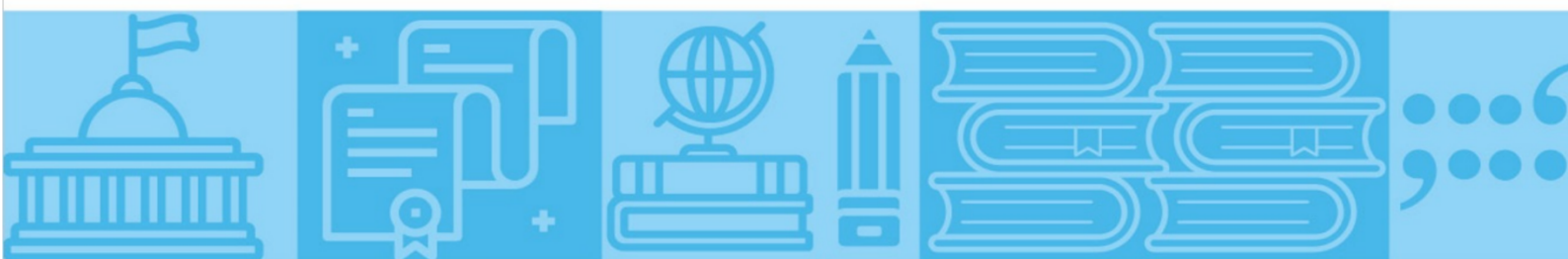


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en Ciencias Sociales para el Nivel Primario

Módulo 5: **Problemas de la enseñanza**



Índice

Clase 1. Tradiciones y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo	3
Clase 2. Enseñar Ciencias Sociales en el primer ciclo: la selección de <i>contextos lejanos</i>	19
Clase 3. El complejo vínculo entre efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales.....	41
Clase 4. El contenido primero, luego la efeméride: hacia la renovación de “la Revolución” y “Guerras por la Independencia” como tema escolar	56

Módulo 5: Problemas de la enseñanza

Clase 1. Tradiciones y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo

Introducción

Una frase de uso habitual afirma que los niños y niñas pequeñas son naturalmente curiosas/os en relación al mundo que les rodea. Más allá del grado de certeza que pueda tener esta idea, los y las docentes vinculadas/os a la enseñanza de las Ciencias Sociales sabemos que uno de los desafíos básicos se vincula con la construcción de condiciones didácticas para que, en primer ciclo, las y los niños construyan aproximaciones que trasciendan su propia experiencia infantil y que, en consecuencia, logren construir conocimientos más ajustados sobre el mundo social. Ahora bien, con esto en mente, ¿cuáles son los temas de enseñanza de las Ciencias Sociales en esos primeros años de la escuela primaria, momento de su escolaridad en la que la alfabetización y el manejo de diversas operaciones matemáticas pareciera ser lo prioritario? ¿*Qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña?* Se trata de interrogantes de formulación sencilla, pero, creemos, de respuesta compleja, y serán los temas de la primera parte de este módulo.

Es por esto que en estas páginas invitaremos a estudiar una serie de problemas en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo. Para ello, recurriremos a algunas reflexiones teóricas e investigaciones del campo de la didáctica del área. En esta primera clase revisaremos en primer lugar una serie de supuestos, fuertemente instalados en la tradición escolar, que parecerían obstaculizar la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales en esos grados iniciales. En la segunda parte revisaremos estas ideas a partir de algunas propuestas de enseñanza, de documentos de desarrollo curricular, de investigaciones didácticas y de la experiencia de trabajo de numerosas/os docentes de Ciencias Sociales en el primer ciclo de la escuela primaria.

¿Es posible enseñar Ciencias Sociales en primer ciclo? Cinco supuestos a revisar

Desde hace varios años, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y las prescripciones curriculares a lo largo del país señalan la existencia de contenidos vinculados a las Ciencias Sociales en los primeros grados, en algunos casos con la denominación *Ciencias Sociales* (por ejemplo, en provincia de Buenos Aires o provincia de Chubut), en otros articulada con otras áreas como *Ciencias Sociales y Tecnología* en Córdoba, o bien como parte de un área de áreas, tal como *Conocimiento del Mundo* en la ciudad de Buenos Aires. Esto conlleva, desde el primer día que ingresan las y los niños al Nivel Primario, a la existencia de un espacio dedicado en la caja horaria y en la currícula al tratamiento de temas vinculados al aprendizaje de la realidad social. Ahora bien, intentaremos analizar en este apartado de la clase algunos elementos que en diversas capas del discurso pedagógico parecerían obturar la posibilidad de construir ese espacio de aprendizaje. En la segunda parte de esta clase propondremos una revisión crítica de los mismos.

En primer término, el cotidiano muchas veces exhibe lo que podemos llamar una **jerarquía de saberes** dentro de la cultura escolar en general y en los primeros grados en particular. Esto es, el tiempo dedicado a la alfabetización en sentido estricto y las operaciones matemáticas es preponderante en este momento de su escolaridad. Esto se ha visto reforzado durante los períodos de pandemia y pospandemia, con lineamientos de acción prioritaria en algunas jurisdicciones que privilegiaron aún más los temas de Lengua y Matemáticas. Para decirlo de modo más sencillo, proponemos un ejercicio contrafactual: ¿cuál sería la reacción de una comunidad escolar en la que no se enseñasen los contenidos de Matemáticas o Lengua en 1° grado? Ahora bien, ¿qué sucedería si no se abordan los contenidos prescriptos de Ciencias Sociales en esos primeros años del Nivel Primario? ¿Tendría el mismo eco esa ausencia?

Partimos de la idea de que no solamente es *obligatorio* enseñar Ciencias Sociales, sino que es profundamente valioso en términos de garantizar el derecho a la transmisión cultural que socialmente consideramos fundamental para los vínculos intergeneracionales, el conocimiento de la realidad social y el derecho de los niños y las niñas a tener herramientas para comprender y ser parte del mundo en el que viven. En un trabajo ya clásico, Perla Zelmanovich manejaba una hipótesis explicativa en torno a ese carácter subordinado de las Ciencias Sociales en los primeros grados.



“[...] Hay razones que se vinculan al tipo de tratamiento que se da a los temas de Ciencias Sociales y que redundan en un bajo o nulo interés de los docentes. Probablemente esto se deba a que no encuentran el sentido de hacerlo, situación que resulta clave. Es impensable que un docente dedique el escaso tiempo del que dispone a trabajar en aquello que encuentra secundario, comparado con el compromiso que posee con el proceso de alfabetización de sus alumnos.” (Zelmanovich, 1998: 20)

Un segundo elemento se vincula con el considerable tiempo escolar dedicado tradicionalmente a las **efemérides**. Si bien esta cuestión se profundizará en la tercera y cuarta clases de este módulo, pervive una importante tradición que identifica el trabajo en el área de Ciencias Sociales en primer ciclo (y también más adelante) con el ritmo del calendario de fechas significativas de la cultura escolar. Esto tiene como efecto la sobrerrepresentación de algunos períodos de la historia argentina, como por ejemplo los vinculados a la Revolución y Guerra de Independencia, a la vez que una reiteración año tras año de los mismos contenidos. Pero: ¿debemos *usar* las horas de Ciencias Sociales en los primeros grados para, por ejemplo, preparar el acto del 25 de Mayo? ¿O bien en ese tiempo *debemos* y *podemos* enseñar otros contenidos? ¿Puede existir un aprendizaje significativo si se abordan los temas de la realidad social señalados y ordenados por el calendario escolar? Para brindar un contraejemplo: no existe “El Día del Cuento de Terror”; consideramos en Prácticas del Lenguaje que el abordaje de ese género implica un trabajo secuenciado, sostenido y recursivo. Volveremos a esta cuestión más adelante.

Un tercer elemento que indicaremos aquí se vincula con lo que se considera que son los **temas clásicos** del primer ciclo, esto es, el tratamiento de la *familia*, la *escuela*, el *barrio*, el *campo* y la *ciudad*, entre otros que adquieren frecuentemente un abordaje descriptivo, estereotipado y poco problematizador de la realidad social. Aunque esto ha sido ampliamente criticado y revisado continúa un cierto carácter residual en torno a estos temas en la enseñanza del área. Retomando la voz de Perla Zelmanovich:



“Otra de las razones que pueden contribuir a la falta de interés y al sinsentido, es que el tratamiento de los temas muchas veces queda circunscripto a aquello que los alumnos ya saben acerca de los mismos: cómo está integrada su propia familia y otras conocidas, cómo es la propia casa, la escuela a la que concurren y el propio barrio. ¿Cuál es el nuevo conocimiento que transmite la escuela en este caso? En la mayoría de los casos se trata de un ejercicio de comunicación e intercambio de experiencias personales. Esto no deja de ser interesante, pero, ¿qué relación poseen dichas actividades con el compromiso que tiene la escuela de transmitir conocimiento, en este caso, vinculado a las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son ‘las letras y los números’ en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los conocimientos básicos que el docente debe brindar para que el niño ingrese al Segundo Ciclo de su escolaridad con los saberes necesarios que le permitan ‘continuar’ su formación en este campo de conocimiento?” (Zelmanovich, 1998: 22).

La pregunta que emerge de la cita anterior se vincula con la posibilidad de revisar **la didáctica de lo obvio**, esto es, ir más allá de lo que las y los niños ya conocen sobre la sociedad en la que viven a partir de su propia experiencia infantil. Tomemos el ejemplo del tema *familias*. En los últimos años se ha revisado críticamente en el abordaje escolar de una “familia tipo” (*mamá, papá, hijo, hija*), no obstante lo cual continúa observándose en carpetas y en revistas de circulación masiva dirigida a docentes el trabajo con actividades acerca de “mi familia”. Vinculada con esto último, también son observables propuestas en torno a conocer *cómo son las familias del grado*. Cualquiera de estas opciones (familia tipo / mi familia / las familias del grado) muchas veces resultan en un registro descriptivo, en una suerte de contabilidad de experiencias en el grado —posiblemente con el mero intercambio cotidiano las y los niños conozcan que su familia puede ser estructuralmente diferente a la de un compañero/a—, sin abordar un contenido particular.

Algunos ejemplos pueden brindar claridad sobre esta cuestión: en documentos curriculares como el que publicó en 2015 el Ministerio de Educación de La Pampa se propone “el conocimiento de la vida cotidiana [...] de familias representativas de **distintos grupos sociales en diferentes sociedades del pasado** [...]” (Ministerio de Educación de La Pampa, 2015: 30. El resaltado es nuestro). Esto significa, pues, que no es la propia familia del niño/a ni la de sus compañeras/os el objeto de enseñanza, sino los contextos sociales e históricos a los cuales ingresamos a partir de un aspecto reconocible, como

puede ser la vida cotidiana de una familia en una época *diferente* a la de los y las estudiantes. En suma, *familias* como tema o eje puede aportar al aprendizaje sobre las sociedades indígenas, la gran inmigración, los campesinos durante la Edad Media o en espacios rurales de nuestro país.

El cuarto supuesto que proponemos revisar es aquel que indica que las y los niños de los primeros grados tendrían que finalizar su proceso de **alfabetización inicial** *antes* de abordar contenidos del área. Para decirlo de otro modo: parecería imposible enseñar contenidos de Ciencias Sociales a niños y niñas que aún no dominan la lectura y la escritura convencional. Subyace aquí una concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales con una primacía del texto escrito sobre otras fuentes de información (imágenes, videos, experiencias directas, objetos, entre otros). Por el otro, esta perspectiva, que ha sido profundamente revisada por diversas investigaciones didácticas, pareciera que la lectura y la escritura son habilidades generales que tienen que enseñarse *como paso previo* a dedicar un tiempo didáctico al trabajo con los contenidos de otras áreas, en este caso de las Ciencias Sociales. Proponemos la lectura de un párrafo de Mirta Castedo, Cinthia Kuperman y Gabriela Hoz al respecto:



“Desde ningún punto de vista consideramos a la lectura como una habilidad general porque nos apoyamos en las investigaciones que sostienen que las mayores dificultades de los alumnos para comprender los textos no están en la posibilidad de sonorizar las letras, de comprender palabras aisladas ni en su estructura sino que están directamente relacionadas con la comprensión de los contenidos disciplinares específicos [...] y con las ideas previas con las que el lector llega a la lectura, tal como lo ha demostrado el análisis pionero de los errores en la lectura oral realizado hace décadas por Goodman (1969) y continuado por sus colaboradores. [...] Ciertas estructuras textuales y sintácticas pueden ser complejas para los pequeños, así como mucho vocabulario puede ser desconocido, pero no son los únicos ni los principales obstáculos. Cuanto más se sabe de un tema, más posible será inferir el sentido de lo nuevo o apelar a otros textos —orales, escritos, visuales— para establecer relaciones que iluminen lo ignorado.” (Castedo *et al.*, 2018: 26-27).

Finalmente, no se considera la lectura a través del docente ni la escritura colectiva por dictado a la o el docente.

