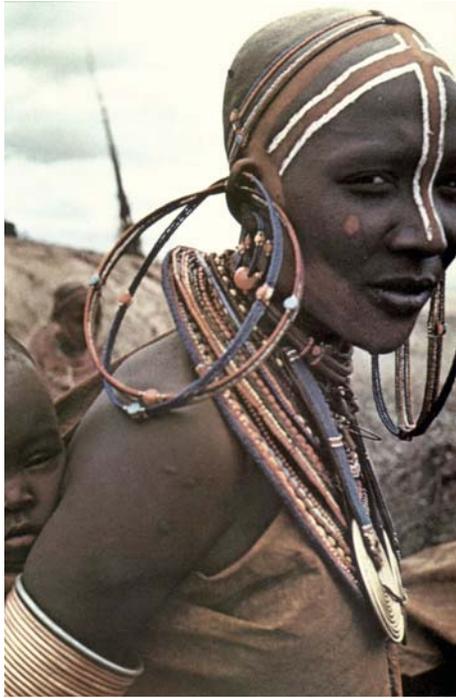
El mapa será una herramienta imprescindible para localizar África y seguramente los chicos la solicitarán desde un primer momento. Quizá nos preguntemos *cómo utilizar un planisferio con nenes tan chiquitos, si casi no saben ubicar la escuela en un plano...* En este caso, se trata de una fuente de información necesaria para la localización y cuenta con la ventaja de ser atractiva para los niños. En la medida en que incorporemos con naturalidad en las clases material cartográfico diverso (no solamente cuando trabajemos en Ciencias Sociales) los alumnos irán adquiriendo familiaridad y experticia en su uso. Sería conveniente que los chicos pudieran explorar un mapa planisferio grande. Dispuestos en el piso alrededor del mapa, podrán descubrir océanos, mares y esos rompecabezas de colores a los que llamamos países. Leerán los nombres: algunos les resultarán familiares, otros les parecerán difíciles de pronunciar o les causarán risa. Y es seguro que lo primero que querrán saber es "dónde está la Argentina". A partir de estas idas y vueltas de preguntas y respuestas, y orientados por el docente, podrán localizar África y luego Kenya, el país donde viven los masai.

Analizar imágenes para conocer acerca de los masai

Para comprender algunos detalles de las bodas, que de otra manera resultarían incomprensibles, es recomendable que nos ubiquemos junto con los alumnos en el contexto social, cultural y económico de los masai, de modo que los chicos conozcan algunos aspectos relevantes y significativos. Sería deseable contar con un banco de imágenes para introducirlos con mayor profundidad y riqueza en esa sociedad. Las imágenes que aquí se presentan podrán servir para una primera aproximación a distintas situaciones cotidianas de los masai, elaborar preguntas y plantear hipótesis. También permitirán el establecimiento de inferencias y de comparaciones por medio de la observación de las situaciones allí plasmadas, una vez que cuenten con más información. La siguiente es una selección posible.



Un guerrero luce la crin de un león.



Las mujeres masai usan adornos y pinturas. La de la foto carga un niño a su espalda.



La sangre de buey es usada como medicina y como alimento.



Ceremonia ritual llevada a cabo por los hombres de la tribu masai.

Como hemos planteado en otras sugerencias, rescatamos la importancia de organizar secuencias de enseñanza. Sin embargo, esta idea no debe asimilarse a “seguir rígidamente” unos pasos ordenados e inamovibles. Por ese motivo, el momento en el cual se incluya material fotográfico sobre el contexto en el cual transcurre la vida de los masai puede variar según el grupo de alumnos y cómo vayan interesándose en la propuesta. Puede ocurrir que por medio de una simple pregunta como: *¿quieren saber sobre los masai y Kenia, y sobre el lugar donde ellos viven?* analicen el banco de imágenes, pero también puede suceder que las imágenes se presenten mientras se relata la historia.

El trabajo con imágenes puede realizarse de diversos modos. Por ejemplo, divididos en grupos podrán analizar rotativamente cada una de ellas, comenzando por describir quiénes están en la fotografía, qué tareas están realizando, si se trata de varones y/o mujeres, niños y/o adultos, cómo es el paisaje. Si las posibilidades de escritura de los niños lo permiten, puede ser interesante pedirles que escriban epígrafes para cada imagen.

A esta altura quizá nos preguntemos cómo ir registrando en el cuaderno la diversidad de actividades realizadas. Las opciones son varias. En algún caso, el cuaderno oficiará de memoria de las actividades llevadas adelante por todos, también de las producciones realizadas en pequeños grupos; en otro caso, será la oportunidad de volcar opiniones y construcciones personales acerca del tema en cuestión. Como parte de este proceso, tal vez, los cuadernos no siempre muestren escrituras acabadas para que lean los adultos, pero que sí pueden resultar comprensibles para el autor de esas marcas. Será una excelente oportunidad para conversar con los chicos acerca de este punto, en el sentido de pensar las escrituras en relación con el destinatario.

