

**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD
DE BUENOS AIRES**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM**

**Actualización
Curricular**

E.

**CIENCIAS
SOCIALES**

G.

DOCUMENTO DE TRABAJO N°1

B.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal

Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación

Lic. Enrique Martín

Subsecretario de Educación

Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento-Educación

Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Currículum

Lic. Silvia Mendoza

1995

Equipo de profesionales de la Dirección de Currículum

Asesora de Currículum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la EGB: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita.

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur.

Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Carlos Silveira, Hilda Weitzman de Levy.

EGB

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Silvia Di Segni de Obiols, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Guillermo Obiols, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Polimodal

Silvia Acuña, Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

ÍNDICE

CIENCIAS SOCIALES

PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

Introducción

Primera parte

- * Una perspectiva didáctica de las Ciencias Sociales**
- * Los contenidos escolares**
 - Algunos conceptos centrales: espacio, tiempo y sujeto**
 - Los principios explicativos**
 - Hechos y conceptos**
 - Los procedimientos**
- * Desde las disciplinas a la tarea del aula**
- * Los contenidos escolares y las ideas de los alumnos**

Segunda parte

- * La realidad social**
- * Lo cercano y lo lejano**

De aquí en más

Referencias bibliográficas

PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Lic. Silvia S. Alderoqui
Prof. Silvia Gojman
Prof. Analía Segal

PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

Introducción

A diez años de la vigencia del *Diseño Curricular* de 1986 (DC '86), este documento intenta recoger: los avances de la didáctica de las ciencias sociales que ha trabajado sobre nuevos problemas y preocupaciones que no estaban en debate al momento de plantearse el DC '86; la reflexión de los docentes acerca de la puesta en práctica del DC '86, los marcos de referencia que se abren a partir de la aprobación de los CBC y las prácticas docentes.

Respecto a las prácticas docentes éstas pudieron ser evaluadas de modos sistemáticos y asistemáticos en distintas instancias del sistema. Los docentes han tenido contacto con este proceso a través de varios documentos de la Dirección General de Planeamiento-Educación.¹

El presente documento consta de dos partes. En la primera, caracterizamos la didáctica de las ciencias sociales desde las múltiples dimensiones que están presentes en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Planteamos cuál es el sentido de la presencia de un área de ciencias sociales en la escuela; luego, abordamos el tema de los contenidos escolares y, analizamos algunas interacciones que se producen en el aula en una perspectiva que incluye a los alumnos y sus ideas y a la intervención docente.

¹Para la realización de este documento se han tenido en cuenta los siguientes referentes y dentro de ellos los capítulos referidos al área de las Ciencias Sociales:

- DGPE/DIE 1984/85 *Evaluación del Diseño Curricular* 1981.-
- DGPE/DIE 1984/85 *El perfil de los aprendizajes según el nivel de logro de objetivos curriculares en el Área de Estudios Sociales*.
- DGPE 1986 *Diseño Curricular*.
- DGPE 1987/88 *Nosotros Todos* - módulo 1 - unidad 1, 2 y 3.
- DC. 1986/87 *Versión escolar de la Historia Argentina*, mimeo.
- DC. 1990 *Proyecto de Contextualización del DC '86*.
- DIE. (1991) *El espacio de los saberes y conocimientos en el ámbito escolar primario*.
- DIE 1991 *Uso del diario*.
- DIE 1992 *De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa*.
- DC 1991 *Buenos Aires se enseña* material curricular de capacitación docente.
- DC 1992 *Investigación didáctica en ciencias sociales: tres temáticas sobre la ciudad*, mimeo.
- DC 1993/94 *¿Por qué se inunda Buenos Aires?* módulo de investigación didáctica, mimeo.
- DC 1993 *La municipalidad y el banco* serie talleres para 6º y 7º.
- DC 1994 *Proyecto de Actualización Curricular- informe del área de Ciencias Sociales*, mimeo.
- Los *Módulos del área de las ciencias sociales* producidos por la DCPAYD actual Dirección de Formación Docente Continua.

En la segunda parte del documento tratamos dos temas seleccionados por su relevancia, por la presencia que tienen en las aulas y por el debate que suscitan en el campo de la enseñanza: el trabajo con la realidad social y lo cercano y lo lejano como categorías que ordenan las secuencias de trabajo en el aula.

PRIMERA PARTE

*** Una perspectiva didáctica de las Ciencias Sociales**

A partir de la implementación del **DC '86**, la enseñanza de las ciencias sociales se vio revitalizada con nuevos enfoques y recursos, muchos de los cuales se instalaron en las prácticas docentes.

Un conjunto numeroso de maestros ha incorporado formas de trabajo y metodologías que han dado un nuevo aire a las clases: se trabaja con los periódicos, se realizan salidas al medio, se hacen trabajos grupales e investigaciones. Su puesta en práctica ha planteado nuevas preguntas y problemas:

¿Cómo trabajamos con la actualidad? ¿Usamos el diario? ¿Salimos al barrio? ¿Avanzamos siempre de lo cercano a lo lejano cuando trabajamos con el tiempo y el espacio? ¿Cómo incluimos el trabajo con la vida cotidiana de una época pasada? Estos y otros problemas pueden y deben ser analizados desde una perspectiva didáctica.

Desde nuestra perspectiva el saber didáctico es un saber complejo que se sitúa en la intersección de cuestiones disciplinares, psicológicas, pedagógicas e institucionales.

Así, el análisis acerca de cómo enseñamos será fructífero si consideramos simultáneamente cuestiones que tienen que ver con el para qué enseñamos las ciencias sociales, qué contenidos nos proponemos enseñar, quiénes son y qué ideas tienen los alumnos a quienes enseñamos y cuál es el papel que les toca jugar a los docentes en la interacción entre los niños y los contenidos del área.

Podemos afirmar, en síntesis, que enseñar ciencias sociales es tomar decisiones, más o menos conscientes, acerca de cómo unos contenidos socialmente relevantes pueden ser transmitidos a unos niños particulares, en un contexto definido: el de una escuela, con un grupo definido de alumnos y con un maestro particular.

¿Para qué enseñamos ciencias sociales? ¿Cuál es el sentido de enseñar ciencias sociales en la escuela?

Con la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela debería comenzar un largo proceso en el que los alumnos progresen hacia la construcción de un conocimiento informado y crítico de la realidad compartido con otros y anclado en su experiencia personal que incluya conocer instrumentos de comprensión, explicación y acción.

* Los contenidos escolares

Esta perspectiva es la que guía la selección de los contenidos de enseñanza y orienta, en cierta forma, las intervenciones en el aula: el enfoque disciplinar que adoptamos y la selección que realizamos de los contenidos está teñida por el sentido que tiene para nosotros enseñar contenidos de las ciencias sociales a los alumnos.

¿Por qué afirmamos esto?

Más allá de las orientaciones de los diseños curriculares, cuando un maestro decide, por ejemplo, que debe priorizar con los alumnos de 7º grado contenidos referidos a la Argentina Contemporánea, seguramente está diciendo que para él es importante que sus alumnos salgan de la escuela habiendo revisado sistemáticamente algunas cuestiones que hacen a su inserción como ciudadanos.

Cuando una maestra al trabajar un área geográfica de nuestro país no solo describe los aspectos físicos de la misma sino que incluye, por ejemplo, el análisis de las migraciones internas y el fenómeno de los trabajadores golondrina, está jerarquizando la función explicativa que tienen algunos contenidos para comprender la realidad.

Respecto a los contenidos escolares, en los últimos años se ha generado un progresivo acercamiento entre quienes trabajan en el campo científico y quienes están preocupados por la enseñanza. Este diálogo ha producido avances importantes en la reformulación de los contenidos escolares.

