

ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

Todos los mundos en la escuela

Cuadernillo para jornadas institucionales
Ciencias Sociales



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

Todos los mundos en la escuela

Cuadernillo para jornadas institucionales
Ciencias Sociales

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

ISBN

© Ministerio de Educación, 2010
Pizzurno 935, CABA
Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Este material ha sido producido por la Dirección de Educación Primaria.
Paula Ghione y María Laura Piarristeguy colaboraron en su elaboración.
Un agradecimiento especial a Conrado Lescano, a Cecilia Cresta y al equipo de
Áreas Curriculares.

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Coordinador

Gustavo Bombini

Responsable de publicaciones

Gonzalo Blanco

Diseño, diagramación y diseño de tapa

Fabián Ledesma

Corrección de estilo

Cecilia Pino

Estimados colegas:

Una vez más el inicio del año nos encuentra en un espacio y en un tiempo de reflexión compartido. Como en años anteriores, deseamos acompañar esta tarea con un conjunto de materiales que tienen la intención de fortalecer las tareas de organización, análisis y planeamiento de las tareas de enseñanza en las escuelas.

Este año, hemos elegido la frase “todos los mundos en la escuela” como modo de transmitir un propósito común para todas las primarias del país. Todos los mundos en la escuela nos invita a reflexionar sobre las relaciones entre lo que sucede dentro y fuera de ella, los sentidos que los diversos mundos culturales adquieren en la enseñanza, el desafío pedagógico que supone poner a los chicos en contacto con la mayor cantidad de mundos que seamos capaces de poner a disposición de cada uno de nuestros estudiantes.

En este sentido, la escuela cobra vital importancia quizás por ser un mundo público. Las experiencias que, en este tiempo y en este espacio los chicos transiten tienen un gran valor en término de su formación como ciudadanos. Las posibilidades de ampliar horizontes, de confrontar, de conocer, de ensayar nuevas realidades tienen en la escuela el espacio privilegiado de expresión y en sus maestros artífices insustituibles en esta tarea.

Todos los mundos en la escuela: los próximos, los lejanos, los pocos conocidos, los extraños, los injustos y por cambiar, los que ya han en sido cambiados, los milenarios, los recientes, los futuros, los imaginados o inimaginables todos son parte de la apasionante tarea de educar. Que este año nos permita abordarlos colectivamente.

Cordialmente.

Alberto Sileoni
Ministro de Educación.

Propuesta de trabajo para las Jornadas Institucionales

El cuadernillo *Entre docentes de escuela primaria. Todos los mundos en la escuela* tiene como propósito retomar el acompañamiento a las escuelas en las jornadas de reflexión institucional del año 2010, ofreciendo un espacio de formación entre pares.

En esta oportunidad se propone una dinámica de trabajo similar, orientada a centrar la mirada en la enseñanza de las ciencias para favorecer el desarrollo profesional de los docentes y la experiencia escolar de los alumnos.

Nuestra intención es fortalecer la discusión colectiva acerca de los modos en que las áreas de Ciencias Sociales y naturales se hacen presentes en las escuelas. Sabemos que ambas áreas suelen tener un peso menor en la caja curricular real, sobre todo en el primer ciclo; solemos entender que es prioritario dedicar más trabajo a las tareas vinculadas tanto a la enseñanza de la lectura y escritura como a las operaciones básicas (realizando en este caso un recorte particular de los contenidos y aprendizaje de las áreas de lengua y matemática). Sin debatir en este caso la necesidad de dar más tiempo a la enseñanza de estas áreas (el tiempo dedicado es escaso por cierto) nos interesa resaltar que la desaparición de la enseñanza de las otras áreas no sólo afecta la formación integral de los niños limitando sus comprensiones del mundo, sino también dificulta la adquisición de saberes vinculados con la lectura y la escritura.

En este sentido proponemos revisar y socializar las prácticas de enseñanza y poner en discusión qué entendemos que significa trabajar en ciencias naturales y sociales, para qué trabajarlas, qué esperamos que los chicos aprendan de ellas y qué enfoque sustentan nuestros modos de concebir la enseñanza de las ciencias en la escuela.

Buscamos poner en consideración nuestras prácticas cotidianas. ¿Estamos planificando la enseñanza basándonos en lo que se propone en los lineamientos curriculares en general y en las ciencias en particular? ¿Consideramos que estamos consiguiendo lo que nos propusimos? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Las propuestas de estas áreas se relacionan con el enfoque sostenido desde los documentos curriculares? ¿De qué manera se pueden enriquecer?

El dispositivo que presentamos consta de ocho encuentros de trabajo en los que se propone que participen todos los actores institucionales de la escuela (equipo directivo, docentes de todas las áreas, representantes de equipos técnicos jurisdiccionales, etc.).

El objetivo de la tarea es acompañar una relectura institucional sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y naturales en la escuela en la que trabajamos y establecer líneas de trabajo en conjunto para estas áreas en el presente ciclo lectivo. Ahora bien, para poder planificarlo es necesario poner en discusión el recorte del objeto de conocimiento a abordar; pensar qué es lo que nos proponemos enseñar y qué queremos que los chicos aprendan; explicitando contenidos y propuestas de enseñanza.

Con esta discusión proponemos revisar al menos cuatro cuestiones:

- El tiempo de la enseñanza dedicado a estos contenidos y la organización que adquiere el tiempo en estas áreas.

- Los contenidos que enseñamos y la secuencia los organiza; lo propuesto en los NAP y/o los Diseños Curriculares ayudarán para dar precisión a esta tarea.
- Las propuestas de enseñanza que llevamos adelante, sus dificultades y sus potencialidades, las que podemos construir, por grados paralelos, por ciclos. Los modos de entender la enseñanza que las mismas expresan.
- Las propuestas de proyectos compartidos que podrían abordarse rompiendo los agrupamientos tradicionales de la escuela y favoreciendo los saberes de los alumnos. Por ejemplo: talleres que convoquen niños de primero y/o segundo ciclo de frecuencia semanal, "seminarios" que aborden un recorte relacionado con algún eje de los NAP; proyectos especiales que propongan la elaboración de un producto final, entre otras.

Sugerencias para la organización de las jornadas

Para la organización de las jornadas institucionales será necesario contar con el tiempo suficiente para la planificación previa para aprovechar los encuentros, teniendo en cuenta la riqueza del intercambio entre todos los actores institucionales involucrados en esta propuesta.

Sería enriquecedor si se pudiera organizar la participación de los docentes en la coordinación de algunas partes de los encuentros. Sabemos que esta tarea suele ser asumida por el equipo directivo, pero consideramos que los docentes tienen mucho para aportar también. En este sentido, será necesario tener en cuenta:

- La planificación de cada encuentro de trabajo y de los tiempos de trabajo de cada uno de ellos así como de cada actividad.
 - La distribución de los distintos roles en la coordinación de cada encuentro (por ejemplo, parejas pedagógicas, referentes grupales, toma de notas y registros, etc.).
 - El registro de los encuentros, para que sirvan como insumo de futuras reflexiones.
 - El ajuste en las dinámicas de trabajo individual y/o grupal, que permita mayor riqueza en los intercambios y en las producciones alcanzadas (grupos de docentes por ciclo, por año, de distintos turnos, etc.). Al respecto se brindarán algunas sugerencias, pero en cada escuela posiblemente puedan conformarse agrupamientos diferentes, en virtud de diferentes criterios que permitan una mayor calidad en las propuestas.
-

Para iniciar el trabajo

Todos los mundos en la escuela

Una frase puede obrar a veces como guía, otras como paisaje de fondo de nuestros haceres, en algunos casos las frases nos invitan a pensar, a debatir a orientar nuestros pasos. Este año, hemos elegido vertebrar nuestro trabajo a partir de esta: "todos los mundos en la escuela". Es posible que, para cada uno de nosotros estas palabras tengan resonancias y significados distintos. ¿En qué pensamos cuando decimos que queremos que todos los mundos estén en la escuela?

Desde nuestra perspectiva, la escuela es un mundo, particular, específico, cotidiano que se caracteriza por el encuentro de distintas generaciones alrededor de una tarea prioritaria: aprender. La escuela es un mundo que plantea a los niños y maestros una pausa, un espacio protegido en un tiempo determinado para precisamente emprender la tarea de comprender el mundo en el que vivimos, del que somos parte, en el que nos movemos, nos vinculamos, estudiamos, amamos, trabajamos, participamos.

En algunas ocasiones esta idea de mundo singular es cuestionada: entender algo como propio de lo escolar, puede tener efecto peyorativo. Si el conocimiento se escolariza puede correr el riesgo de degradarse porque lo escolar, en ocasiones, tergiversa, trastoca, banaliza las prácticas y los saberes tal como son; en cierto sentido, la escuela no es siempre fiel a la realidad, ni al conocimiento, ni a las intenciones y voluntades puestas en ella. La escuela pareciera pintar –a veces– una realidad lavada y desteñida. Mundos congelados, negativos incomprensibles o bien copias débiles de aquellos a los que se hace referencia; una ecuación que no cierra...

El diario

La historia de lo que va del siglo es la que yo sabía mejor. Revolución rusa, fascismo, guerra, resistencia, liberación de África y de Asia. Es la historia que vivieron mi abuelo y mi padre.

Después sabía bien la historia en la que vivo yo. O sea el diario, que en Barbiana se lee cada día, en voz alta, de cabo a rabo.

En época de examen, las dos horas para leer el diario hay que robarlas a la avaricia de cada uno. Porque no hay nada en el diario que sirva para los exámenes. Lo cual confirma que hay poco en la enseñanza de ustedes, que sirva para la vida.

Scuola di Barbiana, *Cartas a una profesora*, Buenos Aires, Schapire, 1974.

Señora Directora:

En estos días he estado ayudando a mi hijo de 6 grado a estudiar y veo con sorpresa que en el manual aun se dice “la conquista al desierto fue necesaria para consolidar el Estado Moderno”, ¿¿necesaria?? Es posible que los maestros sigan enseñando sin mirar críticamente las páginas de los libros?

Mail de una mamá enviado al Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Sin embargo, la escuela puede ser también la “ventana al mundo”, aquella que permite vivirlo en la reconstrucción favorecida en sus aulas, en la intensidad del sentido posibilitado por los docentes, mundos que, sin dudas, se modifican al ingresar a la escuela aunque ello, en sí mismo, no suponga una traición. Quizás sea este el trabajo de la escuela, “poder con los mundos”, hacerlos aprehensibles para sus alumnos, darles la oportunidad de acercarse a cada uno de ellos. En suma, la existencia de lo escolar está estrechamente ligada a la tarea de producir un mundo que permita que todos los otros mundos se hagan presentes. Mundos vitales, contradictorios, arduos o bien, amigables, mágicos, de ensueño.

Todos los mundos en la escuela adquiere tono de proclama de justicia; todos los niños tienen derecho a aprender y a conocer todos los saberes, a vivir todas las experiencias educativas, a transitar todas las situaciones que la escuela pueda ponerle a disposición. En este sentido, el desafío de la escuela es confiar en las capacidades de todos los niños para aprender, para ampliar los horizontes, para ensanchar las posibilidades. No hay mundos vedados o que le “queden grandes a los chicos”, no hay mundos para unos y mundos para otros cuando de saber se trata; si ofrecemos a todos los niños la oportunidad educativa de conocer la mayor cantidad de realidades, quizás colaboremos en que unos las comprendan y se comprometan en modificarlas, y que otros aprendan que otros mundos son posibles y peleen por “su lugar en el mundo”.

El poder de la poesía

[...] Nunca pensé, cuando escribí mis primeros solitarios libros, que al correr de los años me encontraría en plazas, calles, fábricas, aulas, teatros y jardines, diciendo mis versos. He recorrido prácticamente todos los rincones de Chile, desparramando mi poesía entre la gente de mi pueblo.

Contaré lo que me pasó en la Vega Central, el mercado más grande y popular de Santiago de Chile. Allí llegan al amanecer los infinitos carros, carretones, carretas y camiones que traen las legumbres, las frutas, los comestibles, desde todas las chacras que rodean la capital devoradora. Los cargadores –un gremio numeroso, mal pagado y a menudo descalzo– pululan por los cafetines, asilos nocturnos y fonduchos de los barrios inmediatos a la Vega.

Alguien me vino a buscar un día en un automóvil y entré a él sin saber exactamente a dónde ni a qué iba. Llevaba en el bolsillo un ejemplar de mi libro *España en el corazón*. Dentro del auto me explicaron que estaba invitado a dar una conferencia en el sindicato de cargadores de la Vega.

Cuando entré a aquella sala destartalada sentí el frío del *Nocturno* de José Asunción Silva, no sólo por lo avanzado del invierno, sino por el ambiente que me dejaba atónito. Sentados en cajones o en improvisados bancos de madera, unos cincuenta hombres me esperaban. Algunos llevaban a la cintura un saco amarrado a manera de delantal, otros se cubrían con viejas camisetas parchadas, y otros desafiaban el frío mes de julio chileno con el torso desnudo. Yo me senté detrás de una mesita que me separaba

de aquel extraño público. Todos me miraban con los ojos carbónicos y estáticos del pueblo de mi país.

Me acordé del viejo Lafferte. A esos espectadores imperturbables, que no mueven un músculo de la cara y miran en forma sostenida, Lafferte los designaba con un nombre que a mí me hacía reír. Una vez en la pampa salitrera me decía: "Mira, allá en el fondo de la sala, apoyados en la columna, nos están mirando dos musulmanes. Sólo les falta el albornoz para parecerse a los impávidos creyentes del desierto." Qué hacer con este público? De qué podía hablarles? Qué cosas de mi vida lograrían interesarles? Sin acertar a decidir nada y ocultando las ganas de salir corriendo, tomé el libro que llevaba conmigo y les dije:

—Hace poco tiempo estuve en España. Allí había mucha lucha y muchos tiros. Oigan lo que escribí sobre aquello.

Debo explicar que mi libro *España en el corazón* nunca me ha parecido un libro de fácil comprensión. Tiene una aspiración a la claridad pero está empapado por el torbellino de aquellos grandes, múltiples dolores.

Lo cierto es que pensé leer unas pocas estrofas, agregar unas cuantas palabras, y despedirme. Pero las cosas no sucedieron así. Al leer poema tras poema, al sentir el silencio como de agua profunda en que caían mis palabras, al ver cómo aquellos ojos y cejas oscuras seguían intensamente mi poesía, comprendí que mi libro estaba llegando a su destino. Seguí leyendo y leyendo, conmovido yo mismo por el sonido de mi poesía, sacudido por la magnética relación entre mis versos y aquellas almas abandonadas.

La lectura duró más de una hora. Cuando me disponía a retirarme, uno de aquellos hombres se levantó. Era de los que llevaban el saco anudado alrededor de la cintura.

—Quiero agradecerle en nombre de todos —dijo en alta voz—. Quiero decirle, además, que nunca nada nos ha impresionado tanto.

Al terminar estas palabras estalló en un sollozo. Otros varios también lloraron. Salí a la calle entre miradas húmedas y rudos apretones de mano. ¿Puede un poeta ser el mismo después de haber pasado por estas pruebas de frío y fuego?

Pablo Neruda, *Confieso que he vivido. Memorias*, Barcelona, Seix Barral, 1974.

Todos los mundos refieren a "todos los contextos... sociales y naturales", "todos los tiempos... históricos y presentes"; documentados y por reconstruir... los cambios más próximos y las permanencias más significativas... Que todos los mundos tengan expresión en el aula; el de la literatura, el del cine, el del teatro, el de las ciencias, el actual, el de los medios de comunicación, el de la tecnología, el del mundo del trabajo, el del pasado y también el porvenir, en un interesante ejercicio de prospectiva.

En este sentido nos parece necesario reflexionar sobre la responsabilidad que le cabe a la escuela de mostrarse como un mundo en el cual las cosas pueden mejorar, pueden cambiar, pueden alterarse bajo la intervención y el compromiso de todos.

¿Qué visión de mundo ofrece esta escuela de Harlem, descripta por Bruno Bettelheim?

La escuela de los arrabales no soluciona nada, al contrario, fortalece el convencimiento de que se está produciendo un deterioro por doquier. A menudo, cuando empieza el año escolar, tanto el edificio como sus aulas están organizados y huelen bien, todo está debidamente ordenado y limpio. También lo están los niños al empezar el curso. Pero al pasar el tiempo, el edificio, las aulas y sobre todo los retretes aparecen cada vez más descuidados; lo mismo suele ocurrir con la apariencia externa de los que asisten. Así la escuela, que es la institución que más cosas dice a los niños sobre lo que es la sociedad, refuerza la lenta erosión de la esperanza de un porvenir mejor. La mayoría de los niños se limita a sobrevivir en los barrios bajos en vez de disfrutar participando de un modo de vivir que les permitiría salir de allí.

Bruno Bettelheim (1982)

¿Y qué habrá ofrecido esta, allá en Tristán Suárez?

—¿Hay alguna idea que pueda sintetizar su labor como maestro?

—Creo que sería la de la abundancia. En la escuela se hablaba mucho, se escribía mucho, se leía mucho, se discutía mucho. Nuestro salón estaba en permanente movimiento. Eran inconcebibles el silencio y la quietud.

—En *La escuela rural unitaria*, en *Diario de ruta*, en *Didáctica de la libre expresión*, se nota una preocupación muy clara por el respeto a la palabra de los niños. ¿Quisiera hablarnos un poco de esto?

—No hay aprendizaje posible sin el respeto a la palabra del otro. En nuestra escuela los conocimientos se adquirían de un modo vivencial.

Entrevista a Luis Iglesias, en
<http://www.turemanso.com.ar/larevista/personas/iglesias.html>.

Todos los mundos en la escuela implica entonces que estén a disposición de nuestros alumnos:

- Las bibliotecas institucionales y áulicas para que los chicos puedan entrar en contacto a través de la lectura con los diversos campos de saber.
- La historia de los pueblos que nos precedieron, de los conflictos, de los grupos sociales que conforman nuestra sociedad, sus desafíos, sus modos de resolverlos, los territorios y los diversos espacios geográficos, las distintas maneras de organizar el territorio actual.
- Diferentes estrategias matemáticas, que les permitan a nuestros alumnos resolver diversidad de problemas.
- Las mejores obras de teatro, para disfrutar, para hacer teatro leído, para aprender a escribir guiones.
- Los escritores más reconocidos, de novelas, poesías y cuentos, ya sea extranjeros como locales. Como así también diferentes medios audiovisuales que enriquezcan esos relatos.
- La mejor música, extranjera y nacional, clásica y popular, infantil y para adultos.
- Una variedad atractiva de artistas plásticos: pintores, escultores, dibujantes e historietistas.

Vivimos en un momento histórico caracterizado por la vertiginosa posibilidad de acceder a información en cantidad nunca antes imaginada. Pareciera que todo está a disposición pero, paradójicamente, muchos mundos quedan invisibilizados, otros confundidos, otros velados. Es la escuela la que puede ayudar a organizar una tarea pedagógica que permita que esa información devenga en conocimiento crítico.

Hagamos posible que todos los saberes, los del pasado y los del presente, se pongan a disposición de los niños, precisamente para poner a los chicos en el centro de la experiencia escolar y ayudarlos a tener un gran presente desde el cual confiar e imaginar más y mejores mundos.

Encuentros institucionales

Primer encuentro.

Acerca del tiempo de la enseñanza y su organización

Primer momento

Objetivo: Promover la reflexión acerca del tiempo dedicado a la enseñanza.

Les proponemos realizar estas actividades que formaron parte del cuadernillos Entre Docentes del mes de febrero del 2010. Si la escuela realizó el análisis, será muy interesante cotejar las conclusiones de ese trabajo con la tarea del 2011. Si no tuvo oportunidad de trabajar con ellos, proponemos realizarlos, tal como lo señalan las consignas.

Consideramos pertinente pedirles que comparan el tiempo de la caja horaria propuesta por la provincia con el tiempo real o efectivo de enseñanza. Se sugiere realizar esta comparación tanto por grado como por ciclo, en todas las áreas, en horas semanales. Se podría sistematizar esta información en un cuadro como el siguiente:

Horarios planificados y horarios reales de dictado de cada área

	1º grado		2º grado		3º grado		4º grado		5º grado		6º grado		7º grado	
	Horas reales	Caja horas pciales.												
Lengua														
Matemáticas														
Ciencias Sociales														
Ciencias Naturales														
Formación Ética														
Educación Artística (Música, Plástica, otros)														
Lenguas Extranjeras														
Educación Física														
Educación Tecnológica														
Otros														
Tiempos no académicos														

¹ Por ejemplo: comedor, recreos, suspensión de clase, etc.

La invitación es a analizar la distribución del tiempo de la enseñanza para cada área y compararlo con el establecido por la jurisdicción. Si esta información no se posee, se sugiere centrarse en la distribución horaria real y aquella que los docentes consideran potencialmente ideal. Si se observara distancia entre unas y otras, la discusión puede abordar los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el área que menos tiempo real de enseñanza insume? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el área que más tiempo real de enseñanza insume? ¿Por qué?
- ¿Qué tiempo se dedica a la enseñanza de las ciencias naturales en primer ciclo del total de tiempo de enseñanza? ¿Y en el segundo ciclo?
- ¿Qué tiempo se dedica a la enseñanza de las Ciencias Sociales en primer ciclo del total del tiempo destinado a la enseñanza? ¿Y en el segundo ciclo?
- ¿La distribución real del tiempo de enseñanza es discutida colectivamente? ¿Todas las secciones de un mismo grado realizan una distribución semejante de tiempo?
- ¿Existen interrupciones en el horario escolar que puedan evitarse?
- ¿Qué acciones se podrían efectuar para realizar un acercamiento entre el horario planificado y el real?
- ¿Cuáles son aquellas rutinas institucionales y/o de aula que se podrían revisar para optimizar los tiempos de enseñanza?
- ¿Qué dificultades relacionadas con el tiempo encuentran en el uso de las bibliotecas, equipamiento informático, libros, juegos didácticos, etc.? ¿Qué cambios se podrían efectuar para optimizarlo?
- ¿Cómo influye la modalidad de planificación de la enseñanza en la distribución del tiempo? (¿trabajo por proyecto, por unidad didáctica, por día, por tema, por hora?)

Segundo momento

Un caso particular: las efemérides

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, algunos temas ocupan por tradición pedagógica en el país un tiempo sustancial de trabajo, las efemérides. En las cercanías de la celebración de las fechas patrias, muchísimo esfuerzo se vuelve a la organización de la misma y entonces, algunos temas vinculados con la enseñanza de las Ciencias Sociales se hacen más visibles. Les proponemos que reflexionen en conjunto.

- ¿Qué lugar ocupan en la enseñanza los temas vinculados a las efemérides?
- ¿El tiempo dedicado es discutido y acordado colectivamente?
- ¿Qué sentido para el aprendizaje de los niños adquieren los actos escolares y las conmemoraciones? ¿La utilización del tiempo es eficaz en estos casos?
- Revisen las propuestas que la institución tiene sobre estos temas y elaboren acuerdos colectivos de manera de que puedan ser visibles para toda la comunidad educativa.

Segundo encuentro.

Las prácticas habituales de enseñanza en las ciencias

Objetivos:

- Apelar al rastreo de las experiencias de trabajo en el área elegida para el proyecto institucional.
- Retomar el proceso de trabajo y los proyectos realizados durante el año anterior, si es que los hubiera, planteando el nivel de concreción de las metas.
- Analizar dichos proyectos para construir alternativas posibles que serán retomadas hacia el final de la jornada.
- Recuperar las capacitaciones recibidas, los materiales y los insumos de trabajo.

Primer momento

Dinámica: Los docentes agrupados por ciclo.

Consignas de trabajo:

- Realicen una lista con las actividades más comunes que realizan en el área. Traten de encontrar la característica común de las mismas.
- Revisen las planificaciones e identifiquen los contenidos que en cada año se enseñan efectivamente.
- A partir del análisis de lo explicitado en el punto anterior, discutan las siguientes preguntas y registren las conclusiones para llevar a la puesta en común.
 - ¿De qué manera se secuencian los contenidos a lo largo del ciclo en la práctica real?
 - ¿Qué lugar ocupan en la planificación de la propuesta de enseñanza los siguientes recursos?
 1. El diseño curricular jurisdiccional.
 2. Los manuales y libros de texto.
 3. Las revistas de circulación mensual.
 4. Los NAP.
 5. Los Cuadernos para el Aula.
 - ¿Cuáles son las principales dificultades que se presentan en la enseñanza del Área de Ciencias Sociales en el ciclo?

Segundo momento

Dinámica: Puesta en común y replanteo de situaciones para el conjunto de la escuela.

Consignas de trabajo:

- Comparen los modos de planificación y secuenciación de los contenidos en el primero y en el segundo ciclo confeccionando un cuadro comparativo con las respuestas registradas en cada uno de los grupos. (Pueden incluir en él lo discutido en el punto anterior para visualizar mejor lo que sucede.)

- Evalúen el lugar asignado a los documentos y propuestas curriculares respecto de otros. Discutan los motivos de estas posiciones y propuestas para replantear estas situaciones en el proyecto educativo institucional.
- Socialicen los lugares asignados a la enseñanza de las ciencias en los diferentes ciclos y las actividades típicas que se realizan en ella. Evalúen las causas que desembocan en estas prácticas y espacios de tiempo real asignado en la caja curricular.

Tercer encuentro.

Las prácticas habituales de enseñanza de las ciencias (continuación)

Primer momento

Dinámica: Los docentes agrupados por ciclo.

Consigna de trabajo: De las siguientes situaciones de enseñanza realizadas durante el año anterior, indique:

- con el número 2, las que propuso a sus alumnos habitualmente;
- con el número 1, las que propuso a sus alumnos pocas veces;
- con el número 0, las que no realizó.

Segundo ciclo

Situaciones de enseñanza que recuperan	4º grado	5º grado	6º grado	7º grado
El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto en la relación con los demás.				
Las diferentes formas en que el territorio se organiza de acuerdo con sus condiciones naturales, las actividades que en él se desarrollan, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes.				
Prácticas y valores democráticos que permitan vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina.				
Situaciones de enseñanza en las que los niños y niñas				
Identifican las principales causas y múltiples consecuencias de distintas problemáticas sociales y los distintos actores sociales intervenientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos.				
Utilizan diferentes escalas geográficas (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de problemas territoriales y ambientales.				
Participan y se acercan a la comprensión de algunos de los sentidos de diferentes celebraciones relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad.				
Trabajan con diversas fuentes de información (testimonios orales y escritos, fotografías, planos y mapas, ilustraciones, leyendas, textos escolares, entre otras) sobre distintas sociedades, culturas y territorios.				
Comparan y reflexionan sobre la información producida y difundida por diversos medios de comunicación acerca de diversas problemáticas sociales.				
Elaboran y participan en proyectos que estimulen y consoliden la convivencia democrática y la solidaridad.				
Desarrollan una actitud responsable en la conservación del ambiente y del patrimonio cultural.				

Primer ciclo

Situaciones de enseñanza que recuperan	1º grado	2º grado	3º grado
Prácticas y valores que permiten vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina.			
Las diferentes formas en que se organizan los espacios geográficos: locales y extralocales, cercanos y lejanos, urbanos y rurales.			
La diversidad de trabajos, trabajadores y condiciones de vida en diferentes espacios geográficos.			
Algunos problemas ambientales y territoriales relevantes a escala local-regional.			
Distintos modos en que las personas organizan su vida cotidiana en el ámbito familiar y laboral en diferentes sociedades del pasado y del presente.			
Distintos modos en que las personas se organizan para resolver problemas sociales, económicos, políticos y culturales en las distintas sociedades del pasado y del presente.			
Situaciones de enseñanza en las que los niños y niñas			
Participan y se acercan a algunos de los sentidos de diferentes celebraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la nación.			
Trabajan con información presentada a partir de distintas fuentes (testimonios orales, textos, imágenes, ilustraciones, fotografías, mapas, etc.).			
Se familiarizan con vocabulario específico acerca de los distintos contenidos estudiados.			
Participan en proyectos que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad.			
Desarrollan una actitud de respeto por la diversidad cultural y una conciencia ambiental.			

Segundo momento

Dinámica: Puesta en común

Consignas de trabajo:

- Enuncien aquellas situaciones recurrentes en cada uno de los grupos.
- Analicen esas situaciones según las ponderaciones realizadas para las áreas en cuestión en las prácticas de enseñanza más comunes. Las siguientes preguntas proporcionan una guía para profundizar el intercambio:
 1. ¿Qué contenidos se enseñan con mayor asiduidad en el área de Ciencias Sociales? ¿Cuáles son los que no se enseñan? Señalen las dificultades que encuentran para la enseñanza de aquellos que no se enseñan; o no se enseñan tanto.
 2. ¿Cuál es el criterio que se utiliza generalmente para priorizar los contenidos en cada área?

Cuarto encuentro.

Discusiones acerca de la enseñanza de las ciencias

Objetivos:

- Conocer los aspectos centrales que caracterizan el enfoque didáctico de las ciencias explícito en cuadernos para el aula.
- Analizar la práctica de enseñanza institucional a partir del enfoque.
- Discutir los efectos que las diversas propuestas pueden tener en el aprendizaje.

Primer momento

Dinámica: Docentes agrupados por ciclo.

Consignas de trabajo:

- Lean y registren el enfoque para la enseñanza expuestos en las secciones "Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo" y "Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo" (tomadas de los Cuadernos para el Aula de Ciencias Sociales 3 y 5) teniendo en cuenta los siguientes temas:
 1. Características del objeto de conocimiento a enseñar. ¿Qué se enseña?
 2. ¿Para qué enseñar el área?
 3. ¿Qué factores a consideración del grupo hay que tener en cuenta a la hora de organizar las propuestas de enseñanza en el área?