Asimismo, las producciones escritas pueden complementarse con la realización de dibujos, ya que los niños estarán en mejores condiciones de comprender estos procesos complejos si cuentan con la posibilidad de plasmar sus propias imágenes personales.

Analizar textos para obtener más información sobre los masai

Para profundizar acerca de la vida de este pueblo será necesario incluir más información, en este caso escrita, como complemento de la gráfica.

Debido a que el material escrito para niños pequeños sobre este tema es escaso, necesitaremos buscar información en revistas de divulgación, enciclopedias o en Internet y adaptar los textos para que puedan ser leídos por los chicos con ayuda del docente. En nuestro caso adaptamos la información presentada anteriormente sobre el pueblo masai e incluimos una parte en forma de fichas informativas. Con ellas, el docente puede organizar la clase leyéndo-

selas a los niños o, si las posibilidades lectoras de los alumnos lo permiten, con la lectura por parte de ellos mismos.

Puede resultar interesante que este trabajo con información escrita se realice teniendo a la vista las imágenes de la sociedad masai. De este modo, pueden identificar los diferentes temas analizados (vivienda, alimentación, familias, trabajos) en una y otra fuente y complejizar la explicación sobre la vida cotidiana entre los integrantes de este pueblo. También puede constituir el marco para volver a trabajar con las imágenes en la búsqueda de nuevos detalles significativos.

Los masai

Los masai son un pueblo que vive en Kenya, un país de África. Se dedican al pastoreo de ganado (bueyes y cabras). Esta actividad es la más importante para ellos y sienten gran apego por su ganado. Los masai no son agricultores, es decir que no cultivan ningún alimento. En realidad desprecian la agricultura.

Los hombres masai visten de color rojo, pues antiguamente, cuando eran cazadores, utilizaban este color para ahuyentar a los leones. En la actualidad, no cazan para comer sino para proteger su ganado.

Las familias y los trabajos

Los masai se nuclean en familias que incluyen varios miembros: padres, hijos, tíos, abuelos. Los varones tienen distintas jerarquías según la edad. Un primer grupo son los niños. Este grupo lo forman los varones desde que nacen hasta los 15 años. La segunda etapa comprende a los varones entre los 15 años hasta que cumplen los 30. Estos son los guerreros. La tercera etapa corresponde al período en el que se deja de ser guerrero hasta la muerte y lo integran los ancianos.

Las mujeres mayores son tan importantes como los ancianos varones. A menudo, los padres deciden con quién se casarán sus hijas cuando sean grandes, incluso, a veces, antes de que nazcan.

La labor de los niños es vigilar el ganado. Las mujeres son las encargadas de ordeñar los animales, cocinar, construir las chozas y hacer la limpieza. Los hombres jóvenes son guerreros y protegen el poblado.

La alimentación

Una parte importante de la alimentación de los masai es una combinación de sangre y leche de cabra que mezclan dentro de unas calabazas. También comen frutas y vegetales silvestres que recolectan las mujeres.

La vivienda

Los masai viven en kraals, pequeños grupos de chozas hechas con una mezcla de barro, estiércol de vaca y paja, que hacen las mujeres. Las cabañas se construyen formando un círculo. Cada choza es habitada por una familia y consta de dos habitaciones; en una duermen los miembros de la familia y en la otra, los animales. Un vallado espinoso rodea las chozas para protegerlas de animales peligrosos.

Los cambios

Muchas de estas condiciones están cambiando en los últimos años. Hubo prolongadas guerras y también epidemias y enfermedades. Además, otros pueblos (los británicos) los dominaron y los obligaron a concentrarse en un pequeño territorio.

En la medida de lo posible, procuraremos también que sean los mismos niños quienes busquen información. En este caso, orientaremos la búsqueda hacia algún aspecto recortado de la vida de los masai, por ejemplo, la forma de construir las viviendas, cómo se proveen de agua, cómo es la crianza de los niños. Una búsqueda con propósitos muy generales que responda a una consigna del tipo “traigan información sobre los masai” muchas veces nos conduce a una encerrona porque los chicos suelen traer información muy heterogénea, demasiado extensa o incomprensible para ellos, lo que nos deja a los docentes sin saber muy bien qué hacer con ella, y sintiéndonos comprometidos con los niños a utilizar lo que trajeron para no defraudarlos.

En este proceso de apropiación de conocimientos sobre los masai será conveniente promover situaciones de enseñanza que permitan articular y entramar ideas entre la información que brindan las fotografías y la que suministran los textos, para avanzar en construcciones más complejas. Para ello, una posibilidad es leer juntos cada uno de los textos y analizar con los alumnos qué información aporta cada uno, es decir qué agrega a lo habían podido descubrir analizando las fotografías para el conocimiento de la sociedad masai. Se les puede proponer a los niños ir tomando nota de estas construcciones en el pizarrón. En este

sentido, el docente cumple un papel central. Los intercambios de ideas que se dan con el docente y entre los chicos para resolver qué se pone y qué no, por ejemplo, en un texto que sintetice lo que van aprendiendo aproximan a los niños a la práctica del debate y la conciliación de ideas en la construcción de conocimiento. De este modo, los estaremos iniciando en actividades que luego, en el Segundo Ciclo, deberán realizar con más frecuencia cuando se vean enfrentados al estudio de temas de Ciencias Sociales o de otras áreas.