Muchos de estos cambios están incluidos en los CBC aprobados por el Consejo Federal de Educación. Consideramos, sin embargo, que resta todavía un largo camino para acortar la distancia existente entre la producción científica y sus traducciones al aula.

El aporte de las disciplinas científicas, en este caso de las ciencias sociales, es proporcionar los instrumentos y las claves de interpretación más apropiados para comprender la realidad, para analizar las múltiples dimensiones de la misma. Sin embargo, es preciso aclarar que las "aproximaciones más metódicas, analíticas y segmentadas sobre la realidad que suponen las disciplinas científicas no constituyen aquí un fin en sí mismo, sino que deben estar al servicio de un objetivo más amplio, más funcional, más ajustado a la tendencia integradora del proceso de construcción del conocimiento y más próximo a las percepciones y representaciones globales de los alumnos durante los primeros años de la escolaridad".²

Al mismo tiempo, hoy sabemos algunas cosas más acerca de cómo los alumnos se apropian de los contenidos del área, cómo juegan sus ideas, representaciones y conocimientos acerca del mundo social y más aún, tenemos también algunas ideas acerca de cómo los docentes pueden trabajar con esos conocimientos.

Las ciencias sociales están presentes en los currícula escolares de nuestro país desde siempre. Ya sea como Historia, Geografía y Moral y Civismo, como área de las ciencias o estudios sociales o como área del conocimiento del medio.

² *Diseño Curricular Base*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

El nombre que en cada documento y época recibió y recibe, obedece en parte a la concepción que sobre las asignaturas o sus disciplinas de referencia imperaba e impera en cada momento y, en parte, a los fines que tuvo y tiene su enseñanza en las distintas épocas.

Si bien en las formulaciones curriculares prevalece la denominación de área de las ciencias sociales, en la mayoría de las prácticas existentes esto se traduce en la presencia, básicamente, de dos disciplinas, la historia y la geografía y de un conjunto de contenidos relativos a la formación ética y ciudadana.

Los enfoques actuales propician, además de la inclusión de la historia y de la geografía, la incorporación de conceptos provenientes de la economía, la sociología, la antropología y las ciencias políticas, abriendo así la posibilidad de incorporar nuevos saberes a los estudios escolares. En este sentido es importante señalar que los CBC propuestos por el Consejo Federal de Educación recuperan esta posibilidad, incluyendo aportes de dichas disciplinas.³

Sabemos que si nos proponemos que los alumnos comiencen a transitar el largo camino que los acerque a la comprensión de la realidad social, los contenidos a enseñar en la escuela no pueden quedar reducidos simplemente a la enseñanza de datos: nombres de batallas, fechas, accidentes geográficos, artículos de la Constitución Nacional, etcétera.

Es necesario que junto con los hechos y los datos los alumnos aprendan conceptos o ideas que les permitan ordenar y dar sentido a esos datos. Es necesario enseñarles formas de conocer esa realidad en toda su complejidad y fomentar en ellos actitudes positivas hacia el conocimiento de esa realidad y a su propia inserción en la misma.

Esta necesidad ha estado presente en muchas de las discusiones que se han producido en el nivel de las didácticas en estos años y también en el terreno de las prácticas del aula. Sin embargo muchas veces han quedado más en el plano de los deseos que en el de las realizaciones. El problema es complejo y todavía hay un largo camino teórico y práctico para recorrer.

Los Contenidos Básicos Comunes establecen una postura en relación con este tema cuando proponen la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Algunos conceptos centrales: espacio, tiempo y sujeto

Dentro de los contenidos conceptuales, se diferencian los principios o conceptos estructurantes de las disciplinas y conceptos específicos.⁴

Algunos de los conceptos centrales, estructurantes de las ciencias sociales que abordamos en este documento son espacio geográfico, tiempo histórico, sujeto social y los principios explicativos.

³ Los CBC las incorporan aunque no necesariamente utilizan la misma denominación.

⁴ C. Coll. *Los contenidos de la reforma*, Madrid, Aula XXI. Santillana, 1992.

Los tres primeros ya estaban incluidos en el DC '86 y son recuperados explícitamente por los Contenidos Básicos Comunes en los bloques dedicados a las ciencias sociales.

Con referencia al espacio geográfico, lo que nos interesa es que los alumnos comprendan que éste es el producto de la relación entre la sociedad y la naturaleza, es decir, el producto de las relaciones entre el espacio físico y las acciones que a lo largo del tiempo los hombres han desplegado en el proceso de organización de los territorios.

La división política de la Rusia actual, la construcción de una represa, la densidad de población en el Alto Valle del Río Negro en contraste con el despoblamiento de otras zonas patagónicas, son ejemplos de esta relación entre las acciones de los hombres y el espacio físico.

Con relación al tiempo histórico, lo que importa es que los alumnos construyan distintas relaciones entre el ahora y el antes, entre las continuidades y los cambios, entre las semejanzas y las diferencias, entre situaciones de conflicto y de consenso, entre progreso y regresión, es, en síntesis, que comiencen a construir la idea de proceso.

La riqueza del significado que un concepto tiene para un alumno se relaciona con las operaciones que fueron realizadas para aprenderlo.⁵ En este sentido y en un trabajo a largo plazo es importante que los alumnos comprendan que la noción de tiempo histórico no se limita a los aspectos matemáticos y convencionales, es decir a ordenar cronológicamente los acontecimientos o a aplicar distintos criterios de periodización.

Las Ciencias Sociales intentan percibir y organizar los diversos niveles de duración en una misma sociedad: los de más larga duración (las estructuras económicas o los tipos de relaciones familiares muy resistentes al cambio); los de duración media, las coyunturas (las crisis revolucionarias o algunas fluctuaciones económicas) y los de más corta duración, los acontecimientos (la promulgación de una ley o el cambio de un gobierno).

Cuando se estudia la Argentina moderna, por ejemplo, no alcanza solo con ordenar los principales gobiernos, la obra que realizaron, los movimientos migratorios, la organización de los primeros partidos políticos. Es necesario además caracterizar los principales cambios que definen el antes y el después de este período, por ejemplo: la entrada de la Argentina en el modelo agroexportador, el cambio de un sistema electoral restringido que excluía a amplios sectores de la población por un sistema abierto que los incluía a través de la Ley Electoral Sáenz Peña. Es importante notar las distintas duraciones de estos cambios, la intensidad de los mismos, las resistencias que produjeron, qué de los cambios perdura aún en el presente.

En relación con el sujeto social, con el protagonista de los cambios, es decir, con el objeto de estudio de las ciencias sociales, a partir del desarrollo de nuevas corrientes de pensamiento dentro del campo de las ciencias sociales, una pluralidad de sujetos comenzaron a sustituir al sujeto individual, al "gran hombre", al personaje importante, al héroe protagonista de la historia.

⁵ A. Camilloni y L. Levinas. *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*, Buenos Aires, Aique, 1988.

Nuevos sujetos se instalaron en el centro de las preocupaciones de los científicos sociales: los distintos grupos y sectores que conforman las sociedades, las mujeres, los niños, los sectores populares, el Estado.

Algunos textos escolares y también muchas prácticas docentes reflejan estas nuevas miradas y han comenzado a incorporar junto a los tradicionales e "importantes" protagonistas de la historia a un conjunto amplio y variado de actores sociales, protagonistas de acciones pasadas y presentes.

Es importante señalar que los hombres "importantes" son producto de la realidad social de su época, que pueden actuar sobre ésta como una chispa que desencadena una explosión, cuando ya existen todos los ingredientes para que la explosión se produzca.⁶ Deben valorarse no sólo por su talento individual, por su capacidad creadora, sino también en función del momento histórico en el que viven, de cómo responden o no ante las necesidades sociales de su tiempo.