Segundo momento

Dinámica: Docentes agrupados por ciclo

Consigna de trabajo: Discutan y registren:

- ¿Qué temas resultaron conocidos para la práctica cotidiana de la escuela y cuáles no?
- ¿Qué elementos aparecieron como aportes para repensar la enseñanza del área?
- ¿Qué actividades de las que leyeron les resultaron más complejas de llevar adelante? Analice las cuestiones que, al entender del grupo sean las más complejas ¿De qué manera pueden resolverse esas cuestiones?

Tercer momento

Dinámica: Puesta en común.

Consigna de trabajo: Socialicen y discutan las producciones realizadas en cada grupo.

Quinto encuentro.

Discusiones acerca de la enseñanza de las ciencias (continuación)

Primer momento

Dinámica: En pequeños grupos aleatorios (se sugiere que no sea por ciclos).

Consignas de trabajo:

- Elijan cuatro de los materiales propuestos para trabajar (ver en el anexo los artículos de la revista El Monitor de la Educación) según los intereses personales.
- Leanlos en el grupo, registrando aquello que reconocen como nombrado en el enfoque de los Cuadernos para el aula.
- Vuelvan a alguna de las actividades citadas en las primeras páginas. Si tuvieran que replantearlas ahora a la luz de la lectura de estos artículos, ¿qué cosas tendrían en cuenta? ¿Qué modificarían? ¿Por qué?

Segundo momento

Dinámica: Puesta en común.

Consignas de trabajo:

- Realicen una sinopsis de lo recuperado en cada uno de los artículos leídos en cada grupo.
- Socialicen las reflexiones realizadas respecto de las actividades implementadas hasta este momento en la escuela. ¿Qué nuevos aportes podrían realizar entre todos respecto del sucedido?

Sexto encuentro.

El camino de la enseñanza para hacer entrar a todos los mundos a la escuela

Objetivos:

- Volver a centrar la mirada en los actores sociales y el conflicto para enseñar las Ciencias Sociales.
- Dialogar con el pasado como estrategia de construcción de los cambios y permanencias de las sociedades a través de tiempo.
- Reestructurar el espacio y el tiempo a partir de los actores sociales que lo habitan/ habitaron comprendiendo que es con ellos la única manera de comprender su configuración y sus permanentes procesos de construcción.
- Repensar el trabajo en el área a partir de las propias prácticas ya analizadas; el enfoque actual que sostiene nuevas conceptualizaciones sobre la ciencia y el análisis de algunas secuencias didácticas basadas en todo lo trabajado hasta aquí.
- Transformar en contenido de trabajo toda la información que ya viene construyendo la escuela en los diferentes grados para ponerlo a trabajar como insumo de cambio y salto cualitativo en la propia práctica escolar.

Primer momento

Dinámica: Docentes agrupados por ciclo.

Consignas de trabajo:

- Lean la secuencia de trabajo propuesta para el ciclo.
- Analicen el modo de trabajar con el tiempo y el espacio y la presencia de diversos grupos sociales y sus intereses.
- Registren los diferentes recursos que se presentan para trabajar esta propuesta. Discutan y anoten sus conclusiones.
- Listen todos los contenidos que a su consideración se trabajan en esta secuencia. Relaten otros modos llevados adelante para enseñar estos mismos contenidos.
- Organicen el trabajo de manera incluir esta propuesta en la planificación anual para el grado. Consideren las dificultades y posibilidades. Les proponemos que registren esa propuesta para luego analizarla colectivamente en las reuniones de equipo del año.

Segundo momento

Dinámica: Docentes agrupados por ciclo.

Consigna de trabajo: Se trabajará con cuadernos de clase, carpetas de los alumnos, planificaciones y evaluaciones trabajadas en años anteriores en la escuela.

- Realicen un análisis crítico de los materiales que tienen a disposición en función de lo trabajado. ¿Qué sentido le otorgamos a la enseñanza del área? ¿De qué manera podemos enriquecerlo, mejorarlo, a partir de lo expuesto en estos días?

Tercer momento

Dinámica: Puesta en común.

Consignas de trabajo:

- Socialicen por separado las conclusiones construidas respecto de la propuesta analizada por un lado y las materiales escolares por otro.
- Discutan crítica y constructivamente el proceso que se lleva a cabo en la escuela respecto de la planificación del área. ¿Qué cosas ven como positivas y seguirían sosteniendo y cuáles modificarían a la luz del trabajo realizado en los sucesivos encuentros?

Séptimo encuentro.

La dimensión colectiva del trabajo docente: la construcción del proyecto de trabajo en Ciencias Sociales en nuestra escuela

Objetivos:

- Reflexionar acerca del trabajo colectivo al interior de la escuela.
- Recuperar los proyectos de enseñanza en estas áreas realizados en el 2010 y evaluar qué alcance tuvieron
- Organizar los contenidos a trabajar en cada ciclo y en la escuela
- Proponer actividades de trabajo que consoliden el proyecto institucional desde estas áreas.

Dinámica: Docentes agrupados por ciclo.

Consignas de trabajo:

- Organicen en un cuadro los principales núcleos temáticos del área y distribúyanlos para cada grado a lo largo del año, teniendo en cuenta el tiempo de enseñanza, la secuencia elegida y el desarrollo de los mismos en el ciclo.
- Identifiquen, en el cuadro con otro color, los contenidos que corresponden a más de un año y consensúen el alcance que la enseñanza tendrá en cada uno de ellos. Esto es particularmente importante para las efemérides que suelen ser enseñadas cada año y sobre las cuales nos sorprende lo poco que saben nuestros alumnos. Les proponemos que en este caso se explice para cada grado qué recorte del contenido se realizará, qué dimensiones se abordarán. La intención es profundizar aprendizajes y ampliar el abanico de experiencias. Identifiquen también los contenidos o núcleos de aprendizaje que respondan a necesidades e intereses de la comunidad de referencia, no contenidos en el currículum y que requieran ser incluidos.
- Discutan, a partir de la evaluación 2010, qué aprendizajes se establecerán como finales del ciclo.
- Realicen un inventario de los recursos existentes: laboratorios, libros de textos, diseños curriculares, cuadernos para el aula, acceso a Internet, DVD, CD, libros de divulgación científica, materiales reciclables y/o descartables. Decidan la modalidad de utilización de los recursos con que la escuela cuenta para la enseñanza de esta área.
- Produzcan un pequeño documento que pueda ser enviado a los padres para comunicarles las decisiones que, en materia de enseñanza, tiempos y contenidos hayan estipulado. Es importante y un derecho de los padres conocer qué se enseña y en qué plazos entendemos posible hacerlo, de manera de que puedan colaborar con materiales, relatos, sus propias historias y experiencias. En la comunicación también puede relevarse saberes, relatos, protagonistas en la comunidad de hechos importantes para la vida del barrio, de la provincia, del país para contar con ellos en los casos que se consideren pertinentes.

Octavo encuentro.

La dimensión colectiva del trabajo docente

En esta oportunidad les proponemos habilitar otros modos de enseñar los contenidos del área, animándonos a realizar proyectos que supongan el reagrupamiento de los niños según diversos objetivos o metas. Quizás sirvan de sugerencia o inspiren otras propuestas.

- En algunas escuelas, los maestros han evaluado como una dificultad el no contar con mucho tiempo para profundizar algunos temas históricos o geográficos. A partir de esta dificultad se han organizado de manera de que todos ellos se "especializan" en algunos temas que, a consideración del equipo, son relevantes para el aprendizaje. En este sentido y en diversos momentos del año se reagrupan los niños en virtud de estos temas y se realizan diversas propuestas:
 1. "Seminarios como los grandes": durante un período de tiempo que se decide colectivamente, los niños pueden participar del trabajo más intenso con una temática de su interés; todos los maestros preparan un tema de esta manera.
 2. Clases dadas en parejas.
 3. Talleres de proyectos: se establecen proyectos de estudio que reagrupan a los niños; los temas son ofrecidos a los niños que se organizan para participar. Los proyectos cierran con una muestra del trabajo realizado y el producto realizado.
 4. Experiencias directas, salidas a museos y cines, visitas a instituciones oficiales, académicas, de investigación, etc., pueden organizarse dentro de una planificación consensuada entre los miembros del equipo.
 5. Estudio acompañado. Este punto es particularmente relevante para los alumnos de segundo ciclo; establecer una propuesta sistemática de estudio acompañado, permitirá que los saberes y prácticas vinculadas a una apropiación autónoma del conocimiento pueda construirse en la escuela con la referencia de los adultos que abren este camino.
- Organicen una agenda de futuras reuniones para continuar el trabajo y mantener activo el proyecto a lo largo del año. Pueden ser: semanales, quincenales o mensuales. En ellas se evaluará progresivamente el proyecto y se realizarán las modificaciones pertinentes.

Enfoques de enseñanza

Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo²

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 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 algunas ideas sobre las que nos hemos basado al desarrollar las propuestas para el aula. 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.

² Este texto ha sido tomado de *Cuaderno para el Aula. Ciencias Sociales 1* (MECyT, 2006a) con leves modificaciones.

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 desarrolleen 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 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 invaluable, 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 quizás 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 destaque 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 1º 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 problematizan 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 también 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), 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 [...].

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 construidos 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 1º 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 contratación 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 1º 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.

Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo³

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo retoma y profundiza el estudio de la vida en sociedad en el presente y en el pasado, recuperando la riqueza conceptual de enfoques, lecturas y visiones de la realidad que aportan las distintas disciplinas que componen el área.

Deseamos avanzar en la elaboración de interpretaciones cada vez más complejas, plurales, ricas sobre el acontecer humano. Por lo tanto, se convierten en propósitos básicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales el conocimiento de los procesos y actores sociales implicados en la configuración del espacio geográfico en diversas escalas, el reconocimiento de cambios y permanencias en las formas históricas de la vida social y la aproximación a problemáticas y categorías de análisis referidas a la organización social y política, a las instituciones, normas y sistemas de creencias.

Desde esta perspectiva se espera contribuir 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 tengan oportunidad de participar, intercambiar y debatir ideas explicitando criterios y argumentos. Poner en juego estas operaciones propicia que los alumnos puedan asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia diversas formas de vida, como así también hacia diferentes puntos de vista. El ejercicio de pensar, de reflexionar, de contrastar, de justificar las propias opiniones se realiza al mismo tiempo que los niños enriquecen sus prácticas de debate y discusión.

³ Este texto ha sido tomado de *Cuaderno para el Aula. Ciencias Sociales 5* (MECyT, 2006b) con leves modificaciones.

Durante el Primer Ciclo los niños se han aproximado a estos saberes y han adquirido sus primeras herramientas para mirar y leer la realidad social. Ya a partir de 4° grado se aborda de modo más sistemático y profundo el análisis y la interpretación de los procesos sociales. Esto implica un trabajo sostenido con la conceptualización y la generalización, al mismo tiempo que un enriquecimiento progresivo de la información básica necesaria para la comprensión de los problemas sociales en estudio. Se retoma la apuesta iniciada en los primeros años de la escolaridad respecto de la ampliación de los horizontes culturales de los alumnos, la presentación de múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres contemporáneos, poniéndolos en diálogo con sus propias vivencias y experiencias sociales y culturales. También se continuará avanzando en el desarrollo del pensamiento autónomo, en la profundización de las habilidades de argumentación y fundamentación, así como en la preparación para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Al igual que en el Primer Ciclo, la ampliación de los horizontes sociales y culturales es una condición pedagógica que, sin excluir la valoración de las experiencias locales y las prácticas de los niños en sus contextos, permite una construcción cada vez más elaborada del mundo social. Al mismo tiempo, permite una aproximación más rica a lo considerado "propio o cercano", a partir de la ampliación de la perspectiva comparativa. De este modo, apostamos a ayudar a los chicos a realizar diversas trayectorias que les permitan iniciarse en el arduo camino de reinterpretar sus marcos de vida, poniéndolos en contacto con otras experiencias, con otras formas de conocimiento, con diversas maneras de entender las normas y la política, y así poder mirar con nuevos ojos el entorno propio que, no por cercano, es necesariamente mejor conocido que aquello que es extraño, que aquello que es lejano.

Formar a los alumnos como estudiantes: enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos

Decíamos en el apartado anterior con respecto a los niños que comienzan su 1° grado, que ingresar a la escuela conlleva un aprendizaje acerca de la vida escolar que se proyecta y renueva en el tiempo. El pasaje al Segundo Ciclo constituye en este sentido un nuevo desafío para chicos y chicas. Es en este Ciclo donde las escuelas, y muchas veces las familias, "se ponen más serios" respecto del estudio. Es bastante frecuente escuchar que se les dice a los niños que ingresan a 4° grado: están en Segundo Ciclo, son más grandes y tienen otras responsabilidades, ahora hay que estudiar más y jugar menos. Probablemente, ante comentarios similares, los niños se imaginan cosas muy diversas acerca de las expectativas que los adultos tienen de ellos. Muchos docentes de 4° grado comentan con frecuencia que, por ejemplo, ante la consigna "estudien del libro para la semana próxima tal tema", los niños suelen preguntar ¿en qué parte del libro está?, ¿hay que aprenderlo todo de memoria?, ¿puedo marcar en el libro?

Estas preguntas nos incitan a reflexionar acerca de las oportunidades que debemos brindarles para acompañarlos en este proceso de pasaje y pensar cómo podemos facilitar la construcción de un vínculo con el conocimiento que se enriquezca y acreciente con el tiempo. Por este motivo podemos decir que formar a los alumnos como estudiantes es responsabilidad de la escuela. ¿Cómo hacerlo? Quisiéramos señalar que la tarea de enseñar a estudiar no se refiere solo a poner en conocimiento de los alumnos técnicas ciertamente valiosas (subrayado de ideas, identificación de palabras clave, realización de resúmenes, entre otras). Contribuir a la formación de los chicos como estudiantes implica poner a su disposición recursos y estrategias que utilizan habitualmente los que estudian (los estudiantes más avanzados o los adultos que continuamos haciéndolo a lo largo de la vida) compartiendo con ellos, haciendo visibles las dificultades que se nos presentan a todas las personas al momento de estudiar. Una manera de hacerlo sería experimentar con los chicos cómo se hace para "recordar" lo que hemos leído sin que ello signifique "repetir como loros" todas y cada una de las palabras de un texto, cómo tramar el sentido entre alguna imagen que puede haber provocado cierto extrañamiento –compartiendo el proceso mismo de aprender a mirar– con lecturas diversas, o cómo lograr no perder información valiosa para poder utilizarla después. También analizar junto con ellos cómo ciertas estrategias son más útiles en algunos casos que en otros según los propósitos deseados, ya que no es lo mismo utilizar la información para preparar una exposición oral, un resumen o elaborar un informe.

Por otra parte, podemos contribuir como docentes a hacer visibles a los chicos sus progresos, dudas y dificultades, explicitando los caminos que ellos mismos fueron encontrando para sortear los obstáculos. Un modo de hacerlo

es comenzar las clases con preguntas orientadas a restituir el sentido de las tareas realizadas, con preguntas que retomen los hilos principales de las tareas ya emprendidas, que interroguen sobre algún matiz respecto de una lectura, que abran nuevas inquietudes frente a algún contraste inesperado y que desafíe algún estereotipo, que indaguen sobre formas en que los chicos van entendiendo lo que leen, recuperen producciones escritas, en fin, esos modos que habitualmente tenemos los docentes de ir produciendo trama en lo que hacemos día a día.

Otro modo es compartir reflexiones grupales acerca de cómo cada uno de los chicos va resolviendo las consignas de tarea, intentando que ellos mismos reconozcan cómo se hace para establecer relaciones, para sacar conclusiones, para sistematizar las características de un tema. Estas y otras intervenciones son también maneras de ayudarlos a comprender que aprender no se restringe exclusivamente a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que atañe a un proceso más general de crecimiento, autonomía y transformación. Este desarrollo es progresivo y se presentarán variaciones entre los distintos años del Segundo Ciclo, situación que nos coloca como adultos en un lugar central de acompañamiento, de sostén, de ayuda para las distintas instancias que se conjugan a la hora de aprender.

El pedagogo brasileño Paulo Freire reflexiona al respecto:

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. [...] Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica que asuma el papel de sujeto de ese acto. Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor [...] procurando solamente memorizar sus afirmaciones [...] Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de rescribir. [...] El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. [...] quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca. [...] El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. (Freire, 1998)

Estas palabras nos revelan la complejidad del acto de estudiar y su carácter de proceso abierto y que no se clausura a lo largo de la vida. El desafío es, entonces, hacer un lugar en los alumnos para la búsqueda, la curiosidad, el gusto por saber cosas nuevas y por conocer el mundo a través de innumerables prácticas que en sentido amplio podemos llamar, en términos de Freire, estudio.

La lectura y la escritura en Ciencias Sociales

Si acordamos en que uno de los propósitos básicos del Ciclo es procurar que los alumnos adquieran herramientas para avanzar en la complejización creciente de los conocimientos sociales, estaremos ante el desafío de contribuir a la creciente sistematización de los saberes y al acercamiento a las particulares formas de pensar, tratar y resolver los temas-problemas propios del campo de las Ciencias Sociales. En ese sentido, las prácticas de hablar, escuchar, leer y escribir son constitutivas en el proceso de adquisición y comunicación de conocimientos sobre la vida social, y será central nuestra tarea de abrir múltiples espacios para que ello ocurra.

Cotidianamente, en las clases de Ciencias Sociales, se presentan múltiples aspectos de la vida en sociedad en diversos contextos del pasado y del presente, a través de variadas situaciones de aprendizaje que implican hablar y escuchar. Nos referimos a las prácticas cotidianas de preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opi-

nar, explicar, comparar, entre otras. En Segundo Ciclo, es tarea de la escuela propiciar el desarrollo de estas prácticas, proponiendo situaciones o problemas de interés que susciten la elaboración de estrategias comunicativas específicas, como por ejemplo, la formulación de interrogantes y de hipótesis; el desarrollo de comentarios o conversaciones; la elaboración de explicaciones y de conclusiones. Así, los niños irán adquiriendo confianza en sus propias posibilidades de resolver situaciones de comunicación oral.

Para llevar a cabo estas tareas es necesario haber tenido la experiencia de valorar las opiniones ajenas, de aceptar los disensos y de respetar las producciones de otros hablantes. En definitiva, condiciones propias del aprendizaje del mundo social.

Ya desde 4º grado los niños preparan exposiciones orales sobre temas del área, tanto en forma individual como grupal. Esto supone desarrollar un conjunto de tareas específicas que requieren nuestro acompañamiento sostenido en el trabajo de selección de la información, de construcción del guión argumental o esquema explicativo, de apoyo en la exposición de las ideas, entre otros aspectos. En particular, que los alumnos aprendan a exponer teniendo en cuenta los interlocutores y atendiendo a ciertas condiciones, como por ejemplo el tiempo disponible, constituye un aprendizaje valioso y además susceptible de ser transferido a otros campos de conocimiento.

En el Segundo Ciclo, y en los subsiguientes niveles de la escolaridad, la lectura y la escritura ocupan un lugar destacado en las clases. En efecto, los temas y problemas que comienzan a estudiarse de manera más sistemática en 4º grado, requieren del análisis de la información contenida en distintas fuentes (libros, manuales, diccionarios, enciclopedias, revistas, material cartográfico, etc.) que se presentan como textos que pueden tener distinto formato. A través de su lectura e interpretación se adquieren los conocimientos que permiten el desarrollo de formas más elaboradas de sistematización de la información, incorporación de palabras nuevas y de términos de vocabulario específico. El proceso de apropiación de conocimientos particulares que permite la lectura se produce en tanto promueve un enriquecimiento de las representaciones cotidianas, la exploración acerca de los significados de las palabras, la confrontación con diversas creencias y valores, la aproximación a un tema desde distintas perspectivas, y el comienzo de la identificación de posiciones diferentes en relación con un problema social.

La lectura de textos de Ciencias Sociales es una práctica a través de la cual los alumnos, a lo largo del ciclo, podrán ir familiarizándose con los conceptos, las explicaciones y los tipos de discursos específicos del área. Progresivamente, se irán ampliando sus posibilidades para establecer relaciones y jerarquizar conceptos, comparar diversas interpretaciones, realizar preguntas significativas, elaborar respuestas provisorias y construir explicaciones que integren las distintas dimensiones de la realidad social.

Por lo tanto, una tarea básica en el ciclo es promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales. El acercamiento de los alumnos a material bibliográfico variado referido a sociedades diversas del pasado y del presente, que comenzó en el Primer Ciclo, debe constituirse en una tarea habitual para los chicos. Además de los manuales, la biblioteca escolar puede ofrecer libros y revistas que permiten a los chicos avanzar en estrategias vinculadas con la búsqueda bibliográfica de información. A lo largo del Ciclo, se espera que los niños aprendan criterios para seleccionar fuentes, para consultar índices, para realizar lecturas panorámicas a fin de detectar un tema, incluso una información o dato puntual. La curiosidad que los niños tienen acerca de la vida en diferentes contextos del pasado y del presente, así como la intriga que puede producir lo no conocido son claves para promover, a través de una amplia gama de preguntas o de situaciones problemáticas, distintos tipos de exploraciones e indagaciones utilizando la variedad de recursos de la biblioteca escolar y también de otras instituciones de las propias comunidades. El acceso a información a través de la red de Internet es otra forma de experimentar este tipo de búsquedas.

La extensión de los textos es un aspecto que creemos importante considerar a la hora de seleccionar materiales informativos para proponer a los alumnos. Un criterio que circula frecuentemente en las escuelas es que conviene optar por textos de corta extensión "ya que los alumnos no leen textos largos" en el Segundo Ciclo. Por lo general, los textos cortos suelen ser apropiados para sistematizar u ordenar información más amplia, pero para acceder y comprender un tema complejo, es necesario contar con textos más extensos, más largos, que permitan desplegar los contenidos, imaginar situaciones con abundantes detalles, extenderse en los asuntos tratados y profundizar en las categorías de análisis.

Además de los textos informativos, en el Segundo Ciclo continúa vigente la propuesta de trabajar con textos que favorezcan la dimensión narrativa del lenguaje, a partir de la incorporación de relatos en los que se presenten temáticas propias de las Ciencias Sociales y que subrayen las significaciones y los sentidos de los protagonistas, así como la empatía con los distintos sujetos e historias que se narran.

Sabemos del desafío que significa encontrar textos pertinentes, que entusiasmen a los chicos, y cuyo nivel de dificultad no los deje fuera del placer y la posibilidad de leer y entender. Propiciamos la búsqueda de textos que permitan tender puentes entre lo ya conocido y los nuevos saberes, textos que articulen de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad temática y la cantidad de datos, para dar lugar a la interpretación y abrir la posibilidad de aprender lo aún no explorado.

Al seleccionar los textos, siempre nos surge la pregunta sobre si podremos anticipar "todas" las dificultades que pueden encontrar los chicos en la lectura. Creemos que no. Sin embargo, una lectura crítica nos dará seguramente pistas sobre aquellos conceptos aún no explicados o información implícita que requiere por parte de los chicos un alto nivel de inferencias. Explicar previamente los temas que serán objeto de lectura, dar algunas claves –cuidando no revelar todos los misterios– y leer junto con ellos suelen ser estrategias que los docentes utilizamos en las aulas. Al leer conjuntamente con los chicos, será posible detenerse en los párrafos de mayor densidad conceptual y provocar sus intervenciones para poner en diálogo lo que van interpretando, preguntar sobre sus dudas y cotejar con lo que otros entienden; agregar información o dar ejemplos.

En muchos casos, será necesario reponer información que los alumnos no disponen y que el texto da por supuesta; en otros, nos dedicaremos a elaborar guías de lecturas con preguntas y actividades sugerentes y que a la vez permitan poner en foco y rescatar los aspectos relevantes de los hechos y procesos estudiados. En ese sentido, estamos ante el reto de evitar la formulación de preguntas que conduzcan a una reproducción literal de fragmentos de los textos y sugerimos elegir interrogantes que propicien la búsqueda de la contextualización, la descripción de situaciones, la identificación de relaciones, causas y explicaciones, el establecimiento de relaciones pasado-presente, entre otros aspectos, según el tema que se esté desarrollando.

Por su parte, la escritura es un proceso complejo, de construcción e interacción en el que se ponen en juego un conjunto de conocimientos, principalmente, saberes lingüísticos, habilidades comunicativas y dominio del tema específico sobre el que se está escribiendo. Dado que la escritura implica reglas particulares de construcción, normativas y formatos, una importante tarea será habilitar numerosas instancias en las que los alumnos puedan ensayar la producción de variados tipos de textos a lo largo del Ciclo. Esto implica guiarlos en la elaboración de planes de escritura, enseñarles a recortar objetos-problema de las narraciones que se les ofrezcan, orientarlos a buscar información para ampliar los textos, ayudarlos a resolver los problemas retóricos que se les presenten, entre otras cuestiones propias del trabajo de escribir.

Resulta entonces que al escribir un texto de Ciencias Sociales se conjuga, por un lado, el desafío de comprender las sociedades, las culturas y los territorios, y por otro, sortear las dificultades que presenta en sí misma la tarea de escribir. No está de más señalar que, aun cuando se cumplieran todas las reglas formales de escritura, la calidad del texto que produzcan los chicos estará condicionada también por los conocimientos y conceptos significativos del área de que dispongan. Cuanto más sepan sobre un tema, más habilitados estarán para expresar relaciones fundamentadas, profundizaciones y recreaciones sobre los temas objeto de escritura.

En las clases de Ciencias Sociales es frecuente el planteo de actividades que promueven la producción de textos escritos. Solemos pedir a los chicos la resolución de cuestionarios o guías de lectura, la elaboración de resúmenes o notas sobre un tema en particular. La elaboración de estos textos implica un grado de reorganización de lo aprendido, un trabajo de jerarquización de las ideas y el uso de términos específicos propios de la disciplina, habilidades que irán construyéndose a lo largo del Ciclo. Como escribir no es un proceso espontáneo, deseamos enfatizar que se trata de un contenido a ser enseñado en y a través de la enseñanza de los propios contenidos del área y en estrecha vinculación con un enfoque que tienda a complejizar y problematizar la mirada sobre la realidad social pasada y presente.

Desde esta perspectiva, estamos diciendo que cuando se escribe, se aprende. Al escribir sobre un tema determinado se consigue un nivel de elaboración mayor sobre el contenido mismo. Se sabe más al término de la realización de

un texto que al iniciarla, ya que la resolución de la tarea requiere haber leído previamente, haber elaborado un plan por más sencillo que haya sido, haber examinado y eventualmente haber discutido con otros cómo se va a organizar el contenido o cuáles van a ser las estrategias de escritura según la clase de texto que se trate.

La escritura implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla, se trata de prácticas que se hallan mutuamente vinculadas entre sí. En este sentido, es importante tener en cuenta el proceso recíproco entre lectura y escritura que se despliega cuando se da una consigna para escribir, por cuanto el proceso de escritura alberga la instancia de la lectura, tanto antes como después de escribir. En un momento inicial, se lee con la finalidad de elaborar posteriormente un texto y, en un momento posterior, también se lee, porque el texto escrito se construye, explícita o implícitamente, para ser mostrado a los demás, para ser comunicado a otros, reales o imaginados, pero siempre a otros. Por tanto, el texto se vuelve susceptible de múltiples, sucesivas y posteriores lecturas y reescrituras.

La contextualización, la interrogación y la problematización

La presentación de un marco, de una trama, de una historia en la que aparezcan sujetos actuando movidos por necesidades, deseos y aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que deseamos enseñar. Así, la realidad cobrará significado para los niños dentro de un contexto determinado en el que se destaque las acciones y las intenciones de los actores sociales implicados.

Somos los docentes quienes definimos y recortamos en la selección misma del contenido a enseñar, el encuadre, el contexto. Es propósito del Segundo Ciclo que los niños se acerquen de manera más sistemática al conocimiento de las sociedades desde procesos y explicaciones multicausales y profundizando en algunas de las distintas dimensiones de análisis de los contextos estudiados.

Por ejemplo, en la próxima sección se proponen actividades para avanzar en el estudio de las distintas funciones urbanas y la oferta de servicios a partir de dos experiencias de aula contextualizadas en realidades regionales diferentes. En otro momento de la escolaridad los niños podrán comparar las situaciones analizadas aquí con otras, de nuestro país o del mundo, lo que les permitirá el armado de categorías y clasificaciones, en este caso urbanas, acerca de distintos aspectos de la configuración territorial.

Delimitar el contexto, es decir el acotamiento temático, temporal y espacial, en el que se desarrollará la propuesta pedagógica 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 también para ponderar el caudal de información que se ofrece, la relevancia de los contenidos que se deciden, la pertinencia de las actividades. En este sentido el trabajo con las distintas fuentes (relatos, textos informativos, mapas y planos, fotografías, etc.) situadas en contexto permitirá el establecimiento de relaciones entre los distintos aspectos del problema en estudio, facilitando poner en juego ideas que habiliten interpretaciones válidas y promoviendo que la información cobre sentido en el marco del tema en cuestión.

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

A modo de ejemplo, en una de las propuestas de enseñanza se presenta una noticia sobre el problema de abastecimiento energético que afecta a una localidad de la provincia de Mendoza. Por ello, diversos actores se reúnen para discutir los mecanismos de financiación de las obras que permitirán a todos los vecinos el acceso al servicio de gas. Algunas de las preguntas que se proponen como estrategias de trabajo en contextos significativos son las siguientes: ¿cuál es la importancia de estos servicios para la vida cotidiana?, ¿con qué servicios cuenta la localidad?, ¿de dónde provienen el gas, la electricidad, el agua que se utiliza?, ¿desde cuándo se cuenta con estos servicios?,

¿quién se encargó de la construcción?, ¿cómo se financiaron?, ¿qué sucede en los barrios en que los vecinos no pueden pagar el financiamiento de las obras?