Si queremos que en los cuadernos de los chicos vaya quedando registrado el proceso de trabajo, podemos recurrir a la estrategia de dictado al maestro por parte de los alumnos.² Después, ellos copiarán en el cuaderno. El texto elaborado colectivamente podría tener una resolución como la siguiente:

Hoy estuvimos mirando imágenes y leyendo textos sobre los masai. Aprendimos que los masai viven en Kenya, un país de África. Crian bueyes y cabras y desprecian la agricultura. Comen frutos y vegetales silvestres y toman sangre y leche de cabra que mezclan dentro de unas calabazas. También aprendimos que las casas las construyen las mujeres. Las hacen con una mezcla de barro, estiércol de vaca y paja.

Escuchar un relato para conocer acerca de las bodas entre los masai

En otras propuestas nos referimos al valor que tiene en el Primer Ciclo presentar los temas de Ciencias Sociales por medio de narraciones construidas a partir de la consulta de diversas fuentes.³ Los relatos permiten que la información que presentamos a los chicos esté situada en un tiempo y un espacio determinados, aporta personajes (reales o de ficción) en acción, con intenciones y propósitos, que dan sentido propio al mundo y a la experiencia.

Por este motivo incluimos esta breve historia que se refiere a cómo actúan las chicas masai de Kenya que van a contraer matrimonio. El objetivo de la actividad es comentar y analizar la historia de Nosianai –la protagonista– para relacionar las normas, valores, costumbres y creencias de este pueblo con algunas prácticas establecidas para una situación particular: la boda.

² Para más información, consultar “Dictado al maestro”, colección *Propuestas para el aula EGB 1, Lengua*, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

³ Para más información, consultar “La narrativa en las clases de Ciencias Sociales”, colección *Propuestas para el aula EGB 1, Ciencias Sociales*, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

La boda de Nosianai

Hoy es un día importante pero también triste para Nosianai. Ha llegado el momento de su boda y deberá abandonar la aldea y el hogar donde vive con su familia en las colinas del sur de Kenya. El padre de Nosianai arregló el matrimonio con el que será su esposo cuando ella todavía era una nena.

El día de la boda, Nosianai sale de la casa vestida de novia con su hermoso traje de vivos colores. En la cabeza lleva un tocado hecho con cuentas de colores muy vistosos: amarillo, verde, azul, rojo y blanco.

Antes de partir a encontrarse con el novio, el padre de Nosianai arroja sobre su cabeza y otras partes del cuerpo un poco de leche y dice: "Mekinchoo enkai enkerra kumok".

Entre los masai esto es como una bendición y quiere decir "Que Dios te conceda muchos hijos". Después, con lágrimas en los ojos, ella se despide de la familia y los amigos y se va. Todos le advierten: "¡No mires para atrás Nosianai, no mires para atrás!". Los masai creen que si alguien se va para siempre, no debe mirar para atrás porque puede convertirse en piedra.

El viaje hasta su nuevo hogar es largo. Nosianai va a pie, pero no va sola. El novio envió un asistente para acompañarla en el camino y cuidar que nada le pase. Se ocupa de sacar las ramas y las hojas que hay en el sendero y la levanta en brazos cuando hay que cruzar algún arroyo.

Después de un tiempo de caminata, Nosianai ve las casas de la aldea de su novio. Cuando se acerca, salen a su encuentro los parientes de él y le gritan cosas feas y ofensivas. Le dicen: "¡Eres tan pequeña y patizamba como un pigmeo!". Esto es un insulto, ya que la mayoría de los masai son altos y esbeltos y están muy orgullosos de ser así. Esto es una prueba para Nosianai. Dicen que según cómo se enfrente a estos insultos, así enfrentará las dificultades de su matrimonio.

Antes de terminar, Nosianai deberá seguir otra tradición, pero esta vez mucho más agradable: ¡no entrará a la cabaña de su suegra hasta verse satisfecha con los regalos que le ofrecen!



Nosianai, según una niña de 6 años.

Luego de la narración o lectura será interesante recuperar qué han comprendido los chicos acerca de la historia de Nosianai. Nuevamente será un momento de rico intercambio para desarrollar el lenguaje oral.⁴

Dado que el propósito de la secuencia es acercar a los alumnos representaciones de modos de vida diferentes del propio para que puedan construir imágenes más flexibles y dinámicas acerca de la vida social en contextos diversos, es importante que habilitemos un espacio de reflexión sobre costumbres tan distintas. Es importante también advertir que, además de los elementos de diferenciación, hay muchos otros en común con nuestras propias prácticas y costumbres.