Cuando seleccionamos los contenidos para trabajar un tema en el área de las ciencias sociales es bueno preguntarse quién es el sujeto de la acción, que grupos sociales intervienen, quiénes son los afectados o beneficiados.

¿Qué actores sociales debemos identificar si abordamos el fenómeno del peligro de destrucción de la selva amazónica? ¿Los campesinos que viven allí? ¿Las empresas que explotan la madera? ¿El Estado a través de su legislación?

¿Cuáles son los actores decisivos en la extensión de las líneas férreas en la Argentina moderna? ¿Qué sectores sociales impulsaron la llegada del ferrocarril y qué sectores sociales se vieron directa o indirectamente beneficiados o perjudicados?

- Los principios explicativos

En relación con los principios explicativos propios de las ciencias sociales, su incorporación a la enseñanza es uno de los aportes más significativos que, proveniente del campo científico, ha sido recogido por la escuela.

Estos principios explicativos presentan una característica peculiar: son conceptos estructurantes centrales de las disciplinas sociales y al mismo tiempo forman parte de "su saber hacer" (por eso es que también son considerados, como veremos más adelante, contenidos procedimentales de la enseñanza).

La decisión de otorgar un lugar específico en la enseñanza a los principios explicativos es un mensaje claro acerca de que son tan importantes para la construcción del pensamiento social como lo son los contenidos conceptuales específicos de cada asignatura y que, además, pueden y deben ser enseñados.

Como dijimos antes, las Ciencias Sociales intentan hacer comprensible las acciones de los hombres en el pasado y en el presente, intentan explicarlas. Sin embargo las

⁶ V. Gordon Childe. *Teoría de la historia*, Buenos Aires, La Pléyade, 1979.

explicaciones en este área no son únicas y pueden cambiar con el descubrimiento de nuevas fuentes o con la interpretación de los datos desde nuevas perspectivas teóricas.

Por ejemplo, el descubrimiento de nuevos restos arqueológicos modifica permanentemente las hipótesis que se formulan acerca de la antigüedad de la presencia del hombre en América.

En la actualidad, una mayoría de científicos sociales buscan desarrollar explicaciones multicausales. En este sentido, Lloyd (citado por Carretero)⁷ plantea que para que las explicaciones causales sean eficientes deben contener tres elementos. **En primer lugar**, el conocimiento de las intenciones de los actores. **En segundo lugar**, el conocimiento sobre las condiciones particulares bajo las cuales ocurren las acciones y los procesos sociales. **En tercer lugar**, la existencia de teorías que ayuden a explicar los procesos que se dan en la interacción entre los individuos y las sociedades.

Desde una perspectiva teórica que se basa en la multicausalidad la construcción de la represa de Yaciretá puede explicarse considerando un conjunto de condiciones tales como la demanda de energía eléctrica en relación a la cantidad de población y a las actividades económicas que se desarrollan en el área; la existencia de una cuenca hidrográfica favorable; los acuerdos internacionales, los avances tecnológicos. En el plano de las intenciones es necesario tener presente, entre otras posibles, el consenso logrado entre los representantes de cada uno de los países, los acuerdos empresariales, el interés por proveer de energía eléctrica a un conjunto de países.

Algunos científicos sociales incluyen también como un cuarto elemento a tener en cuenta el azar, la casualidad o la contingencia.

Sólo el azar puede explicar que el rey Luis XVI haya sido reconocido por los dueños de la posada en la cual se hospedó en su huida, luego de producirse la Revolución Francesa. Si estas personas nunca hubieran tenido en sus manos una moneda con la efigie del rey, es posible que este acontecimiento no se hubiera producido y seguramente muchos de los sucesos de los primeros años de la Revolución hubieran sido diferentes.

El principio de la multicausalidad de los procesos sociales muestra, por un lado, el carácter diferenciado y múltiple de las causas que los producen y, por el otro, el entramado que con ellas construye el científico social.

¿A qué debe tender el trabajo escolar para que los alumnos en un largo proceso de construcción incorporen este principio explicativo a su forma de comprender la realidad social?

En primer lugar, debe guiarse a los alumnos en la búsqueda de relaciones que vinculen entre sí las múltiples causas que pueden explicar los fenómenos y los procesos sociales.

⁷.C. Lloyd (1986). Explanations in Social History, Oxford: Basil Blackwell. Citado por M. Carretero; L. Jacott y A. López-Manjón "Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica", en M. Carretero *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique, 1995.

Por ejemplo, para enseñar en 6º grado las causas del proceso inmigratorio a la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX es necesario relacionar las diversas causas que en el plano local y en el plano internacional intervienen en este proceso. Es decir, comprender, por un lado, la necesidad que tenía la Argentina de incorporar mano de obra al proceso de modernización y, por otro, comprender las circunstancias por las cuales grandes masas de población comienzan a emigrar de lejanas y diversas áreas del planeta.

El auge de la explotación del quebracho en el Chaco santafesino en los primeras décadas de este siglo y su posterior abandono, no puede ser explicado si no se tienen en cuenta, al mismo tiempo, la inserción de la Argentina en el mercado mundial como proveedor de materias primas y el valor del recurso natural quebracho en ese momento para la economía europea.

En segundo lugar, la escuela debe enseñar a contextualizar, es decir a ubicar un hecho, una situación, un problema en relación con otros de manera no mecánica ni determinista sino entendiendo la realidad como un todo complejo donde lo político, lo económico, lo social, lo ideológico-cultural y lo espacial conforman una globalidad articulada. La clásica manera de pensar "por separado" cada dimensión no permite abordar la realidad social de manera integrada, globalizada, dificulta relacionar los hechos, encontrar las articulaciones significativas entre ellos. Dificulta, en fin, acercarse a una explicación de la realidad social.

Por ejemplo, la Revolución de Mayo no puede ser comprendida si no se la vincula con fenómenos, tales como la caída de Fernando VII, las trabas que la economía colonial imponía al comercio de América, el papel de los distintos sectores sociales en Buenos Aires y en el interior, las ideas liberales que circulaban entre los grupos intelectuales del Río de la Plata. Es necesario seleccionar en cada una de las dimensiones de la realidad la información relevante, articularla, encontrar las relaciones que la explican. Estas operaciones seguramente acercarán a los alumnos a una comprensión más consistente de la Revolución.

En tercer lugar, la enseñanza tiene que mostrar los cambios y las continuidades que muestren la dinámica de los procesos sociales, es decir, que presenten un pasado y un presente en permanente movimiento.

En el ejemplo de la inmigración, un camino para comprender el proceso inmigratorio es recuperar la imagen de italianos, españoles, rusos en medio de grandes penurias económicas en sus países de origen; luego, mostrarlos desembarcando en el puerto de Buenos Aires, indagar las razones de su desplazamiento, conocer las expectativas individuales, familiares o grupales, para luego encontrarlos ya instalados en su nuevo hábitat, conocer sus nuevos trabajos, los problemas de integración a la nueva sociedad, la aceptación o el rechazo por parte de la sociedad receptora.

En cuarto lugar, la enseñanza tiene que incluir la perspectiva de los actores sociales involucrados en las situaciones que quieren ser explicadas. Analizar los motivos, las intenciones, los sueños, las contradicciones, la participación, la marginación, el compromiso de los múltiples y diversos actores sociales. Reconocer que ni las respuestas ni los efectos inmediatos y mediatos son iguales para todos los actores intervinientes. Y que tampoco son

similares las explicaciones que ellos mismos dan acerca de los hechos en los que participan o de los que son testigos.