Las puntualizaciones realizadas en torno a la contextualización y problematización de las temáticas abordadas nos plantean un desafío ya clásico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: la tensión entre profundizar algunos temas (para considerarlos en su carácter complejo, multidimensional y dinámico) y el mandato de plantear una cantidad muy extensa de contenidos. La importancia de profundizar un tema, a partir de recortes y selecciones más acotados, no invalida la posibilidad de hacer un tratamiento general. Esto implica aludir a contextos de distinta inclusión, manejar información más amplia, elaborar explicaciones que trasciendan cuestiones puntuales. Así, los alumnos irán construyendo un marco más general, más abarcativo que les permita ubicar no sólo el contenido específico que se estaba profundizando, sino también otros que remitan a sistemas de relaciones y vínculos similares.

■ Acerca del Eje 1. Las sociedades y los espacios geográficos

El abordaje de los contenidos referidos a las relaciones entre la sociedad y los territorios desarrollado en este material toma como punto de partida las siguientes conceptualizaciones: una concepción del espacio entendido como el resultado de una construcción social; la incorporación de los procesos históricos para la comprensión de las configuraciones espaciales del presente, y por último, la consideración de que dichas configuraciones se explican teniendo en cuenta diversas escalas de análisis.

En estas propuestas entendemos que una organización espacial determinada resulta del modo en que diversos grupos sociales se apropián de un cierto espacio y lo transforman, lo modifican, lo construyen. En sintonía con esta concepción de espacio como producto social, la perspectiva de ambiente que presentamos aquí incorpora tanto los elementos físico-naturales (relieve, clima, hidrografía, etc.) como los componentes de origen social (tipos de actividades económicas desarrolladas, tecnologías empleadas, aprovechamiento de recursos, etc.). Del mismo modo, el análisis de un circuito productivo debe tener en cuenta el sustrato físico en el que se desarrolla un determinado tipo de producción primaria, pero fundamentalmente deberá enfocarse en los modos en que dicho sustrato ha sido explotado y aprovechado por la sociedad. Este aprovechamiento dependerá a su vez del grado de desarrollo tecnológico, de las técnicas utilizadas, de la organización del trabajo y de la apropiación de recursos en dicha sociedad, del destino de los bienes elaborados, etcétera.

La producción social del espacio es un proceso continuo, que toma como base tanto el sustrato físico-natural del área analizada como aquellas construcciones hechas por la sociedad en tiempos pasados. En relación con esto, proponemos la introducción de la dimensión histórica que permita entender la organización del espacio actual. En esta perspectiva, el desarrollo de actividades productivas y su consecuente configuración espacial resulta de la acumulación de trabajo humano en un determinado lugar a lo largo del tiempo.

En efecto, las sociedades han desarrollado en el pasado todo tipo de construcciones y obras de infraestructura que persisten hasta el día de hoy, aunque a veces con usos diferentes a los originales; han empleado técnicas de cultivo que dejan su impronta material en el territorio y, al mismo tiempo, dejan una huella en la cultura y la tradición de una sociedad. Las organizaciones espaciales actuales se han ido construyendo como una serie sucesiva de eventos en la que en cada momento histórico se incorpora algo nuevo, se desecha algo de lo construido anteriormente, o se recicla y se reinventa algo de lo ya existente.

Este abordaje nos permite una visión dinámica de las sociedades y los territorios. Pero las configuraciones territoriales actuales no se explican solamente desde las características de las sociedades del pasado, sino también por los flujos de personas, mercaderías e información que caracterizan a la sociedad contemporánea. La intensidad y la aceleración de estos flujos tienen lugar en diversas escalas geográficas de análisis, más allá de la localización estricta del fenómeno en estudio.

Este enfoque, creemos, resulta válido tanto para interpretar problemas ambientales como para analizar la actividad productiva de una sociedad. En el primer caso, un problema ambiental como la desertificación puede explicarse

por las transformaciones climáticas globales (escala global), pero también por la influencia de la construcción de grandes represas que reducen el caudal de agua que llega a la zona (escala nacional) o por prácticas de ganadería demasiado intensivas que llevan a un agotamiento de las pasturas (escala local o regional). Del mismo modo, en el caso de un circuito productivo, la aptitud de los suelos puede ser adecuada para el desarrollo de un determinado cultivo (escala local), pero la decisión de desarrollarlo o no estará fuertemente influenciada por la demanda de los mercados internos o internacionales (escala nacional y global) o por las restricciones regulatorias de la actividad impuestas desde el Estado (escala nacional).

La incorporación de estas nociones para la comprensión de los fenómenos geográficos nos permite una lectura más compleja, abarcativa y dinámica de los procesos sociales que estructuran el espacio y de las configuraciones territoriales resultantes.

■ Acerca del Eje 2. Las sociedades a través del tiempo

La perspectiva histórica adoptada en estas propuestas de enseñanza concibe a la Historia como un campo de conocimiento que se ocupa de estudiar el conjunto de las manifestaciones y realizaciones del hombre en sociedad a través del tiempo.

El campo de análisis no se restringe, como sucedía tradicionalmente, a la esfera de la política, sino que se extiende a las más variadas expresiones de la experiencia humana en sociedad. Los particulares modos en que los hombres y las mujeres resuelven su subsistencia y su reproducción material; las formas en que organizan la sociedad, en que definen sus intereses, dirimen sus conflictos, crean y recrean las instituciones jurídicas y políticas; el modo en que luchan por el poder, explican el mundo y la sociedad: estos diversos aspectos o planos de la realidad social son considerados de interés y relevantes para el conocimiento histórico.

Ninguno de esos planos de la realidad social tiene, no obstante, una existencia autónoma y puede comprenderse en sí mismo, desvinculado de su contexto.

Los distintos niveles o aspectos de la realidad social deben ser analizados en continua interacción y son parte de una totalidad que los historiadores tratan de restituir en toda su complejidad y dinamismo. Así, cuando en estos Cuadernos estudiamos las políticas del Estado argentino de fines del siglo XIX alentando la importación de mano de obra y de capitales extranjeros, necesitamos vincularlas, entre otras cosas, con los intereses económicos de los terratenientes pampeanos y con el afianzamiento y la expansión del capitalismo, desde su núcleo originario de Europa occidental. Del mismo modo, al abordar el tema de las guerras de independencia, nos esforzamos en entender como el acontecer político incide sobre las más variadas manifestaciones de la vida social, y entre ellas, desarrollamos particularmente, su impacto sobre la cotidianidad de distintos actores sociales. Para estudiar la conquista española de América y comprender la facilidad o dificultad con que los conquistadores pudieron concretarla, tuvimos que analizar las diferentes formas de organización socio-política de las sociedades indígenas.

Pero, para acercarnos a la comprensión de algún aspecto de la vida en sociedad o para intentar captar la realidad social de manera global, no basta con establecer relaciones y con buscar las articulaciones existentes entre sus distintos planos o dimensiones. Las configuraciones económicas, sociales, políticas así como los acontecimientos históricos de toda índole son producto a la vez de variados, complejos e imbricados procesos. Por lo tanto, un enfoque que busque analizar una realidad muy compleja, debe combinar la búsqueda de relaciones entre sus distintas dimensiones con el análisis de procesos de duraciones diferentes que intervienen en su conformación y cambio.

Y así entramos en la cuestión del tiempo y de los cambios que se producen en su discurrir. Las sociedades son dinámicas y complejas, existen sintonías y ajustes así como desajustes y rupturas entre sus distintos planos: se combina lo que permanece con lo que cambia, las transformaciones son continuas y cualquier situación revela estados de estructuración y desestructuración. Captar los cambios, explicarlos, descubrir las rupturas y lo que permanece constituye lo más genuino de la tarea del historiador. Por qué las cosas cambian, a qué ritmo lo hacen, cuáles son las múltiples causas que intervienen en su transformación, qué procesos diversos se imbrican para producir el cambio, son preocupaciones de una Historia que no piensa en términos unicausales ni en determinaciones unívocas y linea-

les. Por eso, para abordar las rebeliones diaguitas de 1630, proponemos explicarlas como el resultado de procesos de distinta duración: el descubrimiento de oro por un encomendero del Tucumán fue el detonante de un conflicto alimentado por décadas de explotación indígena. A la vez, el levantamiento se inscribe en un proceso de más larga duración, el transitado por pueblos que, por su particular organización económica, social y política, habían logrado resistir en el pasado reciente a otros intentos de dominación externa, como la incaica.

En la perspectiva adoptada, las sociedades no son pensadas como armónicas. Aun en las más igualitarias, existen asimetrías, diferencias de prestigio, estatus, poder. Los hombres luchan, entre otras cosas, por el acceso a los bienes, por la distribución de la riqueza, por distintas concepciones acerca de cómo organizar la sociedad. Los conflictos son de naturaleza múltiple: pueden expresar antagonismos socioeconómicos y también nacionales, regionales, ideológicos o religiosos.

Asimismo, los conflictos pueden ser la manifestación de una compleja combinación de varios de estos aspectos. A partir de las propuestas de enseñanza desarrolladas aquí se enfatiza la identificación de las características y causas de los conflictos así como de los actores que en ellos se configuran, los intereses y puntos de vista que defienden, los recursos que utilizan para hacerlos prevalecer, los consensos a los que eventualmente llegan.

Respecto de los actores de la Historia, la perspectiva que aquí desplegamos incluye además de los protagonistas individuales a los actores colectivos (terratenientes, Estado, inmigrantes, conquistadores, pueblos originarios, ejército o tropas, según el problema que se esté estudiando). Es importante subrayar que tanto los protagonistas individuales como los colectivos deben ser captados en las complejas circunstancias en que están inmersos y en sus relaciones mutuas. Las características y acciones de los actores individuales, de los "héroes", se tornan incomprensibles fuera del marco social, económico y cultural del que ellos emergen.

Analizar, por tanto, articuladamente las acciones de los actores individuales y las de los diferentes grupos de su sociedad se torna imprescindible si se quiere comprender esa sociedad y su devenir.

Digamos finalmente que, desde esta concepción, el conocimiento histórico no es un conjunto acabado y fijo de nociones o saberes. Por el contrario, es provisorio y está en permanente construcción y reconstrucción: las preguntas, los debates y las hipótesis dependen de la época en que se formulan y se legitiman según el conocimiento considerado socialmente válido en cada momento histórico.

La adopción de este enfoque en las clases de Ciencias Sociales, al alejar el establecimiento de relaciones, la búsqueda de explicaciones multicausales, el reconocimiento del conflicto como constitutivo de la realidad social, la identificación de distintos actores sociales, el conocimiento de múltiples perspectivas de análisis, puede contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva.

■ Acerca del Eje 3. Las actividades humanas y la organización social

Las temáticas que estructuran las propuestas de trabajo para este Eje se refieren a cuestiones vinculadas con las formas de organización política, las manifestaciones culturales del pasado y el presente, y los procesos de integración regional entre Estados.

Las propuestas tienen el propósito de abordar la sociedad como una realidad compleja, atravesada por múltiples dimensiones, intentando precisar aspectos de continuidad y cambio, atendiendo tanto a procesos estructurales como a las vivencias de los sujetos particulares y considerando las características actuales de las situaciones aludidas y los procesos que las antecedieron. Para ello creemos oportuno que además de la referencia a temas en los que se ha centrado la Historia y la Geografía, se incorporen a las propuestas escolares categorías y problemáticas abordadas por disciplinas como la Sociología, las Ciencias Políticas, la Economía, la Antropología.

Estas disciplinas, a lo largo de más de cien años de existencia han producido (con variantes y desde paradigmas sumamente diversos) importantísimos elementos para la comprensión de la realidad social, de la diversidad socio-cultural, la centralidad de la cultura en la vida humana, la explicación de los aspectos que regulan y estructuran el sistema político y económico, entre otros temas.

Consideramos que es preciso crear las condiciones para propiciar que estas cuestiones tengan un lugar explícito en las propuestas de enseñanza, ya que suponemos que su tratamiento podrá favorecer la capacidad de comprensión de la complejidad social como así también la responsabilidad en torno al ejercicio de los derechos, obligaciones y prácticas sociales comprometidas.

Complementariamente a los aprendizajes que se proponen desde los otros dos Ejes que componen el área, en éste ocupa un lugar central la profundización de conceptos relevantes para la comprensión de la sociedad. Los avances en la conceptualización resultan centrales para que en el estudio de la vida social los alumnos puedan generalizar y construir criterios con los que seleccionar, ordenar, jerarquizar y, sobre todo, dar sentido a la innumerable información que reciben a través de diversos medios.

En cuanto a la forma de abordar las dimensiones de análisis, recordemos que las mismas constituyen cortes analíticos. Cualquier hecho o proceso social implica simultáneamente aspectos sociales, económicos, políticos, ideológicos; por lo tanto, debe ser visto en su complejidad y desde una perspectiva totalizadora, si bien, a los fines de la presentación escolar (y también del análisis académico-científico) puede priorizarse algún o algunos aspectos. En consonancia con ello, en la propuesta sobre manifestaciones culturales, creencias y festividades, atendimos particularmente a los sentidos de las mismas para diversos sujetos y nos detuvimos también en cómo las fiestas y celebraciones suelen expresar intencionalidades políticas de afirmación o cuestionamiento del orden y, en cómo aparecen en los últimos años atravesadas por la lógica comercial y mercantil.

Las dimensiones que hemos señalado se refieren a aspectos de lo social que involucran a todas las sociedades. Sin embargo, las distintas sociedades (y dentro de cada una de ellas, los distintos sectores sociales que las conforman) han abordado los problemas que se plantean en forma absolutamente diversa. En el tratamiento de estos temas también se debe tener en cuenta cómo permanentemente se cruzan ciertos aspectos de continuidad y semejanza, con otros que más bien resultan en situaciones de variabilidad y cambio. En las propuestas de este Eje focalizamos particularmente en esa diversidad de formas y manifestaciones a lo largo de la historia, en distintos espacios y para distintos sujetos sociales. Por ejemplo, en la propuesta sobre organización política del territorio argentino se reconocieron aspectos de unidad y diversidad, el posicionamiento de distintas instituciones sociales y políticas, así como las características singulares de distintas localidades argentinas. De la misma forma, al hablar de festividades estuvimos atentos a las particularidades que estas adquieren en diferentes momentos y lugares, y para distintos sectores sociales; nos detuvimos también en cómo estas diferencias son objeto de disputas, imposiciones y transformaciones.

Otra cuestión que estructura las propuestas de este Eje se refiere a la importancia dada a la dimensión cotidiana de los procesos sociales. Realizar propuestas novedosas en este sentido sigue siendo un desafío; si bien existe acuerdo en que las Ciencias Sociales se refieren a todo lo que los hombres hacen, permanece en gran medida pendiente la incorporación de referencias a situaciones que involucren "la vida social de todos los días", "la vida de los hombres comunes". Para ello debemos considerar que la reflexión sobre la vida cotidiana supone un ejercicio de análisis especialmente complejo y al mismo tiempo de efectos formativos valiosos para los chicos: el distanciamiento de aquello que por cercano parece más conocido; la duda sobre lo que se presenta como dado y como obvio; la desnaturalización de aspectos sociales que, justamente por inmediatos, se registran como fuertemente naturalizados. Muchos de los casos y ejemplos de las propuestas de aquí planteadas sugieren que es precisamente en el nivel de la cotidianidad donde se materializan las normas e instituciones, donde se perciben los efectos de los procesos estructurales y, al mismo tiempo, donde es posible captar la perspectiva de los sujetos sociales. En este sentido, la propuesta sobre festividades se centra en la celebración del carnaval, abordándolo no tanto como un espectáculo, sino más bien como un espacio de expresión de diversos grupos sociales en distintas localidades y momentos; la propuesta sobre integración regional, que tradicionalmente es presentada desde referencias básicamente estructurales, invita al trabajo con relatos personalizados de áreas de frontera, con el fin de atender a la forma particular y cotidiana en que esos procesos se experimentan.

La evaluación

Se identifica a la evaluación, en términos generales, como el proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, así como logros y dificultades compartidas por el grupo. Además permite obtener información sobre la marcha de la enseñanza, y así analizar 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 no suceden de un día para el otro sino que se construyen a lo largo de toda la escolaridad a partir de aproximaciones sucesivas, se requiere pensar la evaluación como un proceso en el tiempo, que exige el desarrollo de una actitud y una mirada atenta a los distintos avatares del aprender. Por ello es interesante analizar y ponderar un conjunto de sucesivas producciones de los alumnos sobre un tema, para contar con una visión dinámica y diacrónica de sus aprendizajes.

Consideramos a la evaluación como parte del proyecto de enseñanza; por lo tanto, se requiere tener en cuenta que en cada una de las fases del recorrido didáctico se realizan tareas de evaluación diferenciales. Esto implica atender a la heterogeneidad de los grupos escolares, los diversos puntos de partida relacionados con las características socio-culturales de cada uno de los alumnos y sus singulares trayectorias escolares. Como hemos expresado anteriormente, para conocer las concepciones previas que los alumnos han construido sobre los temas de Ciencias Sociales será necesario plantear actividades que, a modo de diagnóstico, permitan a los maestros identificarlas, recuperarlas y complejizarlas en una nueva propuesta. También nos parece importante destacar que la pregunta acerca de "qué piensan los chicos" es una pregunta siempre abierta, ya que no se agota en la presentación de un tema.

Durante el desarrollo de los itinerarios de trabajo, se introducen un conjunto de contenidos en la que, seguramente se recuperan las construcciones conceptuales anteriores trabajadas en las clases de Ciencias Sociales. Al introducirse nuevos contenidos, se requiere acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de instrumentos de seguimiento específicos del proceso. Los docentes diseñarán entonces diversas situaciones de evaluación que permitan el seguimiento sistemático de los logros y dificultades de los alumnos recuperando el nivel de comprensión y apropiación de los conceptos y de los procedimientos específicos, la capacidad para establecer relaciones multicausales y multidimensionales, el dominio de la argumentación oral y escrita, la capacidad para justificar puntos de vista, etcétera.

Por su parte, los apuntes informales sobre las intervenciones de los chicos, así como las planillas de registro, los diarios de clase –registros que vamos realizando sobre el desarrollo de la clase incluyendo anécdotas, 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 ser compartida 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 durante el año escolar y en incontables momentos formales e informales suponen la posibilidad de que los alumnos aprendan a examinar, cotejar, analizar, autoevaluar sus propias producciones y las de sus compañeros.

Por otra parte, una mirada sostenida sobre las tareas consignadas en los cuadernos y los trabajos grupales permite analizar los modos en que los alumnos interpretan y comprenden las consignas y los temas trabajados. En estos casos el tipo de señalamientos (preguntas, comentarios, propuestas para seguir pensando) que realizan los docentes los ayudan y orientan en el camino hacia la contrastación de sus propias producciones. Al igual que en Primer Ciclo, los diálogos, debates, exposiciones orales así como las puestas en común son instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos abordados en el área especialmente cuando se trata de argumentar, justificar sus ideas o confrontar sus anticipaciones con la información nueva. Los modos de evaluación y la presentación de las diversas propuestas de enseñanza se irán complejizando en el transcurso del Ciclo, teniendo en cuenta la adquisición del dominio de la escritura y la lectura, y los progresos alcanzados por los alumnos en las distintas formas de pensamiento desplegadas en las aulas.

Por último, deseamos señalar que si la evaluación se realiza teniendo en cuenta las particulares condiciones del contexto institucional y se propone el análisis y la comprensión de procesos y no sólo de resultados, seguramente constituirá un aporte muy valioso para el mejoramiento de la enseñanza y también del aprendizaje. A la vez, ofrecerá 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, y proporcionará elementos de juicio para intervenir y ajustar la marcha del proceso.

En fin, nos encontramos siempre frente al reto de imaginar los mejores modos de enseñar en el día a día que tiene lugar en todas y cada una de las escuelas de nuestro país.

Secuencias didácticas seleccionadas de los Cuadernos para el Aula

EJE Las sociedades a través del tiempo (1º grado)

Los saberes que se ponen en juego

Las propuestas de enseñanza que presentamos tienen por objetivo que los chicos se inicien en el conocimiento de las formas de organización de las familias de distintos grupos sociales, en la comprensión de los roles de hombres, mujeres y niños, de las formas de crianza, de la educación y la recreación. También se proponen alentar el análisis de las características de diversos tipos de viviendas, de los lugares de sociabilidad y de comercio así como de los diferentes trabajos que realizan los distintos grupos sociales para garantizar su sustento.

Estimulan, además, la comparación entre formas de vida del pasado con las vigentes en la actualidad.

En la comprensión de las diferentes formas en que individuos y grupos de distintas sociedades del pasado organizaron su vida cotidiana se ponen en juego variados conocimientos. Se trata de que los niños inicien un proceso de apropiación de saberes sobre distintas sociedades del pasado, vinculados con:

- La identificación de diferentes formas de organización familiar y de roles de hombres, mujeres y niños, así como el reconocimiento de formas de crianza, educación y recreación;
- El conocimiento de los objetos de la vida cotidiana y sus usos;
- La identificación de diferentes trabajos que pueden realizarse para garantizar el sustento de la unidad familiar;
- La comparación de las formas de vida estudiadas con las formas de vida actuales, reconociendo cambios y continuidades en relación con la historia familiar y la de la localidad;
- La participación en celebraciones que evoquen acontecimientos importantes para la escuela, la comunidad o la nación;
- La utilización y el análisis de distintos tipos de fuentes para obtener información sobre las sociedades estudiadas: escritas, gráficas, cartográficas, materiales, etc.;
- La utilización de convenciones temporales, tales como antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo, cuando los abuelos/los papás eran chicos, aplicadas a los contextos históricos estudiados y al presente;
- La ubicación de información en líneas de tiempo.

Propuestas para la enseñanza

Con esta propuesta queremos brindar un conjunto de sugerencias de intervención docente y de posibilidades didácticas para que los alumnos se aproximen, desde la perspectiva de la vida cotidiana, a la comprensión de un tema clásico, complejo y polémico: la sociedad colonial tardía en los tiempos del Virreinato del Río de la Plata.

¿Por qué abordar el conocimiento de las sociedades del pasado tomando como clave de lectura la dimensión de la vida cotidiana? Sobre todo, porque creemos que al ingresar desde una perspectiva vinculada con la propia expe-

riencia, los chicos podrán establecer algunos puentes con situaciones que, por su densidad conceptual, se resisten a ser interpretadas. De este modo, estaremos facilitando la construcción de nociones sobre la complejidad y heterogeneidad de las sociedades y sobre los cambios y continuidades entre el pasado y el presente.

Existen también buenas razones desde el propio campo disciplinar para tomar esta decisión metodológica. La historia, como campo de producción de conocimiento, se centró durante mucho tiempo en el estudio de lo político, de lo institucional, en suma, de lo público. Desde 1930 en adelante, otras perspectivas comenzaron a cuestionar esta tradición para subrayar la necesidad de construir una historia total, en la que fueran consideradas todas las facetas de las actividades humanas en sus interrelaciones⁴. La historia fue así diversificando sus objetos de estudio y, ya en las últimas décadas del siglo XX, cobraron interés las investigaciones sobre la vida cotidiana, las mentalidades, la vida privada, la historia cultural. De la mano de esta renovación, se fue incorporando al campo de indagación de los historiadores una diversidad de actores y procesos que no eran considerados relevantes para los enfoques que se centraban en los grandes acontecimientos, la corta duración y la acción de sujetos individuales y prominentes.

Para algunos de los cultores de la historia de la vida cotidiana, su estudio es especialmente valioso porque en ella transcurre la parte más considerable de nuestra existencia. Otros resaltan que es un campo que revaloriza a los sujetos y a sus particulares y específicas respuestas frente a las incitaciones del contexto.

Hay también quienes consideran que la vida cotidiana es una excelente puerta de entrada para comprender los grandes procesos históricos, ya que permite acercarse a ellos desde perspectivas como la organización familiar, las costumbres y las creencias, la sociabilidad o los trabajos.

Es importante detenernos en este último aspecto, porque muchas veces pensamos las distintas dimensiones de la realidad social de manera aislada. Sin embargo, vida cotidiana y procesos económicos, políticos, sociales y culturales están absolutamente imbricados. Para dar solo algunos ejemplos: en la vida cotidiana se dan los primeros procesos de socialización de los nuevos miembros de la sociedad; es en ella donde, en el marco de las familias –y, según las sociedades, también en las escuelas y en otras instituciones– se forma a los niños en pautas y normas admitidas y legitimadas por la sociedad; es en ella donde se reproducen y también se cuestionan los roles asignados a los géneros, donde se transmite una determinada sensibilidad y una forma de entender la historia familiar y comunitaria. Es también en la vida cotidiana donde los individuos desarrollan las actividades necesarias para su supervivencia; y esas actividades, de acuerdo a cómo estén organizadas en una comunidad concreta, son las que a su vez inciden sobre distintos aspectos de la vida social.

En esta propuesta sugerimos utilizar el estudio de la vida cotidiana para aproximarse a un tipo de organización social –el de la sociedad colonial tardía–, en el que primaban las jerarquías y donde el color de la piel, vinculado en la mayoría de los casos con la posesión o no de bienes materiales, determinó diferentes derechos y obligaciones para los distintos individuos y grupos que la conformaban.

Es, por lo tanto, un apasionante camino, entre otros posibles, para conocer, comparar y contrastar costumbres, sensibilidades y formas de sociabilidad de la élite y de los sectores populares de entonces, así como para comenzar a entender algunas de las tensiones que fueron acumulándose y que desembocaron en la ruptura del lazo colonial en mayo de 1810.

⁴ La Escuela de los Annales, fundada en Francia en 1929, desempeñó un importante papel en la renovación de los estudios históricos. Sus fundadores, Marc Bloch y Lucien Febvre, cuestionaron la historia positivista al tiempo que construyeron las bases de una “nueva historia social” que se caracterizó, entre otras cosas, por (1) la crítica del “hecho histórico” y a una historia de acontecimientos; (2) la búsqueda de colaboración con otras Ciencias Sociales; (3) el reemplazo de la historia-relato por la historia-problema, y (4) la atención sobre la historia presente.

Algunas preguntas para interrogar la sociedad colonial

Usualmente, la sociedad colonial se trabaja en la escuela a partir de la evocación de la Revolución de Mayo. En los actos escolares, en los libros, en las láminas y revistas, en los cuadernos de los chicos y en las paredes del aula, están presentes las mujeres y los hombres de la élite, los vendedores ambulantes, el cabildo y la casa colonial. En esta propuesta se trata de propiciar un abordaje más complejo, introduciendo a los alumnos en diversas situaciones de época y generando un espacio para que se interroguen sobre los problemas que debieron enfrentar individuos o grupos pertenecientes a distintos estamentos de esta sociedad en su hacer cotidiano. Por ejemplo: ¿cómo era la cultura de los esclavos negros, sus bailes, sus canciones? ¿De dónde venían? ¿A quiénes dejaron en su tierra? ¿Se quedaron aquí para siempre? ¿Qué significaba ser esclavo y formar parte de la fortuna de un amo? ¿Cuáles fueron los aportes de los negros en la vida social de la colonia? También podríamos abrir un campo de indagación sobre los pueblos indígenas o sobre las mujeres blancas, tan presentes en las evocaciones escolares. Respecto de estas últimas: ¿eran todas ricas y españolas? ¿Cómo era la relación que ellas entablaban con sus padres, hermanos y maridos? ¿Qué les estaba socialmente permitido? Y los hombres de esa élite, que se llamaba a sí misma "gente decente", ¿eran todos españoles o había también criollos? ¿Todos ellos eran ricos y elegantes?

Estas preguntas nos advierten que es posible enriquecer el tratamiento de la sociedad colonial en 1er año/grado con otros ingredientes, que permitan a los chicos "viajar" en el tiempo para conocer cómo era la vida en esa época. Para ello, se hace necesario planificar propuestas didácticas específicamente orientadas a la ampliación del horizonte de conocimiento de nuestros alumnos.

A modo de guión conjetural, es decir, una suerte de relato de anticipación, de género de didáctica-ficción (Bombini, 2004), presentamos en las líneas siguientes una forma posible de abordar el eje temático seleccionado.

Analizar imágenes para reconocer distintos grupos sociales en la sociedad colonial

Un aspecto central para comprender la sociedad colonial es conocer los grupos que la conformaban y sus relaciones. Por eso, es fundamental brindar a los niños información sobre una de sus características básicas: se trataba de una sociedad muy jerárquica y estratificada. Entre las personas y los grupos de la sociedad colonial existían grandes desigualdades y jerarquías que derivaban no solo de distinciones de riqueza sino también de consideraciones étnicas. Las minas, las haciendas, las plantaciones, el comercio de ultramar, el acceso a los principales cargos del Estado colonial o de la Iglesia estaban en manos de quienes se llamaban a sí mismos "gente decente", es decir, un grupo de españoles y sus hijos nacidos en América. Por debajo de este grupo privilegiado de "blancos", se ubicaba un heterogéneo conglomerado de grupos de "color", encargados de las tareas agrícolas, ganaderas, artesanales, de comunicación, etc. Para mantener su supremacía, los españoles idearon un rígido sistema de castas, que establecía derechos y obligaciones diferenciados para los distintos grupos étnicos.