El quinto discurso de sentido común pedagógico que intentaremos revisar aquí podríamos enunciarlo

como la supuesta dificultad de las y los niños pequeños de abordar **temas lejanos en tiempo y espacio**. El tiempo cronológico, por caso, pareciera ser un obstáculo para el abordaje de contenidos históricos. Un problema en este caso consiste en considerar que *cronología* es igual a *tiempo histórico*. Va de suyo que marcas como “antes de Cristo” son inasibles para niños pequeños. Sin embargo, es posible construir un pasado remoto, sin detenerse necesariamente en el detalle de la ubicación en una cronología compleja. Así, *Antiguo Egipto* o la *Edad Media* abren las puertas para el análisis de cambios y continuidades en los procesos históricos, y a despertar la curiosidad de las y los niños por una sociedad extremadamente diferente. En este sentido, otras investigaciones, por caso la de las italianas Anna Emilia Berti y Nadia Bortoli, han demostrado los modos en los cuales los niños y niñas pequeños gracias a las intervenciones docentes logran pasar de un “pasado que deja perplejo” a la posibilidad de entender por qué los actores sociales de una época actúan como actúan. Reiteramos que aquí no se trata de que los niños logren una ubicación cronológica estricta, sino de comenzar a construir nociones y a fomentar el interés por situaciones que sean absolutamente disímiles de las que ellos y ellas conocen.

A partir de esto, especialmente durante los años ochenta, pero aún sigue latente, diferentes propuestas indicaban que para Primer Ciclo solamente podía enseñarse “lo cercano”. Esta idea llevaba al trabajo con una suerte de círculos concéntricos, donde se partía de las experiencias vividas por los y las niñas, y al avance gradual hacia contextos más lejanos. Ahora bien, ¿qué es lo cercano para niños y niñas en el contexto de la globalización? ¿Qué es lo cercano en contextos de desigualdad? ¿Tenemos que enseñar sobre sus propias experiencias o bien la escuela garantiza el derecho a las preguntas más generales de diferentes tradiciones de conocimiento? En relación a esto último, un breve fragmento de una entrevista a Silvia Alderoqui puede habilitar la reflexión sobre esta cuestión:



“Cuando me refiero a las inquietudes de los chicos acerca de la prehistoria, de los egipcios, quiero señalar que estas preguntas estaban en los chicos desde antes, pero se consideraba que eran objetos tan inaccesibles que solo merecían un comentario aislado de la maestra. Si, en cambio, se piensa que temas como el origen de las cosas y del mundo son temas cercanos porque les preocupan y ocupan y respecto de los cuales hay información, se puede convertir en algo más que una charla espontánea [...]” (Alderoqui, 1997: 43)

En síntesis, la renovación de estas perspectivas ha comenzado desde hace un tiempo, pero la cultura escolar posee *cambios en las continuidades y continuidades en el cambio*. Esto es, si bien se han reformulado algunos temas de enseñanza, el camino de revisar estas ideas en el trabajo concreto, situado y cotidiano de las aulas es tarea que aún está en ciernes.

A modo de resumen, proponemos una lista de estos supuestos:

- 1.** Pese a que los diseños curriculares prescriben la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales desde primer grado, la preponderancia en la consideración social y escolar de Prácticas del Lenguaje y Matemáticas pareciera relegarlas a un segundo plano.
- 2.** La identificación del *abordaje de las efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales*. Veremos más adelante en el módulo las articulaciones y reconfiguraciones posibles, pero por lo pronto es importante señalar que la enseñanza de contenidos históricos y las conmemoraciones son dos cuestiones distintas, que pertenecen a ámbitos de estudio y prácticas escolares diferentes.
- 3.** El supuesto que indica que existen determinados temas intrínsecos a los primeros grados, como *familia, barrio, escuela*, que figuran en numerosos elementos visibles de la cultura escolar (revistas, libros de texto, cuadernillos que circulan al interior de las escuelas, entre otros).
- 4.** La noción de que es condición indispensable la alfabetización en sentido estricto *antes* de enseñar Ciencias Sociales, idea que concibe a la lectura y la escritura como habilidades generales que se aplican a diferentes áreas de estudio, y a la lectura autónoma como única vía de acceso a los textos.
- 5.** La concepción, bastante revisada pero aún presente, que supone que las y los niños están imposibilitados por el estadio de su desarrollo intelectual para aprender contenidos de Ciencias Sociales, que a primera vista parecieran “lejanos”.

Una revisión crítica

La tarea de repensar en esta clase aquellos supuestos se nutre de diversas fuentes: la puesta en acto del trabajo en el aula de numerosas docentes a lo largo del país, las investigaciones didácticas que indagan acerca de las condiciones para que se produzcan aprendizajes en torno a los contenidos de

Ciencias Sociales en primer ciclo, las propuestas de enseñanza producidas en diversos espacios de formación inicial y continua, y la circulación de materiales para la enseñanza. Estas reflexiones, desde ya, necesitan dialogar con la práctica de la enseñanza, situada y concreta en cada contexto de los y las docentes cursantes.

En relación con el primer supuesto, una pregunta inicial que proponemos a quienes lean esta clase se vincula con aspectos materiales de la cultura escolar: ¿solicitamos a las familias y/o a la escuela la disponibilidad de un cuaderno o parte de cuaderno —ejemplificando con un elemento clásico en la escuela— particular para Ciencias Sociales? ¿Pedimos un libro u organizamos un cuadernillo específico para los contenidos del área? No podemos conocer de antemano las respuestas, pero sí nos interesaba plantear la cuestión. En otros términos, posicionar y (re) valorizar la enseñanza de las Ciencias Sociales puede comenzar desde los primeros grados con la ubicación material y a la vez simbólica de su lugar en el cotidiano escolar.

Más allá de esto, una posible respuesta crítica al primer supuesto es retomar la pregunta del sentido de la enseñanza del área, esto es, *para qué* abordamos contenidos de Ciencias Sociales con los niños pequeños. Leamos en principio una cita de un cuadernillo de formación continua elaborado por Isabelino Siede:



“De modo genérico, se puede afirmar que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la realidad social, presente y pasada, cercana y lejana, propia y ajena. Ese es, también, su objeto de enseñanza en la escuela. El propósito central de su enseñanza en esta etapa es problematizar las miradas personalistas y moralizantes, cuestionar los juicios que naturalizan el orden social e invitar a superar las visiones egocéntricas de las relaciones sociales. Los procesos sociales que se abordan en el primer ciclo sentarán las bases del conocimiento social que se desplegará en los años posteriores desde la enseñanza escolar, teniendo en cuenta que ‘estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante’.” (Siede, 2014: 6-7)

De la riqueza de esta cita en particular nos interesa destacar en primer lugar que se registra un consenso social, educativo y pedagógico en que debe existir una disciplina escolar específica

vinculada a los contenidos de las Ciencias Sociales. No es aquí el lugar para historizar por qué existen las Ciencias Sociales en la escuela, pero sí nos interesa señalar que los sentidos de enseñarlas han cambiado a lo largo del tiempo. A la vez, la idea de Siede en relación a “problematizar las miradas personalistas y moralizantes” nos parece un elemento central para esos propósitos generales. Las y los niños pequeños tienden a pensar el mundo a partir de dicotomías: *bueno/malo*, *lindo/feo*, *justo/injusto*, entre otras. De todos modos, las y los niños son portadores de ideas sobre el mundo social, y traen al aula interrogantes tanto o más valiosos que las que se plantean las/los adultos: diferentes voces docentes han relatado los modos en los cuales, frente al estallido de la guerra en Ucrania, muchos niños y niñas se preguntaban “¿por qué existen las guerras?” o bien “¿por qué no se ponen de acuerdo”? Esto no implica necesariamente que la guerra en Ucrania tenga que ser el contenido a enseñar (durante mucho tiempo esto se llamó “el emergente” y se ha confundido con el tema ineludible de enseñanza), pero sí considerar las tensiones entre las preguntas que formulan y las nociones que traen y del sentido de complejizar y ajustar las ideas infantiles sobre lo social.

En relación a la segunda cuestión, aquella de la identificación *efemérides-enseñanza de las ciencias sociales*,¹ una puerta de entrada posible sería comparar algunos diseños curriculares. En algunos casos, como los de la provincia de Buenos Aires el análisis del lugar de las efemérides en las tradiciones escolares se encuentra en apartados generales y no en el desarrollo de los contenidos del área de Ciencias Sociales. En una línea similar, como el que veremos a continuación de la provincia de Córdoba, se formula un análisis crítico:




“La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria se ha asociado tradicionalmente a las conmemoraciones patrias, los actos escolares y el reconocimiento y respeto por los símbolos patrios. En algunos casos, el tratamiento de las efemérides se constituye como un espacio que se presume dedicado a las Ciencias Sociales, y más específicamente al eje las sociedades en el tiempo. Los actos patrios en la escuela suelen estructurar forzosamente el estudio del pasado nacional en el ámbito escolar.”

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: Diseño Curricular de la Educación Primaria. 2011-2020, pp. 142-143. [Las negritas son nuestras.]

¹ La cuestión en relación *efemérides y enseñanza de las ciencias sociales* será abordada con mayor profundidad en las clases 3 y 4 de este módulo.

Estos análisis críticos también se han cristalizado en la revisión de aquellos *temas clásicos* que abordamos en el segundo supuesto del primer apartado de esta clase. ¿Cómo tomar el contenido *familias*, por ejemplo, para eludir esa didáctica de lo obvio? Una opción posible se presenta en construir una propuesta de enseñanza que aborde el día a día de una configuración familiar en un contexto *lejano*. Veamos algunas capturas de pantalla de un material de formación continua elaborado por el equipo de capacitación de Conocimiento del Mundo de Escuela de Maestros (CABA) en 2019.² En sucesivos momentos de esa secuencia didáctica, la propuesta consiste en abordar el eje *familias* en contextos que sean desconocidos para las y los niños. Un ejemplo al respecto es el estudio de la vida cotidiana de una familia de la comunidad Bambutí, en el Congo.



CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Un tema de enseñanza para primer grado
“Familias diversas en el mundo”
¿Qué deberíamos saber para enseñar este tema?
Algunas referencias normativas y posibles
recorridos de lectura

Imagen 1: Portada de la secuencia “Familias diversas en el mundo”. En Escuela de Maestros (2019). *Entre maestros 2019. Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes*. Buenos Aires: GCBA. Material preparado por el equipo de Conocimiento del Mundo de Escuela de Maestros. Disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/1-Familias-diversas-en-el-mundo.pdf> [Consultado: 5 de diciembre de 2022].

Imagen 2: Introducción a la actividad 2 del momento 2 de la secuencia “Familias diversas en el

² Tal como se mencionó anteriormente, en el Diseño Curricular vigente en la ciudad de Buenos Aires existe un área llamada *Conocimiento del mundo*, que articula temas de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Tecnología. Por su parte, en la misma jurisdicción, existe desde hace décadas un espacio de formación continua llamado Escuela de Maestros (anteriormente CePA), que articula capacitaciones distritales, cursos y formación en servicio en las escuelas.

mundo". En *op. cit.*

Momento 2.

¿Las familias siempre se organizan igual?. Conocemos un pueblo que vive en el bosque Iturí, en el Congo: los Bambuti (mbuti)

Estas actividades buscan promover el conocimiento de una comunidad lejana espacialmente que organiza y concibe a las familias de una manera que muy probablemente los niños y las niñas no conozcan.

Este pueblo se denomina a sí mismo «MBUTI/BAMBUTI». Se sugiere en algún momento abordar con los niños el origen del nombre y reflexionar acerca del mismo. Ellos tienen un nombre con el que se reconocen y los representa y otro como se los nombra o se los conoce que muchas veces toma alguna cualidad y los desvaloriza «Pigmeos» (que hace referencia al tamaño de un puño por su baja estatura).

Segunda actividad

Conocemos dónde viven los Bambuti. En este momento se trata de promover el interés por conocer cómo es el lugar donde vive ese pueblo, observaremos mapas.

(Es importante tener presente que la actividad se propone una aproximación a los mapas pero que no se busca que los alumno/as en esta instancia completen mapas, como sí se hace en segundo ciclo)

Se sugiere para esta actividad trabajar con la Aplicación Google Earth o Google Maps. Las mismas permiten hacer un acercamiento a la región donde viven las comunidades Bambuti. También se puede trabajar con un globo terráqueo o con planisferios color físico político a partir de algunas preguntas: ¿Alguien sabe dónde está nuestro país en este mapa? ¿Y dónde el Congo? ¿Está muy lejos de nuestro país? ¿Podemos identificar sus ríos? ¿Hay alguna referencia al Bosque de Iturí? ¿Cómo es esta región?

NOS ACERCAMOS A OBSERVAR MAPAS PARA SABER DÓNDE VIVEN LOS BAMBUTI:

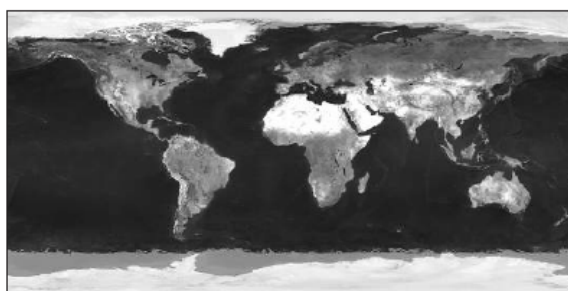


Imagen 3: Introducción a la actividad 2 del momento 2 de la secuencia "Familias diversas en el mundo". En *op. cit.*

Con estas imágenes buscamos mostrar la reconfiguración, el cambio de enfoque en la enseñanza de estos *temas clásicos*, la necesidad de construir un recorte que estructure un recorrido a lo largo de varias clases y, principalmente, presentar situaciones que posibiliten la curiosidad de los niños y

niñas. A la vez, como se desprende de la imagen 3, el caso de las familias de los Bambutí en el Congo es una oportunidad para trabajar distintos modos de conocer la realidad social como objeto de estudio, tal es el caso de la cartografía como una forma de representación de lo social.