Por ejemplo, conocer los intereses contrapuestos de los españoles y los criollos durante el proceso revolucionario de mayo de 1810, sus propias, y en muchos aspectos contradictorias, versiones acerca de los hechos, seguramente ayudará a construir una explicación más compleja pero más cercana a los sucesos.

Los productores pampeanos seguramente se verían afectados si se liberara la entrada de cereales a nuestro país. En el marco del aula, el análisis de la perspectiva de los productores y la de los representantes del gobierno que dicta esta medida económica posibilitará, a partir de incorporar los distintos puntos de vista, la comprensión de este problema complejo.

En síntesis, el establecimiento de relaciones, la búsqueda de contextos explicativos, presentar un pasado y un presente en permanente movimiento, tener en cuenta la intencionalidad y el azar en las acciones de los hombres y considerar que los distintos puntos de vista constituyen claves para que, al mismo tiempo que los alumnos se apropian de conceptos estructurantes propios de las ciencias sociales, desarrollen un "modo de pensar" que les permita acercarse al conocimiento de la realidad social.

- Hechos y conceptos⁸

Enseñar datos y hechos sueltos no permite que los alumnos adquieran informaciones y herramientas que les permitan interpretarlos. Los datos y hechos cobran significado cuando se dispone de conceptos y a su vez es posible relacionarlos.

Por ejemplo, los datos referidos a las "formas de vida" (organización social, economía, cultura, etc.) de los charrúas, que habitaban el actual territorio argentino antes de la llegada de los españoles, cobran sentido si se los vincula con una categoría conceptual más general: su pertenencia a los grupos de cazadores y por lo tanto su nomadismo. De lo contrario, el hecho de que construían tiendas fácilmente transportables con palos y cueros sería un dato más o menos olvidable.

En las actividades de enseñanza, relacionadas con este tema, el objetivo debería ser enseñar el concepto de grupo cazador al mismo tiempo que se van enseñando los datos particulares acerca de los diferentes grupos que habitaban el territorio. El concepto de grupo cazador adquiere sentido cuando se lo diferencia del concepto grupo agricultor, o del concepto grupo pescador. Los datos y toda la información que se aporte a los alumnos acerca de los

⁸ Cesar Coll diferencia los hechos de los conceptos, estableciendo sin embargo una relación entre ellos: "El conocimiento de cualquier área científica o cotidiana requiere información. Mucha de esta información consiste en datos o hechos. Poco o nada sabremos del estado de la economía de un país, por ejemplo, si ignoramos el valor actual del dólar o del marco, o la balanza de pagos de unos países respecto a otros. Cada una de estas informaciones constituye un *hecho o dato* (...) Sin embargo, para saber algo de economía y para poder predecir de algún modo las futuras oscilaciones del dólar no basta con estar informado en el sentido de conocer una serie de datos económicos. Es preciso además comprenderlos, es decir establecer relaciones significativas entre ellos. (...) Y es posible que economistas con sistemas conceptuales diferentes –de diferentes "escuelas"– realicen predicciones diferentes." *op. cit.*

charrúas, acerca de los querandíes y acerca de los onas, adquirirán significado cuando se los relacione con estos conceptos.

Los conceptos científicos forman parte de sistemas conceptuales organizados y jerarquizados, constituyendo red de conceptos. El concepto de cazador se diferencia del de agricultor y del de pescador. Cada uno de esos conceptos engloba, a su vez, una serie de ideas o conceptos de menor grado de generalidad, más específicos, que a su vez los conforman.

Sin embargo, no pretendemos que los alumnos de los primeros grados "construyan" el concepto de grupo cazador con la misma rapidez con la que pueden retener los datos acerca de qué cazaban, cómo se vestían, cómo eran las viviendas de los charrúas. Se trata de aprendizajes diferentes. Los alumnos irán arribando a versiones cada vez más ricas y complejas del concepto de grupo cazador en un proceso de construcción en el que, como veremos más adelante, intervendrán sus propias ideas junto a la información que les acerquemos.

- Los procedimientos

En los últimos años, superando las anteriores clasificaciones de habilidades o destrezas o el excesivo centramiento en las estrategias o métodos del científico se han reorganizado los denominados contenidos de procedimiento.⁹

El conocimiento de la realidad social requiere de la elaboración de un "saber hacer" y un "saber actuar" que permitan analizar, comprender y explicar esa realidad.

Estos saberes "se construyen en estrecha relación con los contenidos conceptuales y actitudinales. Esto en la medida que la construcción de conocimientos sobre la realidad social supone el reconocimiento de situaciones a explicar y de problemas a resolver, en estrecha vinculación con la valoración crítica de los mismos, a los fines de la toma de decisiones personales y junto con los otros".¹⁰

En general, los procedimientos se asocian a una actividad manual o práctica, a colorear un mapa o leer un texto. Sin embargo también existen acciones y decisiones en la construcción del conocimiento acerca de lo social que implican operar con símbolos, ideas, conceptos o imágenes que van conformando diferentes "modos de pensar".

Comprender que la explicación de un fenómeno local puede hacerse apelando a elementos de la escala nacional es también un procedimiento: el hecho de que el tren ya no pase diariamente por los distintos pueblos de la Quebrada de Humahuaca, es consecuencia de una decisión que se tomó en Buenos Aires.

⁹ C. Coll y otros, *op. cit.* Los contenidos procedimentales constituyen (...) "un conjunto de acciones ordenadas y encaminadas para llegar a un fin. (...) Trabajar con procedimientos significa en definitiva develar la capacidad de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz".

¹⁰ Contenidos Básicos Comunes. Bloque 4: Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social.

Considerar la múltiples perspectivas que distintos actores sociales tienen acerca de un hecho o una situación también es un procedimiento propio de las ciencias sociales.

Como ya anticipamos anteriormente, en las ciencias sociales los principios explicativos, al mismo tiempo que conceptos estructurantes de las disciplinas, forman parte del "saber hacer", de las estrategias requeridas para avanzar en la producción de conocimientos sobre la realidad social. Forman parte del "modo de pensar" de los científicos sociales y es desde este punto de vista que son considerados también contenidos procedimentales propios de las disciplinas sociales.

En los CBC se incluye una propuesta de *"trabajo sistemático en relación con la construcción de cuatro principios explicativos relevantes, a partir de los cuales han sido organizados los contenidos desde el primer ciclo: globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad e intencionalidad"* (pág.150).

Esto se traduce en la inclusión de contenidos procedimentales que, incorporados a la enseñanza, permitan a los alumnos iniciar la elaboración de un "saber hacer" y un "saber pensar" que los instrumente para analizar, comprender y explicar la realidad social.

Algunos de los contenidos son los siguientes:

"Explicación de las conexiones entre las diferentes dimensiones de la realidad social".

"Conexiones entre las transformaciones de las normas sociales y los cambios en otros aspectos de la vida social (tecnológicos, políticos, económicos...)".

"Análisis de cambios de diferente tipo e intensidad en la vida social".

"Conexiones entre modos de comportamiento de los grupos sociales y variables de diferente índole: económicas, políticas y culturales".

"Reconocimiento de diferentes versiones sobre un mismo acontecimiento".

"Análisis de los objetivos explicitados por los distintos actores sociales frente a determinadas situaciones del pasado".

La inclusión de contenidos procedimentales con un peso equivalente al que se le da a los contenidos conceptuales tiene importantes consecuencias en las prácticas del aula: estos procedimientos deben ser enseñados junto con los contenidos conceptuales, ya que ambos se aprenden convergentemente.