Por tratarse de niños pequeños, imaginamos distintas entradas a estos conceptos complejos, como la presentación de imágenes, textos y relatos desde donde puedan conocer costumbres, actividades, formas de sociabilidad y de recreación de hombres, mujeres y chicos de los diferentes grupos socioétnicos. De ese modo, podremos complejizar sus representaciones sobre la sociedad colonial, al mostrar que no solo la conformaban blancos e indígenas sino también esclavos africanos, mulatos, mestizos, zambos y otros grupos, producto de un extendido e intenso mestizaje.

Es importante definir los propósitos que guían la inmersión de los chicos en las diferentes fuentes de información que ofreceremos a lo largo de este itinerario. Un propósito sugerente podría ser que, al final del recorrido de lecturas, los alumnos confeccionen una revista escolar en la cual puedan contar a otros (chicos, maestros, padres, madres, abuelos) lo que aprendieron sobre cómo vivía la gente en la época de la colonia.

Con ese objetivo final, proponemos a los chicos iniciar un largo viaje en el tiempo y aterrizar en una sociedad espacial y temporalmente situada: la sociedad colonial. Un relato inaugural, en el que brindemos información que

los chicos no poseen o que poseen fragmentariamente, puede resultar significativo y pertinente para desplegar el tema seleccionado. A la vez, constituye una instancia desde la que los niños, al construir representaciones sobre la sociedad colonial, pueden poner en juego su capacidad imaginativa.

El relato o narración inaugural podría presentarse de este modo:

En estas tierras, hace mucho, mucho tiempo, cuando no habían nacido ni tus abuelos, ni tus bisabuelos, ¡ni siquiera tus tatarabuelos!, gobernaba un rey que habitaba en España. Vivían aquí muchas personas: blancos, negros, indios y una gran cantidad de mezclados. Mezclados se llamaba a la gente que nacía de la unión de blancos y negros, de negros e indios, de blancos e indios... ¿Sabían que en esos tiempos solo unos pocos podían ir a la escuela y que había hombres y mujeres que eran dueños de la vida de otros hombres y mujeres?

Se trata, por supuesto, de una entre las muchas formas posibles que puede adquirir el relato. Sin embargo, nos parece interesante subrayar que este incluye referencias temporales a un pasado no imaginado por los niños y referencias territoriales próximas y lejanas. Incorpora, además, personajes probablemente conocidos, como los abuelos y bisabuelos, y a personajes y grupos desconocidos, como el rey, los mezclados o los negros. Propone, finalmente, el ingreso en ese mundo de la colonia desde afirmaciones y preguntas que, a la vez que fundamentales para iniciarse en el conocimiento de esta sociedad, consideramos potentes para despertar el interés y la curiosidad de los chicos.

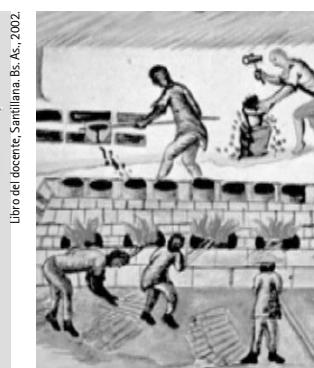
El contexto ofrecido por el relato permite desplegar actores, intenciones y prácticas sociales características de la sociedad colonial tardía. Es muy probable que, en el transcurso del relato, se produzcan interrupciones y preguntas de los chicos, del tipo ¿qué es un tatarabuelo? o ¿qué era un mezclado? Estas obligarán seguramente a incorporar más narración, más relato y más explicación.

En medio del diálogo, la historia puede perder su hilo conductor. Sin embargo, seguir la pista de una pregunta ayuda a comprender, a ampliar sentidos y nos obliga a encontrar el modo de reencauzar la conversación hacia la idea rectora de caracterizar la sociedad colonial.

La historia continúa y, para representar lo que decimos, podemos ayudarnos con imágenes como las que siguen. El trabajo puede ser llevado a cabo organizando la clase en grupos. Una lupa constituirá una gran ayuda para prestar atención a detalles que, por su tamaño, pueden pasar inadvertidos, y que pueden resultar de interés para analizar minuciosamente aspectos de la vida cotidiana de la sociedad en estudio.



Vendedor ambulante.



Hombres trabajando en las minas de brea.



Tehuelches.



Representaciones coloniales de relaciones interétnicas.

Diversas preguntas podrían orientar la ardua tarea de encontrar en las imágenes indicios que permitan construir algunas ideas fundamentales sobre la sociedad colonial. Una vez más, las consignas que pensemos serán más o menos inspiradoras para el trabajo de interpretación. Lo importante, en este caso, será recurrir a preguntas que permitan reconocer detalles que, en nuestra opinión, merecen ser leídos, es decir, interpretados.

Para una primera exploración de estas imágenes, podríamos proponer consignas como las que siguen:

Para escribir en la revista cómo vivía la gente en tiempos de la colonia necesitamos averiguar muchas cosas. Vamos a mirar unas pinturas de esos tiempos. Observen con atención quiénes están retratados. ¿Qué les llama la atención? ¿Encuentran diferencias entre unos y otros? ¿Cuáles son esas diferencias? Presten atención a los detalles; pueden ayudarse con la lupa para ver mejor.

Al responder, los chicos harán manifiestas sus representaciones, y seguramente las enriquecerán en el intercambio con sus compañeros. Muy probablemente describirán las imágenes atendiendo al color de la piel de los actores, a las vestimentas que estos usan, a las actividades que están realizando, al ámbito en que se encuentran.

Una situación ficcional en la que los personajes de las imágenes entren en diálogo entre sí, contando unos a otros quiénes son, qué hacen, cómo son, puede ser otro camino, entre los muchos posibles, para que los chicos comiencen a hablar sobre las identidades y las diferencias vigentes en esa sociedad. Es importante que la información obtenida a través de nuestro relato y de los trabajos con las imágenes no se pierda, es decir que quede registrada. Podemos debatir con los chicos sobre la conveniencia de guardarla en algún lugar especial para poder utilizarla luego, cuando sea necesario dar forma a la revista escolar, por ejemplo. Probablemente los niños propongan realizar algún tipo de escritura. Quizás haya diferencias en cuanto al soporte: algunos pueden preferir hacerlo en el pizarrón, otros en papeles afiche, otros en el cuaderno, algunos en un cuaderno especial.

Es una buena ocasión para analizar los problemas y/o ventajas de cada uno de estos soportes y ponerse de acuerdo respecto de cuál es el más adecuado. Si queremos que en los cuadernos de los chicos vaya quedando memoria del trabajo, podemos escribir algunas frases en el pizarrón que den cuenta del itinerario recorrido. En este caso, los chicos dictan y el maestro escribe. Después, los alumnos copian en el cuaderno. El texto elaborado colectivamente podría tener esta resolución: hoy estuvimos mirando imágenes de personas que vivían en la época colonial. Aprendimos que había negros, indígenas y mezclados.

Escuchar relatos y analizar imágenes para obtener más información

A partir de aquí es necesario profundizar sobre las formas de vida de los distintos grupos sociales de la colonia. Para ello, un valioso recurso es apelar a fragmentos de historias de vida, biografías, relatos de viajeros u otro tipo de fuentes vinculadas con las imágenes que los chicos observaron. A modo de ejemplo, incluimos a continuación una selección de textos de época y otros más actuales que describen con riqueza de detalles la vida cotidiana en la sociedad colonial. Se espera que el trabajo con estos textos, adaptados a las posibilidades de comprensión de los alumnos y articulados quizás en un relato, contribuya a que los chicos examinen y amplíen sus representaciones sobre las formas de vida de cada grupo social.

En la selección de textos, hemos imaginado perspectivas que hagan posible reconstruir parte de la compleja trama que diferencia los distintos actores sociales de la época. En primer lugar, una perspectiva político-legal. Luego, otra que refleja la situación de los esclavos negros, los trabajos que tenían asignados y su cosificación o mercantilización. Por último, otras fuentes remiten a prácticas religiosas y a ciertas costumbres de la vida privada. Se trata de recortes posibles –no los únicos– y estos reclaman ciertamente un trabajo docente, que, entre otras cosas, se centre en la confección de relatos que contextualicen, establezcan relaciones y muestren algunas diferencias y puntos en común con el presente.

Mediante actividades lúdicas, es posible articular la lectura de los relatos o de los textos adaptados con el trabajo realizado antes con las imágenes. Por ejemplo, si los chicos tienen las imágenes sobre las mesas, podemos proponerles que vayan identificando, mientras leemos, las imágenes que se corresponden con cada situación relatada. También el relato o la lectura pueden constituir el marco para volver a trabajar con las imágenes en la búsqueda de nuevos detalles significativos. De este modo, salvando las distancias, estaríamos haciendo eco de prácticas de investigación histórica aplicadas por la microhistoria, la historia cultural, la historia de la vida privada o la de las mentalidades, que ayudarán a nuestros alumnos a acceder, en la medida en que su edad lo permita, a un universo de significaciones múltiples.

Una sociedad diversa y desigual

Esta clasificación del siglo XVIII, refleja la extremada preocupación por delimitar las diferentes castas. Por “castas” se entendía el lugar que cada uno ocupaba en la sociedad (por lo tanto, no eran todos iguales, ni tenían los mismos derechos). La casta se heredaba y nadie podía elegirla ni cambiarla.

De la unión de español con india sale mestizo.

De español con mestiza, castizo.

[...]

Español con negra = mulato.

Español con mulata = morisco.

[...]

Indio con mestiza = coyote.

Negro con india = lobo.

Lobo con india = zambaigo.

[...]

Lilia Ana Bertoni, Luis A. Romero y Graciela Montes, *Llegaron los españoles*, Buenos Aires,
Libros del Quirquincho, 1988.

En la sociedad colonial existían leyes que marcaban qué estaba permitido para cada grupo. El grupo considerado inferior lo conformaban los negros.

Eran africanos capturados y traídos a América como esclavos. Quien los compraba tenía derecho de vida o muerte sobre ellos.

En el campo, los esclavos trabajaban cuidando ganado o cultivos, y en las ciudades servían en las casas de familia. A veces aprendían un oficio y trabajaban como artesanos para su amo.

Los hombres, las mujeres y los niños negros no podían vestirse como los blancos ni educarse o concurrir a los lugares de reunión a los que los estos asistían. Un día, en la ciudad de Córdoba, cierta mulatilla muy adornada, fue reprendida por unas señoras porque llevaba ropas que no correspondían a su condición social. Como la mulatilla no hizo caso, las señoras la invitaron a su casa con un pretexto, e hicieron que sus propias criadas la desvistiesen, la azotasen y le quemasesen sus prendas.

Adaptado de Concolorcorvo, *El Lazarillo de ciegos caminantes* [1773], Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1946.

La principal salida del domingo era ir a misa. Los blancos más pobres y los esclavos participaban de las misas de la mañana, bien temprano.

Las “mujeres decentes” concurrían a la misa del mediodía, cada una acompañada por su esclava, que llevaba la manta y el almohadón para que su señora se arrodillase.

Adaptado de José Antonio Wilde, *Buenos Aires desde setenta años atrás* [1881], Buenos Aires, EUDEBA, 1964.

Los trabajadores del campo, mestizos en su mayoría, visten de calzoncillo, chiripá, poncho, faja, camisa de lino o algodón, chaleco de paño oscuro, calzado de bota de potro con la punta cortada para que los dedos queden libres y puedan ponerse en el estribo, sombrero de paja o de panza de burro. Llevan el cabello largo, trenzado o con coleta. Uno de los peores insultos a un hombre de campo es cortarle la trenza o coleta. Las mujeres visten una camisa de mangas largas de algodón o lanilla, un rebozo y una falda larga. Los pies generalmente van descalzos. El pelo largo, generalmente trenzado y sujetado con una cinta o peineta.

Adaptado de Juan Carlos Garavaglia, “Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización”, en Fernando Devoto y Marta Madero (dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina, t. I, País antiguo. De la colonia a 1870*, Buenos Aires, Taurus, 1999.



Aviso agrupado publicado en 1839 en La Habana, reproducido en Eduardo Galeano, *Memoria del fuego 2. Las caras y las máscaras*, Buenos Aires, Catálogos, 1997.

En función de nuestro objetivo de caracterizar los distintos grupos sociales, se puede aprovechar el intercambio oral que surge al poner en relación los textos con las imágenes. Muy probablemente, los chicos se encuentren ya en condiciones de apreciar por sí mismos, y por lo tanto de expresar, entre otras cosas, que las personas de piel negra eran esclavas, que habían sido traídas por la fuerza desde África, que eran vendidos como objetos o animales, que realizaban trabajos manuales y no tenían los mismos derechos que los demás. A partir de la información aquí brindada, podrán hacer algo similar con otros grupos étnicos.

Niños y niñas en la sociedad colonial

Una nueva selección de textos permite ingresar en el universo de las familias y de la educación de la época. Infancias más o menos extensas para los distintos grupos sociales y étnicos; destinos y posibilidades diferentes para hombres y mujeres, aun dentro del estrato social privilegiado; una educación restringida a unos pocos y dirigida por la religiosidad; relaciones distantes entre padres e hijos son algunas de las múltiples cuestiones que se despliegan en estas fuentes y que refuerzan la idea de una sociedad profundamente desigual y jerárquica. El trabajo con estos nuevos textos enriquecerá las representaciones que los alumnos han ido construyendo sobre la sociedad colonial y estimulará, con seguridad –dado que las temáticas los implican fuertemente–, la realización de comparaciones entre pasado y presente.

En los tiempos de la colonia no estaba bien visto que las mujeres de la élite amamantaran a los bebés. Por eso lo hacían las esclavas. Se las llamaba “amas de leche”. También eran sus niñeras. Se ocupaban de cuidarlos hasta que cumplían los siete u ocho años.

Adaptado de *Colección Historia Integral Argentina*, t. I, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1970.

Las niñas de las familias de la élite de la Buenos Aires virreinal solían pasar la mayor parte del tiempo en sus grandes casas de la ciudad, entre costuras, bordados, zurcidos y asisten-

cia a misas. Los fines de semana, dejaban la casa de la ciudad para ir con sus padres a sus quintas y estancias. Por lo general, crecían mimadas por la servidumbre de la casa. Los padres no eran muy cariñosos con sus hijos. Además, estos trataban a sus padres de “usted”.

Adaptado de María Sáenz Quesada, *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

En los tiempos coloniales los niños, sobre todo si eran pobres, empezaban a trabajar desde muy chicos. La infancia duraba muy poco tiempo. A los 8 o 9 años era común que empezaran a ayudar a sus padres en los trabajos.

Adaptado de José V. Ullúa, “La vida en la colonia”, en *La vida cotidiana*, Buenos Aires, CEAL (Colección Mi país, tu país), 1971.

En la vieja casa de doña Francisca López funcionaba una escuela y a ella concurrían varones y mujeres pertenecientes a las familias “decentes”.

Concurrían niñas desde cinco años y niños varones hasta quince, separados en dos salas. Cada uno llevaba de su casa una silla de paja muy ordinaria; también muchas niñas se sentaban en el suelo, sobre una estera.

Ese era todo el amoblamiento. Para escribir había un tintero y una mesa donde escribían los varones primero y después las niñas. Había una mesita con un nicho de la Virgen donde se decía el bendito a la entrada y a la salida. Había un solo libro: el

Catecismo. Había algunos pardos que enseñaban la música y el piano; este era el solo adorno para las niñas.

Mariquita Sánchez de Mendeville, *Recuerdos del Buenos Aires virreinal*, Buenos Aires, Enre, 1953.

Una jornada en la escuela de primeras letras de Mendoza

Desde las siete de la mañana hasta la media, se cortan plumas, se hacen cuentas y se da lección. A las ocho se va a oír misa. Se lee por la mañana en libros y por la tarde en cartas. Los que leen traen las oraciones de memoria.

Todos los sábados por la mañana se lee y escribe. Por la tarde, se rezan todas las oraciones por espacio de hora y media. Antes de salir se reza el rosario y se canta el Salve.

Gobierno colonial. Temporalidades de Mendoza, Archivo General de la Nación, Leg. 1, exp. 13.

La instrucción siempre estuvo reservada a los blancos y solo excepcionalmente alcanzó a los indios. Durante el siglo XVIII se repitieron situaciones en las que las medidas de prohibición se hicieron efectivas y particularmente duras.

En 1723, el maestro Alonso Pacheco preguntó al Cabildo de la ciudad de Buenos Aires si había de enseñar a leer y a escribir a los hijos de mulatos y mestizos. De negros ni se le hubiera ocurrido preguntar. Y le fue contestado que enseñara a leer, escribir y contar a españoles e indios, pero solamente la doctrina cristiana a los mulatos y mestizos, advirtiéndole que debía tenerlos separados en las clases y en los actos públicos.

Adaptado de R. De Lafuente Machain, *Buenos Aires en el siglo XVIII*, Buenos Aires, Colección Ciudad de Buenos Aires, 1946.

De fiestas y sociabilidades

Las formas de sociabilidad y de recreación constituyen otra dimensión desde la cual es posible acceder a la complejidad social y cultural de esta sociedad colonial. Hemos seleccionado textos que permiten ingresar en universos distintos e interconectados: el de la élite, el de los esclavos africanos y el de los trabajadores del campo.

Las fiestas de la élite correntina nos alejan de la imagen seria y cristalizada de tertulias y minués que es tan frecuente en las evocaciones escolares. En medio del clima desinhibido y abierto de la Corrientes colonial, las diferencias sociales y étnicas se manifiestan, no obstante, con toda su残酷.

Las lecturas que describen las reuniones de los negros permiten ingresar en un mundo en el que coexisten y se interpenetran diversas culturas y en donde se manifiesta –como un campo más– el conflicto y la lucha entre conquistadores y conquistados.

Los juegos, fiestas y distracciones de los habitantes de la campaña hablan de la importancia que en los varones de distintos grupos sociales tenía la adquisición de habilidades y destrezas para ser buenos jinetes. Asimismo, ilustran sobre la extraordinaria perdurabilidad de ciertas expresiones culturales.

El señor García festejaba el día de su santo* y decidió preparar una gran fiesta ¡con baile y todo! Todas las familias distinguidas de la ciudad fueron invitadas. El día de la fiesta, la casa estaba repleta de personas. Algunas damas, descendientes de españoles puros, asistieron al baile con anticuados y ricos adornos: grandes perlas, brillantes, diamantes rosados. Las señoras de mayor edad llevaban grandes guardapelos y retratos en miniatura colgados sobre el pecho y trajes confeccionados con rasos floreados, cintas y faralaes de colores. Se echaban aire todo el tiempo con unos abanicos muy grandes. De pronto, la señora de la casa, ayudada por sus hijas y por una o dos señoras de su amistad, llamó a los invitados a sentarse a la mesa. Las señoras y sus esclavas se apretujaron delante de la puerta del comedor esperando el momento en que esta se abriera. Una vez adentro, las damas, apuradas, se sentaban en las sillas mientras que sus esclavas se sentaban detrás de ellas, en el suelo. Enseguida aparecieron las primeras fuentes de comida repletas de carne de aves de todo tipo. Impacientes por comer, las señoras no esperaban que las personas encargadas de cortar las aves repartieran los trozos. En el medio de un desorden completo, algunas agarraban las gallinas, los pollos, las perdices y los despedazaban, tomándolos por las patas. Las esclavas, mientras tanto, se preparaban para atajar todo lo que a sus amas les parecía bien arrojarles. “¡Cointa!”** –gritaba una dama–. Y allí iba una pata de ganso a la falda de la mulata que estaba detrás sentada en cuclillas. “¡Cointa!” –decía otra– y volaba en

dirección contraria la pata de un pavo. “¡Coina!”, se oía y se veía volar un trozo de cordero a medio comer por sobre el hombro de la señora sentada a la mesa, para caer en la falda de la esclava. Sucedíanse los tiros certeros cada vez con mayor rapidez. De este modo, los pasteles, las aves, los hojaldres, los jamones y otros bocados exquisitos pasaban desde la mesa hasta los delantales de las esclavas, quienes se iban bien cargadas con los despojos arrojados por sus amas.

J. P. y G. P. Robertson, *Cartas de Sudamérica, Primera Serie, Andanzas por el Litoral argentino (1815-1816)*, Buenos Aires, Emecé, 1950.

* En tiempos coloniales era común que cuando nacía un niño le pusieran el nombre del santo o de la santa que se evocaba ese día. Si era varón, también elegían el del padre o el de algún abuelo.

** Coina: voz guaraní que significa toma o tomá.

Los esclavos africanos se reunían en grupos que llevaban el nombre de la región africana de donde venían. Organizaban reuniones y fiestas para divertirse, estar juntos y no perder sus costumbres. También organizaban colectas y rifas para juntar dinero y comprar su libertad. En las fiestas, los bailes se animaban con los ritmos africanos realizados con instrumentos de percusión como el tambor. Como los bailes africanos eran muy diferentes de los que bailaban los blancos, estos se escandalizaban.

A veces, hasta recurrián al virrey para que los prohibiera.

Los esclavos también participaban en ceremonias cristianas, por ejemplo en las de Navidad. Cargaban en andas a la Virgen y, en procesión, recorrían las calles con cirios encendidos.

Adaptado de José V. Ullúa, “La vida en la colonia”, en *La vida cotidiana*, Buenos Aires, CEAL (Colección Mi país, tu país), 1971.

Los trabajos

Una nueva selección de textos echa luz sobre otros planos fundamentales de la vida en la colonia. Caminos y destinos prefijados según la procedencia étnica y social; aulas universitarias abiertas para unos pocos; matrimonios sin amor, casa y convento, como destinos inapelables de las “mujeres decentes”. He aquí algunas de las cuestiones que pueden ser presentadas a los chicos con el objetivo de enriquecer sus conocimientos sobre esta sociedad.

Había barberos, que cortaban el pelo y la barba. Casi siempre eran negros. Zarandeaban bastante a sus clientes, pasándoles el jabón y moviendo sus navajas hasta el último rincón de sus caras. También eran negros muchos vendedores ambulantes. El vendedor de dulces era el más esperado por los niños que lo llamaban “el tío de los dulces”. Se anunciaba con un silbido. Los esclavos eran muy buenos artesanos. En el patio trasero de la vivienda de sus amos realizaban todo tipo de objetos que después salían a vender por las calles: jabones, escobas, plumeros, canastos. El dinero que ganaban era para sus amos.

Adaptado de José Antonio Wilde, *Buenos Aires desde setenta años atrás [1881]*, Buenos Aires, EUDEBA, 1964.

En Buenos Aires, los indígenas vendían a los dueños de negocios cueros, tejidos, riendas, zapatones de cuero de zorro o de liebre. También llevaban sal, que en aquellos tiempos era difícil de obtener y muy valiosa. Se usaba para conservar los alimentos, ya que no había heladeras.

Adaptado de José V. Ullúa, “La vida en la colonia”, en *La vida cotidiana*, Buenos Aires, CEAL (Colección Mi país, tu país), 1971.

Los hombres de campo organizaban juegos y competencias en los que podían demostrar sus habilidades en el manejo de caballos. Organizaban corridas de caballos, carreras de sortijas o jugaban al pato. También jugaban a las cartas y a las bochas.

Cuando eran días de fiesta se organizaban bailes. Se bailaba el cielito, la mediacaña, el gato y el pericón. También se organizaban fiestas cuando se terminaba alguna tarea importante como la cosecha.

Adaptado de Juan Carlos Garavaglia, “Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización”, en Fernando Devoto y Marta Madero (dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina, t. I, País antiguo. De la colonia a 1870*, Buenos Aires, Taurus, 1999.

En las ciudades, los jóvenes que no pertenecían a familias de la élite se dedicaban a oficios mecánicos o entraban como dependientes en las tiendas. En la tienda debían, además de hacer su trabajo, barrer las veredas, fregar los candeleros, limpiar los platos y hacer la cama del patrón. Todo esto gratis hasta que adquirieran experiencia. A cambio recibían un plato de comida y les permitían dormir en la tienda usando como cama el mostrador. Los jóvenes de la élite, en cambio, frecuentemente estudiaban en la universidad. También continuaban, cuando eran más grandes, los negocios de sus padres. Otros elegían ser sacerdotes o militares.

Las mujeres de la élite no trabajaban. Sus padres las obligaban a casarse con hombres adinerados, y en lo posible españoles, que ellos mismos les elegían. También era bien visto que decidieran ser monjas. Las mujeres más pobres sí trabajaban. En la ciudad, eran vendedoras en el mercado o tenían pequeños negocios. En el campo, trabajaban sembrando la tierra, cuidando animales.

Adaptado de José V. Ullúa, “La vida en la colonia”, en *La vida cotidiana*, Buenos Aires, CEAL (Colección Mi país, tu país), 1971.

Jugar con las palabras para sistematizar lo aprendido

Después de trabajar con todos o con algunos de estos textos, los alumnos estarán en condiciones de realizar una sistematización de lo aprendido. Con este fin, una consigna posible es proponer la creación de diálogos entre diferentes personajes.

En la construcción de estos diálogos los niños deben imaginar posibles modos de relación entre personas pertenecientes a diferentes grupos sociales: quién podría hablar con quién, qué cosas se dirían, cómo sería el trato entre unos y otros, constituyen algunas de las cuestiones que podrían dar sustento a los diálogos.

Será también una oportunidad para innovar e imaginar diálogos imposibles o disparatados. En la medida en que, para pensar algo que nunca podría haber ocurrido, los chicos se vean forzados a considerar las relaciones esperables en aquella época, esta actividad puede resultar especialmente productiva para profundizar las nociones sobre estratificación social.

Del mismo modo, puede resultar muy interesante incluir en la revista escolar algunos de estos diálogos. El docente puede anotarlos, recurriendo a la estrategia del dictado de los niños al maestro. Existen, desde luego, muchas otras actividades que los docentes pueden proponer en sus clases. A continuación presentamos algunas. Por ejemplo, que los chicos jueguen con palabras y frases que, remitiendo a lo ya analizado, les permitan contar y/o dibujar nuevas historias en los contextos trabajados o en otros imaginados. Esta es una excelente oportunidad para conocer el grado de apropiación de los conocimientos, para ingresar en el mundo complejo de sus representaciones y, por supuesto, para poner en juego una vez más su capacidad imaginativa.

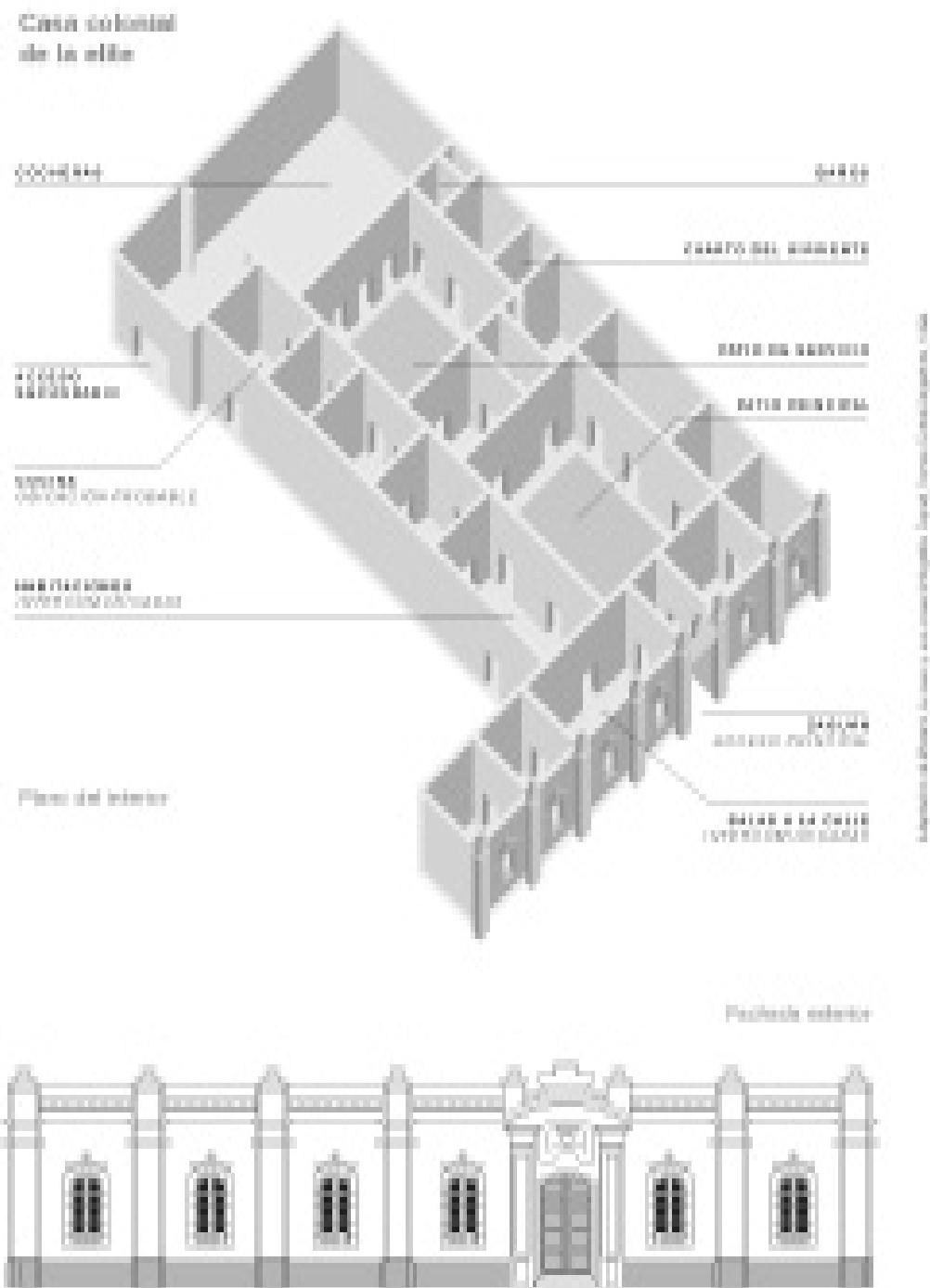
-
- Si hubieras sido una mujer de la élite, ¿qué hubieras hecho?
Bordar - sembrar - zurcir - ir a misa - rezar - cazar - ir a la escuela - cabalgar
 - ¿Habrías podido elegir a tu esposo? ¿Por qué?
 - Si hubieras sido un esclavo, ¿qué hubieras hecho?
Estudiar - cultivar - tejer - ir a la universidad - vender dulces en la calle - fabricar escobas - habitar en las piezas principales de la casa de tu amo/a
-

Es muy probable que las distintas actividades estimulen la búsqueda de nueva información en manuales, encyclopedias y otras fuentes (para conocer, por ejemplo, cuestiones no tratadas o apenas esbozadas en esta selección de fuentes). Este tipo de técnicas y las estrategias asociadas, frecuentes en el ámbito de la investigación, propician la autonomización de los chicos en la elaboración del conocimiento.