Hemos señalado algunas cuestiones para revisar el cuarto supuesto de que la alfabetización en sentido convencional es un paso previo al abordaje de contenidos de Ciencias Sociales. En función de lo que muchos y muchas de ustedes trabajaron en el módulo de Lectura y Escritura de esta Actualización, nos interesa aquí señalar algunos aspectos de la particularidad de *leer y escribir para aprender Ciencias Sociales en Primer Ciclo*. A título de síntesis, podemos señalar que en esta tarea existen:

- a) Situaciones en las cuales la lectura se genera *a través del docente*.
- b) Escritura a través del docente para aprender.
- c) Lectura y escritura de los niños y las niñas por sí mismas/os.
- d) Lectura de imágenes, materiales audiovisuales, esquemas, dibujos.

Es importante destacar que estas situaciones no son consecutivas, sino que se construyen simultáneamente. Así, por ejemplo, la/el docente de primer ciclo se convierte en mediador en el acceso a textos vinculados a los contenidos del área, tanto para leer como para escribir. A su vez, como veremos en la clase 2, las situaciones de escritura de los niños/as pequeñas/os por sí mismas/os también constituyen oportunidades de construir conocimiento sobre el tema de enseñanza. Veamos ejemplos de situaciones de escritura.

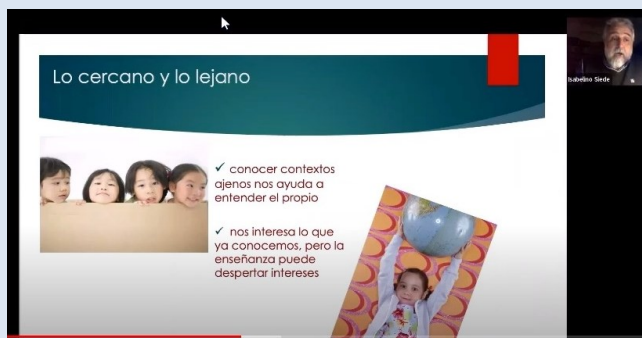
Existen, como mencionamos, distintas situaciones en las cuales las y los niños escriben con diferentes propósitos y destinatarios en el contexto de aprendizaje secuenciado, recursivo y sistemático sobre un tema. Algunas escrituras pueden ser de *uso personal*, otras para que la o el docente las lea, y otras para comunicar a otras personas. En la siguiente captura (imagen 4) las y los alumnos de 1° grado escriben y dibujan para comunicar a compañeras/os de otros grados de la escuela sus aprendizajes en relación al Antiguo Egipto como pasado remoto.



Imagen 5: Escuela Normal Superior N°7 José María Torres, CABA, 2017. Docentes: Prof. Ximena García y Prof. Eliana Zenoni. Fotografía: gentileza de Ximena García.

Estas cuestiones nos permiten indagar el quinto y último equívoco en relación a la enseñanza de los contenidos del área, aquel que indica que es *imposible* enseñar acerca de contextos lejanos. Les proponemos aquí escuchar la voz de Isabelino Siede en un conversatorio virtual en 2022 en el Instituto de Formación Continua Fray Luis Beltrán, de Río Negro.

Les proponemos mirar en especial desde el minuto 43.35 al 46.35. para reflexionar acerca del sentido con el que Siede aborda los conceptos de “lejano” y “cercano” en función de los contextos educativos y las experiencias sociales que traen los niños y niñas.



IFDC Luis Beltrán. *Enseñar Ciencias Sociales en Primer Ciclo de la Escuela Primaria rionegrina*. Conferencia online de Isabelino Siede. Disponible en: https://youtu.be/_nJb5U20dIY. Puede hallarse buscando con las siguientes palabras en Youtube: “IFDC Luis Beltrán + Siede”.

A modo de cierre

En esta primera clase revisamos algunos supuestos en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo para problematizar nuestras propias prácticas, las expectativas de las comunidades escolares en torno al área, y los discursos que circulan dentro y fuera de las mismas. Señalamos algunos sentidos del área, y formulamos algunas orientaciones para la construcción de los contenidos de Ciencias Sociales para el primer ciclo.

En la clase 2 retomaremos la cuestión de lo *lejano* a partir de propuestas en torno a la enseñanza sobre *pasados lejanos*, y focalizaremos también en la enseñanza de los diversos modos de conocer de las Ciencias Sociales.

Material de lectura

- Castedo, Mirta; Kuperman, Cinthia; Hoz, Gabriela. (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). pp. 20 a 40.

- Siede, Isabelino. (2014). *Enseñar Ciencias sociales en el Primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires, Santillana.
- Zelmanovich, Perla. (1998). “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?”, en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Bibliografía de referencia

- Alderoqui, Silvia. (1997). “La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial”. En *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, AZ.
- Aisenberg, Beatriz. (2019). “Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales”. En Funes, Graciela y Jara, Miguel A. (comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Neuquén, EDUCO- Universidad Nacional del Comahue. pp. 67 a 76.
- Berenblum, Silvina y Akselrad, Betina. (2018). “La enseñanza de Ciencias Sociales con los niños de Primer Ciclo (del Nivel Primario); dificultades y desafíos”. En Jara, Miguel; Funes, Graciela; Ertola, Fabiana; Nin, María Cristina (coord.). *Los aportes de la didáctica de las Ciencias Sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Cipoletti, Miguel Ángel Jara. Serie Actas, Parte I, pp. 521 a 530.
- Calvo, Silvia; Serulnicoff, Adriana y Siede, Isabelino. (2002). *Retratos de familia... en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Copolechio Morand, Marina; Talani, Adriana Patricia y Salvi, Susana Andrea. (2018). “Tensiones y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela primaria pública en San Carlos de Bariloche, Río Negro, 2016-2017”. En Jara, Miguel; Funes, Graciela; Ertola, Fabiana; Nin, María Cristina (coord.). *Los aportes de la didáctica de las Ciencias Sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Cipoletti, Miguel Ángel Jara. Serie Actas, Parte III, pp. 515 a 526.
- Trepas, Cristofol y Comes Solé, Pilar. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó.

Créditos

Autor: Manuel Muñiz

Cómo citar este texto:

Área de Ciencias Sociales, INFD (2022). Módulo 3: Problemas de la enseñanza. Clase 1: Tradiciones y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5: Problemas de la enseñanza

Clase 2. Enseñar Ciencias Sociales en el primer ciclo: la selección de *contextos lejanos*

Introducción

En la clase 1 desarrollamos algunos ejes en relación con las especificidades de enseñar contenidos de Ciencias Sociales en primer ciclo. Abordamos algunos preconceptos que circulan en el discurso social y pedagógico acerca del abordaje del área, y algunas ideas sobre los sentidos de la enseñanza (*para qué* enseñamos Ciencias Sociales), los contenidos (*qué* enseñamos) e indicaciones generales sobre los modos de acercar a niños/as a los temas del área (*cómo* enseñamos).

Esta clase está organizada en tres partes. En la primera enfocaremos nuevamente el *qué* y el *cómo* enseñamos Ciencias Sociales en el primer ciclo. En particular, centraremos la mirada en esa dicotomía *cercano/lejano* que comentaba Isabelino Siede (2010), y que retoma el clásico texto de Zelmanovich (1998). También presentaremos algunos ejemplos de propuestas para la enseñanza. En la segunda parte, analizaremos la noción de *recorte* como forma de organización de los contenidos. Por último, tomaremos dos selecciones posibles para la construcción de un *pasado lejano*: Antiguo Egipto y Edad Media, para finalizar con asuntos generales de la enseñanza de temas centrales en el primer ciclo como la lectura, la escritura y la evaluación.

¿De qué hablamos cuando hablamos de *cercanía/lejanía*?

Trabajamos en la primera clase de este módulo con la pregunta acerca de cómo construimos criterios para la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales en primer ciclo. En el texto de Perla Zelmanovich abordamos el *falso dilema* de la cercanía o lejanía de los temas para las y los niñas/os pequeñas/os. En términos didácticos, pues, vale retomar la pregunta: ¿qué entendemos por “lejano” para seleccionar un tema de enseñanza? Una acepción podría ser, como vimos con las familias de los Bambutí,³ situaciones espacial o temporalmente, muy probablemente desconocidas para los niños y

³ En la serie de *Cuadernos para el aula. Ciencias sociales 2° año* se proponen los casos de los masai del sur de Kenia y el matrimonio andino. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001206.pdf>.

niñas. En estos casos, uno de los sentidos es despertar la curiosidad por experiencias de otras sociedades, ayudar a las y los estudiantes a complejizar sus nociones egocéntricas, autorreferenciales y etnocéntricas. La clave, pues, radica en cómo trascender la didáctica de lo obvio.

De todos modos, la noción de “cercano” posee un sentido más complejo. Prestando nuevamente la voz a Perla Zelmanovich:



“[Distintos] ejemplos dan por tierra con el argumento de una contigüidad espacial y temporal como condición para que los temas se conviertan en cercanos para los niños. La cercanía radica en estos casos, en la familiaridad que tienen con las situaciones, en tanto se correspondan con las experiencias que el niño ya cuenta, presentadas en contextos donde aparecen todos los elementos articulados, no siendo determinante dónde ni cuándo se desenvuelven.

Para acercar la realidad social a los niños no es indispensable, entonces, circunscribirla solo al medio que los rodea. Se trata de rescatar sus experiencias en todos sus ámbitos de referencia [...]. Dichas experiencias forman parte del bagaje de instrumentos con lo que los niños otorgan significados a diferentes realidades, circunscriptas en diversos contextos delimitados, tal como lo hacen cuando se vinculan a través de los cuentos, el cine o los dibujos animados, con distintos personajes en escenarios de los más variados [...].

Son las experiencias personales y cotidianas de los niños, las que los llevan a ‘poner en foco’ algunas situaciones vinculadas a las intenciones que motorizan las acciones de los personajes. Si bien dichas intenciones son rápidamente reconocibles por ellos, estas se desenvuelven en un escenario, en un contexto indispensables para que cobren sentido. Los distintos escenarios les otorgan nuevos significados a las acciones al desplegarse en contextos nuevos y diferentes”. (Zelmanovich, 1998: 26-27)

En suma, para un niño/a lo que es *cercano* se vincula con las experiencias y con las preguntas que pueden formularse desde sus nociones infantiles. Esto no implica necesariamente que una propuesta requiera comenzar con el trabajo con “qué saben de un tema” —no pueden ni deben adivinar los contenidos curriculares —, sino traccionar sus saberes con las preguntas que pueden orientar un

recorte. Las preguntas sumamente genuinas y potentes que se hacen los niños y niñas (*¿las cosas fueron siempre así? ¿De dónde venimos? ¿Quiénes gobiernan en una sociedad y por qué? ¿Cómo se obtienen los alimentos que consumimos?, entre muchas otras*) serían “lo cercano” y constituye un insumo clave para el trabajo con la lejanía.

Es por ello que uno de los criterios para la construcción de propuestas de enseñanza de Ciencias Sociales en primer ciclo se relaciona con la *vida cotidiana como dimensión de análisis*, esto es, la reconstrucción de aquellas situaciones del *día a día* de una época que permiten inferir algunas de las complejidades de una sociedad. En palabras del clásico texto de José Svarzman, estudiar la vida cotidiana “no es solamente la mera exposición del dato, del hecho. Se seleccionan, en cambio, aquellos aspectos que permiten acceder a las grandes líneas interpretativas del período que se estudia” (Svarzman, 2001: 20). En este sentido, distintos aspectos de sociedades en el pasado y presente pueden abordarse a partir de esta dimensión cotidiana: vivienda, comida, miedos, fiestas, los cuerpos, los ritos y fiestas, los animales domésticos y mitológicos, los modos de caminar y dormir, las creencias compartidas, las tecnologías de uso diario, las comunicaciones, los roles familiares y de género, entre muchos otros elementos que pueden conformarse como aproximaciones a la complejidad de la realidad social.

Veamos un ejemplo. En diversos textos curriculares, como por caso en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires o bien el de Córdoba, se prescribe el trabajo con el contenido *sistema de transporte*. Si las preguntas que orientan el tema se quedan en el mero “cómo venís a la escuela” o “qué medios de transporte pasan por la puerta de la escuela”, lo más factible es que se reproduzca esa situación de enseñar *lo obvio*. Lo que llamamos *cercano* en esta perspectiva no es el medio en sí, sino las necesidades de movilidad cotidiana de las personas. Esta situación posibilita el trabajo con contextos lejanos, tanto en tiempo como en espacio. Para ejemplificar esto, mostramos a continuación dos páginas del libro *Vivir en Sociedad 2*, un libro de Diana González y Analía Segal cuyo lector imaginado son niñas y niños de 2° grado (imágenes 1 y 2).



18

DESDE ESQUEL HASTA EL PARQUE NACIONAL LOS ALERCES: IDA Y VUELTA EN EL MISMO COLECTIVO

El colectivo que tomaba Miguel va desde la ciudad de Esquel hasta el Parque Nacional Los Alerces. Por la misma ruta vuelve a Esquel.



El chofer conoce a casi todos los pasajeros. Y si ve venir a alguno corriendo, seguro que lo espera. Dice:

"En época de clases, de lunes a viernes hay un solo colectivo por día que va y vuelve. En vacaciones de invierno pasamos solo los lunes, los sábados y los domingos.

Donde sube más gente es entre la puerta de entrada al parque y la escuela.

Desde la puerta hasta Esquel casi no sube gente, porque hay pocos pobladores."