Este relato, centrado en una boda, permite pensar sobre modos diversos de desarrollar prácticas culturales en distintas comunidades. Del mismo modo, estimula el intercambio de opiniones acerca de ciertos rituales, como el del padre arrojando leche sobre Nosianai o los insultos de los familiares del novio. No menos relevante es detenerse a analizar el traje de la novia, el material con que está confeccionado y los colores que lleva en su vestido y su tocado. Será muy importante intentar que los niños establezcan relaciones entre algunas de estas prácticas y el contexto económico de los masai, articulando la información del texto con los datos adquiridos previamente, en el trabajo con las fotografías y los textos. Una relación significativa podrá establecerse al vincular la actividad ganadera de la tribu, su principal recurso económico, con rituales como arrojar leche a la novia.

Mientras los chicos recuperan la información que brinda la historia, será interesante ir tomando nota de los comentarios en el pizarrón. Por tratarse de niños pequeños, puede ocurrir que la recuperación sea desordenada, pero esto permitirá realizar otra actividad posterior. Por ejemplo, una vez anotados todos los comentarios, podemos leerlos en voz alta y proponerles reorganizarlos según los temas que se tratan: los sentimientos de Nosianai, las acciones realizadas por el padre, las tareas del asistente enviado por el novio, el recibimiento en la aldea. En este sentido, podemos proponer que sean los mismos niños organizados en grupos quienes reescriban la información siguiendo estos criterios.

Los chicos no podrían apropiarse de conocimientos sobre una sociedad tan diferente si lo que leen o escuchan no tuviera muchos puntos de contacto con

⁴ Para más información, *consúltese* "Escuchar-leer lo que no ha sido escrito para niños", colección *Propuestas para el aula EGB 1, Lengua*, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

su propio mundo, con sus saberes previos y sus vivencias. Entonces, cuando el maestro pregunta: *¿en qué se parece y en qué se diferencia la vida familiar de los masai de la vida familiar de los chicos y chicas del grado? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los preparativos de una boda masai respecto de aquellos de las bodas que ustedes conocen?* seguramente conseguirá que los alumnos pongan en contacto el mundo conocido a través del relato con su propio mundo. Al hablar de la organización familiar de los masai estarán pensando en la de la familia a la que pertenecen. En el mismo sentido, es probable que mientras dure la secuencia de trabajo los niños efectúen referencias constantes a su propia experiencia respecto de las bodas. Es importante que estas referencias y comparaciones tengan un lugar, sean valoradas y recuperadas en forma lo mas sistemática posible. Este es, en buena medida, un ejercicio central para el conocimiento de la vida social.

Segunda propuesta de enseñanza: el matrimonio en el área andina⁵

Como ya dijimos, en las distintas sociedades, el matrimonio implica el reconocimiento público, mediante un ritual establecido, del hecho de que dos personas comienzan una vida en común.

Según algunos autores, mientras que en la tradición judeocristiana tal reconocimiento se obtiene con un rito único, en el mundo andino el matrimonio más que un acto es un proceso a través del cual el varón y la mujer profundizan en el conocimiento y compromiso mutuos, estableciendo un nuevo sistema familiar. Cada etapa se marca con un rito. Cada ritual conlleva derechos y obligaciones que deben tener algún grado de aprobación de la sociedad. En distintas comunidades del noroeste de nuestro país y en Bolivia es posible distinguir las siguientes etapas que configuran el ritual del matrimonio: el compromiso, el *servinakuy*, la ceremonia religiosa por el rito católico y/o civil, la herencia, la siembra y el techado de la casa.

⁵ La información fue tomada del artículo "Algunas reflexiones en torno a la constitución, organización y efectos jurídicos de la familia andina", María Dora Martinic, *Revista del abogado*, publicación del Colegio de Abogados de Chile, N° 20, noviembre de 2000.

Al igual que en el caso de los masai de África, ofrecemos información para que el docente cuente con un marco explicativo para desarrollar la propuesta. A la información que se presenta a continuación es posible sumarle otra sobre los pueblos andinos que permita contextualizarlos históricamente.⁶

El servinakuy

Entre los pueblos de la región andina del Sur de América, la elección de la pareja para contraer matrimonio es libre, sin injerencia manifiesta de los progenitores sobre los futuros cónyuges. Después de un breve noviazgo, el hombre informa a sus padres que desea casarse; estos deben concederle el permiso. Una vez que cuenta con el consentimiento de sus padres, se dirige con ellos a la casa de los padres de la novia con el objetivo de pedir su mano, obsequiándoles alcohol y coca. La aceptación de estos regalos significa que acogen la petición.

En la casa de los padres de la muchacha se celebra una comida. En ella, como manda la tradición, los padres de la novia fijan la fecha y el lugar de la boda religiosa, la que no debería realizarse en un plazo superior a un año. Terminada la cena, los jóvenes se dirigen a la casa de los padres del novio y comienza el servinakuy.