Al final, para sistematizar y organizar mucha de la información tratada, podemos proponer completar, en un afiche o en el pizarrón, un cuadro.

Analizar planos de diferentes viviendas y escuchar nuevos relatos para saber cómo vivían distintos grupos sociales

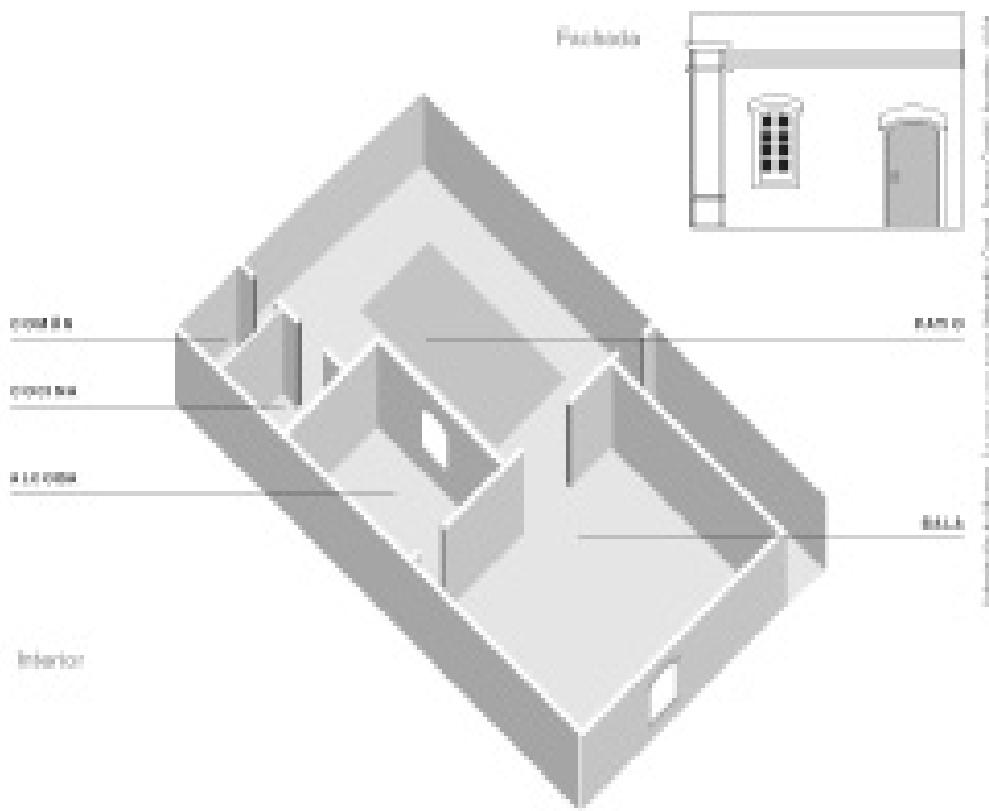
Los planos, como también otros recursos que forman parte de la cartografía, son, junto con el resto de las fuentes de información utilizadas por las Ciencias Sociales, herramientas idóneas para conocer y explicar fenómenos y procesos sociales. En este caso, el análisis de planos de viviendas de distintos grupos sociales constituye otro recurso desde donde abordar las jerarquías y desigualdades existentes en la sociedad colonial, a la vez que una excelente vía para ingresar en las diversas formas de organización de la vida cotidiana.



Una actividad que puede llevarse a cabo con los planos consiste en la comparación de distintos tipos de viviendas, dirigiendo la atención hacia la cantidad y el tamaño de las habitaciones, la existencia o no de patios, así como el lugar donde se ubicaban cocinas, galpones, retretes y otras dependencias.

La lectura de algunos relatos sobre las viviendas y las actividades que en ellas se realizaban contribuye a ampliar la información contenida en los planos debido a que ofrece la posibilidad de conocer usos y prácticas característicos de la época. Por ejemplo, para la observación y el análisis de la casa colonial –vivienda típica de las élites urbanas– podemos contarles el siguiente relato:

Casa colonial de blancos pobres



Las familias de la élite solían tener más de una casa: una quedaba en la ciudad y otra en las afueras. Las casas de la ciudad solían ser amplias, con muchas habitaciones, ya que generalmente vivían en ella el matrimonio con los hijos y también otros parientes, como abuelos, hermanos, primos y tíos. Estas casas tenían varios patios, dos o tres. En el último patio trabajaban los esclavos. También allí estaban sus habitaciones.

En el caso de la ciudad de Buenos Aires, la mayoría de las casas de la élite no tenían aljibe porque era muy caro construirlos. Por eso, el agua se compraba al aguatero, quien la traía del río. Las casas tenían ventanas a la calle, protegidas por unas rejas que sobresalían bastante del marco de la ventana. Las llamaban “rejas voladas”.

Sobresalían tanto que muchas veces durante la noche, como la iluminación de las calles no era muy buena, la gente se las llevaba por delante y quedaba muy mal herida. Estas rejas, en verano, no protegían demasiado de los robos porque como las ventanas estaban abiertas, los ladrones, ayudados por una caña, “pescaban” sin problemas los objetos más cercanos.

Adaptado de José V. Ullúa, “*La vida en la colonia*”, en La vida cotidiana, Buenos Aires, CEAL (Colección Mi país, tu país), 1971.

También podremos contar que, en las afueras de las ciudades coloniales, lo más característico era encontrar ranchos donde vivían mestizos, mulatos y otros individuos pertenecientes a los sectores populares.

El rancho era la vivienda de las afueras de la ciudad. Era habitualmente de adobe y con techo de paja. Tenía pocos muebles, unas pocas sillas de baqueta o paja, cráneos de vaca que se usaban como asiento, una mesa, tres o cuatro catres y una caja baúl para guardar la ropa. La cuna de los bebés estaba lejos del piso, para protegerlos de los animales peligrosos. En el centro del rancho había un fogón en el suelo.

La vajilla se componía de unos pocos platos de madera, estaño o loza, unos candelabros y el infaltable mate. Otros utensilios eran el asador, dos o tres ollas, el mortero y el hacha de hueso. Nunca faltaba un horno de barro para cocinar pan, galletas y bizcochos. Los días de lluvia, como no se podía ir al campo a trabajar, jieran día de buñuelos y tortas fritas!

Adaptado de José V. Ullúa, “La vida en la colonia”, en *La vida cotidiana*, Buenos Aires, CEAL (Colección Mi país, tu país), 1971.

A partir del trabajo articulado con planos y relatos, y valiéndonos, además, de la información anteriormente trabajada, podemos invitar a los chicos a imaginar situaciones vividas en esa época por diferentes personas. En parejas o en grupos, podrán inventar una historia ocurrida en algunas de las viviendas analizadas.

El docente puede escribirlas para que sean luego incluidas en la revista escolar. Con este tipo de propuestas, en la que desde distintas actividades se vuelve una y otra vez sobre los materiales trabajados, se busca que los chicos establezcan relaciones, identifiquen causas y consecuencias y se aproximen a las diferentes fuentes que los investigadores utilizan para acceder y reconstruir la compleja trama del pasado.

Visitar un museo para tomar contacto con diferentes producciones culturales de la sociedad colonial

Como manera de anudar este itinerario didáctico, hemos imaginado una visita a un museo. Desde hace algunos años existe un consenso generalizado acerca del valor educativo de los museos y de la necesidad de generar un diálogo fluido entre estas instituciones y las escuelas.

¿Por qué resulta relevante realizar salidas a los museos? Los museos abren la posibilidad de realizar un acercamiento peculiar a la sociedad estudiada ya que, en la mayoría de los casos, atesoran objetos y testimonios valiosos sobre ella. Sin embargo, no se trata de asistir a las exposiciones con el mero propósito de mirar los objetos dispuestos en las vitrinas. Para establecer un vínculo efectivo con los materiales que forman parte de cualquier muestra, consideramos indispensable prever el derrotero a seguir.

Antes de la salida, es muy importante que el docente realice una visita al museo elegido, tome decisiones respecto del recorrido que realizará con los alumnos y se familiarice con el tipo de objetos con los que ellos van a encontrarse.

Es recomendable también seleccionar una de las salas de exposición y elaborar preguntas que establezcan el vínculo con los textos y las imágenes trabajados en clase. Una alternativa es retomar algunos de los interrogantes planteados por los chicos a lo largo del itinerario didáctico, que podrían encontrar una respuesta en el museo.

Durante la visita, el docente formula preguntas e intenta que los alumnos relacionen los objetos expuestos con situaciones cotidianas vividas por hombres y mujeres de ese pasado que es objeto de estudio. Por ejemplo, al observar algunos elementos del mobiliario de la élite colonial, el docente podría preguntar ¿a quiénes pertenecerían? ¿En qué

casas los ubicarían? ¿En qué lugar de la casa estarían? Si los alumnos escriben, pueden, reunidos en pequeños grupos, responder las preguntas teniendo los objetos a la vista. Esta producción puede ser recuperada al regresar a la escuela. En caso de que los niños no escriban, una posibilidad es grabar los comentarios para trabajarlos luego en clase.

Otra posibilidad es proponer a los niños que elijan un objeto del museo que les llame la atención y sugerirles lo dibujen junto a su posible usuario. Tendrán que poner en juego los conocimientos adquiridos y establecer inferencias para realizar una adecuada vinculación entre los eventuales usuarios y objetos tales como cerámica francesa, vajilla inglesa, pipas con motivos africanos o vasijas de barro. Este tipo de actividades resulta un eficaz recurso para promover la construcción de representaciones dinámicas acerca del pasado.

Plantear preguntas a los guías permitirá, seguramente, ampliar la información brindada por los objetos: los hará hablar o poner en palabras, miradas, interpretaciones y sentidos complementarios o distintos de los nuestros, enriqueciendo de ese modo los conocimientos de los chicos sobre la sociedad en estudio.

Después de la salida, es importante que el docente recupere los dibujos y las producciones realizadas por los chicos durante la visita. Todo el material informativo que han trabajado y los dibujos acompañados por epígrafes, breves textos o listas de palabras podrán ser incluidos en la revista escolar. Se puede pensar en otras formas, quizás alternativas a la visita a museos, que cumplan con el objetivo de anudar este itinerario didáctico. Una posibilidad podría consistir en contar a otros muchos de los temas hasta aquí tratados, por medio de fórmulas como: "Sabías que hace mucho tiempo..." o "Escribamos a los chicos de otras escuelas contándoles que...". Se trata de una opción interesante para desplegar en escuelas situadas en localidades donde no hay museos o donde no los hay especializados en estas temáticas. Particularmente, es el caso de las escuelas rurales, donde, por sus peculiaridades, podemos además pensar en actividades específicas para los alumnos de otros años/grados. En el transcurso de todo el recorrido didáctico, ellos podrán, por ejemplo, ser excelentes colaboradores en las tareas de escritura y lectura grupales así como en la elaboración de relatos y en la confección de la revista escolar.

El acto del 25 de Mayo: una articulación posible

Un modo de contribuir con la articulación de la conmemoración de las efemérides con los contenidos que aquí desplegamos consiste en planificar su tratamiento en períodos escolares cercanos a tales evocaciones.

La presentación de la revista escolar con las diferentes producciones de los niños durante todo este itinerario puede constituir una forma interesante y quizá novedosa de preparar el acto escolar. El material puede ser organizado en una muestra para que otros alumnos, maestros, padres y abuelos asistentes al acto puedan conocer detalles de un pasado remoto y, en muchos aspectos, desconocido.

En este caso, ayudamos a los niños a preparar una visita guiada por la sociedad colonial. Durante el recorrido, los alumnos comentarán lo que han aprendido acerca de los diferentes grupos sociales que conformaban la sociedad colonial, a qué accedía cada uno y a qué no, qué actividades realizaban, cuáles eran sus modos de sociabilidad y recreación.

Una opción atractiva es preparar una presentación teatral para el acto. Todos los materiales trabajados durante el itinerario sirven para que los alumnos pongan en escena distintos aspectos de la vida cotidiana en la sociedad colonial, constituyendo una forma de ampliar el sentido de prácticas escolares habituales. Otro recurso interesante puede ser preparar una obra de títeres. Es una buena oportunidad para intentar articular los contenidos de las Ciencias Sociales con los de Educación Artística, por ejemplo, los relacionados con las técnicas de fabricación de muñecos. Para la confección del vestuario de los distintos personajes, el docente propone una nueva observación en detalle de las imágenes trabajadas inicialmente. Los chicos eligen una de las pinturas y recrean el personaje; con diversas telas y otros materiales confeccionan la ropa. Seguidamente, vendrá la creación de situaciones comunicativas entre los personajes.

Los niños podrán imaginar diálogos utilizando como información todo lo que aprendieron sobre el tema. Esta es otra excelente ocasión para trabajar contenidos del área de Lengua.

A modo de cierre

A lo largo de este guión conjetural hemos insistido en la necesidad de colaborar en la construcción de conceptos –como heterogeneidad social, diversidad cultural y desigualdad– que consideramos fundamentales para el tratamiento de la sociedad colonial tardía.

La dimensión de la vida cotidiana constituyó la puerta de entrada para que los chicos pudieran acercarse a la complejidad de tales conceptos. Las actividades que imaginamos ponen énfasis en la generación de momentos y espacios que –a través del cuento, el dibujo, el diálogo, la narración– estimulen la imaginación, la curiosidad, el interés y la creatividad de nuestros alumnos.

Asimismo, intentamos alentar la búsqueda y sistematización de la información y el establecimiento de una relación rica y fluida con la diversidad de fuentes de las que se valen las Ciencias Sociales para construir conocimiento.

La propuesta promueve articulaciones con las áreas de Lengua y de Educación Artística, y fue pensada como una invitación a trabajar un tema escolar clásico desde perspectivas que, siendo accesibles para los niños de 1er año/grado de la EGB/Nivel Primario, permitieran acercarse creativamente al conocimiento de ese vasto, dinámico, desigual y conflictivo mundo de la colonia.

EJE Las sociedades y los espacios geográficos (5º grado)

Los saberes que se ponen en juego

En el desarrollo de este Eje se han seleccionado Núcleos de Aprendizajes vinculados con el conocimiento de las condiciones naturales y de los ambientes de nuestro país así como de los procesos sociohistóricos de valorización de los recursos naturales. Se han priorizado también aprendizajes relacionados con las características de los espacios rurales de la Argentina. En particular, hemos puesto el foco en los diferentes procesos y actores correspondientes a circuitos agroindustriales regionales.

En la comprensión de cómo se articulan los espacios y los procesos históricos en la transformación y el aprovechamiento de los recursos naturales se ponen en juego distintos saberes, que proponemos abordar a través del siguiente conjunto de contenidos:

- El acercamiento a los conceptos de condiciones naturales, recursos naturales, ambiente y circuito productivo.
- El uso de recursos visuales para la enseñanza de las condiciones naturales de la Argentina.
- La lectura y el análisis de representaciones cartográficas seleccionadas.
- El trabajo con gráficos y fotografías para caracterizar los ambientes en la Argentina.
- El reconocimiento del papel de los diferentes actores sociales en la construcción del territorio.
- La articulación de distintas escalas geográficas de análisis.
- Los aportes de información brindados por múltiples fuentes y presentados en diversos formatos (textos, cuadros, gráficos y cartografía, entre otros), en particular los relatos y las historias de vida para la enseñanza de las problemáticas rurales.

Propuestas para la enseñanza

En 5° grado, los niños se aproximan por primera vez de manera sistemática al análisis de la organización del territorio argentino en su conjunto. Luego de haber iniciado en 4° grado el abordaje de las características de la organización del espacio en los respectivos territorios provinciales, llega el momento de proveerles herramientas que les permitan ampliar la escala de análisis y realizar una lectura integral del territorio argentino en sus diversos aspectos.

Uno de esos aspectos se refiere a las condiciones naturales y a la importancia socioeconómica de los recursos naturales en la Argentina. Los conocimientos implicados son complejos, pues comprenden la consideración conjunta de distintos componentes, tanto naturales (características geomorfológicas, climáticas, etc.) como sociales (actores sociales involucrados en la apropiación y explotación de los recursos, entre otras), y la reflexión sobre el modo en que se articulan.

Es bastante frecuente que los docentes iniciemos el tratamiento de este tema mediante la presentación de mapas y fotografías. La primera aproximación suele darse, así, con la introducción del mapa físico de la Argentina y de algunas pautas para su lectura e interpretación. La propuesta que aquí se presenta alienta a integrar ese trabajo con la utilización de otras herramientas visuales tales como gráficos, esquemas, dibujos y fotografías que permitan aprehender la complejidad de los fenómenos analizados desde distintos puntos de vista.

Otro de los contenidos abordados en este grado ataúe al conocimiento de los diferentes espacios rurales de la Argentina. En los años previos comenzó a desarrollarse este tema a través del estudio de las distintas etapas productivas de los circuitos agroindustriales regionales. Un riesgo en el que puede incurrirse cuando se encara esta labor es el de analizar los circuitos productivos como sistemas cerrados circunscriptos en un recorte regional. Al considerarlos de este modo, solamente se enumeran y describen sus distintas instancias o etapas. La propuesta que desarrollamos aquí, en cambio, promueve que los niños adquieran una visión amplia de las distintas escalas de análisis involucradas en estos circuitos agroindustriales y que comprendan que en ellos participan múltiples actores sociales, con distintas vivencias, experiencias e intereses. En este sentido, consideramos que las historias de vida o los relatos en primera persona pueden constituir una estrategia de abordaje adecuada para introducir la variedad de situaciones referida.

Proponemos un itinerario de trabajo que avanza desde el análisis de las condiciones y los recursos naturales hacia una perspectiva histórica en el estudio de los ambientes y la valorización de recursos.

El uso de recursos visuales para la enseñanza de las condiciones naturales de la Argentina. En el esfuerzo por ayudar a reconocer las condiciones naturales del territorio que habitamos, muchas veces introducimos este tema en 5° grado presentando a los niños el mapa físico de la Argentina y destacando a partir de él las características del relieve y de la red hidrográfica. En ocasiones, el trabajo continúa con algún tipo de descripción de las condiciones climáticas y biogeográficas presentes en el territorio argentino. Suele, así, quedar pendiente la inscripción de esas condiciones en marcos interpretativos más amplios, que incluyan fenómenos y procesos correspondientes a diferentes planos de la vida social.

Una perspectiva renovada de la Geografía propone incluir en la enseñanza de las condiciones naturales los procesos que han dado lugar a la formación de los diversos ambientes. Si bien no hay entre los especialistas acuerdos unánimes acerca de lo que se entiende por ambiente, podríamos compartir la perspectiva que concibe el ambiente como resultado de la intervención de diversos grupos sociales sobre la naturaleza, y por lo tanto incluye componentes naturales (bióticos y abióticos) y elementos producidos socialmente. Uno de los aspectos que los naturales que son valorados y apropiados por parte de la sociedad, en distintos momentos históricos, mediante la tecnología y el trabajo. La valorización, apropiación y explotación transforma esos elementos en recursos naturales.

Para avanzar en esta dirección, es importante tener en cuenta que la propia definición de ambiente es compleja y que no hay consenso total respecto del diseño de "un mapa de ambientes" que incluya la multiplicidad de variables que deben considerarse. Por ese motivo, una posible vía de entrada al análisis de los ambientes de la Argentina sería tomar como punto de partida una versión simplificada de un mapa de biomas.

Sabemos que un bioma es una configuración específica de vegetales y animales que están en estrecha relación con las condiciones de temperatura, humedad, relieve y suelos presentes en una zona determinada. En resumen, los biomas ofrecen una base de elementos naturales, potenciales recursos, que, al ser apropiados por la sociedad, dan lugar a la conformación de diversos ambientes.

Es posible identificar numerosos biomas en el territorio argentino. Sin embargo, se trata en principio de lograr que los alumnos reconozcan algunas grandes zonas con características similares. Si el grupo estuviera preparado, podría profundizarse sobre las diferencias y peculiaridades en el interior de estas zonas. Un recorte podría plantearse sobre la base del tipo de vegetación predominante. De ese modo, podrían identificarse zonas con abundante vegetación y un predominio de árboles (selva misionera, bosque patagónico, selva de yungas, bosque chaqueño), zonas con predominio de pastos y árboles o arbustos aislados (pastizal pampeano, sabana, espinal) y zonas con escasa vegetación de pastos y arbustos adaptados a condiciones de aridez (estepas y monte).

Una alternativa a esta clasificación podría basarse sobre las tres grandes áreas climáticas definidas en función de la temperatura (cálidas, templadas y frías) y analizar los diversos biomas dentro de cada área climática a partir de las variaciones en el relieve y la humedad.

En este esquema puede observarse cómo la cordillera de los Andes actúa como barrera impidiendo el paso de los vientos húmedos provenientes del océano Pacífico, lo que provoca un clima árido en esa zona del oeste del país.

El trabajo con mapas, gráficos y fotografías

¿Cómo abordar la complejidad del análisis de las condiciones naturales y su valorización socioeconómica? La utilización de recursos que den cuenta de las diversas variables involucradas es un modo recomendable de ingreso a estos contenidos.

Los recursos visuales, muy utilizados en nuestras prácticas, resultan, como sabemos, excelentes medios para provocar cierta toma de distancia de lo conocido, o la apertura a mundos que no están presentes en la experiencia cotidiana. Son muy potentes, ya que su lectura, interpretación y análisis suponen habilidades cognitivas y de expresión diversas. A su vez, permiten un abordaje de los conocimientos diferente al adquirido a través de la lectura o la exposición oral de un texto. Pero también sabemos que, para que resulten realmente efectivos, es imprescindible que cumplan una función específica en el marco de los itinerarios y estrategias de enseñanza, y no que aparezcan meramente como figuras decorativas o ilustraciones del texto.

Como hemos planteado en los Cuadernos para el Aula, y es compartido en general en el campo de la Geografía, se considera recursos visuales a los diversos tipos de gráficos (climogramas, gráficos de torta, pirámides de población, etc.), a las representaciones cartográficas (mapas, planos), a las fotografías, ilustraciones, diagramas, esquemas e imágenes satelitales, y recursos audiovisuales a los videos didácticos o películas, tanto documentales como de ficción.

Los mapas son herramientas fundamentales para la enseñanza de las condiciones naturales o de temas ambientales. Son particularmente útiles los mapas que refieren a las condiciones del relieve y la hidrografía, pero también podemos recurrir a mapas climáticos, de biomas o de ambientes. En todos los casos es conveniente explicar a los chicos que existen distintos tipos de mapas. Además, es importante mostrar que, para que resulten comprensibles para cualquier lector, los mapas utilizan ciertos códigos específicos. Estos códigos pueden ser símbolos que expresan de manera puntual la presencia de un elemento; por ejemplo, un pequeño triángulo indica un pico montañoso de gran altura o un volcán. Sin embargo, también pueden utilizarse colores para representar áreas con diferentes características; por ejemplo, una escala de colores indica las variaciones del relieve, o diversos colores identifican distintos biomas. Es importante que los niños tomen en cuenta la importancia de los sistemas de referencias en los mapas y aprendan a recurrir a ellos para poder interpretar su contenido.

Una posibilidad para trabajar en la lectura e interpretación de mapas es comenzar con el análisis de un mapa físico mural de la Argentina. Si este no se encontrara disponible, la actividad puede llevarse a cabo utilizando mapas físicos a color número 10 por grupos de alumnos. Luego de una primera exploración –en la que seguramente los chicos tendrán muchas cosas para decir y preguntar– podemos pedirles que analicen el código de colores empleado en el mapa, que identifiquen cuáles son las zonas con relieves más elevados de la Argentina y cuáles las de menor altura. Es posible que en sus respuestas los niños hagan referencia a los nombres de las provincias o los lugares, o

bien que contesten utilizando frases tales como: de este lado, a la izquierda, etc. Estas respuestas pueden ser una oportunidad para plantear que también es necesario establecer códigos comunes para indicar localizaciones. Será ocasión, por lo tanto, de recordar que para ello se utilizan los puntos cardinales, cuestión que seguramente ya ha sido trabajada en el marco de diferentes saberes e indagaciones de las Ciencias Naturales. Procuraremos entonces que las respuestas de los chicos vayan incorporando progresivamente esas referencias de orientación.

Los niños pueden realizar varios ejercicios para profundizar estos conocimientos. Por ejemplo, podríamos presentar una caja con un modelado de un relieve imaginario hecho con arcilla y proponerles que intenten representarlo gráficamente en dos dimensiones elaborando un "mapa" del relieve modelado, como se muestra en las ilustraciones de esta página. Si los chicos manifiestan interés y se dispone de los materiales y las condiciones necesarias, podría avanzarse un paso más sugiriendo que realicen el proceso inverso. Podríamos, de este modo, pedirles que reconstruyan las características del relieve modelando ellos mismos la arcilla o plastilina a partir del análisis de un sector del mapa físico de la Argentina o de la provincia en la que viven.

Es importante tener presente que el objetivo que se persigue con el análisis cartográfico es que los alumnos reconozcan la variedad de condiciones naturales del territorio argentino, en este caso, del relieve. A partir de allí, nos proponemos avanzar en la identificación de la diversidad de recursos naturales que ofrece nuestro país. Antes que la descripción, nuestro desafío es construir interrogantes que contribuyan a pensar dentro de la perspectiva que liga lo social y lo natural. Un ejemplo de esas preguntas podría ser: ¿qué elementos de la naturaleza puede aprovechar la sociedad en las zonas montañosas y en las zonas de llanura? Para intentar responder a cuestiones de este tipo, puede ofrecerse a los alumnos distintas fotos de actividades realizadas en zonas de ambos tipos. Así, podrían utilizarse imágenes de explotaciones mineras y de actividades turísticas para las áreas montañosas y fotos de distintas actividades agrícolas y ganaderas para las de llanura. Siempre es recomendable que el trabajo de interpretación de mapas y fotografías realizado en el aula se refleje en una producción escrita que requiera a los niños sistematizar y ordenar sus análisis. Para ello, redactar un texto breve que sirva como descripción del mapa y refiera las distintas formas de aprovechamiento de recursos en zonas con diferentes condiciones de relieve es una consigna que permite articular y sintetizar los saberes trabajados en las actividades previas.

Las fotografías empleadas en estas actividades pueden obtenerse en revistas, periódicos, postales, entre otros materiales. Sería ideal conformar paulatinamente un archivo de imágenes con un formato o tamaño similar (pueden ampliarse o reducirse mediante fotocopias) para utilizar en distintas ocasiones.

Dado que muy probablemente se recurre al archivo con asiduidad, y para que el trabajo con imágenes forme parte de las prácticas habituales, puede resultar útil plastificar las ilustraciones o pegarlas sobre un soporte rígido, de manera de conservar mejor el material y facilitar su manipulación y uso cotidiano.

No obstante, las características del relieve no son suficientes para explicar la diversidad de condiciones naturales de la Argentina. También es necesario incorporar las variaciones en el clima. Sabemos que el clima de un lugar depende fundamentalmente de dos variables: la temperatura y la cantidad de precipitaciones. Podemos explicar por qué las temperaturas promedio de la Argentina disminuye de Norte a Sur dando como resultado zonas cálidas, templadas y frías. Asimismo es recomendable presentar a los alumnos un mapa de precipitaciones media anuales y explicarles el porqué de su distribución.

Un paso interesante en el sentido de ayudar a comprender relaciones más complejas sería plantear a los chicos la elaboración de un mapa en el que combinen las condiciones de temperatura y precipitaciones en el que identifiquen la distintas variantes posibles, por ejemplo: cálido y húmedo, cálido y seco, templado húmedo, etcétera.

Otra alternativa para introducir las variaciones en las precipitaciones es mediante tres o cuatro gráficos de barras que representen las precipitaciones a lo largo del año en diversos sitios ubicados en una latitud similar. De este modo, es posible también abrir el diálogo sobre las derivaciones sociales y subjetivas de esas circunstancias. Más adelante podremos retomar y enriquecer este debate presentando estudios de casos vinculados con inundaciones, sequías u otras problemáticas ambientales en las que se ponga en evidencia el entramado de la dinámica natural con las acciones de la sociedad.

Esta actividad es complementaria de la anterior. Una opción sería sugerir a los alumnos que localicen cada uno de los sitios en un mapa. Asimismo, pueden plantearse algunas preguntas que orienten el análisis de la información. Por ejemplo: ¿Hacia qué dirección disminuyen las precipitaciones en el norte del país? ¿Qué ocurre al respecto en el sur? ¿Cuáles son las provincias o zonas que presentan menor cantidad de precipitaciones? ¿En qué provincias llueve más? ¿Cuánto llueve en un lugar y en otro? Como en otras actividades, los alumnos podrían escribir sus respuestas y redactar finalmente un breve párrafo que sintetice lo que han analizado.