Ordenar cronológicamente un conjunto de artefactos para medir el tiempo implica al mismo tiempo que comenzar a abordar la idea de sucesión cronológica, desplegar un conjunto de modos de hacer propios de la historia.

*** Desde las disciplinas a la tarea del aula**

El acercamiento producido entre las personas que desde el campo de las disciplinas aportan nuevas líneas de trabajo y quienes desde la escuela vienen realizando esfuerzos por "mejorar" los contenidos de la enseñanza, facilita la llegada a las aulas de nuevas miradas y

explicaciones sobre el mundo social, que pueden ser incorporadas al tratamiento que se hace de los contenidos escolares.

Por ejemplo, en relación con la problemática urbana se empieza a avanzar superando su mera descripción funcional. Los CBC proponen el tratamiento de temáticas vinculadas a la ciudad para el primero, el segundo y el tercer ciclos, tales como los diferentes tipos y funciones de espacios urbanos y los procesos de urbanización a escala nacional, americana e internacional.

Otro ejemplo es la incorporación de la historia oral como una forma de "hacer historia". Cuando se estudia el proceso inmigratorio argentino, suele llamarse a los abuelos o bisabuelos inmigrantes al grado para que cuenten acerca de su vida. Pero esta actividad puede quedar en la simple anécdota si no están claras las ideas que van a trabajarse durante y luego de la visita, señalando, por ejemplo, las relaciones que existen entre la vida de esa persona, su vida familiar y la historia colectiva, es decir los acontecimientos políticos y sociales de su época.

Sin embargo, al margen de estos acercamientos, aún resta un largo camino para adecuar los aportes de las disciplinas a las particularidades del contexto escolar, transformándolos en contenidos y metodologías que puedan ser enseñados y aprendidos en el aula. Justamente, uno de los problemas que recurrentemente aparece en los diseños curriculares es la distancia que existe entre los postulados de la fundamentación disciplinar y los contenidos propuestos para el aula.

Por ejemplo, existe una distancia considerable entre enunciar que el tema "el trabajo" debe recoger los aportes de la sociología, de la historia y de la economía y cómo este tema se concreta en los contenidos que enuncia el currículum.

¿Cómo avanzar en un enfoque explicativo? ¿Cómo no volver a caer en describir los trabajos de la ciudad y del campo o los trabajos de la familia?

Las disciplinas serán las que efectivamente ofrezcan los conceptos desde los que puede abordarse el tema. Pero es necesario recorrer un camino entre los aportes duros de las disciplinas y lo que efectivamente podrá trabajarse en el aula. Es decir, transformar el conocimiento científico en conocimiento escolar, no volcar sin más a los programas escolares el conocimiento erudito.

Sin duda esta transformación debe atender tanto a las exigencias de las disciplinas como a los objetivos que la sociedad se plantea respecto de su enseñanza, sin olvidar las particularidades de los niños y del contexto escolar.

El aporte que nos proponemos realizar en éste y los futuros documentos se inscribe en este planteo. Pensamos que será de utilidad para la práctica cotidiana definir algunos ejemplos acerca de cómo los conceptos y las explicaciones propias de un conjunto de disciplinas pueden ser volcados en contenidos comprensibles para los chicos. Entendemos que estas ideas pueden orientar el trabajo del aula.

Volvamos a nuestro ejemplo. En el DC '86 la temática del trabajo aparece "repartida": cuando se ve la familia, cuando se distinguen los tipos de trabajo que se realizan en la escuela, cuando se pasa revista a los trabajos que se realizan en el campo diferenciándolos de los que se realizan en la ciudad.

Esta dispersión no ayuda a la comprensión del tema. Pensamos que una alternativa podría ser vincular el concepto de trabajo al de necesidades básicas. Desde esta perspectiva el trabajo puede pensarse como una respuesta individual y social dirigida a satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud, educación, etcétera.

Sin duda, este abordaje al tema del trabajo requiere del aporte de conceptos provenientes de un conjunto de ciencias sociales: la antropología, la sociología, la economía. Si articulamos los temas relativos al trabajo alrededor de un concepto, en este caso el de necesidades básicas, seguramente facilitaremos que los alumnos accedan a una versión más compleja, más variada, más dinámica, más crítica de la temática del trabajo.

*** Los contenidos escolares y las ideas de los alumnos**

Entre los aportes fundamentales que introduce el **DC '86** se encuentran la concepción constructivista del conocimiento y el lugar que tienen en el aprendizaje las ideas previas de los alumnos, es decir, lo que saben, piensan y se representan acerca del mundo.

Desde el marco teórico de la Psicología Genética, sabemos que (...) *"para que se produzca conocimiento tiene que haber una INTERACCIÓN entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. CONOCER ES UNA ACCIÓN. Una acción que consiste en otorgar significados a los objetos que se conoce [...]*
[...] ¿Qué significados puede dar un sujeto a un objeto? ¿Qué es lo que puede conocer? Esto depende de los conocimientos previos del sujeto; es decir del conjunto de conocimientos (teorías, nociones, conceptos) del que ya dispone un sujeto sobre un dominio determinado. Los conocimientos previos actúan como marco asimilador desde el cual se otorgan significados a los objetos (...)
[...] al interactuar con nuevos objetos, en la acción de otorgar significado, de incorporar un nuevo objeto, los conocimientos previos se modifican, se reorganizan, se enriquecen. Los conocimientos previos son el punto de partida, pero durante el proceso de conocer estos mismos conocimientos cambian. En esto radica la CONSTRUCCIÓN."¹¹

El siguiente ejemplo nos ayudará a comprender cómo los conocimientos previos de un grupo de niños de 4º grado operan sobre la interpretación que realizan de un conjunto de información que la maestra les presenta:

"Un grupo de niños está leyendo un texto con la información de que un grupo indígena, los diaguitas, trabajaba la cerámica. El texto está acompañado

¹¹ B. Aisenberg. *El constructivismo y algunas reflexiones sobre el aprendizaje en el aula*, Buenos Aires, Video Libro, Estrada, 1995.

por una lámina que muestra a mujeres indígenas moliendo granos en un mortero, y cacharros de cerámica al lado de ellas.

La maestra se acerca al grupo y uno de los niños le dice: "Estos indígenas hacían artesanías de cerámica". "¿Para que usaban las artesanías?", pregunta la maestra. "Para adornar las casas", afirma el niño. La maestra duda, mira la ilustración, e insiste: "¿por qué piensas que usaban las artesanías como adorno?" "Para eso las compra mi mamá." Y otro niño agrega: "Sí, a mi mamá también le gustan las artesanías. En mi casa hay un montón".¹²

Sin embargo, saber acerca de estas ideas no nos dice cómo cambiarlas, incluirlas, enriquecerlas, desafiarlas, resistirlas.

¿Cómo tiene que trabajar el docente con ellas?

"Es en el proceso de otorgar significación a los nuevos contenidos donde se ponen en juego las teorías e ideas que los niños ya tienen. Es en este mismo proceso donde se enriquecen en el intento por asimilar los nuevos contenidos, donde pueden plantearse los conflictos cognitivos tanto intraindividuales como interindividuales, donde surgen los nuevos interrogantes. Es ésta la actividad necesaria para apropiarse de los nuevos contenidos. Es ésta la actividad que el maestro debe promover en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje".¹³

Sabemos que los alumnos tienen sus ideas todo el tiempo y, por lo tanto, la tarea del docente consiste en hacerlas intervenir a lo largo del desarrollo de las clases en combinación con los contenidos a ser enseñados.

Cuando sólo se las utiliza como un disparador que suscita el interés, como un ritual obligado al comienzo de un tema o de una unidad, no se las está incluyendo para hacer progresar el saber de los alumnos.