El servinakuy, en términos generales, consiste en un período marital estable que precede al matrimonio religioso por el rito católico y que constituye un elemento fundamental para el casamiento. La duración del servinakuy es variable, pero ronda un año, cumplido el cual pueden separarse libremente. El servinakuy constituye una costumbre muy antigua. Las funciones que se atribuyen al servinakuy son diversas: permite valorar la compatibilidad de la pareja y a los padres del varón vigilar cuidadosamente la introducción de una joven a un nuevo grupo, crea una nueva relación de parentesco, facilita la transición de la adolescencia a la madurez y, por último, da tiempo para reunir el dinero necesario para la celebración de la boda. El servinakuy continúa siendo una costumbre profundamente arraigada en la población indígena andina, socialmente aceptada y respetada por la comunidad.

⁶ Para ampliar la información sobre diversos pueblos andinos, *consúltese*: Palermo, M. A. y Boixados, R., *Los diaguitas*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1996; Palermo M. A., *Lo que cuentan los collas*, M.A. Palermo, Buenos Aires, Sudamericana, 1998; De Hoyos, M., *Incas*, Colección Gente americana, Buenos Aires, A•Z Editora, 2000.



El matrimonio religioso

El matrimonio religioso por el rito católico se celebra con una misa durante la cual se realizan ciertos actos propios de la tradición andina: el intercambio de monedas y cadenas. En el momento del intercambio de anillos, el sacerdote debe “encadenar” a los novios colocando las cadenas alrededor del cuello de estos. Acto seguido, los esposos toman las monedas y las intercambian tres veces. Entonces el pacto queda sellado y los jóvenes están casados según la iglesia católica.

Antes de efectuarse el banquete nupcial, los novios y los padrinos se arrodillan para recibir la bendición de sus respectivos padres y todos elevan oraciones a la Pachamama y a los espíritus (kunturmamani y achachila) pidiendo bendiciones para la pareja. Los novios se arrodillan y, en señal de obediencia y gratitud, besan tres veces los pies de la persona que les dio la bendición.

Terminado este ritual, comienza el banquete nupcial. En él, los respectivos padres y padrinos dan recomendaciones y advertencias a la pareja, haciendo especial hincapié en la fidelidad recíproca que deben guardarse. Advierten a los jóvenes acerca de las dificultades de la vida conyugal e insisten una y otra vez en que deben soportarse mutuamente, porque el matrimonio está “hecho para sufrir”.

A continuación, los padres destacan frente a todos las cualidades negativas de sus hijos. De este modo, queda claramente establecido que cada uno de los esposos conocía perfectamente sus deberes y estaba consciente de los defectos e imperfecciones del otro, de modo que un reclamo posterior no será aceptado.

La fiesta suele durar tres días y en ella no faltan el alcohol ni la coca.

El ritual de la herencia

No obstante la realización de todos los actos rituales descritos, la pareja no es aún económicamente independiente. En efecto, el hombre continúa trabajando para su padre y la mujer se encuentra al servicio de su suegra. Esto explica el ritual de la herencia, el tuti t' aqana.

Se denomina "herencia" a los bienes que cada esposo recibe a título de donación de parte de sus padres y que en términos generales consiste en vestidos, vajilla, instrumentos de labranza y algo de dinero. De este modo, los cónyuges adquieren los medios materiales para proveerse su sustento. Pero les falta la vivienda, la semilla y la tierra.

El Satt' a pi o "ritual de la siembra" es una ceremonia que tiene por objeto suministrar a la pareja la semilla necesaria para la primera cosecha. Los padres y padrinos son los encargados de esta ceremonia; deben proporcionar los bueyes, el arado y la semilla y enseñar a la pareja el ritual de la siembra, que debe realizarse todos los años.

El padre del marido les cede en usufructo una parcela de tierra. La presión social exige que a la nueva pareja se le conceda tierra suficiente para mantener una familia independiente, pero la división formal de la tierra se difiere hasta después de la muerte del padre del hombre.

El utacht' api o ceremonia de "techado de la casa"

Los recién casados trabajan juntos para producir adobe y construir las paredes de la casa. Una vez terminada la construcción de los muros, el novio recolecta los materiales para hacer el techo.

La ceremonia de colocación del techo comienza con una libación para los espíritus kunturmamani, los achachilas, a quienes se pide que bendigan la casa. Los padrinos y los padres se encargan de suministrar los materiales y de traer los trabajadores necesarios para colocar el techo. Terminada la casa, el novio pone en lo más alto y en el centro de ella una rama de palma que ha guardado desde el Domingo de Ramos.

El "techado de la casa" se celebra con una comida en la que todos comen y beben en abundancia. Una vez concluida esta ceremonia, se estima que la relación conyugal ha sido plenamente probada por la comunidad y los cónyuges están en condiciones de mantenerse por sí mismos, surgiendo así una nueva unidad económico-social.

Reelaborado a partir de María Dora Martinic, op. cit.