AQUÍ BAJA LA MAESTRA, LOS ESCOLARES QUE SUBIERON EN EL CAMINO Y LOS TRABAJADORES.

VILLA FUTALAUFOQUEN



Durante las vacaciones, el colectivo se llena con turistas que van y vienen de la ciudad de Esquel al Parque. Entonces, el colectivo repite el recorrido varias veces en el día.

AQUÍ SUBEN LOS CHICOS
QUE VIVEN EN LOS CERROS.



BAHIA ROSALES

LA GENTE SE TRASLADA PARA TRABAJAR Y TAMBIÉN PARA IR A ESQUEL
O A LA VILLA PARA HACER COMPRAS, IR AL MÉDICO, DESPACHAR UNA
CARTA O VISITAR A ALGÚN PARIENTE.

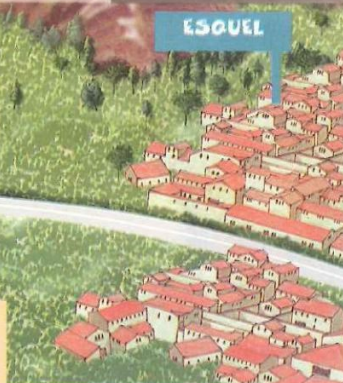
LA TERMINAL ESTÁ EN ESQUEL, UNA CIUDAD IMPORTANTE DEL CHUBUT.
DESDE ALLÍ SALE EL COLECTIVO Y VUELVE DESPUÉS DE DAR TODA LA VUELTA.



ESQUEL



Buscá y armá el colectivo en las
páginas de recortables y hacé el recorrido por
este camino.



Imágenes 1 y 2: Diana González y Analía Segal (1998) *Vivir en sociedad 2. Ayer y hoy*. Buenos Aires, Estrada, pp. 18 y 19.

Elegimos este material como muestra del tipo de construcción didáctica de un tema “cercano” para trabajar contextos desconocidos para las y los niños. Como se puede atisbar, el texto reconstruye lo que implica viajar en un espacio como el Parque Nacional Los Alerces, en Chubut, en el cual existe un único colectivo que recorre el parque, y cuya frecuencia se reduce a una sola vez al día. Por otro lado, el otro aspecto que quisiéramos señalar se vincula con el carácter narrativo del texto. A partir de un relato como el de Miguel, una historia individual y reconocible para las y los niños, es factible construir conocimiento en torno a este sistema de transporte. Lo que queremos señalar es que la *modalidad narrativa* en la enseñanza de las Ciencias Sociales permite captar una *figura* (en este caso, Miguel), con un *fondo* social (el sistema de transporte en un área con escasa densidad de población). Ofrece, a la vez, una forma de abordar otros modos de conocer el área, buscar otras imágenes de la provincia, leer cartografía para resolver el itinerario de ese (único) colectivo, conocer medios de transporte en otras partes del mundo, entre otras cuestiones. Nuevamente, en esta mirada lo cercano y lo lejano se complejizan.

Recortar: una acción docente que organiza la enseñanza

Más allá de los indicios que podamos extraer del texto de Diana González y Analía Segal, para que un aprendizaje pueda ser significativo una de las condiciones didácticas es revisar la práctica de “temas sueltos”, que aparecen y desaparecen del trabajo en el aula. Lo que pensamos aquí como criterio para la organización de la enseñanza es el trabajo con propuestas que aborden un recorte de modo secuenciado, sistemático, riguroso y recursivo.

Al respecto, la noción de *recorte* como categoría didáctica en las Ciencias Sociales implica delimitar un territorio de trabajo en ese amplio objeto del área que es la realidad social. Para decirlo de otro modo, es imposible enseñar (y aprender) *todo*, y por ende es necesaria una acción de focalización. Veamos la definición de Siede:



“El recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social. Permite la delimitación interna y externa del contenido. Es decir, en primer lugar, deja aspectos de lado, renuncia a la totalidad y trata de evitar propuestas-chicle, que se alargan indefinidamente sin ritmo ni horizonte.” (Siede, 2010: 279)

Resaltamos expresiones como “unidad de sentido” y “delimitación interna y externa” o “deja aspectos de lado, renuncia a la totalidad”. En otras palabras, esta acción didáctica habilita una toma de decisiones en torno a *qué enseñar*, decisiones que se basan en las prescripciones curriculares, los materiales para la enseñanza, el contexto y aquello que puede ser relevante y significativo para las y los alumnos. Es importante señalar que el concepto de *recorte* no implica una banalización o infantilización de los contenidos, sino poner el énfasis en una parte de la realidad social para abordarla con profundidad.

¿Cuál es la potencialidad de establecer un recorte para el primer ciclo? Sin dudas, un rasgo en este sentido radica en evitar el “salpicado” de temas o bien que sea el calendario de las efemérides el organizador de la enseñanza. Hacer un recorte, además, supone una valoración del trabajo intelectual del docente que toma decisiones, decisiones que, es importante decirlo, provienen de la lectura de los textos curriculares, de materiales de estudio para el/la docente, el análisis de materiales para la enseñanza y las propuestas de capacitación y desarrollo curricular. El recorte no es “cada maestro con su librito”, sino parte de un desarrollo del campo de conocimiento sobre cuáles opciones pueden resultar significativas y relevantes para el trabajo de Ciencias Sociales con niñas/os pequeñas/os.

Escribir la enseñanza

Cuando hablamos de escribir la enseñanza nos referimos a una forma de pensar la planificación que pretende dejar de lado las prácticas burocratizadas y que no tienen relación directa con las decisiones a tomar en el aula. En este sentido, la idea de secuencia didáctica implica el desarrollo de un contenido a lo largo de varias clases, con actividades y fuentes de información interrelacionadas (textos, imágenes, exposiciones del docente, etcétera) a partir de uno o dos interrogantes estructurantes que organizan el recorte. Veamos una caracterización más amplia de la relevancia de la secuencia didáctica.



El sentido de trabajar con secuencias didácticas


Dado que la enseñanza no es algo que ocurre espontáneamente sino que tiene intenciones, nos parece de gran valor recuperar la instancia de anticipación y escritura de lo que se va a enseñar, pues en ella el docente se ve obligado a pensar en el aprendizaje de sus alumnos reales. La enseñanza y el aprendizaje dejan de ser así construcciones teóricas para pasar a pensar concretamente cómo lograr que los chicos aprendan tal o cual contenido. En este sentido, entendemos que las secuencias didácticas abren una posibilidad de reflexión antes, durante y después de la clase, transformándose así en un potencial instrumento de análisis de las propias prácticas docentes, capaces de desafiar a pensar en cómo superar la enseñanza de contenidos fragmentados y desechar las propuestas de actividades aisladas y desvinculadas. Cuando hablamos de secuencias didácticas, nos referimos a una forma de organizar la enseñanza, a un modo de generar situaciones —encadenadas entre sí— que tienen el objetivo expreso de que el alumno aprenda, durante un período sostenido de tiempo. Una característica central de las secuencias didácticas es precisamente la estructuración y vinculación de distintas situaciones didácticas mediante una coherencia interna y sentido propio que se llevan a cabo en momentos sucesivos.

Fuente: Escuela de Maestros (2018). *Entre maestros 2018*. 5. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. pp. 98 y 99.

En los últimos años, diferentes equipos jurisdiccionales de capacitación docente y formación continua de todo el país elaboraron propuestas para el aula, en diálogo constante y situado con las y

los docentes. Nos interesa enunciar aquí, sintéticamente, algunos ejemplos de recortes posibles para abordar contenidos de Ciencias Sociales en primer ciclo, en relación a la revisión de *temas clásicos* que abordamos en la clase anterior. Mencionaremos en este apartado el caso del Plan de Formación Situada en la Ciudad de Buenos Aires (2017-2020) de Escuela de Maestros (ex CePA) en torno a tres temas: las plazas, las fiestas populares y las sociedades indígenas.

a) Para el trabajo con plazas, el recorte puede organizarse a partir del concepto de *Plaza como lugar emblemático* (imagen 3). Partiendo de la pregunta en relación a los rasgos de las plazas como espacios públicos, se propone abordar cómo algunas de ellas conforman lugares de memoria. El caso de la Plaza de Mayo es paradigmático en ese sentido, pero podrían abordarse múltiples casos a escala local, regional o incluso transnacional.



CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Un tema de enseñanza para 3º grado

“La Plaza de Mayo: Lugar de memoria emblemático de la Ciudad de Buenos Aires”

Imagen 3: Portada de: Escuela de Maestros – Equipo de Conocimiento del Mundo (2020). “La Plaza de Mayo: lugar de memoria emblemático de la Ciudad de Buenos Aires”. Disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/3-La-Plaza-de-Mayo-lugar-de-memoria.pdf> [Consultado: 5 de diciembre de 2022].

b) La dimensión cultural de la realidad social, la diversidad y la identidad colectiva puede abordarse a partir de una fiesta particular. El carnaval, en este sentido, permite abordar su propia historicidad (los orígenes de la festividad, la ritualidad, los cambios y permanencias, el lugar de los diferentes gobiernos en su habilitación/prohibición y la diversidad de modos de celebrar dentro y fuera del país, entre otros aspectos). Esta propuesta, a la vez, permite contrastar lo *cercano* y lo *lejano* a partir de la comparación entre el carnaval en Buenos Aires y en la Quebrada de Humahuaca (imagen 4).



Un tema de enseñanza para 2º grado

“El carnaval, una fiesta popular: en la Ciudad de Buenos Aires y en la Quebrada de Humahuaca”

Imagen 4: Portada de: Escuela de Maestros - Equipo de Conocimiento del Mundo (2020). “El carnaval, una fiesta popular: en la Ciudad de Buenos Aires y en la Quebrada de Humahuaca”.

Disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/2-El-carnaval-una-fiesta-popular.pdf>. [Consultado: 5 de diciembre de 2022].

c) El estudio de las sociedades indígenas en el pasado está presente en los diseños curriculares y diversas jurisdicciones. Los recortes posibles son, por supuesto, muy diversos. En el caso elegido se vincula con el trabajo de comparación de dos pueblos originarios antes de la conquista española: Diaguitas y Wichí (imagen 5).



Secuencia para 3º grado

“La vida cotidiana en dos pueblos originarios: la sociedad wichi y una aldea diaguita”¹

Imagen 5: Portada de: Escuela de Maestros - Equipo de Conocimiento del Mundo (2020). “La vida cotidiana en dos pueblos originarios: la sociedad wichi y una aldea diaguita”. Disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/3-La-vida-cotidiana-en-dos-pueblos-originaarios.pdf> [Consultado: 5 de diciembre de 2022].

Estos tres ejemplos, elegidos entre muchos posibles, expresan transformaciones en torno a cómo organizar la escritura de la enseñanza. Lo que quisiéramos marcar aquí se vincula con otros matices de la idea de *cercano/lejano*. Por ejemplo, las y los niños posiblemente conozcan por su vida infantil la plaza del barrio o del pueblo. El trabajo didáctico con esta experiencia es una oportunidad para *extrañar lo conocido*, por caso a partir de la indagación de la historia de esa plaza —con la lectura de fotografías, de testimonios, etcétera— como modo de conocer, y como eje para abordar los cambios

y continuidades. Por su parte, el conocimiento de alguna plaza como lugar emblemático también es la oportunidad para acercarse a la dimensión histórica del espacio público, a los usos sociales y a la comparación con otras plazas o parques, incluso a una escala más amplia. Nuevamente, el contenido no es “la plaza del barrio”, sino buscar una dimensión que sea desconocida para las y los alumnos que haga las veces de puerta de entrada.

La enseñanza de *pasados lejanos*: Antiguo Egipto y Edad Media

Uno de los desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en primer ciclo es la construcción de diferentes matices del tiempo histórico por parte de las y los niños. Recordemos que *tiempo histórico* no es sinónimo de cronología, sino que implica una serie de operaciones de enseñanza que, en función de recortes específicos, permiten a los niños/as construir nociones temporales (*sucesión, cambio y continuidad, simultaneidad, relaciones entre el antes, ahora y después*). Al respecto, Trepát y Comes (2006) desarrollan algunos rasgos de este proceso:



“Por lo que respecta a la construcción del tiempo parece que las niñas y los niños del primer ciclo desarrollan ya de forma elemental las categorías temporales a partir de la experiencia familiar, las pueden representar y les resulta posible proceder a ordenaciones sencillas a partir de objetos. También pueden afirmar un tiempo primordial que puede ser mítico o real, aunque adopte forma de cuentos. Pueden interesarse, a través de una buena instrucción, en las épocas remotas, y en respuesta al interés que les suscitan los primeros tiempos: antes de que hubiera hombres y mujeres en el mundo, en los tiempos de los primeros cazadores, o de los primeros agricultores de las primeras ciudades, de las primeras fábricas [...]” (Trepát y Comes, 2006: 71)

Con esta cita queremos subrayar la validez didáctica de proponer un *pasado remoto o lejano* — usaremos de modo intercambiable los dos términos— como marco temporal para la enseñanza. Lo relevante aquí es aproximar a las/los estudiantes a uno de esos momentos históricos, sin una preocupación específica por su ubicación cronológica. Esto es, si el recorte se vincula con aspectos de la Edad Media es factible utilizar expresiones como “En el año 1000”, “Hace más de 1000 años”,

“hace muchísimo tiempo”, pero no es necesario ubicar al imperio carolingio. Por otro lado, se trata de que las y los niños de primer ciclo logren aproximarse a la idea de un pasado *realmente existente* que podemos conocer gracias al trabajo de los historiadores que lo investigaron, que no es producto de una imaginación, por caso, de corte literario o de la cultura de masas. Así, será posible plantear estrategias para que se aproximen a la idea de sociedades cuyos aspectos “extraños” se explican por las propias especificidades de sus respectivos contextos históricos. Volveremos más adelante con esta cuestión.