En el ejemplo referido a la artesanía, las ideas previas de los alumnos provocan distorsiones en la comprensión. Los niños atribuían a las cerámicas significados de su propia realidad, como producto de una indiferenciación entre distintos momentos de la historia o entre distintas sociedades.

Una de las tareas del docente es intentar disminuir el máximo posible las distorsiones para lograr mejores niveles de comprensión. Pero "para poder hacerlo es imprescindible que esas distorsiones surjan en la clase, única manera de conocerlas, para poder intervenir" [...] y así [...] "poder reducir la distancia" entre esas primeras interpretaciones y un conocimiento que tienda a ser más objetivo. En otros casos tal vez ayudemos a tomar conciencia a los niños de que la diferencia existe.¹⁴

¹² B. Aisenberg. 1994. "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos", en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales - aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

¹³ B. Aisenberg, *op.cit.*, pág. 151.

¹⁴ B. Aisenberg, *op.cit.*, pág. 149.

En la experiencia citada por Aisenberg, la maestra encontró el siguiente camino para contextualizar históricamente esa cerámica y así ayudar a los alumnos a darle el significado apropiado en el contexto de la cultura diaguita:

*"Pide a los niños que busquen en el libro información sobre la alimentación de este grupo indígena, y que piensen y anoten en sus cuadernos cómo conseguían sus alimentos, dónde los guardaban, cómo los cocinaban. También les pide que hagan dos dibujos: uno, de un grupo de indígenas comiendo, y otro de una familia actual a la hora de la cena. Por último les sugiere que busquen en el diccionario el significado de la palabra 'artesanía'. La comparación (que la maestra) propone toma como punto de partida la distorsión realizada por los niños con el objetivo de orientarlos hacia el establecimiento de diferenciaciones, para que se acerquen a un conocimiento más objetivo y así ayudar a los alumnos a entender la función del cacharro en el contexto de la vida indígena partiendo de la comparación con nuestros utensilios actuales."*¹⁵

Más que proponer momentos especiales de las clases para "enterarnos" de las ideas de los chicos, se debería tender a construir una actitud de escucha y posibles caminos de respuesta a las señales que dan los alumnos acerca de cómo están entendiendo el contenido que se enseña.

En el contexto de la enseñanza escolar no es necesario utilizar mecanismos sofisticados de investigación. La maestra del ejemplo anterior recortó de la frase de su alumno la palabra artesanías porque interpretó y comprendió que estaba dicha desde una visión centrada en el presente de los chicos. Eligió comenzar a destrabar el malentendido contraponiendo otra información. Muchas de nuestras intervenciones en clase podrían ser revisadas desde esta perspectiva.

Tomemos, por ejemplo, el caso de las preguntas que solemos formular en clase. Hay algunas que se contestan por sí o por no, o sólo con un dato preciso: un nombre, una localización, una fecha. Estas preguntas no deben ser desechadas, pero sí complementadas con otras de un estilo más abierto.

Por ejemplo, cuando un maestro dice:

*"Explicame con tus propias palabras cómo los diaguitas almacenaban sus alimentos" o
"Decilo de una manera diferente a como está escrito en el libro"*

está pidiendo a los chicos que articulen la información con su propias ideas, con la manera particular en la que de acuerdo con su edad pueden expresar la lógica desde la que piensan un tema.

Si frente a un texto que explica

*"Los españoles dividieron los territorios conquistados en virreinos";
el docente pregunta:*

"¿Por qué te parece que es útil subdividir un territorio para gobernarlo?"
está haciendo mucho más que relevando información puntual.

¹⁵ B. Aisenberg, *op.cit.*, pág 148.

Cuando respondan a esa pregunta, los alumnos estarán "contando" algo acerca de su representación de lo que es gobernar, acerca de qué funciones concretas implica esto, y de cómo las distancias influyen en la tarea de gobernar.

También estarán "contando" cuál es la idea que tienen acerca de cómo eran las comunicaciones en la época.

SEGUNDA PARTE

* La realidad social

Vamos a iniciar el tratamiento de este punto tratando de aclarar el uso del concepto realidad social que aparece con diferentes significados en el DC '86, en los CBC y en el lenguaje cotidiano de los docentes.

El DC '86 puso énfasis en el valor que tiene el conocimiento de la realidad social.

En los objetivos generales (pág. 108) se espera que *los aprendizajes brindados por la escuela les sirvan (a los alumnos) para integrar su visión de la vida, se propone que los alumnos desarrollen actitudes de cooperación para el logro de los fines de la comunidad y [...] la capacidad de análisis y juicio crítico en la comprensión de los problemas de actualidad nacional, latinoamericana y mundial.*

Cuando se continúa con la lectura de la fundamentación del área de las ciencias sociales, se registran múltiples referencias a la *competencia socio-cultural del niño* y al lugar de las ciencias sociales como fuente para *la toma de conciencia de los problemas y las grandes contradicciones del mundo contemporáneo.*

Y, finalmente a nivel de los objetivos generales del área de ciencias sociales para todos los ciclos de la escuela primaria, se reiteran los conceptos que ya venimos enumerando: *capacidad de análisis y juicio crítico frente a los problemas de gravitación social, actitud de compromiso como habitantes del país, conciencia de integración nacional y latinoamericana, pluralismo ideológico (pág. 161).*

En los CBC, en los bloques 1, 2 y 3, se enuncia como objetivo del área el estudio de las sociedades a través del tiempo, de las actividades humanas y de la organización social. En el bloque 4 y 5, se presentan procedimientos y actitudes relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social, vinculados permanentemente con los contenidos de los bloques 1 a 3, es decir, con una realidad social compleja y dinámica que no se limita al presente.

Por otro lado, en relación con el lenguaje cotidiano, es frecuente escuchar entre los docentes afirmaciones tales como:

"Los contenidos de las ciencias sociales tienen que servir para conocer la realidad."

¿Cuál es el significado que los docentes le dan a esta palabra cuando la usan? ¿Aluden a lo inmediato, a lo cercano, a lo conocido, al tiempo presente? ¿A la actualidad? ¿Es el acontecimiento que sale en los diarios? ¿Se refieren a lo que forma parte del mundo del alumno, a sus intereses, a sus necesidades, a sus ideas y a sus acciones en relación con el mundo? ¿Toman a la realidad social tal como la entienden las ciencias sociales?

También se escuchan frases del siguiente tipo:

"Para aprender ciencias sociales hay que partir de la realidad de los alumnos."

Esta frase puede reflejar la intención de trabajar casi exclusivamente con temáticas de actualidad y si no, al menos, considerarlas más valiosas que cualquier otro tipo de contenido elaborado.¹⁶

Sin duda, el carácter polisémico del concepto de realidad deriva en múltiples y a veces contradictorias interpretaciones que pueden llevar a confusiones.

La siguiente definición de realidad social –una entre muchas posibles– nos acerca a una interpretación amplia del concepto y orientadora para su uso en la escuela:

"La realidad social está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, de cultura, ritos, tradiciones..., las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer en primer lugar las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo." (UNESCO, 1977.)

Vamos a adoptar de acá en más el concepto de realidad social para referirnos a la realidad no solo cercana, conocida, inmediata, presente, sino para hablar de los distintos aspectos de la sociedad tanto del pasado como del presente, tanto la "vívida" y experimentada por los alumnos como la que le llega a través de los medios; la que "aprende" en la escuela, la que conoce en los viajes, a través de las lecturas, la que le relatan sus padres, la recuperada en la memoria de la sociedad.

Nuestra intención es que el objeto de estudio del área de las ciencias sociales en la escuela sea esta realidad, compleja, dinámica, coherente.