Escuchar un relato para conocer acerca de los casamientos en el área andina

Si los chicos y el docente residen en el área andina, el ingreso al tema podrá realizarse por medio de una conversación en la que intercambien sus experiencias en torno de los casamientos. Si cuentan con fotografías, será una interesante oportunidad para enriquecer la propuesta. También podrá invitarse a la escuela a alguna persona que haya atravesado todos los rituales del proceso de casamiento para que los niños puedan conversar con ella.

Otra forma de iniciar el tema en regiones diferentes de la andina puede ser mediante la presentación de un relato que incluya parte de la información que suministramos en el recuadro. Del mismo modo que lo hicimos con los masai, resulta necesario contextualizar en un mapa el área estudiada, así como contar con un banco de imágenes y trabajar con los chicos los aspectos principales de la vida social de los pueblos andinos.

A modo de ejemplo incluimos un posible relato elaborado sobre la base de la información presentada anteriormente.

El casamiento de Rosa y Juan

Rosa y Juan se conocieron en el último carnaval en la ciudad de Tilcara (Jujuy), hace seis meses. Desde ese momento no dejaron de verse ni un solo día. En el último mes estuvieron pensando seriamente en casarse.

Un día, Juan le dijo a Rosa:

–Ya va siendo tiempo de que le avise a mis padres que queremos casarnos, así nos dan su permiso.

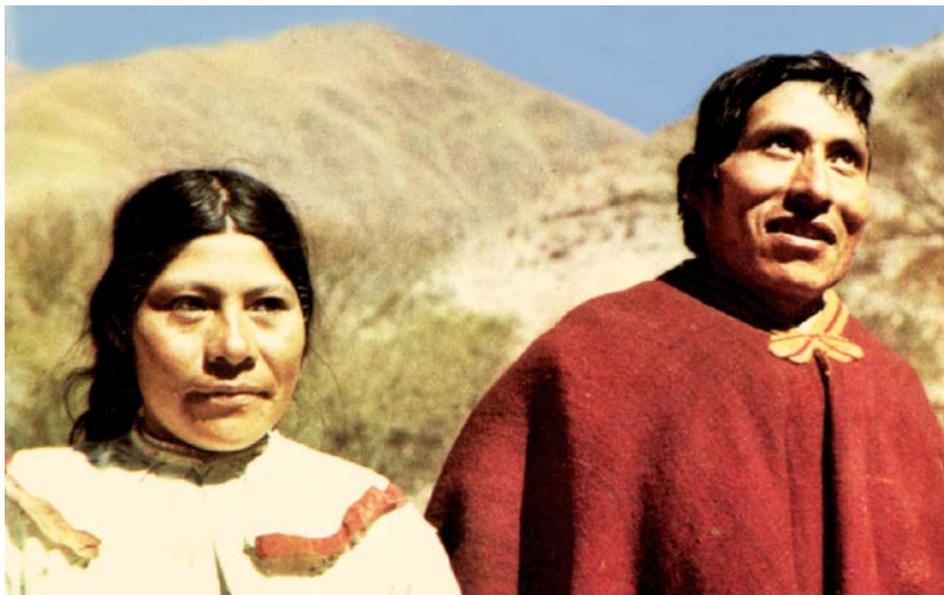
Rosa, con una enorme sonrisa de entusiasmo, estuvo de acuerdo.

Esa misma noche, Juan habló con sus padres. Al principio el padre estaba un poco serio y callado. Pero a medida que Juan le contaba cómo era Rosa comenzaron las preguntas y, después de una larga charla, aceptaron conocerla para aprobar el casamiento.

Al día siguiente, Juan le contó a Rosa la conversación y comenzaron a preparar la visita de los papás de Juan a la casa de ella para pedir su mano. Semanas después, todo estaba listo para las presentaciones. El día elegido para la visita, Juan estaba muy nervioso. Caminó apurado las cuadras que lo separaban de la casa de su novia, cuidando que no se le cayera el paquete donde llevaba el alcohol y la coca para obsequiar a los padres de Rosa, como era la costumbre.

En la puerta de la casa, estaba Rosa, tan nerviosa como Juan. Se miraron a los ojos y ella le dijo:

–Pasá, están todos reunidos esperándote.



En el aire flotaba un aroma delicioso proveniente de una olla en la que se cocinaba la cena que todos compartirían momentos más tarde. Hechas las presentaciones, todos se sentaron a la mesa. Juan sacó su paquete con el obsequio para sus futuros suegros y les pidió respetuosamente la mano de Rosa. Para alegría de Juan y de Rosa, los padres de la novia aceptaron los regalos de muy buen grado. ¡Si esto no hubiese ocurrido habría sido señal de que los padres de Rosa no estaban de acuerdo con el casamiento! Minutos después, todos saboreaban los manjares preparados por la madre de Rosa y sus hermanas. Ya bien entrada la noche, y mientras compartían las últimas bebidas de la cena, el padre de Rosa se puso serio.

–Será mejor que vayan pensando en casarse antes de fin de año –dijo con voz grave.