La relación entre temperatura y precipitaciones puede enriquecerse introduciendo la idea de que la combinación de las características del relieve y del clima dan como resultado distintos tipos de vegetación. En una primera aproximación podría plantearse la asociación entre abundantes lluvias y vegetación cuantiosa.

Luego, podría presentarse un conjunto variado de fotografías sin indicar el lugar en el que han sido tomadas y solicitarle a los alumnos que comiencen a identificar las imágenes de distintos tipos de relieves y coberturas vegetales con las diferentes zonas climáticas que han analizado previamente.

Es importante tener especial cuidado al seleccionar las fotografías, de manera de lograr que no sean ambiguas y que representen efectivamente los diferentes ambientes. Estas situaciones, retratadas en fotografías, pueden servir como ejemplo: la selva en las cataratas del Iguazú con turistas vistiendo ropas livianas, una plantación y aserradero de pinos en Misiones, las estepas patagónicas con peones abrigados arriando ganado, los bosques patagónicos cubiertos de nieve con turistas esquiando, la quebrada de Humahuaca (tratando, en lo posible, de que se aprecien cactus, arbustos xerófilos y pastores con cabras), cultivos de cereales u oleaginosas en la llanura pampeana, cultivos de olivos en San Juan con montañas de fondo, una explotación minera en Catamarca, etc. El objetivo que buscamos con la actividad es que los chicos puedan reconocer en estas fotografías las siguientes variables: a) las condiciones del relieve; b) los rasgos del clima que pueden deducirse; c) las características de la vegetación, distinguiendo si es natural o implantada, y d) el tipo de actividades económicas que se desarrollan. Dependiendo del contexto en el que viven los chicos o de sus experiencias en relación con el territorio, algunas les resultarán, por supuesto, más familiares que otras. No obstante, se pretende que, luego del reconocimiento de distintas variables, los chicos cotejen sus apreciaciones con la verificación del lugar en donde fueron tomadas las fotos (que podría estar escrito en el reverso o ser aportado por el docente una vez terminado el trabajo de identificación visual). Al finalizar esta etapa, podrían pegar las fotos sobre un mapa físico de la Argentina para ir estableciendo la diversidad de condiciones naturales del país.

Con el fin de profundizar estos conocimientos, podríamos presentar un mapa de ambientes de la Argentina en función del tipo de vegetación predominante, de manera que los chicos reconozcan los nombres de estos diversos ambientes y preparen etiquetas en las que figuren estos nombres para acompañar las fotografías pegadas en el otro mapa.

Otro recurso visual que podría emplearse es un esquema o dibujo, que ilustre las variaciones en el tipo de vegetación en función de la disponibilidad de agua, a fin de remarcar los vínculos entre ambas variables. Para ampliar el tema, a modo de tarea, los niños también podrían revisar revistas dominicales o infantiles y buscar nuevas fotografías que permitan ilustrar esas variaciones.

Del mismo modo, podemos presentar a los alumnos una lista de recursos naturales (por ejemplo agua, suelos fértilles, madera, metales y minerales, peces, etc.) y proponerles que identifiquen en cuáles de los ambientes que han analizado creen que se encontrarán esos recursos. Esta tarea puede constituir un camino para contar con algunas pistas sobre los procesos que los chicos van siguiendo en relación con la temática, qué cuestiones comprenden con mayor facilidad, cuáles son las relaciones que van estableciendo, qué imaginan, qué obstáculos encuentran, entre otras cuestiones que serían indicios de sus formas de aprender.

La perspectiva histórica en el estudio de los ambientes y la valorización de recursos

Luego de esta presentación general de las condiciones naturales del territorio argentino, es un buen momento para profundizar en el análisis de la valorización socioeconómica de los recursos naturales. Dicha valorización no puede ser comprendida a menos que se la analice históricamente, ya que determinados elementos naturales son apropiados y explotados en función de las necesidades de una determinada sociedad y del nivel de desarrollo tecnológico presente en ella en momentos históricos determinados. En efecto, la posibilidad de aprovechamiento de un recurso depende de su existencia en cierta localización geográfica, pero también de la tecnología disponible para su explotación. Asimismo, si entendemos los ambientes como resultantes del uso que la sociedad hizo de ciertas condiciones naturales en el pasado y el que hace de ellas en la actualidad, es inevitable revisar el proceso de construcción de un ambiente mediante el examen de los cambios en la utilización de sus recursos.

Por tal motivo, creemos que una buena idea para abordar estos contenidos es estudiar en profundidad las transformaciones experimentadas por uno o dos ambientes a lo largo de la historia, haciendo hincapié en los recursos valorados y los tipos de actividades económicas desarrolladas en distintos momentos, así como en los diversos actores sociales involucrados en cada caso. Para ello, una opción interesante que podemos imaginar es elegir un caso cercano a la experiencia de los chicos y compararlo con otro en el que se hayan valorado otros recursos. Por ejemplo: la explotación de recursos mineros en la cordillera de los Andes y el aprovechamiento de los suelos en la llanura pampeana, o bien la explotación de recursos forestales en el Chaco y el aprovechamiento de pasturas en la estepa patagónica.

Tomemos el caso de la llanura pampeana. Podríamos mostrar a los alumnos diversas imágenes pasadas y presentes que muestren el aprovechamiento y la transformación de ese ambiente a lo largo del tiempo. Algunas imágenes que podrían ilustrar este proceso son: una pintura que muestre aborígenes cazando animales silvestres en el pastizal pampeano, una pintura que ilustre las características de la llanura pampeana a mediados del siglo XIX con el desarrollo de la ganadería vacuna, una fotografía de una colonia agrícola de inmigrantes a fines del siglo XIX, otra de campos cultivados con trigo o maíz con silos, y una de campos cultivados con soja en la que se aprecien alambrados y maquinaria agrícola muy moderna.

Una actividad que puede ser atractiva es pedirles a los niños que intenten ordenar las imágenes cronológicamente. El paso del registro pictórico al registro fotográfico podría ser una pista. El trabajo sustantivo apuntaría a que describan las características del ambiente que aparece en cada imagen teniendo en cuenta el tipo de relieve, los elementos naturales y los elementos construidos o introducidos por los hombres y los cambios que pueden reconocerse tanto en el paisaje como en los actores, en las prácticas y en los objetos. A partir de una explicación y de la lectura conjunta de algún texto referido al tema, la tarea podría consistir en identificar los distintos recursos que han sido valorados a lo largo de la historia de la apropiación de la llanura pampeana.

Es posible que nos veamos obligados a producir ciertas intervenciones que marquen algunos matices en el sentido de ayudar a los chicos a comprender que los cambios suelen ser lentos, tienden a implicar avances y retrocesos y están sujetos a la interacción de múltiples factores. Esta intervención puede resultar indispensable, pues es muy probable que las fotografías no registren esta gradualidad y complejidad, sino que muestren aspectos contrastantes, lo cual tiene, por contrapartida, la ventaja de favorecer el reconocimiento de las transformaciones en una escala amplia de tiempo. Este trabajo, iniciado en los primeros años de la escolaridad, se proyectará sin dudas con complejidad creciente en este grado y en los subsiguientes.

Los relatos y las historias de vida para la enseñanza de los circuitos agroindustriales

Es posible que en el Primer Ciclo de la Primaria los alumnos hayan tenido una primera aproximación a la forma en que se organizan los espacios rurales a través del análisis de alguna actividad productiva primaria, como el cultivo de frutales o la cría de ganado para la obtención de carne y leche. De ese modo, habrán incorporado ya algunas nociones básicas: los lugares de producción no siempre coinciden con los de consumo, las actividades agrícolas varían de acuerdo con las características naturales de la zona analizada, distintos actores sociales participan en el proceso de producción, etcétera.

Es por eso que en 5º grado los chicos se encuentran en condiciones de profundizar el estudio de los espacios rurales, ampliando la escala del análisis mediante la incorporación de los vínculos entre los ámbitos rurales y los urbanos. Uno de los modos posibles de plantear estas interrelaciones es a través de la exploración de los circuitos agroindustriales o circuitos productivos y sus distintas etapas, es decir la elaboración, la distribución y el consumo de bienes. De tal modo, cada instancia de la producción puede ser analizada como uno de los eslabones de una cadena que incluye espacios rurales y urbanos, y también escalas de análisis local, regional, nacional y, en algunos casos, mundial.

Los circuitos productivos no son estáticos. Su dinámica está dada por los cambios tecnológicos (por ejemplo, la introducción de semillas modificadas genéticamente, de agroquímicos y de maquinaria) y también por cambios en las condiciones macroeconómicas y políticas (tales como la demanda externa de un producto, el estímulo a la exportación, la implementación de políticas de integración económica con otros países, el ingreso de inversiones extranjeras, etc.). Esta dinámica modifica la organización de los espacios rurales y las relaciones entre los distintos actores involucrados.

Desde esta perspectiva general, el estudio de dos o tres de estos circuitos puede resultar enriquecedor en la medida en que facilita las comparaciones. Es decir que permite, al mismo tiempo, identificar aspectos que los distintos circuitos pueden tener en común y reconocer las diferencias y particularidades de cada uno. Resulta conveniente que la selección de los casos facilite dichas comparaciones. Por ejemplo, podría elegirse un circuito cuya producción se oriente primordialmente al mercado interno (como el de la yerba mate) y otro cuyo destino final sea la exportación del producto (como el de la soja). O bien, un caso en el que la industrialización se localice en las proximidades del lugar de donde se extrae la materia prima (por ejemplo la vid) y otro en el que la manufactura se realice más cerca de los mercados (por ejemplo la industria cervecera).

También puede optarse por un caso próximo a la experiencia de los alumnos y de alcance limitado o de pequeña escala (como la fabricación de dulces caseros en los Andes patagónicos) y otro de mayor escala y complejidad (la manufactura de productos lácteos, por ejemplo).

Un modo clásico de abordar el tema de los circuitos agroindustriales acude a la enumeración y/o descripción de las distintas etapas que se siguen en la elaboración de un producto, haciendo referencia a las etapas agrícola, industrial y comercial. Este modo de abordaje puede ser útil como una presentación o introducción del tema, pero resulta limitado para dar cuenta de la rica dinámica productiva actual. En ocasiones, la forma en que se presenta el estudio de un circuito productivo puede dar la impresión de que se trata de una actividad de corte estrictamente regional, en la que las condiciones ambientales de la zona se combinan con una determinada organización económica, dibujando de ese modo la fisonomía regional. Sin descuidar el hecho de que muchas veces ciertas producciones condicionan fuertemente la organización de un espacio regional, es indispensable reconocer la dimensión multiescalar de los procesos productivos en la actualidad, e incorporar la multiplicidad de variables que entran en juego en la caracterización de dichos espacios.

Por tal motivo, resulta beneficioso que la exploración de estos circuitos se oriente a enriquecer y dar profundidad a la enumeración de los pasos de la producción y que introduzca también la variedad de actores sociales involucrados, los posibles conflictos entre ellos así como una ampliación de las escalas de análisis. Del mismo modo, el estudio puede enriquecerse con la incorporación de tareas y actores sociales que habitualmente no son considerados dentro

de estos circuitos, por ejemplo los intermediarios, o quienes se encargan de la provisión de servicios financieros, publicitarios, de mercadeo o de asesoramiento técnico, entre otros.

El uso de relatos e historias de vida es una buena manera de incluir esta diversidad de actores sociales. De ese modo, los distintos personajes que aparezcan en la historia servirán para que los chicos tengan una primera aproximación a la variedad de intereses implicados y a las relaciones que se establecen entre los actores, al tiempo que humanizarán el estudio de los procesos productivos, anclándolos en protagonistas “de carne y hueso”. Los relatos pueden proceder de distintas fuentes: de entrevistas o notas en periódicos o revistas de actualidad, de la experiencia directa de participantes cercanos a los niños o al docente, entre otras. Puede resultar valioso, también, que los propios docentes reconstruyan historias de vida a partir de fuentes secundarias atendiendo a sus objetivos didácticos.

Sería ideal disponer de un conjunto de relatos diferentes que den cuenta de las distintas fases de la producción y de las formas en que tales instancias se encadenan entre sí. Veamos una forma posible de abordar estos contenidos tomando como caso de estudio el circuito vitivinícola.

Una primera aproximación puede lograrse presentando a los niños un esquema, preferentemente acompañado de una secuencia de fotografías, en el que se planteen las distintas etapas de la producción y comercialización del vino.

Etapa agrícola	Etapa industrial	Etapa comercial
<ul style="list-style-type: none">Cultivo de la vid en fincas pequeñas o medianas en los oasis de Mendoza, San Juan, La Rioja y SaltaCondiciones naturales: sol, verano cálido y seco, suelo suelto.Riego artificial.	<ul style="list-style-type: none">Elaboración del vino en bodegas próximas a la zona de cultivoFermentación en tanques, reposo en barriles y embotellado	<ul style="list-style-type: none">Vinos comunes y vinos finos se destinan al consumo dentro del país, en especial en las grandes ciudadesVinos de mejor calidad se exportan a Estados Unidos, a Japón y a la Unión Europea

Luego, a partir de allí, puede proponérseles a los chicos profundizar el análisis de cada etapa mediante la lectura de historias de vida de algunos personajes involucrados. El trabajo con cada una de las historias podría tener sus propias actividades (por ejemplo, de comprensión lectora o reconocimiento de nuevo vocabulario), pero en conjunto los relatos deberían dar una idea de la diversidad de actores sociales y de tareas comprendidas en una producción agroindustrial.

Como narradores, orientando la atención de los chicos hacia algunos detalles de esos procesos, podemos presentar un relato. El que ofrecemos aquí a modo de ejemplo se refiere a las labores agrícolas que se realizan a lo largo del año en una finca viñatera.

Un año en la vida de Matías

Mi nombre es Matías y ayudo a mi familia en una finca de viñas en Luján de Cuyo, Mendoza. La finca pertenece a una familia argentina, pero las uvas se venden a una bodega francesa que se instaló hace unos años aquí cerca.

Se cultivan uvas para hacer vinos finos, blancos y tintos. Entre mayo y julio, luego de la cosecha, se podan todas las viñas; quedan apenas los troncos casi pelados con algunas ramas, nomás. A esas ramas se las ata a las guías de alambre, para que cuando broten crezcan prolíjitas y luego sea más fácil recoger los racimos. Esto lleva mucho trabajo. En septiembre las viñas empiezan a brotar y hay que asegurarse de que los brotes se sujeten a las guías.

Además, en esos meses de primavera es muy importante regar bien (sin desperdiciar el agua, porque aquí no sobra) y fumigar para controlar que las plantas no tengan ninguna plaga. En el verano, las viñas se llenan de racimos y a fines de febrero empieza la actividad más fuerte en la finca: la cosecha o vendimia, que dura hasta abril. Hay tanto trabajo que viene gente de otros lugares de la provincia o de otras provincias para ayudar durante los dos meses que dura la cosecha. Todos los cosecheros se juntan muy temprano a la mañana y el capataz y el ingeniero agrónomo les indican dónde tienen que recoger la uva. Los racimos son muy delicados y por eso los cortan manualmente y cada uno los va juntando en un canasto de plástico. Los chicos juntamos las uvas que se les caen a los papás. Cuando termina la vendimia, generalmente festejamos haciendo un gran asado.

Relatos de alumnos de la Escuela Albergue 8-361, San José, Mendoza (adaptación).

Luego de leer esta narración, el maestro puede analizar el relato de forma oral con los niños mediante la formulación de algunas preguntas: ¿En qué meses del año hay más actividad en la finca? ¿Quiénes aparecen en la narración? ¿Quiénes trabajan en la finca durante todo el año y quiénes lo hacen solo en ciertas temporadas? ¿Qué otras diferencias encuentran entre las personas mencionadas? Es importante hacer notar la presencia de trabajadores permanentes y temporarios, de empresarios argentinos y extranjeros, de técnicos, entre otros participantes. A continuación, se les puede proponer a los niños que dibujen un calendario y que ilustren cada mes o grupo de meses del año con las tareas que se llevan a cabo en la finca. Podría resultar conveniente también recordarles que tengan en cuenta el análisis hecho previamente, a fin de que sus dibujos marquen las diferencias entre los meses más tranquilos y los de mayor actividad, o que muestren a los distintos actores sociales involucrados en cada instancia del proceso.

A continuación, se presentan otros dos relatos que complementan y amplían los datos y la información provista por el primero, esta vez con la voz de actores diferentes. La lectura y el análisis de estas narraciones permite profundizar la caracterización de dichos actores.

Andrea, la capataza de la finca

De cuerpo pequeño, manos escamadas por la sequedad, gestos duros y un tono de voz que denota mucho carácter. Así es Andrea Serna, una mujer mendocina de 30 años que fue capaz de manejar a 70 cosechadores en la larga vendimia del año 2004. La joven empezó a trabajar en la viña a los nueve años, al comienzo atando. Y hoy es capataza en las fincas de una conocida bodega.

Hace 2 años, Andrea empezó a hacerse cargo de los sueldos y la parte administrativa. Hoy maneja el tractor, el personal responde a sus órdenes y las de su padre, paga los sueldos, organiza las funciones de los cosechadores entre las hileras de vides, maneja los envíos de uva a la bodega y en invierno ata a la par del resto de las mujeres.

Y aunque su carrera va en ascenso, Andrea cuenta que no todo es fácil.

“Acá hay que soportar de todo. La lluvia, el sol fuerte, el viento Zonda, el trabajo pesado. A veces les pido ayuda a los hombres porque no me alcanza la fuerza. Lo bueno es que estás en contacto con la naturaleza”, asegura. Su jornada comienza a las 6 de la mañana, cuando la pasan a buscar para ir a la finca, y termina cerca de las 7 de la tarde.

Algunos días tiene que viajar hasta Vistalba, donde hay una plantación de 17 hectáreas de vid. Otros, los más agotadores, enfrenta nada menos que 108 hectáreas en Agrelo, también en Luján de Cuyo. Pero Andrea no se queja; todo lo contrario: “Ahora hago

cursos de administración y de vitivinicultura, me capacito en la universidad para poder trabajar mejor en la empresa”.

Diario *Los Andes*, Mendoza, 30 de septiembre de 2004 (adaptación).

José Luis, el enólogo de la bodega

Soy ingeniero agrónomo y enólogo. Trabajo en una bodega de origen francés instalada en Mendoza desde hace cinco años. Mi principal ocupación es supervisar la fabricación de vinos finos, por ejemplo definiendo cuánto tiempo tendremos las uvas en fermentación, en qué momento las pasaremos a los toneles de roble y cuándo embotellaremos el vino. Esta tarea es de mucha responsabilidad, porque los vinos se venden en las principales ciudades de la Argentina y también se exportan a Francia, España y Estados Unidos.

Cuando llega la época de la vendimia, voy todos los días a las fincas a probar la calidad de las uvas y, cuando están bien maduras, ordeno la cosecha. Las uvas son delicadas; como queremos aprovechar todos sus jugos, la bodega se construyó cerca de las fincas para no tener que transportar demasiado la fruta, que se daña en el traslado. Una vez en la bodega, me ocupo de controlar los procesos de elaboración de los distintos vinos que producimos.

Durante todo el año estoy en contacto con los dueños de la bodega, que viven en Francia y nos visitan de vez en cuando para darnos instrucciones y supervisar cómo marcha el trabajo. También tengo reuniones con el encargado de ventas, que vive en la ciudad de Mendoza y desde allí define qué vinos se venderán en la Argentina y cuáles se exportarán. En cambio, los diseñadores que deciden cómo va a ser la presentación de los vinos trabajan en Buenos Aires: desde allí diseñan las etiquetas, el tipo de botella que vamos a usar y las cajas en las que se venderá el producto.

A partir de los relatos es posible reconstruir la secuencia de etapas que se desarrollan en la actividad productiva elegida. Además, las historias también nos proveen información para identificar la variedad de actores sociales implicados en este circuito productivo y sus localizaciones. Para ayudar a los chicos a recuperar esta información y reflexionar sobre los datos, podemos proponerles hacer un listado de los distintos actores mencionados en las historias. Es posible que los niños se refieran a las personas concretas (Matías, Andrea, José Luis), pero es importante que, más que recordar los nombres, puedan reconocer la posición y las tareas de cada uno de ellos en el circuito. Por lo tanto, será necesario guiarlos para que identifiquen a la familia de Matías como trabajadores permanentes de una finca, a Andrea como capataza y administradora de otra finca y a José Luis como el experto enólogo. Asimismo, sería relevante estimular a los alumnos para que detecten otros actores presentes implícita o explícitamente en los textos, tales como los empresarios argentinos dueños de la finca, los propietarios franceses de la bodega, los trabajadores temporarios, el ingeniero agrónomo, los choferes de los camiones, el encargado de ventas y sus empleados, el equipo de diseñadores, los comerciantes (supermercados, almacenes, restaurantes) que venderán el producto, etc. Una vez elaborado el listado, los alumnos podrían intentar ubicar a cada actor social en las etapas o eslabones de la producción planteados en el esquema propuesto anteriormente y comparar los distintos niveles de capacitación e instrucción de cada uno de ellos. Es necesario remarcar que no todos los agentes pueden ser únicamente localizados en una u otra etapa de la producción: los transportistas, por ejemplo, participan de distintas instancias.

La identificación de estos actores les permitirá reconocer una gran variedad de personas implicadas en la producción vitivinícola, pero también es un punto de partida para establecer los espacios en los que se desarrolla el proceso. Algunos trabajan directamente en la finca (trabajadores permanentes, cosecheros temporarios, capataz, ingenie-

ro agrónomo, enólogo), otros, en la ciudad de Mendoza (los que se ocupan de las ventas y la comercialización), otros lo hacen desde la Ciudad de Buenos Aires (diseñadores) y algunos desde el exterior (propietarios franceses de la bodega). Por su parte, quienes comercializan los vinos se encuentran en distintas ciudades importantes de la Argentina y en otros países del mundo. Todas estas localizaciones pueden ser ubicadas cartográficamente por los niños sobre la base de mapas de Mendoza, la Argentina y el mundo, a fin de reconocer que el circuito productivo vitivinícola no se circunscribe a los oasis mendocinos, o a la región cuyana, sino que sus distintas instancias tienen lugar en localizaciones diversas. Asimismo, vale la pena notar que las decisiones tomadas en lugares muy lejanos a la finca pueden influir sobre lo que allí ocurre. Por ejemplo, las decisiones de cultivar o no cierto tipo de uvas por parte de los bodegueros franceses o la demanda de cajas de vino de un cierto tipo por parte de empresarios norteamericanos o españoles influyen sobre la cantidad de vino que se producirá, la forma en que se elaborará y el modo en que será comercializado.

Continuando con el ejemplo desplegado, podría someterse a análisis el caso de los trabajadores temporarios que migran hacia los oasis mendocinos para la época de la vendimia. A partir de la presentación de fotografías en las que se observen numerosos trabajadores en la cosecha, se podría hacer referencia a estos actores sociales y guiar a los alumnos/as a reflexionar sobre ellos con una serie de preguntas, como: ¿De dónde creen que vienen esos trabajadores? ¿Dónde viven durante los meses que dura la vendimia? ¿Vendrán solos o con sus familias? ¿Por qué dejarán su lugar de residencia habitual para desplazarse a realizar este trabajo?

Estas preguntas apuntan a reconocer, entre otras cuestiones relevantes, factores como la procedencia, los lazos sociofamiliares, las múltiples motivaciones y pretenden ayudar a comprender los procesos migratorios y también su impacto en la subjetividad. Las impresiones e ideas de los niños serán motivo de diálogo; alentaremos en él la identificación de contrastes, el planteo de algún contrapunto, así como el reconocimiento de matices y la búsqueda de consenso en las apreciaciones, siempre en un esfuerzo por ampliar la información sobre estos trabajadores a partir de una explicación oral o de la lectura en común de un texto que brinde interpretaciones que respondan a las preguntas formuladas anteriormente. Los chicos podrían inventar o recrear a partir de esas reflexiones algunas historias de vida de trabajadores temporarios. La consigna podría involucrar distintas habilidades de escritura y elaboración de textos, ya sea "contar la historia de la vida de...", "contar un año en la vida de..." o escribir una carta de un trabajador temporal dirigida a su familia, entre otras posibilidades.

Para abordar con mayor profundidad algunos contrastes y matices, podría planteárseles a los niños interrogantes del estilo: ¿Conocen otras personas que deban ausentarse de sus casas por unas semanas o unos meses por cuestiones de trabajo? De ese modo puede ampliarse la reflexión sobre las migraciones temporarias debidas a condiciones de empleo y señalar que este es un fenómeno que involucra diversas instancias dentro de los circuitos productivos agroindustriales (puesto que no solo los cosechadores se desplazan), y también que trasciende estos circuitos. Las respuestas posibles a ese interrogante (viajantes de comercio, empresarios que viajan para hacer negocios, obreros o profesionales que construyen infraestructura, camioneros o transportistas, entre otras) pueden ser útiles para establecer comparaciones en cuanto a la frecuencia, la duración, las motivaciones o la necesidad del traslado. Asimismo, esta reflexión sobre los desplazamientos laborales también puede contribuir a poner de relieve una visión dinámica y multiescalar de los circuitos productivos, mostrando que los distintos agentes de la producción no siempre están localizados en espacios fijos sino que se desplazan e interactúan con otros en diferentes escalas geográficas.

Otro aspecto de los circuitos productivos para el cual los relatos pueden constituir un excelente recurso es la comparación del nivel tecnológico entre distintos productores o el análisis de la evolución de la tecnología aplicada a la producción agroindustrial a lo largo del tiempo. En el primer caso, un análisis de ese tipo contribuiría a poner de manifiesto la complejidad del espectro de actores sociales participantes en el circuito productivo. Veamos dos breves relatos que nos permiten apuntar en esta dirección:

Un pequeño productor en San Martín

Tengo una pequeña finca en San Martín, Mendoza. Cultivamos uvas para hacer pasas y vino común, que vendemos en la región. Aquí el clima es muy seco y la vid solo crece si la regamos. Este año hubo mucha sequía y las acequias no llevaban toda el agua que hubiéramos necesitado. Además, cuando faltaba poco para la cosecha, hubo fuertes tormentas de verano, con granizo, que nos dañaron muchos racimos. Lamentablemente, la cosecha no va a ser tan buena este año. Tuve que pedir un préstamo en el banco para tratar hacer algunas mejoras en la finca, pero todavía no me lo han dado.

Una gran bodega internacional en Luján de Cuyo

Dirijo una gran finca en Luján de Cuyo, Mendoza. La finca pertenece a una bodega internacional que ha invertido mucho dinero aquí para la elaboración de vinos finos. Hemos puesto un sistema de riego por goteo: son mangueras con pequeños agujeritos que recorren las hileras de viñedos, nos permiten regar lo necesario sin desperdiciar el agua. También hemos puesto una protección antigranizo: son unas telas que cubren los viñedos y dejan pasar la luz, pero retienen el granizo que puede destruir los racimos en el verano, justo antes de la cosecha. Gracias a eso, salvamos la cosecha de este año y vamos a poder exportar nuestro vino sin problemas.

La comparación de estos dos breves relatos permite volver a trabajar algunas ideas planteadas previamente, al tiempo que agrega una nueva dimensión para la caracterización del circuito productivo: la del empleo diferencial de tecnología en la finca pequeña y en la grande. Un camino para abordarlo es realizar una actividad de síntesis. En ella podemos pedir a los alumnos que relacionen este aspecto con las distintas situaciones presentes en los relatos. Bajo la forma de un cuadro como el siguiente, los chicos pueden recuperar la información de los relatos para acercarse a comprender qué tiene en común cada tipo de productor, qué diferencia a unos de otros, cómo enfrentan y resuelven los problemas frecuentes o eventuales (por ejemplo el granizo), qué implicancias tiene para la producción poseer o no tecnología, capital, conocimientos; cómo imaginan que afectan estas condiciones a cada grupo de productores. Creemos que de este modo es posible ampliar el análisis de un caso local, de una historia singular, para inscribirla en una escala de problematización social más amplia.

	Productor de finca en San Martín	Productor de finca en Luján de Cuyo
Disponibilidad de capital y tecnologías (dinero, maquinarias, técnicas de riego, sistemas de protección, acceso a información sobre nuevos adelantos, etc.).		
Origen del capital (local, nacional, multinacional).		
Mercado de destino de los productos (nacional, internacional).		

Por otra parte, en estos ejemplos la utilización de tecnología está fuertemente vinculada a las condiciones ambientales de los oasis mendocinos y a los requerimientos propios de la vid. Esto puede dar lugar a retomar conocimientos previos (sobre las condiciones naturales del territorio argentino) y darles un nuevo sentido en función del caso o los casos analizados. Asimismo, las categorías puestas en juego para comprender el circuito de la vid son válidas para estudiar las relaciones entre las condiciones ambientales, los recursos naturales y las tecnologías adoptadas por distintos tipos de productores en otros circuitos productivos regionales del país. Resulta interesante identificar una tendencia que muestra que la posibilidad de adoptar tecnologías varía de acuerdo con la posición que los diferentes actores sociales ocupan en los respectivos circuitos. Así, los pequeños productores generalmente no se hallan en condiciones de implementar tecnologías, mientras que los grandes y algunos medianos sí acceden a ellas y reciben sus beneficios.