En algunos diseños curriculares y propuestas de formación continua están presentados ejemplos de pasados remotos. En el Diseño Curricular de CABA se propone para 1° grado en el bloque de contenidos *Pasado y presente* trabajar “aspectos significativos de la vida cotidiana del pasado remoto (por ejemplo: la vida cotidiana en el Antiguo Egipto; la vida cotidiana en un castillo feudal; la vida cotidiana en las ciudades renacentistas”. (GCBA, 2004: 202) La idea de abordar un pasado *remoto* aparece también en el diseño de la provincia de Buenos Aires para 2° grado. Por otra parte, los diseños curriculares de las provincias de Río Negro, Córdoba y Entre Ríos hacen referencia a la enseñanza de un pasado lejano, en este caso en relación con la sociedad colonial en el Río de la Plata o con la historia local, en los primeros grados de la escuela.

¿Por qué el Antiguo Egipto o la Edad Media pueden conformarse como ejemplos de pasados remotos? Un elemento a destacar se relaciona con el hecho que ambas poseen rasgos sociales y culturales que posiblemente sean reconocibles para niños y niñas —y para muchas/os adultas/os—, tales como *pirámides, momias, faraones, el Nilo, la Esfinge*, o bien *castillos, reyes, princesas, caballeros, campesinas y campesinos, juglares, catedrales, brujas, unicornios*. Es factible, además, que estas representaciones provengan del cine, series o la televisión y/o de la literatura, del espacio de las fantasías o bien que las y los niños conozcan el período de modo fragmentado y con escaso control de los anacronismos. Retomando una cuestión anterior, lo que importa aquí es mostrar evidencias históricas de ese pasado: por ejemplo, se puede investigar acerca de diferentes tipos de castillos a lo largo de Europa, visitar alguno de ellos en algún espacio virtual de modo tal de complejizar la mirada infantil sobre estas construcciones típicas.

La enseñanza de pasados lejanos constituye, a la vez, una oportunidad para *alfabetizar en Ciencias Sociales* en relación con algunos conceptos estructurantes del área. Niños y niñas pueden identificar distintos actores sociales a partir de interrogantes como quiénes vivían en los castillos y quiénes en

las aldeas, o bien la figura de los faraones en el Antiguo Egipto. Insistimos con un punto: no es necesario aquí el trabajo con cronologías complejas (por ejemplo, que la dinastía de los ramsésidas gobernó el Imperio Nuevo durante el 1295 a 1186 a.C.), sino el estudio de por qué se construyeron las pirámides, cómo era la educación y la escritura en ese pasado remoto, quiénes gobernaban, qué era el proceso de momificación, por citar algunos elementos de ese pasado. Tampoco es un alcance de contenidos de los primeros grados de la escuela primaria conocer las etapas de la periodización clásica del tiempo histórico, aquellas que recibían el nombre de Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea. Lo que sí proponemos es garantizar las oportunidades de conocer realidades notoriamente distantes de las suyas propias y, a la vez, trazar puentes con su propia experiencia histórica.

La construcción didáctica de un pasado remoto como tema de enseñanza posibilita asimismo la construcción de lo que Anna Emilia Berti y Nadia Bortoli (2013) llaman *empatía en historia*, que radica en la posibilidad de dar sentido a las acciones de los sujetos del pasado. A partir de una investigación sobre cómo niños de 8 a 10 años comprenden las instituciones del pasado, las autoras establecen una escala en torno a cómo las y los alumnas/os logran acercarse a la comprensión de ese pasado por ese pasado mismo. Pese a su carácter esquemático, consideramos que su lectura permite construir criterios para las intervenciones docentes en torno a la enseñanza del pasado.



- a) En el primer nivel, llamado “el pasado que deja perplejo”, las acciones, prácticas e instituciones del pasado son consideradas ininteligibles [para los niños/as].
- b) En el siguiente nivel, las prácticas del pasado se consideran “tontas”. Los niños y niñas se sienten superiores respecto a la gente del pasado, a quienes suelen juzgar como ineptos, menos inteligentes y con defectos morales.
- c) El primer intento por darle sentido a las acciones e instituciones del pasado se produce cuando se las interpreta en términos de “estereotipos generalizados” basados en el conocimiento que tiene el niño/a sobre roles e instituciones del presente.
- d) Los siguientes niveles se caracterizan por intentos cada vez más exitosos de explicar acciones pasadas en términos de las situaciones específicas en las que se encontraban los agentes individuales o colectivos.

e) Por último, los niños/as comprenden que las acciones y prácticas del pasado pueden tener su motivación en valores y creencias diferentes de las suyas. Al comienzo (“empatía histórica restrictiva”), los objetivos y las creencias específicas que sustentan ciertas acciones e instituciones se ven separados del contexto general. [...] Solo en la última etapa de la comprensión empática (“empatía histórica contextual”) se intenta ubicar la acción o institución dentro de un contexto más amplio de creencias y valores.

Adaptado de: Berti y Bortoli, 2013: 96-97.

Seleccionamos este esquema para subrayar la relevancia de las intervenciones docentes para dar cuenta del pasado con niños y niñas pequeños. Así, por ejemplo, para estudiar la importancia que tenía el río Nilo para la sociedad del Antiguo Egipto, o bien por qué los hombres y mujeres de la Edad Media temían al bosque, es necesario un contacto que proponga el/la docente con ese objeto de estudio, a partir de imágenes, textos, ilustraciones, visitas virtuales —la pirámide de Giza, por ejemplo, posee una [página web](#)—. En este sentido, los recortes y materiales en torno al pasado remoto posibilitan el acceso a los contenidos históricos, y el andamiaje de esa *empatía en historia*. Veamos un ejemplo tomado del libro *Caballeros y castillos* de la editorial Larousse (imagen 6).



Imagen 6: *Caballeros y Castillos* (2005). Barcelona: Larousse.

Una lectura en detalle de la combinación de textos, tipografía, imágenes y colores permitirá, con una intensa intervención y orientaciones del o de la docente, un acercamiento a rasgos específicos de ese pasado. Por ejemplo, la referencia al “caballero que vive en la casa del señor que exhibe su riqueza y generosidad organizando banquetes suntuosos” es una puerta de entrada para considerar la complejidad de lo social en el mundo medieval. Esto es, el señor feudal no ofrece un banquete “porque tiene ganas” o “porque es bueno”, sino porque las costumbre y rituales de la época le exigían que demostrase la riqueza que poseía a partir de estos festines. Además, permite plantear interrogantes como quiénes producen los alimentos, e inferir así la existencia de otros actores sociales no representados en la imagen.

Aunque aquí no focalizamos los rasgos particulares del trabajo con imágenes en la enseñanza de las

Ciencias Sociales, su uso en el primer ciclo es sumamente potente. Las imágenes, como fuentes primarias, permiten aproximar a niñas/os pequeñas/os a cómo los productores de aspectos visuales de una época representaron diversos aspectos cotidianos de ese pasado remoto. Un ejemplo es el óleo *Juegos de niños* de Pieter Brueghel el viejo (imagen 7). Esta pintura de 1560 resulta una suerte de listado visual de los diferentes aspectos de una ciudad medieval y de los juegos infantiles. El análisis de los detalles permite visualizar algunos de ellos que mantienen sus continuidades a lo largo del tiempo, como el juego conocido como *piedra, papel o tijera* (imagen 8), de acuerdo a la reconstrucción de Amy Orrock. Las características del lugar en que el artista representó las escenas también aportan información relevante.



Imagen 7: Pieter Brueghel el viejo. *Juegos de niños* (1560). Óleo y tabla, 118 x 161 centímetros. Museo de Historia de Arte de Viena. Disponible en: <https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=es-419> [Consultado 5 de diciembre de 2022].



Imagen 8: Detalle de Pieter Brueghel el viejo. *Juegos de niños* (1560). Óleo y tabla, 118 x 161 centímetros. Museo de Historia de Arte de Viena. Disponible en alta resolución en:

<https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=es-419> [Consultado 5 de diciembre de 2022].

Por otra parte, en la clase 1 señalábamos algunos criterios para pensar la **lectura y la escritura como herramientas para aprender contenidos de Ciencias Sociales en primer ciclo**. En relación a la página del libro ilustrado de *Caballeros y castillos*, el/la docente puede mostrar el libro, permitir que los niños hojeen sus páginas, leer alguno/s de los textos y compartir sus impresiones, cruzar esa información con otras fuentes de conocimiento. Son esos intercambios a partir de la lectura los que pueden ayudar a construir nociones sobre ese pasado remoto. A la vez, el trabajo con elementos de la vida cotidiana como dimensión de análisis (la comida, la educación de los caballeros, los castillos) permite entrar a un mundo social más complejo. En otros términos, la preocupación aquí no es que los/las chicas/os busquen en el diccionario el significado de palabras como “suntuoso”, sino interpretarla en el marco del contexto del lujo y ostentación propio de los señores feudales.

En el mismo plano, las situaciones de escritura en contexto de estudio también son oportunidades de aprendizajes para los niños y niñas. Veamos un ejemplo del trabajo con cartografía (imagen 9) para ubicar dónde está Egipto. Proponemos prestar atención al *sentido de la escritura*, en este caso los y las niños escriben porque están elaborando un mapa y los mapas necesitan referencias como parte de los códigos básicos de la cartografía (los desiertos se pintan con determinado color, los ríos con otros).

En todos los casos los distintos modos de aproximación al mundo social se enseñan en relación con el contenido que se está trabajando, en este caso, un pasado remoto porque es allí donde adquieren sentido.



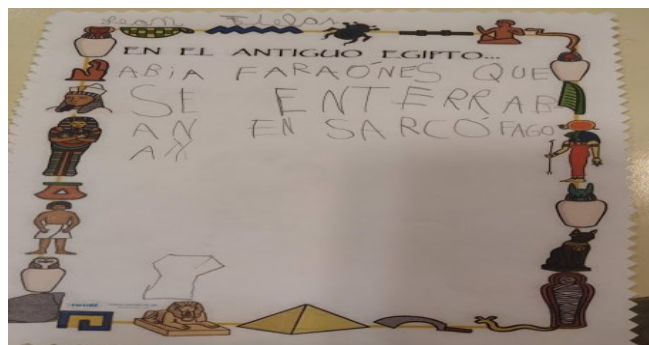
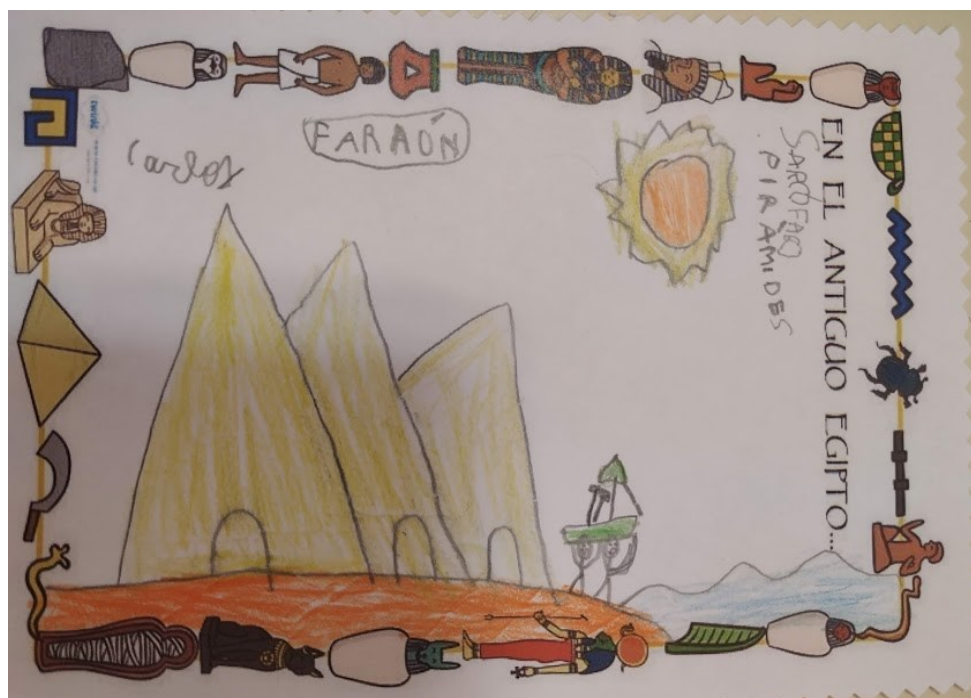
Imagen 9: Escuela Normal Superior N°7 José María Torres, CABA, 2017. Docentes: Prof. Ximena García y Prof. Eliana Zenoni. Fotografía: gentileza de Ximena García.