Los novios cruzaron las miradas y sus caras se llenaron de alegría. Hicieron un último brindis. Rosa abrazó fuerte a sus padres y hermanos y partió con Juan hacia la casa de los padres del novio para comenzar juntos una vida nueva. Empezaba entre ellos el servinakuy.

Concluida la lectura del relato, podremos conversar con los chicos, intercambiar ideas sobre los pasajes que les llamaron la atención y sobre las dudas que la historia les suscite.

Al igual que respecto de los masai, el docente puede tomar y adaptar la información que figura en el recuadro ofrecido oportunamente acerca del casamiento en el área andina y confeccionar para los niños tarjetas informativas que narren los distintos momentos y rituales del proceso: el seviñakuy, el matrimonio religioso, el ritual de la herencia, el utacht' api o ceremonia de "techado de la casa". Al finalizar, los chicos junto con el docente podrían redactar un texto síntesis que resuma los principales aspectos del casamiento andino. Luego los niños pueden copiarlo en sus cuadernos y enriquecer el texto con dibujos.

Sugerencias para analizar el rito del matrimonio en ambas culturas

Una vez que los chicos puedan describir ambas situaciones, podrá resultar especialmente interesante llevarlos a realizar algunas comparaciones entre los dos casos, señalando sus diferencias y similitudes. En este sentido, luego de la pregunta general acerca de lo común y lo diverso entre ambas sociedades, puede resultar orientador guiar la comparación en función de criterios más específicos: cómo se elige a los novios en uno y otro caso, qué papel juegan las familias de la novia y el novio en las ceremonias, dónde reside la nueva pareja en cada caso. La sistematización puede quedar organizada bajo la forma de un cuadro comparativo en el que los niños, ayudados por el docente, completen los espacios escribiendo los rasgos principales que constituyen las peculiaridades de los matrimonios analizados en ambas comunidades.

Una manera de organizar los saberes puestos en juego a lo largo de la secuencia de enseñanza podría ser proponerles a los chicos armar una enciclopedia mural con todo lo que aprendieron sobre los casamientos en estas dos sociedades. Será una excelente oportunidad para volver sobre los textos e imágenes trabajados, como también una apropiada ocasión para que los chicos recreen a través de sus propios dibujos y textos todo lo que aprendieron o lo que más les haya llamado la atención del tema, e incorporen información sobre sus propias experiencias acerca de las bodas.

A modo de cierre

A lo largo de esta propuesta hemos intentado mostrar cómo mediante el análisis del rito del matrimonio de dos sociedades diversas se puede introducir a los niños en conceptos complejos como el de diversidad cultural, cambio y continuidad, para avanzar en el conocimiento de que en el mundo actual conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses, orígenes. Para su concreción, abundamos en la presentación de diversidad de fuentes, tanto textuales como gráficas, que revelan situaciones sociales y culturales similares y a la vez distintas a las que los niños conocen. También se presentó información acerca de creencias y costumbres con las que quizá se sienten más familiarizados y otras que pueden provocarles rechazo o aprensión. Esta elección fue deliberada porque consideramos que la escuela es un espacio privilegiado para reflexionar sobre las diferencias y contextualizarlas, promoviendo el debate y el intercambio de ideas, facilitando las herramientas que permitan a los niños construir representaciones que pongan en cuestión las más estereotipadas y prejuiciosas que suelen estar instaladas en el discurso social.



EN DIÁLOGO
SIEMPRE ABIERTO

Juntos, en sociedad

A lo largo de las propuestas que integran este *Cuaderno* hemos querido enfatizar que no solo es posible sino también enriquecedor e interesante desplegar temas, información y problemas relativos a sociedades diversas, en distintos contextos espaciales y temporales. Trabajar con procesos, actores sociales y dimensiones que enlazan historias personales y comunitarias, espacios locales y no locales, creencias, prácticas y valores propios y de los otros constituye un verdadero desafío para quienes estamos comprometidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Es habitual escuchar que gran parte del tiempo escolar en el Primer Ciclo de la EGB se dedica a realizar casi privativamente actividades de Lengua o Matemática y que en muchos casos resulta insuficiente el tiempo disponible para tratar los contenidos de las Ciencias Sociales. A esta caracterización se suma el argumento de que los niños no están en condiciones de apropiarse de los contenidos propios del área, porque no pueden acceder a ellos en forma independiente, por medio de la lectura y la escritura.