A modo de cierre

A lo largo de esta propuesta hemos ofrecido una variedad de situaciones de enseñanza que tienen como objetivo lograr que los alumnos comprendan conceptos complejos tales como recursos naturales, ambientes y circuitos productivos. Estos aprendizajes no terminan de alcanzarse en el Segundo Ciclo, sino que se reelaboran y siguen construyéndose a lo largo de toda la escolaridad.

El trabajo con mapas, gráficos y fotografías ha sido desarrollado para que los alumnos reconozcan la variedad de condiciones naturales del territorio argentino. Se trata de que a partir de este reconocimiento avancen en la identificación de la diversidad de recursos naturales que ofrece nuestro país. Se han desplegado distintas actividades y se ha recurrido también a diferentes fuentes de información relacionadas con el conocimiento de los espacios rurales de nuestro país. Hemos utilizado para ello el concepto de circuito productivo regional.

Nociones vinculadas a él, tales como empleo diferencial de tecnología, disponibilidad de capital, tipo de productores, mercado al que se destinan los productos, entre otras, han sido presentadas en situaciones concretas a fin de colaborar en el aprendizaje de aquel concepto.

Desde el punto de vista de los procesos implicados, las estrategias de contextualización, comparación y problematización ocupan un lugar central en la propuesta y han sido privilegiadas porque permiten avanzar en la construcción de un modo de pensar, de abordar los objetos de estudio y de reflexionar sobre ellos, propios del campo de las Ciencias Sociales. De la misma manera, la lectura y la escritura son parte inherente de la propuesta de enseñanza aquí presentada, pues a través de estas prácticas los alumnos van familiarizándose a lo largo del Ciclo con las conceptualizaciones, las maneras de explicar los fenómenos y los tipos de discursos específicos del área.

Finalmente, las actividades seleccionadas están pensadas como entradas a los temas y son presentadas solamente a modo de ejemplos. Las posibilidades son muchas; apenas se han planteado algunas de ellas, que pueden ser combinadas entre sí, adaptadas o modificadas. Con el objetivo de enriquecer el abordaje, en todos los casos se ha tratado de señalar qué nuevas consignas de trabajo pueden relacionarse con la actividad central planteada y los criterios conceptuales que las orientan.

APÉNDICE. Artículos extraídos de la revista *El Monitor de la Educación*

El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad

Maria Silvia Serra

Si la igualdad constituyó un elemento presente en la construcción de este país, jugó un papel crucial en el plano de la educación. En el horizonte de las generaciones que soñaron y pusieron en marcha un modo particular de pensar la Argentina, la igualdad aparecía como algo que era factible conseguir. Ese supuesto iba de la mano de la idea de que toda la población accediera a las bondades de un sistema educativo que, al ofrecer una cultura común a todos, dibujaba un nosotros con ese todos.

Las desigualdades presentes en el punto de partida no eran pocas. A las lenguas, las prácticas culturales, las banderas, los lazos a distintos pasados y tradiciones que se jugaban entre criollos, nativos e inmigrantes, se les sumaba la pobreza, que teñía a todas aquellas otras diferencias y las reubicaba en el plano de lo que hay que abandonar para convertirse en otra cosa. Porque la educación prometía igualdad no solo en el gesto de disciplinar y construir los rasgos de una cultura común, sino también en la posibilidad de acceder a una vida más digna.

La pobreza estaba allí presente desde entonces, y la educación lidiaba con ella de ese modo que hoy nos parece tan naturalizado: una escuela común a todos. Tarea no exenta de conflictos, ya que pretendía incluir, y en ese gesto –como en toda inclusión– siempre algo quedaba afuera. Pero esa tarea no se detenía frente a los avatares de la pobreza; sino que la pobreza, la carencia, la falta constituía su misma razón de ser. En el trabajo de lidiar con la pobreza, la escuela masificó, sistematizó y homogeneizó: esto era parte de su tarea civilizadora.

Hoy en día, la pobreza sigue desafiando la tarea de educar, pero en el ámbito escolar se ensayan nuevas

respuestas. El tratamiento de la pobreza en términos de diversidad, población con déficit social, población en riesgo social, o del modo que quiera llamarse, insiste en que ciertos “rasgos” que portan estos grupos deben ser atendidos de modo particular. De este modo, en la naturaleza de la población en cuestión inscriben marcas “previas” que, a modo de código genético, preanuncian el corto alcance de la operación pedagógica. Históricamente, si la educación se encontraba con sujetos que vivían en condiciones de pobreza, esa condición no se anteponía a la posibilidad de poder educarse sino que la educación tenía por objetivo diluirla como diferencia, superarla, completarla. Hasta cierto punto, la pobreza era vista como propia del escenario social, en cuanto marcaba el territorio donde los sujetos estaban inscriptos; ella nos hablaba de sus raíces, de sus filiaciones y de sus herencias, como algo insondable que era parte de esos sujetos. La educación apuntaba a trabajar sobre ellas. Para algunos, el escenario se ordena desde una serie de operaciones preventivas que invierten la estrategia: delimita un grupo de población, lo conduce a ocupar un lugar específico en el escenario social, y lo trata de modo diferenciado no por sus rasgos actuales, sino por lo que puede devenir, en función de sus factores de riesgo. Si estos factores afectan la operación pedagógica para un determinado grupo social, el resultado futuro de esa educación no será el mismo que el de otros grupos.

El establecimiento de un espacio diferenciado de educación para los sectores empobrecidos los enfrenta a un modo de aprender diferenciado, a un modo diferente incluso de ser pensados. Así, se reordena no solo el punto de partida sino también

el punto de llegada, en cuanto que el déficit no se retrabaja desde la educación sino que se instituye en la misma operación educativa. Educar a los sectores más vulnerables desde una propuesta pedagógica encerrada en esa diferenciación, no hace más que convalidar la ruptura de la impronta común del sistema educativo público; con esto, el campo de la educación queda polarizado en circuitos progresivamente desconectados.

La cuestión puede pensarse en términos de nosotros y los otros. La educación se dirigía al pobre en la operación de construir un nosotros. La operación histórica que ordenó el nosotros alrededor de la idea de nación daba por supuesto cierta cultura común, además de un territorio y leyes determinadas. La cultura –como el conjunto de rasgos distintivos de un colectivo– debía coincidir con la idea de nación; y si no lo hacía, la coincidencia era construida: quizás allí encontramos los fundamentos de la expansión de nuestro sistema educativo. El pobre era el objeto de la construcción del nosotros. La operación pedagógica dirigida a él, nombrada como disciplinamiento, ciudadanización, civilización, o como elijamos llamarla, se planteaba su inclusión, y trabajaba con la igualdad como horizonte.

La operación actual de algunos programas de formación docente “para trabajar en condiciones de pobreza” consiste en ubicar al pobre como aquel que no va a dejar de ser otro, a través del énfasis en sus características diferenciales. Admitir la pregunta acerca de con qué cultura educamos al pobre, desde dónde y hacia dónde, significa ya construir un otro diferenciado. La atención a la cultura de la pobreza reconfigura la operación pedagógica y, en nombre de la atención a las diferencias, se desdibuja el nosotros y con él la ilusión de igualdad.

El cambio se opera al establecer una relación necesaria entre las condiciones deficitarias de acceso a bienes

y las posibilidades de educarse. La carencia que implica la pobreza se significa más allá de la innegable escasez de bienes materiales, para pasar a ser también escasez de bienes simbólicos, de vínculos, de afectos, de potencialidades, de capacidades. Esta determinación de la pobreza instaura una identidad muchos menos nómada de lo que la pobreza económica era, y se instituye como parte de su naturaleza y no como el producto de una operación desigualitaria, de una injusticia. No hay enigma frente a lo que puede llegar a ser. ¿Acaso la posibilidad de dejar de ser lo que somos, para ser otra cosa, no constituye la misma definición de la educación?

Una vez interrumpida la idea de una educación igual para todos, ese todos se desdibuja, se desarma, se disuelve en particularidades y segmentos que, si bien pueden tener razón de ser como modos diferentes de habitar una cultura, no necesariamente implican la participación, como iguales, de todas esas particularidades y segmentos en un espacio más amplio que los contiene. Sobre todo, deja de afirmar la igualdad de derechos, la igualdad de posibilidades de que todos puedan aspirar a un futuro distinto.

No he hecho más que señalar ciertas consecuencias que pueden inferirse de cómo emerge hoy este reclamo de otro tratamiento de la pobreza. Podemos estar de acuerdo o no con estas consecuencias. Sin embargo, algo recurre e insiste: no cesa la pregunta acerca de si el alumno atravesado por la pobreza necesita un maestro con saberes otros, un tratamiento otro, una dedicación otra, unas oportunidades otras. Quizás sea hora de levantar la mirada e incluir la posibilidad de que nos demos, a todos, a un nosotros, un futuro y una educación otra.

El Monitor de la Educación,
Quinta época, N° 1, octubre de 2004.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier4.htm>

Qué hay que saber hoy sobre Geografía. Una ciencia para comprender los territorios

Alejandro Benedetti

Cualquier geógrafo al comentar cuál es su profesión, suele recibir preguntas del estilo: “¿Cuál es la capital de Kirguizistán?; ¿descubriste alguna mina de oro?”; o, también: “¿Hacés mapa?”. Sería incorrecto afirmar que la toponimia, la geología o la cartografía son saberes ajenos a la geografía. Pero ninguna de esas disciplinas

son, indefectiblemente, especificidades del quehacer de los geógrafos.

El término geografía tiene una pluralidad de sentidos. Uno de ellos remite a un saber práctico y se remonta a las primeras culturas. El conocimiento sobre la localización de las fuentes de alimento, el agua potable

o los enemigos, y también los caminos de acceso, era una información vital. Lo sigue siendo. También suele asociarse al medio físico: la geografía de una comarca es el conjunto de construcciones, ecosistemas, estructuras geológicas y superficies ocupadas con agua que se encuentran allí. Suele haber una fuerte asociación del término geografía con la asignatura escolar.

Esta materia está presente en el sistema escolar desde fines del siglo XIX. En la Argentina como en otros estados nacionales, junto a la historia y el civismo, la geografía fue una poderosa herramienta que aglutinó a una heterogénea población, creando y fortaleciendo los sentimientos de pertenencia a la comunidad imaginada. La geografía escolar fue un importante motor para el desarrollo de la geografía profesional. Si bien actualmente la enseñanza sigue siendo un importante ámbito laboral para los geógrafos, el espectro de intereses y áreas de inserción es mucho más amplio. Sigue afirmarse que el pensamiento geográfico se origina en la Grecia antigua, de donde proviene el término. En sus orígenes consistía en la mensura y descripción de la extensión del mundo conocido, sus fronteras y el más allá. En 1650, Bernhard Varenio condensó buena parte del conocimiento del mundo, aunque la geografía seguía siendo un saber disperso. La sistematización de los conocimientos en geografía comenzó a producirse hacia fines del siglo XIX, en el contexto de la formación de los estados nacionales, el imperialismo europeo y la consolidación del sistema educativo.

En la Argentina, los primeros pasos en el proceso de institucionalización de la geografía se dieron con la creación de algunas cátedras, hacia 1900, dentro de la carrera de Historia; con la creación en 1904 de una carrera especializada en la formación de profesores de Geografía, en el Instituto Joaquín V. González; y, a mediados de siglo, se establecieron las primeras carreras universitarias.

Puede reconocerse una continuidad a lo largo de la tradición geográfica, dada por el interés por comprender las variaciones de fenómenos naturales y sociales en la superficie terrestre. Los temas, las formas de abordarlos y las prácticas profesionales fueron cambiando de manera notable. La geografía asiste actualmente a una creciente diversidad y complejidad del abanico de temas y problemas. Algunos de los campos emergentes son la geografía de género, el desarrollo local, los problemas de la mundialización, las geografías de la vida cotidiana, por mencionar algunos ejemplos. Cada vez hay mayor consenso en que la geografía

forma parte de las Ciencias Sociales. Aun cuando se estudien los recursos naturales, la mirada de los geógrafos no está puesta en los procesos naturales que dieron origen a los materiales, sino en la conflictividad social generada por su apropiación y puesta en valor. La mirada sobre un proceso social cualquiera apunta a comprender las configuraciones territoriales resultantes, a describir la disposición particular que adquieren las infraestructuras, a interpretar las formas en que se organizan territorialmente las instituciones o a reconstruir el proceso de formación de las identidades regionales.

En el quehacer de los geógrafos, las categorías de análisis fundamentales son: espacio, región y paisaje, territorio, límite y frontera, lugar y red, entre otras. Pero probablemente es territorio el concepto con más revisita. Tradicionalmente fue asociado a la idea de suelo, de soporte material y jurisdicción de un Estado nacional, o a área controlada por un animal. Las nuevas perspectivas han contribuido a enriquecer esta categoría de análisis. Algunas claves para comprender los territorios son:

- La idea de territorio no está asociado en forma unívoca al Estado nacional. Un territorio puede concebirse como un resultado de las acciones de cualquier sujeto (individual o colectivo) que busca controlar en un área determinada, sus recursos, las personas y sus relaciones. El territorio es un ámbito delimitado, que muchas veces se estabiliza (el territorio de los estados nacionales), aunque otras veces su perdurabilidad puede ser muy acotada en el tiempo (en un partido de fútbol, durante unas horas, cada hinchada controla cierto ámbito dentro de la cancha).
- Los territorios (de la Argentina, de Jujuy, pero también de la religión católica, de la multinacional Coca-Cola o de la minoría étnica wichí) son entidades históricas, contingentes, en permanente transformación, que se reproducen a través de las prácticas sociales y culturales de los sujetos.
- Un territorio, especialmente el del estado nacional, es una realidad compleja donde se articulan procesos económicos, políticos y socioculturales.
- En la Argentina o en cualquier otro país, se articulan procesos globales (redes financieras internacionales), regionales supranacionales (creación del Mercosur), nacionales (intervención del Estado Nacional a través de la Gendarmería Nacional), regionales subnacionales (iniciativas para el desarrollo económico regional del Norte

Grande) y locales (en cada lugar donde se construyen fuertes sentimientos de pertenencia a una pequeña comunidad). En suma, los territorios se conforman a diferentes escalas.

- Lo anterior, a su vez, está señalando la existencia de una red de actores, con diferentes intencionalidades y que actúan con distintas lógicas. Los estados nacionales, los municipios, las asociaciones empresariales, las ONG ambientalistas, los diferentes grupos sociales políticamente movilizados moldean los territorios en función de sus intereses.
- Si bien puede presentar ciertas homogeneidades (una misma lengua o un mismo sistema legal), los territorios son fragmentados e internamente desiguales. La desigual distribución de los ingresos, por ejemplo, tiene su correlato en la desigual distribución territorial de las oportunidades. La

sociedad genera cambios diferenciales en el territorio, y el territorio origina diferencias sociales. Uno de los desafíos de la enseñanza de la geografía es complejizar la mirada sobre los territorios; no solo por presentar al territorio argentino como una construcción histórica; sino, de igual forma, por intentar comprender cómo se formaron, cómo funcionan y cómo participan en la vida cotidiana de los alumnos otros territorios. El del municipio o de la provincia, el de la comunidad campesina o de la minoría religiosa a la que pertenecen, por ejemplo.

Una definición contemporánea de geografía sería, tal vez, la de una ciencia que busca comprender, en el tiempo, la dimensión territorial de los procesos sociales.

El Monitor de la Educación,
Quinta época, N° 13, julio/agosto de 2007.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/quebay.htm>

“La Historia es una disciplina a la que el público pide acceder”

Entrevista de Inés Dussel y Ana Abramowski a Gabriel Di Meglio

–**¿Qué sentido tiene hoy estudiar historia?**

—La historia es parte de un conocimiento integral, fundamental para la vida práctica. Las personas que viven en una sociedad determinada tienen que saber la historia de esa sociedad para poder moverse en ella. Por ejemplo, con respecto a la crisis financiera mundial, todos remiten a la crisis de 1929 y dicen que no hay que repetir las soluciones que hubo en ese momento porque fracasaron. Eso es claramente historia. Las famosas “enseñanzas de la historia” son reales, siempre y cuando se puedan mirar históricamente y no anacrónicamente. Creo que esa es una de las cosas más complicadas: cómo hacer para que alumnas y alumnos aprendan a mirar el pasado del cual vienen, pero como algo ajeno, que no es necesariamente igual que la actualidad.

Con respecto a la enseñanza de la historia, lo que no veo claramente –sin estar dando clases en la secundaria– es un paradigma con respecto a la didáctica. Si durante mucho tiempo se criticó la forma en que yo mismo estudié historia en la escuela, con una carga fuerte en la memoria, las fechas, las batallas; creo que el intento de renovar eso no funcionó bien. El énfasis en las efemérides claramente se perdió y no digo que esté mal que se haya perdido, pero no se sabe bien con qué reemplazarlo, de qué manera suplir eso con otro tipo de conocimiento. Hay como una especie

de indeterminación allí. A veces, miro los libros de Historia del secundario y hay un intento por contar procesos y dar explicaciones grandes, pero no me parece que se haya logrado todavía algo que sea realmente interesante. Tampoco tengo una solución al respecto.

–En relación con la importancia de los procesos ante los hechos, los discursos académicos también forman parte involuntaria de este movimiento, por su pelea, muy justa por otra parte, contra la historia acontecimental y fáctica, contra los “grandes héroes”, y la opción por los procesos. Pero habría que pensar si funcionó bien su traducción a la enseñanza...

—A veces tengo la sensación de que, en historia, se quiso desmitificar algo sin saber para qué. No estoy en desacuerdo con la desmitificación, pero no me parece que la tarea principal de la historia sea desenmascarar mitos sino, básicamente, entender el pasado: por qué pasaron las cosas que pasaron, aunque pueda parecer muy obvio. Yo siempre fui un defensor de la historia factual, porque sin hechos los procesos no se entienden. Sin cierta base de conocimiento empírico no hay disciplina. En Caseros perdió Rosas y si no sabés que en Caseros perdió Rosas no podés entender el siglo XIX. Armar la idea de espacio, tiempo y sucesión de acontecimientos es el ABC de la disciplina.

En el campo académico hubo una reacción después de la dictadura que tuvo que ver con “profesionalizar la disciplina”, así, entre comillas, y con romper con la tradición propia historiográfica, que era pura narrativa sin ninguna rigurosidad. En los 80 y 90 se intentó poner a la disciplina al nivel de Estados Unidos y Europa; y esto hizo que los textos académicos tuvieran una sucesión de pruebas que no los hacían muy atractivos, salvo para los especialistas. Además, se fue perdiendo el tema de la sucesión de acontecimientos, porque estaba mal visto.

Ahora se está volviendo a la narrativa. Creo que la historia académica está empezando a ser un poco más amable, tanto hacia la población docente como hacia la sociedad en general. Y, por supuesto, en esto tuvo mucho que ver el éxito de la historia de divulgación de los últimos años. Notó mucho más interés en muchos colegas en encarar otro tipo de abordajes, además del académico propiamente dicho. Tampoco creo que toda la historia tenga que ser escrita para un público general, porque es cierto que hay cosas que son complejas y requieren cierta especialización; pero también es cierto que la Historia es una disciplina a la que mucho público pide acceder.

–¿Cómo llegaste a la divulgación?

–A mí siempre me gustó mucho. Cuando estudiaba, criticaba esa cerrazón del mundo académico. Con un grupo de amigos, cuando terminamos la Facultad, creamos Eternautas. Desde allí organizábamos paseos históricos por Buenos Aires. Me gustaba mucho experimentar con la historia en movimiento: la ciudad o el espacio físico iban disparando la necesidad del texto, y eso obligaba a la síntesis. Ese era nuestro método. Y cuando empecé a hacer cosas en la televisión fue aún mayor el desafío, porque hay menos tiempo. Es un desafío interesante: cómo contar algo en muy poco tiempo.

El espacio en el Canal Encuentro me parece interesante para buscar un camino de divulgar que sea diferente a lo que hace Felipe Pigna. Creo que la irrupción de Pigna hizo que hubiera un antes y un después en la divulgación. Es una figura insoslayable, entre otras cosas, por el tremendo éxito que logró como gurú de la historia. Realmente, admiro cómo logró convertirse en una voz autorizada, más allá de que claramente no coincido con su forma de ver la historia. Pero no le discuto la calidad comunicacional. Logró interpelar a la audiencia: cuando él habla la gente lo escucha, y eso es un mérito. Haciendo televisión me di cuenta de que no es fácil lograr que alguien se quede mirando

un programa y le guste.

Ahora, ¿cómo hacer para divulgar conocimientos sin caer en el facilismo? Es difícil porque el gran problema es que, en historia, los discursos contundentes que simplifican y sintetizan son más atractivos. Nosotros tratamos de no ser tan categóricos. Por ejemplo, en el programa *Bio.ar* hicimos la biografía del sindicalista Augusto Vandor, un personaje que no es muy simpático para mucha gente. Vos podés empezar el programa diciendo: “Vandor fue un traidor”. Pero, ¿traidor a quién, a la clase obrera, al peronismo? ¿Por qué? A mí no me convence esa forma de encarar los temas, porque ya estás dando la solución. Y si bien en la forma en que se presentan los temas se pone una intención, de todas maneras se puede dejar pensar al espectador para que saque sus conclusiones. Y eso no es hacer el programa más blando sino, justamente, más real históricamente. La historia siempre es compleja. [...]

–¿Qué fuiste aprendiendo de las maneras televisivas de contar?

–Yo coordiné un ciclo que se llama *Historia de un país. Argentina del siglo XX*. Son documentales en el estilo más clásico: es una voz en off y un buen archivo. En ese momento, la directiva del canal fue que siempre había que partir de un conflicto. Decían que todo tenía que ser “Montescos y Capuletos”, y eso para alguien que viene del mundo académico es casi un sacrilegio. Creo que nuestra historiografía, en los 80 y los 90, en el afán de mostrar que las cosas eran más complejas, se volcó demasiado al lado consensualista y perdió mucho el conflicto. Pero no es cierto que el conflicto sea la mejor manera de abordar un tema. Si siempre se empieza con un asesinato, estás enfatizando un cierto sentido común sobre que este país es siempre un lío. Y de ese modo, se muestra que la Argentina es aún más conflictiva de lo que es. Es un país muy conflictivo, sin duda, pero no está hecho solo de conflictos históricos. Esto es una autocritica: creo que el ciclo de documentales quedó demasiado inclinado para el lado del conflicto. Y el otro problema que teníamos era cómo contar, cómo hacer un texto corto, conciso y que pueda captar la complejidad.

–Hablaste de un formato documental con mucho archivo y voz en off, y de otro que usa poco archivo y más ficción. Pensando en distintas maneras de narrar la historia, ¿qué implicaciones tiene uno y otro formato?

–El problema que veo con el documental al estilo más clásico –el referente para mí es *La República Perdida*,

y lo que hicimos en *Historia de un país* es mucho más dinámico y a mí me gusta más, pero el formato es el mismo— es que termina siendo como pasar un libro a la pantalla: usar la imagen para ilustrar lo que estás diciendo. Aunque en ciertos momentos, cuando tenés muy buenas imágenes, puede ser al revés. Por ejemplo, creo que si un chico que nunca en su vida oyó hablar del Cordobazo ve un programa del Cordobazo, se da cuenta de que había muchísima gente en la calle participando, y las imágenes a veces son mucho más fuertes que decir “Hubo una manifestación”. Por eso creo que un programa de historia gana mucho con el archivo.

Nuestro desafío es que a alguien que esté cambiando de canal le llame la atención el programa y se quede mirándolo. Para mí la historia es algo interesante y atractivo, tiene muchos de los condimentos de una buena ficción. Entonces, cómo hacer para ir en contra de cierta tradición de pensar la historia como algo aburrido. En estos programas cambiamos la forma e intentamos introducir ficción. Esto es un riesgo, porque podés hacerlo muy mal. Pero creo que vale la pena correr el riesgo y tratar de amenizar el programa, sin perder la rigurosidad, sin renunciar a que hay que contar ciertos hechos, y a que no se puede simplificar todo.

La televisión tiene este lenguaje rápido que puede ser más pernicioso para el conocimiento; pero, por otro lado, puede llevar a que algunas personas se acerquen a ese conocimiento, y de otra manera no lo harían. Si no, vas a seguir hablando lento para los mismos de siempre.

Por otra parte, sí estoy de acuerdo en que la historia no siempre tiene que ser divertida en la escuela. Sentate y estudiá, tenés que saber tantas batallas, y si no, no te apruebo. Pero la televisión es otro formato. Si este programa se hiciera para ser proyectado solamente en escuelas, ahí hay un público cautivo. Pero Encuentro no está planteado de esa manera sino como un canal cultural más que educativo, para un público amplio. En la Facultad yo doy clases discutiendo textos y sigo prefiriendo el método más tradicional porque me parece que funciona. Pero creo que la divulgación está buscando llegar a un público no cautivo, que no está dentro de ciertas instituciones.

—¿Qué temas investigás?

—A mí siempre me interesó la cuestión de la participación política popular en el siglo XIX. Comencé trabajando sobre el período revolucionario que empieza en

mayo de 1810. Ahora estoy trabajando sobre mediados del siglo XIX; pero como se acerca el Bicentenario, todo el mundo pide cosas sobre 1810.

—Con relación al Bicentenario, ¿qué elementos destacarías? Porque aparece la cuestión del anacronismo y también el uso de la historia dentro de las políticas del presente.

—Estoy abordando el Bicentenario como historiador, en el sentido más profesional del término:uento qué pasó y todas las diferencias con la visión más “Billiken”, por llamarla de alguna manera. Trato de generar una explicación que no sea solo por la negativa, sino justamente que, a la larga, uno pueda evitar esa explicación simplista y hacer una propia. Sin caer en el mito de la causa emancipatoria general y que todo fue color de rosa, hay ciertos valores de ese momento que me parecen interesantes, que tienen que ver con la posibilidad de cambiar la realidad a partir de la acción. Eso sigue siendo para mí una lección de Mayo, en el sentido de que es gente que en un momento dado, actúa. Y no estoy en contra de las efemérides de San Martín o Belgrano. La elección de próceres que tenemos no es la más perniciosa. Son personajes con una cosa muy interesante que es, básicamente, articular con la causa colectiva. Eso es algo que puede seguir siendo visto como positivo. A mí me parece mejor tratar de explicar los símbolos antes que abandonarlos. No estoy en contra de los héroes; toda comunidad los necesita, necesita un mito y la Argentina tiene uno interesante. Sigo creyendo que es mejor disputar el sentido de los mitos que tratar de sacarlos del todo. Una vez, en una capacitación, un docente preguntó: “Está bien, yo digo todo eso de San Martín y lo desmitifico, pero ¿qué les digo a mis alumnos?”. Y es verdad, si vos vas a desmitificar tenés que proponer algo detrás: “No digas esto, decí aquello”. Básicamente creo que en historia la clave es la primacía del problema: vos tenés un problema, tenés que explicar por qué pasó algo, tenés ciertas herramientas teóricas, podés apelar a muchos recursos, pero es necesariamente heterodoxa. Si querés explicar la Revolución de Mayo, tenés que dar una respuesta. Diría que eso es algo general en la enseñanza de la historia: no se reemplazó todo lo que —con mucha razón— se criticaba por una alternativa nueva.

Qué hay que saber hoy sobre ciudadanía

Pedro Nuñez

Suele atribuirse a la idea de ciudadanía una capacidad que dista de ser real. Tal como es ampliamente conocido, en sus formulaciones más clásicas la ciudadanía es pensada como una condición conferida desde el Estado y otorgada a miembros plenos de una comunidad, iguales en derechos y responsabilidades. Pero también sabemos que no basta con la mera enunciación de su aspiración –los jóvenes son sujetos de derecho– para hacer posible su ejercicio, sino que se constata en lo cotidiano, en las experiencias juveniles por las instituciones con las que se relacionan.

Tal vez sea necesario acercarse al interrogante sobre la ciudadanía con más dudas que certezas a fin de reconocer que su reflexión nos conduce por, al menos, dos caminos: lo que creemos saber y lo que podríamos saber. Asumir esta impericia es aún más importante para quienes tenemos relación con el sistema educativo, dada la pretensión histórica y el vigor con el que la institución asumió su papel de “formadora de ciudadanos” y promovió una serie de conductas y valores que, supuestamente, se ajustaban mejor a lo que la sociedad esperaba. El ejercicio más atractivo para reflexionar sobre este interrogante es pues, anular el sentido de la pregunta y reconocer que sabemos poco y nada sobre el modo en el que las y los jóvenes asumen su condición de ciudadanas y ciudadanos.

Si tomamos el primer camino –lo que creemos saber– pensamos que contamos con todas las respuestas y las explicaciones más acertadas. Uno de los diagnósticos que circula con mayor asiduidad señala que las formas actuales de ser ciudadano/a difieren de las de otro tiempo porque mientras quienes hoy son jóvenes se destacan por su apatía y desinterés, las generaciones anteriores pusieron en acción un curso de la historia que se caracterizaba por la confianza en las epopeyas colectivas. Somos menos conscientes de que esta nostalgia acerca de como éramos de jóvenes obtura la posibilidad de pensar los nuevos sentidos emergentes sobre la política, la democracia y la ciudadanía con los que las juventudes contemporáneas enfrentan estas cuestiones.

Los adultos también creemos tener pocas dudas acerca de los efectos que tuvieron las transformaciones sociales recientes en las oportunidades que toda sociedad genera y en los mecanismos de integración social,

especialmente cómo estos procesos aumentaron la exclusión de la juventud. Sin desconocer lo acertado de este diagnóstico, es preciso indagar en la complejidad del escenario novedoso y pensar que, más allá de la necesidad de señalar las nuevas y viejas desigualdades, hay mujeres y varones que toman decisiones, que tienen la capacidad para transformar un marcador social estigmatizante en uno positivo, subvirtiendo el significado otorgado y creando nuevos sentidos desde sus acciones.