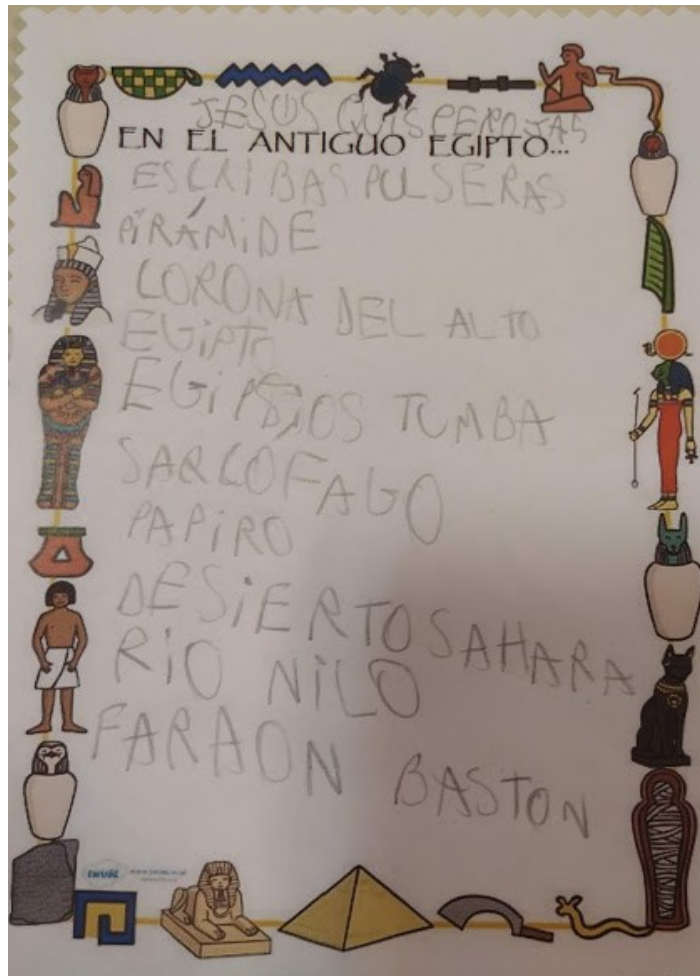
El problema de la evaluación

Otro problema que se plantea en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo es el de la **evaluación**. ¿Cómo evaluar los aprendizajes de contenidos de un pasado remoto de un modo consistente con las formas de enseñanza propuestas? Existen, por supuesto, numerosas posibilidades. Algunos apuntes en este sentido:

a) Presentar situaciones de escrituras con un propósito particular. Por ejemplo, las y los niños diseñan un juego de recorrido en el cual se muestren los diferentes conflictos entre los señores feudales, los campesinos, los abades y los caballeros. Para escribir las “prendas” de ese juego, las y los niños tienen que conocer ese pasado remoto, por ejemplo para evidenciar las tensiones entre los señores feudales y los campesinos por el acceso a los recursos del bosque.

b) Situaciones de escritura para comunicar lo aprendido a otros actores de la escuela (imágenes 10, 11 y 12).





Imágenes 10, 11 y 12: Escuela Normal Superior N°7 José María Torres, 1er grado “A” y “B”, CABA, 2017. Docentes: Prof. Ximena García y Prof. Eliana Zenoni. Fotografías: Ximena García.

En estas imágenes los niños y niñas comunican, mediante dibujos, palabras, frases o una mixtura del lenguaje visual y escrito, lo que aprendieron sobre el tema. Es fundamental, empero, que las “palabras seguras”, como *pirámide*, por ejemplo, estén a lo largo de la secuencia, preferentemente visibles en el aula. En suma, el punto aquí es considerar situaciones en las que niños y niñas muestren que pudieron apropiarse de términos nuevos y de ideas contextualizadas para explicar un pasado. Así, en una de las imágenes uno de los niños puede utilizar términos que dan cuenta del Antiguo Egipto como “sárcofago”.

A modo de conclusión

En esta clase abordamos especificidades de la enseñanza de “lo lejano” en las clases de Sociales en el primer ciclo. Desplegamos algunas ideas del análisis clásico de Perla Zelmanovich a partir de variadas propuestas de enseñanza que surgieron en los últimos años en diversos espacios de formación inicial y continua. Revisitamos ideas como la de presentar recortes como una forma de organizar la enseñanza de modo sistemático a partir de secuencias didácticas. Este tipo de organización permite, parafraseando a Siede, un pacto más claro con los estudiantes en torno a *qué estamos enseñando* y que pretendemos que aprendan, y a la vez articula diversas actividades y modos de conocer la realidad social. Reflexionamos acerca de la lectura (no solo de textos) y la escritura como herramientas para aprender Sociales y finalmente, compartimos algunas ideas sobre la evaluación de los aprendizajes.

Actividades



Foro

1. Busque una imagen que sea representativa para enseñar sobre pasados remotos (Antiguo Egipto o Edad Media). Algunas opciones pueden ser:

- a) construcciones emblemáticas;
- b) visitas virtuales a castillos o edificaciones del Antiguo Egipto (hay disponibles en la web o Youtube);
- c) alguna imagen de un texto escolar o libro ilustrado para niños y niñas sobre alguno de estos temas.

2. Analice en el foro la potencialidad didáctica de esa imagen, en particular en relación a los temas de estas dos clases **en no más de 1.000 caracteres**. El sentido de esta actividad es que el foro se convierta luego en una gran síntesis para compartir entre docentes.

Material de lectura

- AA.VV. (2009). *Ciencias Sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas*. Buenos Aires, Escuela de Capacitación Docente - CePA.
- Berti, Anna Emilia y Bortoli, Nadia. (2016). “La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años”. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y Fernández González, María (comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). *1er ciclo EGB. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 14 a 28.

Bibliografía de referencia

- Le Goff, Jacques. (2016). *La Edad Media explicada a los jóvenes*. Barcelona, Paidós.
- Siede, Isabelino. (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En Siede, Isabelino (comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Svarzman, José. (2001). “La historia y la enseñanza de la vida cotidiana”. En *Beber en las fuentes*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Créditos

Autor: Manuel Muñiz

Cómo citar este texto:

Área de Ciencias Sociales, INFoD (2022). Módulo 3: Problemas de la enseñanza. Clase 2: Enseñar Ciencias Sociales en el primer ciclo: la selección de *contextos lejanos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Problemas de la enseñanza

Clase 3. El complejo vínculo entre efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales

Introducción

En esta clase analizaremos las relaciones entre la enseñanza en el área de las Ciencias Sociales y la conmemoración de las efemérides. En primer lugar, vamos a historizar el lugar y el sentido que se le dio en la escuela primaria desde los orígenes tanto a la historia como a los actos escolares. En segundo lugar, pasaremos revista a algunos cambios que se registran en las últimas décadas tanto en relación con el calendario escolar como en las formas de conmemorar.

En el contexto de la Gran Inmigración y de la intensa conflictividad social de fines del siglo XIX y comienzos del XX, las élites gobernantes consideraron que para “conjurar el peligro” de desorden era necesario fortalecer una identidad nacional que homogeneizara a la población, y encargaron la tarea al naciente sistema educativo organizado a partir de la sanción de la ley 1.420 del año 1884. En las etapas iniciales del sistema educativo se estableció un modo de enseñar Historia que tenía por objeto forjar la nacionalidad. Se trataba de una “historia nacional” protagonizada por los “hombres importantes” y centrada en la década 1810-1820 considerada la etapa del nacimiento de la nación. Analía Segal y Gustavo Gotbeter la llamaron *Didáctica de los próceres* (Segal y Gotbeter, 1995). Debemos reconocer que estas formas de pensar la Historia y su enseñanza perduran en diversa medida en nuestras escuelas pese a los sucesivos intentos de transformarla.

En suma, nos preguntaremos: ¿son las efemérides las que organizan la enseñanza del área? ¿Es la enseñanza del área la que organiza las efemérides? ¿O bien son dos partes de la tarea escolar que pueden o deben estar escindidas? ¿Cómo resuelven esta cuestión los diferentes diseños curriculares y las diversas propuestas de enseñanza?

Desde el retorno de la democracia tanto el tema de la enseñanza de la Historia como el de las conmemoraciones escolares han recibido creciente atención por parte de especialistas en el área. No obstante, pese a las críticas de los y las especialistas y a los sucesivos intentos de reformas, la enseñanza de una historia patriótica estrechamente vinculada a las efemérides sigue marcando el

tono y el compás de la enseñanza de las Ciencias Sociales en un importante número de escuelas.

Antes de avanzar, les proponemos visualizar los primeros minutos del célebre film *La historia oficial* (1985), dirigida por Luis Puenzo. Se trata de una de las películas icónicas de la postdictadura, que está ambientada en pleno desarrollo del terrorismo de Estado. El nudo conflictivo de la trama radica en Alicia (Norma Aleandro), una profesora de Historia en un colegio secundario, que a lo largo de la película encuentra indicios de la participación de su esposo en el plan represivo. Como corolario, la protagonista comienza a tener dudas sobre la identidad de su hija adoptiva. Más allá de esto, lo que nos interesa aquí es que observen los primeros minutos de la película, enmarcados en un acto escolar de inicio de ciclo lectivo. Proponemos ver desde el comienzo hasta el minuto 5.32.



Afiche de *La historia oficial* (1985). Dirigida por Luis Puenzo. Puede visionarse desde el minuto inicial hasta 5.32 en <https://youtu.be/VPhgeDCRt6A> o bien buscar en diversas plataformas (Netflix, Cine.Ar, entre otras).

El sentido de mirar este fragmento es registrar algunos rasgos de la ritualidad del sistema escolar: la bandera, el himno, la formación, el gesto adusto de quienes participan de ese acto de inicio de curso. A la vez, una frase del guion en esos minutos iniciales (que cobrará su sentido a lo largo de la película),

sintetiza una idea largamente sostenida sobre el sentido de la Historia como disciplina escolar: “ningún pueblo podría sobrevivir sin memoria”.

Ahora bien, ¿cuál fue el propósito de ofrecer este fragmento de la cultura de masas para problematizar el tema de nuestra clase? Constatar ciertas continuidades en la ritualidad de los actos que todavía ocupan un lugar central en la escuela en general, y en el nivel primario en particular.

En los orígenes: fiesta, ritualidad, patriotismo

El calendario escolar pautado por las efemérides, especialmente aquellas vinculadas a la década revolucionaria como mito de orígenes de la Nación, es una de las tradiciones más enraizadas de la cultura escolar en el nivel primario. Así, a lo largo de finales del siglo XIX y hasta buena parte del siglo XX, el 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio, 17 de Agosto, entre otros, fueron fechas emblemáticas que organizaron la vida de todas las escuelas del país. Por otra parte, algunas de esas fechas se celebraron prácticamente desde el momento mismo de los sucesos, con las denominadas Fiestas Mayas. Veamos, al respecto, un fragmento de un artículo de Isabelino Siede, publicado en un libro que incluimos en la bibliografía de esta clase:



Las fiestas populares previas al Estado nacional

El 25 de Mayo fue un hito casi desde el momento mismo en que se produjo y, aunque era interpretado de maneras bastante dispares por los protagonistas, en 1811 ya fue celebrado en Buenos Aires. Ese año se hizo la primera pirámide recordatoria, como signo de que esa fecha era punto de partida de algo diferente [...].

El fervor popular motorizó la institucionalización de esta efeméride. El 5 de mayo de 1813 la Asamblea reunida en Buenos Aires declara fiesta cívica al 25 de mayo y establece las llamadas “Fiestas Mayas”, que durante años fueron uno de los grandes acontecimientos populares. La ciudad era poco más que una aldea donde no sobraban los entretenimientos, por lo cual estas fiestas tenían notable éxito. Se prolongaban del 23 al 26 y todo el pueblo participaba de alguna u otra forma. En la nutrida propuesta de diversiones, los chicos eran protagonistas especiales. Grupos de niños y niñas danzaban vestidos de celeste y blanco. Solía elegirse a una niña por su belleza y se la transportaba en un carro adornado en forma fantástica y tirado por

hombres disfrazados de tigres y leones, las danzas seguían el recorrido hasta llegar a la plaza, donde se bailaba sobre un tablado.

Siede, Isabelino. (2007). “La recurrente celebración de lo efímero”, p. 211.

Hay varios aspectos en este texto que podemos comentar. En primer lugar, es importante aclarar que no existía en esos momentos una nación argentina, ni una identidad nacional como la reconocemos hoy en día. Lo que se celebraba era el comienzo de un proceso de autonomización, que años más tarde derivaría en la Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata. El combate contra los enemigos de la revolución y los triunfos militares conformaban los motivos para esos festejos. En suma, se trataba de una fiesta que cementaba una nueva identidad en ciernes. En Buenos Aires, las celebraciones incluían diversas actividades, como juegos de destreza, fuegos artificiales, música y baile que reunían a los diversos sectores sociales alrededor de la que llamamos la pirámide de Mayo. Una de las fuentes para conocer estas celebraciones es la conocida litografía de Charles-Henri Pellegrini que lleva el nombre de Fiestas Mayas (imagen 1). A su vez, este tipo de festividad se replicaba en distintos lugares de lo que hoy es la Argentina, como ha demostrado el historiador Juan Carlos Garavaglia para el caso de Salta.



Imagen 1: Charles-Henri Pellegrini (1844). *Fiestas Mayas*. Litografía coloreada.

Con el avance del proceso de organización del Estado Nación, el sistema escolar, los distintos niveles de la administración estatal, diversas capas del mundo de los intelectuales, e incluso libros y publicaciones de la época dedicados a un público docente, comenzaron a *institucionalizar* el calendario patriótico. Decíamos que la escuela cumplió un rol clave en la construcción de la identidad nacional. Para decirlo de otro modo, la escuela fue decisiva en la operación que logró que la mayoría de los niños y las niñas que asistían a la escuela, muchos de ellos hijos/as de inmigrantes o extranjeras/os ellas/os mismas/os, se considerasen argentinas/os. Es decir que se sintieran parte de lo que algunas/os autoras/es llaman una *comunidad imaginada* porque se genera un sentimiento en el que nos “sentimos” parte de una comunidad aunque no conocemos, ni lo haremos nunca, a la mayoría de sus miembros.