Este será nuestro marco de trabajo cuando abordemos los temas de la vida cotidiana, en el pasado y en el presente. En este mismo sentido, los CBC se refieren a los modos de vida, es decir a *"la variedad de conductas y de formas de organización social y cultural que han adoptado los seres humanos en su afán por responder a sus necesidades básicas, concretar sus proyectos y satisfacer los intereses y afanes más variados. Frente a necesidades y objetivos semejantes, en diferentes ámbitos se despliegan prácticas y se consolidan normas y principios culturales disímiles"*. (CBC, pág.149)

Introducir la vida cotidiana y los modos de vida desde esta perspectiva en la escuela permitiría, en primer lugar, no limitarse a trabajar solo con lo que se ve y con lo que se opina y, en segundo lugar, no banalizar estos conceptos que efectivamente son potencialmente ricos para comprender distintos aspectos de la vida de los hombres en sociedades pasadas y presentes. Permitiría, en fin, comprender que por debajo, por encima y alrededor de la

¹⁶Sabemos también que para muchos docentes la alusión a la palabra realidad tiene que ver con considerar los intereses, motivaciones o emergentes de los alumnos. Pero no nos centraremos en ello aquí.

aparente trivialidad de los hechos de la vida cotidiana está el mundo, la historia y el hombre: lo material, lo imaginario, lo simbólico.¹⁷

En estos últimos años, muchos docentes han dado espacio sistemático en sus clases al tratamiento de temas de actualidad. Otros lo introducen incidentalmente respondiendo a intereses planteados por los alumnos o a la presión que suelen ejercer los temas tomados por los medios de comunicación.

Este tipo de trabajo "explicita en el aula la condición de "sujeto social", tanto del docente como de los alumnos. Muestra un interés por no disociar la escuela del medio social, para confirmar a los alumnos que la escuela no es un ente aislado de la sociedad, que es un lugar apropiado para hablar de estos temas, que el maestro es una persona que se preocupa por temas similares a los que hablan los padres, los medios de comunicación, etcétera."¹⁸

Por ejemplo, las inundaciones que periódicamente se producen en amplios sectores de la Capital Federal constituyen un fenómeno de la vida cotidiana, un acontecimiento del presente de fuerte impacto social. Sin duda, es un tema que puede ser incorporado al trabajo escolar teniendo en cuenta algunos de los múltiples aspectos que originan el fenómeno: el aumento en las precipitaciones, la insuficiente infraestructura pluvial y de cloacas respecto a la cantidad de habitantes de la ciudad, las características de las zonas inundables, el origen social de los más afectados, y el papel jugado por otro actor social, el Estado, tanto en la prevención como en la atención de la catástrofe.

Del trabajo que se realice con los alumnos deberá surgir entre otras, la idea de que estas inundaciones no son simplemente un fenómeno "natural" sino que son el producto del interjuego entre variables del orden de lo natural y variables del orden de lo social.

Caben, sin embargo, dos comentarios. **El primero** es que el trabajo con la actualidad, con las noticias de los periódicos es sólo una parte de la tarea de acercar a los alumnos a la comprensión del mundo social. Permite acercarse al conocimiento de un recorte de ese mundo, a un recorte del presente, a un recorte del objeto de estudio de las ciencias sociales.

El segundo comentario se refiere al tipo de tratamiento que se hace de estos temas en el aula. En las prácticas de muchos docentes, el tratamiento de los temas de actualidad se convierte en charlas e intercambio de opiniones. Generalmente no forman parte de su tarea específica ni ocupan un lugar prestigiado dentro de los contenidos a enseñar en el aula.

Creemos que, muchas veces, los acontecimientos de actualidad pueden ser genuinamente recuperados incluyendo su análisis como parte de la formación sistemática de los chicos en el área de ciencias sociales. Las charlas informales pueden convertirse en situaciones de trabajo del área donde los acontecimientos de la actualidad se expliquen y no solo se describan; se problematicen y no se trivialicen; se contextualicen y no se fragmenten; que formen parte también de la tarea evaluativa.

¹⁷ H. Lefebvre. *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris, Gallimard, 1968. Fragmento en: *La Mirada Oblicua. Estudios culturales y democracia* (comp. Silvia Delfino), La Marca, Buenos Aires, 1993.

¹⁸ B. Aisenberg. *La enseñanza de las ciencias sociales y el aprendizaje constructivista*, mimeo, 1991.

En síntesis, creemos que los acontecimientos de la actualidad son contenidos pertinentes que pueden y deben estar presentes en las prácticas cotidianas. Sin embargo, cuando se los incluye como contenidos escolares deben ser abordados desde la complejidad que hemos descripto anteriormente.

* Lo cercano y lo lejano

Durante mucho tiempo la mayoría de las prácticas que se sostuvieron en las escuelas reflejaron cierto cuidado por preservar un orden en la enseñanza de los contenidos, que fuera progresivamente de lo más cercano a lo más lejano tanto con relación al espacio como al tiempo.

En el **DC '86** se privilegia casi exclusivamente el tratamiento los espacios físicamente cercanos a los alumnos para los primeros grados; en los grados medios y superiores se amplían los campos de trabajo a las regiones, al país y al mundo.

De la misma manera respecto al tiempo, en los primeros grados se privilegia el presente, la historia personal y familiar, y luego trabajar sobre temas del pasado en los grados medios y superiores.

En el ordenamiento de esta secuencia parece haber una justificación relacionada con los niños y sus posibilidades de abordar los contenidos sociales. Parece sustentarse la idea de que es más fácil y simple abordar lo cercano que lo lejano espacial y temporalmente.

Muchas de las experiencias realizadas por los docentes dan cuenta de un cuestionamiento a la necesidad de esta progresión. Nadie podría sostener hoy en día que los medios distantes¹⁹ sólo se pueden enseñar a los 12 años; como así tampoco que nada de los mapas pueda ser abordados a los 8 años; que el tiempo presente es más sencillo de comprender que el pasado; o que el espacio que está próximo físicamente es directamente inteligible.

¿Cuáles son hoy las cosas cercanas a nuestros alumnos? ¿Sólo las que están cerca físicamente o las del presente? ¿Solo las que pueden percibirse directamente, tocarse, caminar, las concretas?

En un trabajo en el que se recogen las diversas justificaciones que desde el punto de vista psicológico y disciplinar han fundamentado la progresión "cercano-lejano" Camillioni afirma:

"Cabría preguntarse, sin embargo, si lo "cercano" y lo "inmediato" tienen la misma extensión y composición para los niños de otras épocas. (...) Si la interpretación que algunos pedagogos han dado hasta ahora, parece asociar lo cercano con lo físicamente cercano y con lo temporalmente próximo, los psicólogos y en especial los psicólogos sociales suelen adjetivar, empero, la proximidad y la tipifican; hablan de una cercanía física o temporal. El mundo del

¹⁹ H. Hannoun. *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

*niño es hoy un mundo ampliado si lo comparamos con la pequeña o gran aldea de otros tiempos.*²⁰

Los medios de comunicación han poblado la rutina cotidiana de los chicos de imágenes, sonidos e historias de espacios y tiempos lejanos:

*"Solo quedarnos con lo cercano significa condenar a los niños que viven en situaciones socioeconómicas extremas a pensar que ese es el único mundo posible."*²¹

Una gran parte del tiempo los chicos pasan mirando la televisión o jugando con los video-juegos. Estas actividades los introducen de lleno no sólo en el presente y en el pasado de lugares y personas cultural y espacialmente lejanas y diferentes de su realidad, sino que también los conecta con exóticas (pero no impensables) civilizaciones del futuro. Y esta posibilidad parece ser bastante "democrática" porque atraviesa la puerta de hogares de distintas condiciones socioeconómicas.