El segundo camino invita a preguntarnos por el contexto en el cual las nuevas generaciones aprenden los significados de la ciudadanía; a comprender que es diferente al de otros momentos históricos. Cuando tomamos contacto con los espacios por los que las juventudes circulan, hallamos nuevos modos de transitar la vida en común. Las y los jóvenes, así como deben habituarse a modos flexibles de contratación laboral, a episodios de violencia institucional, a la inclusión en la agenda pública de la seguridad ante el delito como cuestión primordial –en un diagnóstico que responsabiliza por su incremento a los jóvenes varones de sectores populares– y a un mundo caracterizado por la ausencia de pautas de acción estables y predeterminadas –cuestiones todas que restringen el ejercicio ciudadano–, precisan desarrollar aptitudes para enfrentar el complejo arte de estar con otros. Las instituciones escolares no son la excepción; por el contrario, quienes transitamos por ellas solemos toparnos con un variado repertorio mediante el cual los jóvenes protagonizan formas participativas. En algunos casos buscan otorgar nuevos sentidos al tiempo en la escuela o recrear en algunos espacios la lógica de obligaciones mutuas más propia del ámbito laboral o del barrial que del escolar. En otros casos apelan a mecanismos institucionales de participación política juvenil en la escuela –que, aunque en proceso de revisión y discusión, continúan presentes–. Muchas veces hallamos maneras distintas en las que se despliega lo político en la escuela. Los graffitis, el uso de determinadas ropas, las inscripciones en mochilas, paredes de baños y aulas, el intento de incidir en la organización del tiempo escolar así como la confianza en la mediación de algunos docentes o directivos, forman parte del variado repertorio de acciones al

que apelan para presentar demandas que afectan al colectivo tanto como aquellas que involucran un aspecto subjetivo, vinculadas al reclamo de respeto interindividual de la particularidad.

Podríamos entonces saber que, para hablar de ciudadanía, no basta con mencionar el reducido catálogo de derechos y deberes de la modernidad, sino que se trata de conocer los espacios por donde las juventudes circulan y las prácticas juveniles asociadas a esos lugares, que son los que hacen posible ser y estar, encontrarse con otros y otras, tornarse visible ante los demás.

Las nuevas lógicas de acción política juvenil incorporan también una intención de contar con mayor flexibilidad en el formato escolar, disponer de sus tiempos, sentirse reconocidos y respetados en una de las pocas instituciones estatales con la que entablan contacto. El prediseño curricular de la materia Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires intentó brindar opciones con las cuales los docentes junto a los y las jóvenes pudiesen armar el itinerario desde varios ámbitos (Identidades y Relaciones Interculturales, Sexualidad y Género, Arte, Estado y Política, Salud, Alimentación y Drogas, Comunicación y Tecnologías, Trabajo, Recreación y Deporte, Ambiente). Buscó interpretar a la ciudadanía como un proceso, como una construcción colectiva para promover la pertenencia a un común y recrear un lazo que anude a unos y otras al mismo tiempo, que procuró fomentar el respeto de las particularidades y diversidades, del reconocimiento de las

juventudes desde su vistosa y necesaria heterogeneidad. Las acciones protagonizadas por las personas jóvenes en sus escuelas nos muestran cambios en el modo en que se vinculan con la política -y en este aspecto el conocerlas permite dar cuenta de las posibilidades con las que cuentan-; pero, de manera simultánea, hablan de los límites que enfrentan y el acceso diferencial y selectivo e itermitente y efímero a la ciudadanía. En una sociedad habituada a pensar sobre ella emparentándola a la nacionalidad, las prácticas juveniles nos hablan, a la vez, de la importancia de la proximidad biográfica y territorial y de las dificultades para la construcción de un horizonte común de justicia. Estas y otras reflexiones son algunas de las cuestiones que aún no nos atrevimos a preguntarnos. Tal vez porque hacerlo sería reconocerse en las prácticas de los y las jóvenes, tomar conciencia de que sus modos de interpretar la ciudadanía son, al menos en parte, consecuencia de los contextos escolares que ayudamos a consolidar. Preguntarnos acerca de estos temas sería iniciar un camino que permita acompañarlos a transitar por la incertidumbre, sin pretensión alguna de imponer un modelo valorativo homogéneo sino creando las condiciones para que puedan transformar su entorno y lograr imaginar futuros más venturosos.

El Monitor de la Educación,
Quinta época, N° 22, septiembre de 2009.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor22.pdf>

Actos y rituales escolares

La vida escolar está poblada de un sinnúmero de rituales y de actos. Desde la entrada y salida de la escuela al saludo diario a la bandera o el acto de arriarla al cierre de la jornada, pueden encontrarse muchos momentos que delimitan una actividad especial donde se une a la comunidad escolar en una celebración o conmemoración conjunta.

En este dossier, nos interesa detenernos especialmente en los actos y rituales escolares colectivos que se plantean como hitos de la memoria colectiva, y que son muchas veces las únicas situaciones en las que la escuela se junta para conversar sobre algo común, y sobre algo que la conecta a un colectivo mayor: la nación, la memoria, la humanidad. ¿Cómo se produce en los actos el trabajo de representación de una identidad colectiva? ¿Qué se aprende en ellos? ¿Importan más los discursos, los gestos o las representaciones? ¿Qué pasa con la resistencia, el aburrimiento o la diversión

de los alumnos en esas escenas colectivas? ¿Estamos asistiendo al declive irremediable de estas conmemoraciones? ¿Podríamos pensar en otras fiestas y rituales que hoy no celebramos? A través de distintos aportes, esperamos que el dossier contribuya a una reflexión más profunda y más sostenida sobre el sentido y el valor de los rituales cívicos en las escuelas.

Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva

Inés Dussel Myriam Southwell

¿Quién no tiene recuerdos de infancia de los actos con mulatas/os vendiendo empanadas, patriotas repartiendo escarapelas, granaderos o patricias mendocinas? El recuerdo brilla más si alguna vez fuimos elegidos

para representar a San Martín, Belgrano o Moreno (aunque, claro, a las mujeres en general nos resultaba difícil sumarnos a una estirpe de héroes patrios mayoritariamente masculina). Y se vuelve más tierno o cómico si el acto en cuestión era una fiesta de fin de año, donde podían permitirse otros personajes más cotidianos, chistes e ironías.

Ese recuerdo suele estar teñido por emociones distintas: la alegría de ser elegidos para actuar o para portar la bandera, el temor a decir mal alguna línea o a quedar en ridículo frente a nuestros compañeros, y otras sensaciones ambivalentes frente a situaciones que nos exponían de cuerpo entero ante una comunidad escolar amplia. También, claro, el aburrimiento y la sensación de ajenidad frente a ritos que nos parecían solemnes y graves, sobre todo cuando no éramos convocados a participar.

Algunos autores señalan que esta condición de generar emociones es característica de los rituales, porque implican a los cuerpos, las palabras y la música de manera especial. Madeleine Grumet, una antropóloga educativa norteamericana, rememora los actos escolares de su infancia y se sorprende con los detalles que se acuerda: blusas con botoncitos de perla para el acto de fin de curso, el disfraz de mexicana para la Danza del Sombrero del día de las Américas (12 de octubre), el moño verde de la reunión mensual de la asamblea escolar. La autora se inquieta por esta primacía de los detalles de la ropa en sus recuerdos, y se pregunta si esa fijación con la ropa habla de una cierta frivolidad de la memoria. Lo interesante es la respuesta: cree más bien que los rituales escolares tienen mucho que ver con la textura, con sentir “una piel nueva”, con ser parte de una experiencia particular que se destaca del común de los días precisamente por esos detalles. Los recuerdos de Grumet nos ayudan a entender que los rituales no son cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de un sentido, y que representan una experiencia colectiva. Son acciones que se repiten en el tiempo, quizás no por las mismas personas (podemos casarnos una sola vez o ninguna en la vida, y sin embargo sabemos que ese ritual significa algo porque es una conducta social reconocible), pero eso no las convierte en rutinarias. Son momentos especiales que marcan el pasaje de un estado a otro; por ejemplo, el ritual de la formación e izado de la bandera quiere marcar el cambio de la entrada desordenada al colegio al comienzo de la actividad de estudio, de la calle a la clase.

Pero los rituales no son sólo eso: buscan crear conexiones emocionales e intelectuales entre los participantes, crear un estado de comunidad (ya sea a través del silencio y el recogimiento, o a través de un canto, entre otras posibilidades), y organizar a los cuerpos en un orden con ciertas jerarquías. Formar filas de menor a mayor estatura, a los varones y a las mujeres en hileras diferentes, o decidir una organización más flexible y menos rígida, son opciones que contribuyen a crear comunidades distintas. El ritual opera a través de todo eso: de las emociones que generan, de la disposición de los cuerpos, de la elección de las palabras y las músicas que compartimos. Forma y contenido son igualmente importantes: el ritual enseña por cómo nos pide que nos quedemos en silencio o que hablemos, por a quiénes otorga la palabra, por la creatividad que permite o por la rigidez que impone. Si se rutiniza, si pierde eficacia, si se convierte en algo que se hace mecánicamente sin ninguna emoción, eso habla de que algo está fallando en la forma y/o el contenido de esos rituales.

Los rituales en la escuela

Los rituales y actos escolares (que son formas particulares del ritual, marcados por el calendario escolar pautado por las efemérides) movilizan aspectos muy distintos dentro de las instituciones escolares. Por un lado, ponen en juego dinámicas institucionales que tienen que ver con la división del trabajo entre colegas, la organización del calendario escolar y las relaciones interpersonales entre colegas y con los alumnos y las familias. Los actos escolares, como dice Norberto Ares en este dossier, son momentos en que las escuelas se exhiben frente a las familias, pero también son de las pocas oportunidades en que alumnos de cursos diferentes comparten una actividad. Hay una representación de la escuela en los actos que es, antes que nada, una representación ante sí misma, ante la propia comunidad. Se muestra como conjunto, y busca decir algo sobre el conjunto, y para el conjunto.

Por otro lado, los rituales muestran a las escuelas en conexión con una comunidad más amplia: la nación, la comunidad, incluso la humanidad –como cuando se conmemora el Día de la Convivencia en la Diversidad Cultural (19 de abril) vinculada al aniversario del levantamiento del Ghetto de Varsovia–. La decisión de reunir a la escuela para conmemorar un determinado acontecimiento significa promover activamente un aprendizaje

sobre por qué ese acontecimiento es importante para muchos otros, no sólo quienes están presentes ese día en esa escuela. Por ejemplo, la incorporación del 24 de marzo dentro de los actos escolares tiene que ver con reiterar que para la comunidad de los argentinos es importante el principio de “Nunca más al terrorismo de Estado”. Es algo que nos debería unir como colectivo nacional, y que queremos que las nuevas generaciones aprendan y repitan. Pero también el saludo diario a la bandera, o su reemplazo por un saludo más “laico” y desacralizado que instituye unas palabras de bienvenida y comienzo de la jornada escolar, son formas de conexión con una comunidad más amplia, de producción de identidades colectivas.

Esta doble característica, de representación interna a la comunidad escolar y de construcción de identidades y vínculos con colectividades más amplias, es el origen de varias tensiones que fueron resolviéndose de manera distinta a lo largo de la historia. Algunas veces, el peso estuvo puesto más en lo colectivo amplio, mientras que la comunidad escolar singular quedaba difusa o borroneada. Otras veces, la idea de una fiesta escolar propia se impuso sobre la construcción de identidades públicas más amplias. También fue cambiando, y mucho, el contenido de las identidades colectivas que se buscaron promover. Veamos algo de esa historia.

La matriz religiosa y militar de los rituales escolares

Desde la época de la independencia, las escuelas del territorio argentino adoptaron rituales colectivos para conformar pautas morales y de conducta. El rezo diario, por ejemplo, se repetía muchas veces al día. Las Fiestas Mayas (por la celebración del 25 de mayo) y las Fiestas Julias (semana de la independencia) empezaron a organizarse en la misma década de 1810, como forma de promover un sentimiento nacional independentista en los pocos alumnos que en ese momento concurrían a las escuelas.

Pero la intensificación de los rituales vino de la mano del sistema educativo nacional que se termina de organizar a fines del siglo XIX. En ese momento, se toman los modelos religiosos de rezo y oración colectivos, y se suman también las experiencias militares de organización de los cuerpos. Así, al saludo diario a la bandera (herencia del rezo matutino) se le impone el formato de filas disciplinadas que se mueven acompasadamente. En la revista *El Monitor* de 1891, se dice que “los niños obedecen las órdenes

como movidos por un resorte, comprendiendo el interés e importancia que tiene la uniformidad”.* El “moverse en orden” empezó a ser un valor escolar que tenía repercusiones en las formas de relación política que se quería inculcar. También por esas décadas se establecen festejos centralizados; por ejemplo, por circular del 19 de julio de 1907, las escuelas tenían que pedir permiso al Consejo Nacional de Educación para celebrar otras fiestas que no fueran las del 25 de mayo y el 9 de julio. Unos meses después, en marzo de 1908, se les pide a las escuelas que pidan autorización para colgar cuadros y retratos en las escuelas. El control de las fechas y fiestas fue unido a una disciplina férrea sobre las imágenes, modelos y símbolos que debían identificarnos como comunidad (Amuchástegui, 2002). Un ejemplo interesante es que el Día del Árbol, que había sido instituido por Sarmiento como una fecha clave para celebrar la historia del planeta y el amor por la naturaleza, fue desterrado del calendario escolar por no acomodarse a esta identidad patriótica chauvinista y exclusivista del primer Centenario. Fueron rituales rígidos, pensados para asimilar a una identidad nacional pensada también de forma rígida, y que excluían cualquier posibilidad de apropiación y creatividad por parte de las escuelas.

No pretendemos hacer la historia de los rituales escolares, que por otra parte empieza a ser escrita, entre otros por Amuchástegui (2002) y Eliezer (2005). Pero cabría destacar, en esa larga serie, la exacerbación del militarismo y el autoritarismo de los rituales en la última dictadura militar (1976-1983). En una resolución ministerial de 1978 sobre el uso y tratamiento de los símbolos nacionales, se destaca que “la irrespetuosidad e irreverencia a los Símbolos Nacionales en sus diversas formas y grados implican un ataque a la esencia misma de la argentinitud [...]”; un ultraje a sus próceres y a las generaciones de argentinos que [...] han contribuido a forjarla; un agravio a la Patria”** Que el desorden en la fila fuera leído como gesto anti-patriótico puede sonar exagerado, pero habría que alertar que aún se escuchan algunos ecos de esta equivalencia en algunos discursos educativos.

Los desafíos de un ritual democrático

Desde la recuperación de la democracia en 1983, las características más militaristas de los rituales empezaron a ser fuertemente cuestionadas. Sin embargo, creemos que la herencia de esta experiencia dictatorial en la forma de pensar los rituales escolares no es menor,

no sólo en quienes reivindican algunos de sus modos sino sobre todo en quienes nos oponemos a ellos. Pareciera que, si el ritual fue lo que pudimos ver y vivir en la dictadura, no puede ser otra cosa. Toda forma de orden u organización de los cuerpos como colectivo correría el riesgo de reinstalar un orden dictatorial y autoritario. Y si bien ese riesgo existe (no sólo con los actos escolares), vale la pena preguntarse si podemos rescatar algo de las ceremonias cívicas de la escuela para construir identidades colectivas democráticas.

En relación a las identidades colectivas que se promueven en los actos escolares actuales, hay otro elemento a destacar: muchos buscan formas más participativas y actualizadas. Por ejemplo, es común buscar yuxtaponer la historia a la vida cotidiana de los alumnos, es decir, “traer la historia al presente”; también se quiere desacartonar las representaciones, incorporando elementos de la estética televisiva como las entrevistas o las escenas paródicas. A veces, la escuela se pasa semanas organizando los actos, y este carácter festivo y de encuentro entre maestros, alumnos y familias es un elemento muy significativo para la producción de una comunidad escolar.

Pero también puede señalarse que en este desplazamiento hay algo que se pierde, que es la voluntad de construir identidades colectivas más amplias y más democráticas, esto es, identidades que salgan del estereotipo del discurso escolar clásico y que enseñen algo valioso sobre la nación, sobre la comunidad, sobre los humanos. De alguna manera, la escuela aparece muchas veces replegada sobre sí misma, proponiendo identidades escolares fuertes, pero con dificultades para proponer identidades sociales que nos articulen como comunidad –probablemente porque, como señala Eliezer en su artículo, ellas estén más cuestionadas–. En esas ocasiones, las identidades colectivas que promueve son las que aportan las estéticas juveniles de moda: las coreografías de programas de televisión, las canciones o las celebridades del momento. Sin caer en la crítica moralista a la televisión, vale la pena preguntarse si son estas referencias efímeras y pasajeras las que queremos que articulen un sentimiento e identidad colectivos. Creemos, más bien, que hay que poner más energías en buscar creativamente (y quizás con ayuda de quienes manejan esos lenguajes estéticos mejor que los educadores: los artistas) cómo representar escenas que movilicen, que convuelvan, que interesen y que hagan pensar en qué nos une como comunidad. Pueden ser alegres o serios, según la ocasión; lo que sería deseable es que no sean banales y que no pierdan la capacidad de conmover.

No es imposible, ni es necesariamente difícil y elaborado. Hace un par de años atrás, escuchábamos un acto escolar que nos tomó de sorpresa en una escuela secundaria un día que no estaba previsto del calendario escolar. Era un 18 de julio, y sin que nadie lo esperara el director dijo que sería bueno reunir en ronda a los alumnos en el patio. Cuando los tuvo cerca, les recordó que somos un país compuesto –entre otras proveniencias– por emigrados de Europa y otras latitudes; describió cómo esos emigrados habían construido asociaciones de ayuda mutua a su llegada al país, y junto con nombres como Unione e Benevolenza situó a la Asociación Mutualista Israelita Argentina. Luego acentuó que lo que había pasado no afectaba a un grupo particular de la población sino a la Argentina toda y la Humanidad. Fueron sólo 20 minutos y no hubo himno ese día, pero los alumnos participaron de una instancia en la que su mundo particular se topó con otras experiencias, se inscribieron en una historia y se conmovieron en el presente. Hubo un ritual que los conectó con otros sentidos más amplios que la propia experiencia escolar, y que buscó hacerlos sentirse parte de una comunidad en la que sucedieron cosas terribles, pero en la que también se hace memoria y se busca justicia.

Citas bibliográficas

- AMUCHÁSTEGUI, Martha, “Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual”, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2002.
- ELIEZER, Marisa, “La nación en la escuela. Un análisis de los actos escolares en contexto de crisis”, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2006.
- GRUMET,M., “Restaging the civil ceremonias of schooling”, The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies, vol. 11, pp. 39-54.

Notas

- * “Los batallones escolares”, *Monitor de la Educación Común*, 31 de Mayo de 1891, p. 1162.
- ** Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales, Res.Min, 1635/78.

El Monitor de la Educación,
Quinta época, N° 21, junio de 2009.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor21.pdf>

Qué hay que saber hoy sobre historia. Una ciencia para comprender el presente

Ariel Denkberg

De la antigüedad nos llegó la idea que la historia es una “maestra de vida”, un reservorio de hechos y valores que deben guiar a las sociedades del presente, que deben atesorarlos sin modificarlos. En esta lógica, el pasado es una suerte de edad de oro perdida, un tiempo idílico de personas y hechos ejemplares, que la historia nos ayuda a recuperar. Esta concepción asigna al conocimiento histórico una función conservadora y restauradora.

En la edad contemporánea, en cambio, se comienza a proponer a la historia como una herramienta para predecir, al menos en sus rasgos generales, el futuro. Para ello, se postuló –apropiando el modelo científico positivista de las ciencias naturales– la necesidad de descubrir “las leyes de la historia”. Analizando lo recurrente en los hechos del pasado, la historia podría develar la regularidad que organiza las relaciones y las acciones de las sociedades. Conocer estas leyes haría posible esbozar los rasgos del futuro y actuar en función de ellos. No hacerlo, supondría un esfuerzo vano, que puede retardar, pero no modificar, el “curso de la historia”. Esta perspectiva determinista supone una función progresista, concibiendo al progreso como una trayectoria y un punto de llegada pre establecido y único. Qué hay que saber hoy sobre historia Una ciencia para comprender el presente.

Los estados nacionales que se fueron construyendo y consolidando en Europa y América hacia fines del siglo XIX promovieron la investigación, la divulgación y la enseñanza de la historia como herramienta fundamental para fortalecer la identidad nacional. Recuperando aspectos de las dos tradiciones antes mencionadas, la historia “nacional” destinará principal atención al conocimiento de hechos “ejemplares” y “fundadores” de la nacionalidad, por lo general ubicados en un pasado remoto, y cuanto más remoto, mejor. Dicho pasado habría signado el destino y la esencia de la Nación, que permanece inmutable hasta el presente y está destinada a perdurar eternamente. La historia, entonces, permitiría develar el “alma nacional” y ayudar a mantenerla “inmaculada” e “incontaminada” de factores exóticos.

Todas estas visiones suponen un pasado que determina el presente y por tanto el futuro de las sociedades,

dejando escaso o nulo margen para la contingencia, la voluntad o la iniciativa. En esta lógica, los protagonistas de la historia cumplen su designio histórico y en ello radica su grandeza. Los seres humanos son objeto pero no sujetos de su propio devenir.

Herencia recibida

Estas visiones tienen aún un arraigo notable. Sin embargo, entre los historiadores hace ya varias décadas que se cuestiona la pretensión de que las sociedades del presente deban quedar atadas a la “herencia recibida”. Es evidente que estas perspectivas tienden a imponer criterios homogeneizantes que niegan legitimidad y, por tanto, excluyen a quienes no se sienten convocados por esa herencia. Por otra parte, la investigación ha mostrado que las naciones, más que identidades atávicas, son construcciones identitarias y políticas modernas, que se apropián del pasado para su propia legitimación.

También está bastante desacreditada la capacidad predictiva de la historia y el intento de asimilar los procesos sociales a la regularidad de los fenómenos físicos y biológicos. No se trata tampoco de proponer a los procesos sociales como meros actos de voluntad. Es evidente que en cada sociedad, en cada época, hay relaciones de poder, estructuras socioeconómicas y visiones ideológicas que enmarcan la acción social y la condicionan, le establecen ciertos límites y posibilidades. Pero estas relaciones, estructuras y visiones son, a su vez, resultado de la acción social, que les da origen, las modifica y –por ejemplo en las revoluciones– les pone fin. Estas modificaciones son posibles, justamente, por el carácter contingente del accionar humano. La realidad en la cual actúan las sociedades y sus integrantes es un marco que condiciona su acción pero no la determina inexorablemente. Dicha realidad, a su vez, no es un producto de generación espontánea ni la concreción de una “ley natural” sino producto de la propia acción humana. Los humanos organizados en sociedad construyen su realidad y son modificados por ella. Por ello, la historia y otras ciencias sociales piensan a los protagonistas de la historia en tanto actores o mejor aún, sujetos de su propia experiencia.

La historia se presenta hoy como una disciplina que busca comprender el presente. En esto comparte la tarea con otras ciencias sociales, como la sociología, la economía, la ciencia política, la antropología, etcétera. La especificidad de la historia es que busca comprender el presente, tratando de conocer su construcción. Más que hurgar en el pasado por el pasado en sí, los historiadores formulan preguntas al pasado –desde el presente, con las preocupaciones del presente– para comprender cómo llegamos a la actualidad. La historia aspira a explicar cómo el mundo ha llegado a ser como es, sabiendo que mañana será distinto. Conocer el origen de nuestras sociedades, su devenir, las alternativas y opciones que tuvieron sus protagonistas, las motivaciones y resultados de su accionar, nos permite comprender los problemas del presente como producto histórico y no como destino inexorable. Para ello es preciso ubicar a los conflictos sociales como inherentes a la vida social, compuesta por la acción de individuos y colectivos sociales que actúan en función de intereses específicos, cuyo antagonismo no les resta a priori legitimidad. Lejos de una visión de la sociedad como un cuerpo orgánico y de los conflictos como señal de disfunción, la historia se pregunta por la razón de los conflictos, la identidad y motivaciones de sus protagonistas, las formas de procesamiento y su resolución. Esta conciencia sobre el cambio como vector de la vida social, y del conflicto como generador de nuevas realidades, permite reflexionar, imaginar y evaluar alternativas, opciones y caminos para el futuro.

Los protagonistas históricos

Una y otra vez se insistió en estas páginas sobre el lugar central del sujeto en la historia. De manera tradicional se consideró a los protagonistas de la historia exclusivamente en términos individuales. Por lo general fueron identificados como seres excepcionales,

cuya misma excepcionalidad los hizo dignos de ser recordados. Se trata de hombres (rara vez mujeres), blancos (o blanqueados), de los sectores sociales altos o ilustrados (o que llegaron a formar parte de ellos por su excepcional esfuerzo o talento), que desarrollan su acción primordialmente en el campo político, diplomático y militar. Son los “próceres” de nuestra historia escolar.

Obviamente, hay individuos que han tenido una capacidad mayor que la de otros para intervenir y modificar la realidad. Sin embargo, es interesante preguntarse qué los dotó de esta singularidad. Aquí puede resultar relevante indagar qué colectivos sociales integraban y en qué medida sus motivaciones y opciones son resultado de dichas adscripciones sociales. La historia se interesa hoy también por los sujetos sociales colectivos, tratando de historiar su formación, los aspectos que los identifican como tales, su relación con otros sujetos colectivos, sus transformaciones y desapariciones del escenario histórico. Particular atención se le presta a la historia de los sectores socialmente desfavorecidos o marginados: los trabajadores, los sectores populares, las mujeres, los niños, los grupos étnicos, etcétera. Este listado es en sí mismo un producto histórico, donde los protagonistas que despiertan nuestro interés dependen del problema que deseamos entender. El historiador es una persona de su tiempo, que piensa el pasado con las inquietudes y las esperanzas de la sociedad que analiza. El desafío de la historia es mostrar que el mundo que habitamos, con sus virtudes y miserias, no es el producto de un destino manifiesto, ni de una condena irreversible. Saber que el presente no es la repetición del pasado sino el pasado modificado, nos permite pensar en futuros diferentes. Pensarlos y hacerlos.

El Monitor de la Educación,
Quinta época, N° 10, verano 2006/2007
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/historia.htm>

Bibliografía

- BERTONI, Lilia Ana; Luis A. Romero y Graciela Montes (1988): *Llegaron los españoles*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- BETTELHEIM, Bruno (1982): *Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico*, , Crítica.
- BOMBINI, Gustavo (2004): “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”, ponencia presentada en las primeras Jornadas de Práctica y Residencia en la Formación Docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- CAMUS, Albert (1998): *El primer hombre*, Buenos Aires, Tusquest.
- CIRIANNI, Gerardo (s/f): “Luis F. Iglesias. El innovador”, entrevista a Luis Iglesias, en *Blush | Fiat Lux*. Disponible en: <http://www.turemanso.com.ar/larevista/personas/iglesias.html>.
- CONCOLORCORVO (1946): *El Lazarillo de ciegos caminantes* [1773], Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- De Lafuente Machain, R. (1946): *Buenos Aires en el siglo XVIII*, Buenos Aires, Colección Ciudad de Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (1998): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- GALEANO, Eduardo (1997): *Memoria del fuego 2. Las caras y las máscaras*, Buenos Aires, Catálogos.
- GARAVAGLIA, Juan Carlos (1999): “Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización”, en Fernando Devoto y Marta Madero (dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina, t. I, País antiguo. De la colonia a 1870*, Buenos Aires, Taurus, 1999.
- Gobierno colonial. *Temporalidades de Mendoza*, Archivo General de la Nación, Leg. 1, exp. 13.
- Historia Integral Argentina*, t. I, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1970.
- LUNA, Félix (coord.) (2000): *Historia integral de la Argentina*, t. 10: *La Confederación Argentina*, Buenos Aires, Planeta-Agostini.
- MECyT (2006a): *Cuaderno para el Aula. Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MECyT (2006b): *Cuaderno para el Aula. Ciencias Sociales 5*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- NERUDA, Pablo (1974): *Confieso que he vivido. Memorias*, Barcelona, Seix Barral.
- ROBERTSON, J. P. y G. P (1950): *Cartas de Sudamérica, Primera Serie, Andanzas por el Litoral argentino (1815-1816)*, Buenos Aires, Emecé.
- SÁENZ QUESADA, María (1995): *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SÁNCHEZ DE MENDEVILLE, Mariquita (1953): *Recuerdos del Buenos Aires virreinal*, Buenos Aires, Enre.
- SCUOLA DI BARBIANA (1974): *Cartas a una profesora*, Buenos Aires, Schapire.
- ULLÚA, José V. (1971): “La vida en la colonia”, en *La vida cotidiana*, Buenos Aires, CEAL (Colección Mi país, tu país).
- WILDE, José Antonio (1964): *Buenos Aires desde setenta años atrás [1881]*, Buenos Aires, EUDEBA.

Índice

Propuesta de trabajo para las Jornadas Institucionales	7
Para iniciar el trabajo	9
Todos los mundos en la escuela	9
Encuentros institucionales	15
Enfoques de enseñanza	25
Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo	25
Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo	33
Secuencias didácticas seleccionadas de los Cuadernos para el Aula	45
EJE Las sociedades a través del tiempo (1º grado)	45
EJE Las sociedades y los espacios geográficos (5º grado)	62
Apéndice. Artículos extraídos de la revista El Monitor de la Educación	77