En este proceso, la Historia y la Geografía escolar emergieron como disciplinas escolares con un sentido eminentemente dirigido a la construcción de la idea de una “Gran nación”. Los contenidos históricos, los mapas, las imágenes en las escuelas y en los libros de texto abonan a la construcción de un nacionalismo, que a partir de la década de 1930 adquiría un tono mucho más militarista.

En este sentido, les proponemos leer un fragmento (imágenes 2 y 3) del *Libro del escolar* (1901) de Pablo Pizzurno, texto cuyo destinatario eran niñas/os de 8 a 10 años. En estas páginas, el autor recrea un diálogo entre un padre y sus hijos/as en ocasión del 25 de Mayo. Observen, además, el acompañamiento de las imágenes con la habitual iconografía de los integrantes de lo que conocemos como Primera Junta.



— 182 —

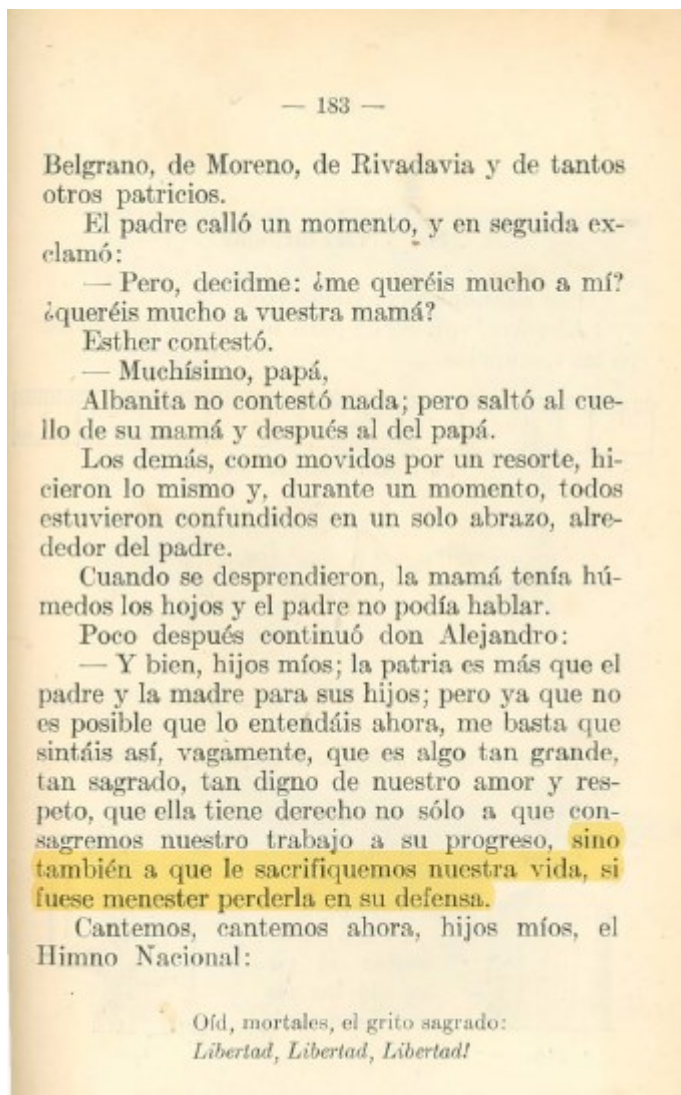
todos los argentinos, porque es el día de la patria.

— Vosotros no sabéis lo que esto quiere decir, porque sois muy niños — repuso don Alejandro, y agregó:



La primera Junta.

— ¡Oh, si pudierais crecer en años y en inteligencia en este momento! Querría haceros sentir lo que significa esa palabra: ¡patria! Querría explicaros por qué en todas partes flama la bandera nacional y por qué en la escuela se habla a los niños de San Martín, de



Imágenes 2 y 3: Tomado de: Pizzurno, Pablo. (1901). *El libro del escolar*. Buenos Aires, Aquilino Fernández e Hijo, pp. 182 y 183. Disponible versión digital en la Biblioteca Nacional de Maestros en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00015588/00015588.pdf> [Consultado: 10 de diciembre de 2022]. El resaltado es nuestro.

Si nos detenemos en las últimas líneas, en la narración de los sucesos del 25 de Mayo, el padre advierte a sus hijas/os que la patria puede demandar lo máximo, esto es, que “le sacrifiquemos nuestra vida, si fuese menester perderla en su defensa”. En suma, la efeméride del 25 de Mayo, que hasta hacía unas décadas era una fiesta popular que se realizaba en los espacios públicos, pasó a celebrarse dentro de las escuelas y adquirió un tono formal, ritualizado y fuertemente nacionalista al tiempo que el amor a la patria se identificaba con el sacrificio. Esto se acompañaba con la definición

de un panteón de *próceres* que ocupaban un lugar central en la escolaridad primaria, Manuel Belgrano o José de San Martín, figuras emblemáticas que mantienen una larga continuidad. No es casualidad al respecto que en 2010, en ocasión del Bicentenario de la Revolución de Mayo, los materiales animados como *La asombrosa excursión de Zamba en el Cabildo* (2010), o los filmes *Belgrano* (2010, dirigido por Sebastián Pivotto) o *Revolución. El Cruce de los Andes* (2010, dirigido por Leandro Ipiña) hayan tenido a esas figuras como ejes de la narración audiovisual. Los enfoques, como veremos, son distintos, pero no la centralidad de esas figuras. Volveremos a esta cuestión en la clase 4.

En esta revisión de las efemérides y de la enseñanza escolar de la Historia no pretendemos apostar en contra del patriotismo ni desalojar a los protagonistas de los procesos históricos. Estamos poniendo en cuestión el mandato de fomentar en los y las estudiantes un amor acrítico a la patria en actos escolares y en las clases de Ciencias Sociales. Sin dejar de lado los sentimientos, el consenso en torno a los sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales indica que esta debería orientarse a que las/os niñas/os conozcan el pasado y el presente de su país, los distintos proyectos que se disputaron el poder, los modelos económicos que se sucedieron, los principales actores individuales y colectivos que los protagonizaron. En suma, la escuela hoy apuesta a la construcción de una ciudadanía comprometida para la cual es necesario que niños y niñas desnaturalicen los resultados de los procesos históricos y desplieguen un pensamiento crítico.

¿Es lo mismo abordar las efemérides que enseñar Ciencias Sociales?

Teniendo en cuenta lo analizado: ¿podemos seguir pensando que el propósito de abordar el 25 de Mayo sea enseñar a los chicos y las chicas que tienen que estar “dispuestos a morir” por la patria, como leíamos en el texto de Pizzurno? ¿Por qué se produjeron esos cambios en el sentido de la conmemoración? ¿Qué continuidades persisten? Les proponemos visualizar un breve fragmento de una entrevista a Nicolás Arata, Doctor en Educación, con el objetivo de recapitular lo abordado hasta aquí en la clase:



TV Pública [canal de Youtube]. Caminos de Tiza. Nicolás Arata sobre los actos y las efemérides. Disponible en: <https://youtu.be/PX3CRmwR4pA> [Consultado: 10 de diciembre de 2022]. Puede buscarse en Youtube con la frase: “Caminos de Tiza Nicolás Arata efemérides”.

El testimonio del Dr. Nicolás Arata permite identificar algunos cambios en la cultura de las efemérides. La exaltación nacionalista y militarista, especialmente luego de la última dictadura cívico-militar, ha mutado hacia otras perspectivas. Es por ello que en los últimos años han surgido propuestas para incluir a otros actores sociales, revisar estereotipos de etnia y clase, e incluir con mayor énfasis la perspectiva de género, a partir de la Ley de Educación Sexual Integral. En tal sentido, los materiales del Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación *El género de la patria* (disponible en este [link](#)) permiten repensar estas cuestiones.

Cabe preguntarse entonces si es lo mismo *renovar las efemérides* que *renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Desde hace ya varias décadas ha comenzado lo que Siede nombra como la *didactización de las efemérides*. En este proceso diferentes actores del sistema educativo han pretendido dejar de lado el énfasis en su sentido patriótico-militarista para enfocarse en enseñar el contenido de la efeméride *en sí*. Para decirlo de otro modo, parecería que como los niños y las niñas no comprenden qué es lo que están conmemorando o celebrando, la escuela tiene la obligación de dedicar un tiempo a explicar, por ejemplo, en todos los grados, año tras año, la Revolución de Mayo cuyo inicio se recuerda el 25 de Mayo. Y esto ha derivado en que tal vez involuntariamente se iguala *Ciencias Sociales con efemérides*, tanto en primer ciclo como en diversas situaciones del resto de la

escolaridad primaria. Llevado al extremo el argumento, en los últimos grados de la escuela primaria, cuando los temas de Ciencias Sociales se vinculan con el siglo XX en la Argentina y en el mundo, el prolongado trabajo con las efemérides se expande al punto de que en muchas ocasiones los estudiantes apenas logran aproximarse a dicha centuria. Todavía hoy, en ocasión del 17 de Agosto, a menudo se dedica un tiempo del trabajo en el área para que chicos y chicas escriban *una composición sobre la personalidad del General San Martín*, actividad prescrita en una ley sancionada en el año 1938.

De este modo podemos contemplar una cuestión clave: el trabajo con las efemérides del calendario escolar es algo *distinto* a enseñar contenidos de Ciencias Sociales como área de estudio de la escuela primaria y que, por ende, posee un tiempo estipulado en la caja horaria. Para ilustrar esta idea de la *separación* entre efemérides y enseñanza del área, tomaremos como ejemplo los diseños curriculares de Ciudad de Buenos Aires y de Córdoba. En el índice del primero de ellos se ubica el tratamiento de las efemérides en el apartado “Otras consideraciones sobre la propuesta pedagógica para el segundo ciclo” (imagen 4).


	TOMO 1	23	PRESENTACIÓN
		24	LA ESCUELA PRIMARIA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
		28	Propósitos
		30	CARACTERIZACIÓN DEL SEGUNDO CICLO
		32	Reorganizar el caudal de saberes y experiencias, y avanzar en su profundización
		34	Una propuesta formativa adecuada a los chicos y chicas que asisten a las escuelas de la Ciudad
		39	El aporte del segundo ciclo a las finalidades de la educación general básica
		40	El segundo ciclo y la apropiación de la cultura
		42	El segundo ciclo y la construcción de la ciudadanía
		44	El segundo ciclo y la preparación de los alumnos y las alumnas como estudiantes
		50	Otras consideraciones sobre la propuesta pedagógica para el segundo ciclo
		50	El tiempo didáctico en la perspectiva del ciclo
		51	Las interacciones de los alumnos entre sí y con los docentes
		52	Los intereses de los alumnos, los conocimientos previos y la vida cotidiana
		53	La Ciudad de Buenos Aires como escenario de aprendizaje y como objeto de estudio
		54	Los medios de comunicación en el segundo ciclo
		55	Un sentido renovado para las efemérides

Imagen 4: GCBA. (2004). *Diseño Curricular Curricular para la escuela primaria. Segundo ciclo. Tomo I*. Buenos Aires, p. 16. Recomendamos la lectura del apartado “Un sentido renovado para las efemérides” en las páginas 55 y 56 del documento. Disponible en:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/disen%C3%B3_curricular_para_la_escuela_primaria_segundo_ciclo_tomo_1.pdf

Por su parte, en la siguiente captura (imagen 5) compartimos el cuadro que organiza los bloques de contenidos en segundo ciclo. Allí las y los autores de este texto curricular presentan los ejes históricos y geográficos que recorren el ciclo, por caso desde las sociedades indígenas antes de la conquista europea, hasta el siglo XX global y en Argentina. Con esto mente, podemos interrogarnos si el ritmo de las efemérides, tal como mencionamos más arriba, es compatible con el trabajo con los contenidos prescriptos. En otras palabras: si somos docentes de 6° grado: ¿es garantía de justicia curricular dedicar las horas de Ciencias Sociales para trabajar el 25 de Mayo, y otras efemérides en su mayoría vinculadas a la Revolución y a las guerras por la Independencia, cuando los temas prescriptos corresponden al período de la Segunda Revolución Industrial? ¿Por qué la promesa a la Bandera exige en 4° grado un trabajo —a menudo tan extenso como descontextualizado— con la figura de Manuel Belgrano, cuando la Revolución y la Guerra son contenidos de 5°?



Cuadro sintético de contenidos

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado	Séptimo grado
Ambientes.	Recursos naturales.	Agroindustrias.	Comercio internacional.
Servicios urbanos.	Ciudades.	Población.	Industrias y servicios.
Sociedades indígenas.	Revoluciones.	Problemáticas ambientales.	Gobierno de la Ciudad.
Minería y comercio colonial.	Uniones y desuniones.	Segunda Revolución Industrial.	Derechos, conflictos y cambios en el siglo XX.
		Migraciones.	Democracias, dictaduras y participación social.