En interacción con este rico y variado bombardeo, los alumnos construyen sus categorías espaciales y temporales. Pero no alcanza con las construcciones espontáneas para aprender los contenidos del área. La función ordenadora del maestro y de la enseñanza es incluir a lo largo de la escolaridad esos datos en categorías más generales.

Otro aspecto del malentendido es que lo cercano se confunde con lo sencillo. Siguiendo a Camilloni:

*"(...) Las simples cercanías 'objetivamente' percibidas por los docentes no son simples ni son las únicas que son vivenciadas por el niño."*²²

La sencillez del fenómeno a estudiar no está dada por su proximidad física ni por la familiaridad que tenemos con él, sino por el contrario, por el tipo de mirada que proponemos:

"¿Puede afirmarse que un barrio es más simple que una ciudad? Si la mirada que se hace sobre él, enumera los nombres de sus calles, enuncia que en él pueden encontrarse comercios, viviendas y lugares de esparcimiento y pontifica acerca de la necesaria armonía y entendimiento entre los vecinos, seguramente la visión será sencilla.

*Pero si la mirada sobre el barrio intenta entender porqué los negocios se concentran en algunas arterias, o cuáles son los lugares donde hay más personas en ciertas horas o en distintos días de la semana y qué tipos de conflictos pueden surgir en un barrio, la cuestión se complejiza" (Iaies, Segal, 1994)*²³.

²⁰ A. Camilloni. *De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y en el espacio. ¿Qué es cercano? ¿Qué es inmediato? ¿Qué es lejano?* MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1993, mimeo.

²¹ S. Alderoqui. *Ciencias Sociales en el nivel inicial*. Documento curricular, Ministerio de Cultura y Educación, Profesorado de Educación Inicial, PTFD, 1994.

²² A. Camilloni. *Op.cit.*

²³ G. Iaies y A. Segal. "La escuela primaria y las ciencias sociales", en B. Aisenberg, y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Cuando se analiza el entorno físicamente inmediato desde una mirada explicativa que recoge conceptos y principios explicativos aportados por las disciplinas de referencia, aparece la complejidad a la que se alude.

Cuando sea posible, los contenidos deben ser presentados de modo tal que lo cercano y lo lejano estén puestos en relación. *Un chico podrá entender mejor qué es un barrio si lo compara, por ejemplo, con otros barrios diversos del propio. Esto es lo que lo llevará a construir un concepto de barrio o división del territorio urbano que incluya la diversidad y lo constante.* Un concepto capaz de ayudarlo a mirar la realidad que nunca es tan homogénea como aparece en algunos libros de texto.

Siguiendo este desarrollo un alumno de 8 años puede comparar aspectos de los barrios o calles que conoce con los mismos aspectos de un barrio de un borde de la ciudad, si vive en el centro y viceversa. Puede analizar relatos que den cuenta de la vida de una familia que vive en un barrio industrial, en uno residencial o en uno prioritariamente comercial, o recientemente loteado, o cerrado.

Los criterios de comparación deben ser ordenados por el maestro, que tendrá en cuenta qué conceptos acerca del barrio quiere trabajar. La comparación entre los barrios podría basarse por ejemplo en su organización territorial (presencia, densidad y distribución de calles y avenidas, de paseos, de comercios, de bancos, de sistemas de transporte, de seguridad, etc.), en las actividades que las personas despliegan en él. Aunque el tema fuera abordado en el primer ciclo podrían trabajarse algunas ideas sencillas en cuanto a que existe una racionalidad, una lógica de funcionamiento y que ésta cambia según "miremos" distintos barrios.

En los grados superiores, si el maestro tiene información podría aventurarse a comparar con las organizaciones barriales de otras ciudades del interior del país o del exterior.

El tiempo también puede ser introducido en la mirada sobre el barrio. Puede ubicar a su barrio en el pasado, en la época en que todavía no había casas sino sólo fábricas, o en que el río no estaba entubado, o en el que el mercado concentrador de alimentos quedaba a dos cuadras de su casa, o cuando la iluminación de las calles era de velas o kerosén.

En síntesis, creemos que es necesario ir de lo cercano a lo lejano, pero teniendo en cuenta que lo cercano no se define por la proximidad física temporal o espacial, ni por la sencillez. Lo cercano para los alumnos es el mundo social que conocen, que incluye hechos y problemas cercanos y lejanos en el tiempo y en el espacio. Y la escuela debe incluir ambas perspectivas en el tratamiento de los temas.

De aquí en más

En las páginas anteriores hemos recorrido algunos de los problemas que plantea la didáctica de las ciencias sociales. Hemos intentado continuar entendiéndolos: detectando malentendidos, profundizando explicaciones, aclarando concepciones.

Este documento es el primero de un conjunto de anexos a través de los cuales se irá concretando la reforma curricular a la que estamos abocados.

El proyecto incluye documentos por ciclo donde seguiremos analizando otras cuestiones didácticas como ser: el planteo de problemas en las clases de ciencias sociales, las investigaciones de los alumnos, los momentos de trabajo en el aula, las situaciones de debate y puesta en común, el cierre y la evaluación de las unidades, el trabajo con documentos, mapas, imágenes, textos informativos, las salidas al medio, etcétera.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. *El constructivismo y algunas reflexiones sobre el aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Video Libro. Estrada, 1995.
- Aisenberg, B. "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos", en Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales - aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Aisenberg, B. *La enseñanza de las ciencias sociales y el aprendizaje constructivista*, 1991, mimeo.
- Alderoqui, S. *Ciencias Sociales en el nivel inicial*. Documento curricular, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Profesorado de Educación Inicial, PTFD, 1994.
- Alderoqui, S. *En torno al entorno*. Proyecto de Estímulo a las iniciativas docentes del Plan Social Educativo, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1993.
- Audigier, F. "Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didáctica", en *Documents d'analisi geogràfica*, Barcelona, 1992.
- Audigier, F. *La construction de l'espace géographique*. Une recherche didactique en cours de réalisation. Inrp. Francia, 1992, mimeo.
- Camilloni, A. *De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y en el espacio. ¿Qué es cercano? ¿Qué es inmediato? ¿Qué es lejano?*, MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1993, mimeo.
- Camilloni, A. y L. Levinas. *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*, Buenos Aires, Aique, 1988.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, (1994) Capítulo de las ciencias sociales, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1994.
- Coll, C. *Los contenidos de la reforma*, Madrid, Aula XXI. Santillana, 1992.
- Diseño Curricular Base*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- Ferrero A.; J. Morina y A. Villa. *¿Qué geografía enseñamos?*, 1994, mimeo.
- Finocchio, S.; S. Gojman; R. Gurevich y V. Fernández Casó. *Las ciencias sociales y su enseñanza*. Documento curricular, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, PTFD, Profesorado de Enseñanza Básica, 1994.
- Gordon Childe, V. *Teoría de la historia*. Buenos Aires, La Pléyade, 1979.
- laies, G. y A. Segal. "La escuela primaria y las ciencias sociales", en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Lefebvre H. *La vie quotidienne dans le monde moderne*, Paris, Gallimard, 1968. Fragmento en Silvia Delfino (comp.) *La Mirada Oblicua*. Estudios culturales y democracia, Buenos Aires, La Marca, 1993.
- Lloyd, C. (1986). *Explanations in Social History*. Oxford: Basil Blackwell. Citado por M. Carretero; L. Jacott y A. López-Manjón "Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica", en M. Carretero *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique, 1995.
- Pluckrose H. (1991). *Children Learning History*. Simon and Schuster Education. Hampshead. Edición en español, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, MCE - Morata, 1993.

PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)