Respecto de estas cuestiones, resulta interesante repensar juntos la idea de que el conocimiento del mundo social es una experiencia de construcción gradual, en la que progresivamente se complejizan y profundizan múltiples conjuntos de nociones y conceptos. Precisamente por eso consideramos valioso ofrecer una propuesta de enseñanza sistemática desde los comienzos de la escolaridad, en el convencimiento de que los alumnos que tengan la oportunidad de transitarla estarán en mejores condiciones para comprender, interrogar, explorar y pensar el mundo social. Al mismo tiempo pensamos a la escuela como el ámbito privilegiado para recuperar, contrastar y enriquecer las múltiples prácticas y creencias que los niños ponen en juego cotidianamente en sus respectivos ámbitos comunitarios y sociales, ya que tomar la decisión de enseñar contenidos del área a los niños pequeños tiene consecuencias en el desarrollo del aprendizaje en los ciclos siguientes de la EGB. En efecto, será posible avanzar, contrastar y resignificar información y conceptos cada vez más complejos si en el ciclo anterior se desarrollaron propuestas de enseñanza que hayan favorecido la construcción de los aprendizajes iniciales.

Una condición para poner en juego estas propuestas de trabajo consiste en desmontar la idea de que el frágil dominio de las habilidades de lectura y de escritura por parte de los alumnos impide el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área. Deseamos subrayar que cuando los maestros ofrecemos relatos, contamos historias, hojeamos revistas, observamos imágenes, acompañamos la lectura de fragmentos especialmente seleccionados para los niños acerca de diversas situaciones de la vida en sociedad, estamos facilitando el acceso desde edades tempranas a los sucesivos pasos de una alfabetización en Ciencias Sociales. Este proceso requiere un trabajo sostenido de leer, escuchar, hablar y escribir acerca de conjuntos acotados de información e ideas sobre la vida social.

Así recuperaremos saberes y experiencias que los niños tienen, los ayudaremos a preguntarse por sus propias biografías, propiciaremos la complejización y sistematización de sus conocimientos y los acercaremos al modo particular de enfocar los temas, de participar en conversaciones y debates alrededor de problemas sociales.

En estas páginas, los lectores hemos recorrido múltiples ejemplos de propuestas de enseñanza que podrán recrearse en cada contexto institucional y regional de nuestro país. La intención es problematizar el conocimiento sobre la realidad social pasada o presente para que los alumnos ensayen posibilidades de interrogación, de construcción de elaboraciones más profundas y de aproximaciones cada vez más ricas y contrastadas. Se trata, en definitiva, de una invitación a continuar acompañando a nuestros alumnos en el aprendizaje de los diversos aspectos que conforman la vida social.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (1998), *Así empezó nuestra historia*, Colección Una historia argentina, Buenos Aires, Gramón-Colihue.

AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (COMPS.) (1994), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

BECKWITH, C. y FISHER, A. (1999), "La iniciación de los masai", en: *National Geographic*, septiembre.

– (1999), "Ritos nupciales africanos", en: *National Geographic*, noviembre.

BOIXADOS, R. y PALERMO, M. A. (1996), *Los diaguitas*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

BURGUIÉRE, A. Y OTROS (1986), "La familia en África", en: *Historia de la familia*, Madrid, Alianza Editorial.

– (1988), *Historia de la familia*, Madrid, Alianza.

CAMUS, A. (1998), *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets, 1997.

COLOMBRES, A. (1999), *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, Biblioteca de cultura popular N° 1.

DE HOYO, M. DEL C. y PALERMO, M. A. (DIRS.) (2000), *Incas*, Colección Gente americana, Buenos Aires, A•Z Editora.

MAGRASSI, G. E. (1987), *Los aborígenes de la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

MARTÍNEZ SARASOLA, C. (1992), *Nuestros paisanos los indios*, Buenos Aires, Emecé.

– (1998), *Los hijos de la tierra*, Buenos Aires, Emecé.

MARTINIC, M. M. (2000), "Algunas reflexiones en torno a la constitución, organización y efectos jurídicos de la familia andina", en: *Revista del abogado* N° 20.

PALERMO, M. A. (1998), *Lo que cuentan los collas*, Colección Cuentamérica, Buenos Aires, Sudamericana.

– (1998), *Los jinetes del Chaco*, Colección La otra historia N° 11, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

– (2001), *Lo que cuentan los tobas*, Colección Cuentamérica, Buenos Aires, Sudamericana.

PROGRAMA NACIONAL DE INNOVACIONES EDUCATIVAS (2001), *Propuestas para el aula. Material para docentes. Ciencias Sociales EGB 1*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

– (2001), *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua EGB 1*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

REBORATTI, C. (1997), *La gente y sus lugares. Misiones*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

REVISTA DERECHOS PARA TODOS, “Pueblos de la tierra”, nov.-dic. de 2000.

SUGOBONO, N. (2003), *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos tobas*, Buenos Aires, Longseller.

TERÁN, B. (COMP.) (1994), *Lo que cuentan los tobas*, Biblioteca de cultura popular, Buenos Aires, Ediciones del Sol N° 20.

TULIÁN, A. (1985), “Mudanza”, en: *Cuentos con trenes*, Colección Libros del Malabarista, Buenos Aires, La Página/Colihue.

ZELMANOVICH, P. (1998), “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?”, en: AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (COMPS.), *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós.

Se terminó de imprimir
en el mes de marzo de 2006 en
Gráfica Pinter S.A.,
México 1352
Ciudad Autónoma de Buenos Aires