Imagen 5: GCBA. (2004). *Diseño Curricular Curricular para la escuela primaria. Segundo ciclo. Tomo I*. Buenos Aires, p. 283. Disponible en:
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/disen%C3%B3_curricular_para_la_escuela_primaria_segundo_ciclo_tomo_1.pdf

También con el afán de ejemplificar, en el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba se establece una diferenciación clara entre las conmemoraciones ligadas a fechas tradicionales del calendario escolar, y el tratamiento de los contenidos del área:



Estas conmemoraciones, si bien se enriquecen desde su contextualización histórica, **responden a otras finalidades educativas**. Las efemérides en la escuela requieren ser entendidas como oportunidad para la formación y el afianzamiento del sentimiento de identidad y pertenencia a la comunidad local, provincial, nacional, latinoamericana y mundial de la que somos parte, posibilitando recuperar la relevancia de prácticas sociales diversas, festejos, conmemoraciones, eventos, como parte del patrimonio cultural intangible.

Diseño Curricular de la provincia de Córdoba, p. 142. El resaltado es nuestro.

Antes de continuar, repasemos los puntos principales de lo desarrollado hasta acá.

- a) El propio proceso revolucionario en 1810 abrió las puertas a las celebraciones públicas en algunas fechas significativas, como las Fiestas Mayas y las Fiestas Julias (Aniversario de la Revolución de Mayo y Aniversario de la Declaración de la Independencia).
- b) Con la organización del Estado Nación a partir de las últimas décadas del siglo XIX, la construcción de una identidad nacional en las escuelas se nutre de la estructuración de un calendario escolar con *fechas patrias*. Al mismo tiempo la enseñanza de la Historia y la Geografía se orientan a cimentar un panteón de próceres y la valoración acrítica del territorio argentino. Desde la Geografía, por ejemplo, la idea de la Argentina como país rico, próspero y con los cuatro climas. Esta concepción obtura, por ende, la posibilidad de aproximarse a las desigualdades socioeconómicas.
- c) Podemos retomar la expresión *didactización de las efemérides* para referirnos a la práctica de enseñar *en ese día* los contenidos históricos que le subyacen. Esto ha derivado en que en muchas escuelas el tratamiento de las mismas se homologa al área de Ciencias Sociales y en que se reiteren año tras años los mismos contenidos. Otra consecuencia es que se dedica a menudo un importante tiempo didáctico (por lo general las horas correspondientes a la enseñanza de las Ciencias Sociales) a la preparación de los actos escolares. En otros términos, puede haber una renovación del sentido de las efemérides, tal como planteaba Arata, pero también sería necesario repensar el *tiempo didáctico* y la correspondencia o no con los contenidos de cada grado/año.

Hacia una reconfiguración del vínculo efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales

Como observábamos en la entrevista a Nicolás Arata, el sentido renovado de las efemérides incluye la incorporación de nuevos actores y consecuentemente, revisar su representación en los actos escolares. Desde hace al menos un par de décadas han surgido movimientos para reemplazar algunas representaciones estereotipadas como el “negrito que vende velas” o el “indio con la pluma” o la “vendedora de empanadas y pastelitos”; algunas de esas acciones son impulsadas por organizaciones de afrodescendientes y de defensa de los derechos de los Pueblos Indígenas. Más cerca todavía en el tiempo, es visible un importante proceso de incorporación de las mujeres en el trabajo con las efemérides y en los actos escolares, por ejemplo, con las figuras de Juana Azurduy o María Remedios del Valle para el 25 de Mayo o el Día de la Bandera.

Ahora bien, la pregunta que se impone aquí es la siguiente: ¿qué queda de este trabajo “efímero”? ¿Es posible enseñar la complejidad del mundo social e histórico en el marco de un festejo? En las clases anteriores, enfocadas en el primer ciclo de la escuela primaria, hablamos de la importancia de sostener que la enseñanza y el aprendizaje requieren de un tiempo de trabajo continuo sobre un mismo contenido desde diversos ángulos y con distintos materiales para analizar. El carácter *recursivo* de la enseñanza requiere del tratamiento de un contenido a lo largo de varias clases. Diversas investigaciones didácticas coinciden en esta idea de la recursividad. Veamos la caracterización que hace el equipo dirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg.



“Estamos proponiendo una recursividad en la enseñanza que permita ir retomando los contenidos para profundizar, entrelazar y sistematizar. Buscamos romper con la segmentación propia de la enseñanza tradicional, que avanza ‘de a pedacitos’, a modo de sumatoria, que no retoma porque ‘ya lo vimos’. La recursividad en el abordaje de los contenidos guarda relación con nuestra concepción de aprendizaje por aproximaciones sucesivas. Al mismo tiempo, es una condición para promover en los alumnos el establecimiento de relaciones y la reconstrucción de situaciones históricas cada vez más complejas.”

Aisenberg, Beatriz; Kogan, Nicolás; Lewkowicz, Mariana y Torres, Mirta. *Construcción de una*

propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para escuela primaria. Avances de una investigación didáctica. Ponencia presentada a las VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Ciencias Sociales. División de Historia. Mesa 5: "Problemáticas en torno a la historia enseñada: experiencias de investigación y enseñanza". 04-10-2015, p. 12.

Esta idea de "evitar un salpicado" y de entrelazar el trabajo con un mismo tema de enseñanza creemos que es una clave para revisar el lugar de identificación de las efemérides y el abordaje del área. Decimos que es una clave porque en buena medida va al nudo del problema porque hoy hay consenso en torno a que el trabajo sistemático y recursivo sobre los contenidos permite complejizar las miradas unicasales y las representaciones de sentido común que traen las y los niños en torno a lo social.

Un ejemplo en este sentido se vincula con las efemérides vinculadas al pasado reciente, particularmente el 24 de Marzo. No es aquí el lugar para abordar la cuestión de la pedagogía de la memoria, pero vale destacar que el año 1996 en la Ciudad de Buenos Aires y dos años más tarde a nivel nacional, se incluyó la conmemoración del aniversario del Golpe de Estado de 1976 en el calendario escolar. Esto ha llevado sin dudas a un proceso sumamente valioso de construcción de la memoria colectiva. Ahora bien, uno de los riesgos de este tratamiento efímero es que obture la posibilidad de construir conocimiento sobre el tema. Además, el trabajo con ese contenido está prescripto para los últimos años de la escuela primaria, o sea, si las y los niños de 6° y 7° grado solamente "ven" la dictadura el 24 de marzo es casi imposible un aprendizaje complejo sobre el período y, especialmente, sobre las condiciones que hicieron posible el establecimiento de una dictadura cívico-militar entre 1976 y 1983.

Material de lectura

- Siede, Isabelino. (2007). “La recurrente celebración de lo efímero”. En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Bibliografía de referencia

- Carretero, Mario y Kriger, Miriam. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Segal, Analía y Gotbeter, Gustavo. (1995). ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? En *Red Estada Multimedia de capacitación docente. Ciencias Sociales*. Módulo 1. Buenos Aires.
- Zelmanovich, Perla. (1998). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós.

Créditos

Autor: Manuel Muñiz

Cómo citar este texto:

Área de Ciencias Sociales, INFoD (2022). Módulo 3: Problemas de la enseñanza. Clase 3. El complejo vínculo entre efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5: Problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Clase 4. El contenido primero, luego la efeméride: hacia la renovación de “la Revolución” y “Guerras por la Independencia” como tema escolar

Introducción

A lo largo de la clase anterior desarrollamos las complejas relaciones entre las efemérides escolares y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estudiamos la historicidad de su inclusión en la escuela desde el último tramo del siglo XIX, su renovación tras la última dictadura cívico-militar y los nuevos sentidos que ha cobrado en diferentes diseños curriculares. Revisamos críticamente la identificación del trabajo con las efemérides con la enseñanza del área, y las tensiones que esto genera en torno a la posibilidad de que las y los niños se aproximen a la complejidad de los contenidos del área. Con todo, el lugar que aún cobran las efemérides en la cultura de la escuela primaria nos obliga a continuar revisando su vínculo con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para ello en esta clase prestaremos atención a la Revolución de Mayo y las guerras por la Independencia, sin dudas uno de los contenidos habituales de la escuela primaria. Inicialmente trabajaremos con algunas nuevas miradas, producto de las investigaciones de historiadores e historiadoras. A lo largo de la clase, argumentaremos acerca de la pertinencia de tomar las efemérides como punto de llegada de una planificación, en vez de ser el punto central de un trabajo episódico. En función de esto, propondremos algunas líneas en torno a recortes posibles tanto para 5°o grado/año como para primer ciclo.

La puesta el día de los clásicos: la Revolución de Mayo como contenido escolar

Tal como trabajamos en la clase anterior, los temas vinculados a la Revolución de Mayo están incluidos como parte de la currícula desde los tiempos de la organización del sistema educativo. Durante más de un siglo, este contenido se instaló a través de las efemérides, la presencia de la *didáctica de los próceres*, la iconografía patriótica y los libros de texto. El propósito de enseñanza de esta tradición ha sido en buena medida exitoso: si consultáramos a una importante franja de personas adultas en cualquier parte del país acerca de la etapa colonial, la Revolución de Mayo y las guerras por la Independencia seguramente sería capaz de mencionar alguna información de acuerdo con el tratamiento que se le daba a la Historia en las escuelas. Sobre todo datos memorizados acerca de una historia política y militar, de grandes hombres, y especialmente una sucesión de datos fácticos —batallas, gobiernos—, herederos de una tradición historiográfica que ponía el énfasis en el desarrollo cronológico y en una dimensión eminentemente institucional y política. En la actualidad, ¿siguen vigentes los propósitos identitarios de la enseñanza? ¿Son los mismos sentidos los que nos convocan como docentes del área? Lo que estamos repensando es *qué* se enseña, *para qué* y *cómo* enseñar.

Desde hace un tiempo, referentes de la investigación académica en Historia han comenzado a estudiar desde novedosas perspectivas la Revolución y las guerras por la Independencia. Así, se han desarrollado estudios sobre el lugar de los sectores populares, la participación de afrodescendientes, las transformaciones económicas, los cambios en el lenguaje y los hábitos, los roles de género y sus modificaciones durante los años decisivos abiertos en 1810. Para una síntesis de la revisión de estos ejes, les proponemos leer la entrevista al Dr. Gabriel Di Meglio, realizada por Alina Larramendy y Mariana Lewkowicz en el documento de desarrollo curricular *Bicentenario. Pasado y presente de Buenos Aires en clave de Mayo*, e incluida en la bibliografía obligatoria de esta clase.



Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2010). *Bicentenario. Pasado y presente de Buenos Aires en clave de Mayo*. Buenos Aires: GCBA -Ministerio de Educación. La entrevista al Dr. Gabriel Di Meglio está en las páginas 23 a 28. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/bicentenario1ciclo.pdf>
[Consultado: 5 de diciembre de 2022]

Seguramente al leer esta entrevista surgirán numerosas preguntas relacionadas con algunas de estas cuestiones:

- a. La idea de que para los propios actores de la época el proceso abierto en 1810 fue una revolución, esto es, una transformación profunda de sus experiencias.
- b. La afirmación de que no se trata exclusivamente de un enfrentamiento de criollos contra españoles.
- c. La decisiva participación de los sectores populares en la Revolución y en las guerras.
- d. La Revolución *comienza* en 1810 y produce profundas transformaciones en la sociedad, que son visibles hacia 1820, lo cual permite revisar la idea de que cuando hablamos de Revolución de Mayo solamente hablamos del 25 de mayo de 1810.
- e. Las transformaciones políticas que incluyen el paso de considerarse súbdito de una corona a ciudadano de una república.

Es importante aclarar que no estamos afirmando que la escuela debe trabajar todos los temas que propone Di Meglio. Los sentidos de enseñar Ciencias Sociales a niñas/os en la escuela primaria son

diferentes a los de la investigación histórica, así como los modos de conocer, las estrategias y el saber docente que se pone en juego entre quienes enseñan en las escuelas. Una razón por la cual compartimos esta lectura de Di Meglio tiene que ver con preguntarse *qué lee un/a docente para preparar sus clases*. El trabajo con textos de divulgación o investigaciones puede habilitar prácticas docentes que generen nuevas preguntas entre estudiantes de la escuela primaria.

A su vez, los modos en los cuales estos se acercan al conocimiento histórico han mutado notoriamente en los últimos años. Un ejemplo en este sentido es la serie *La asombrosa excursión de Zamba en el Cabildo*, (imagen 1) producida por canal Encuentro en 2010, en el marco del Bicentenario. El personaje fue creado por [Fernando Salem](#) y guionado originalmente por el propio Di Meglio y la historiadora Ximena Espeche. Este material audiovisual ha tenido un fuerte impacto en las escuelas, particularmente en el Nivel Inicial y en los primeros años de la escuela primaria. Las razones de este uso son múltiples: su carácter narrativo, la sincronía de edades con el niño protagonista y las/os espectadores, la mezcla de personajes ficcionales, verosímiles (Zamba, Niña) y verdaderos (Belgrano, por ejemplo), y el diálogo con la cultura visual de las y los niños, entre muchos otros. En suma, seguramente miles de alumnos y alumnas han aprendido contenidos históricos con *Zamba*. A su vez, el enfoque de la serie ha permitido contemplar las tensiones, conflictos y la diversidad de actores del proceso revolucionario, por ejemplo, con Niña, la amiga afrodescendiente de Zamba.



Imagen 1: Portada de *La asombrosa excursión de Zamba en el Cabildo* (2010). El primer capítulo está disponible en: <https://youtu.be/3t2e2p1PCiM>. [Consultado: 5 de diciembre de 2022].

Ahora bien, este uso en los primeros años de la escuela primaria, especialmente en el marco de las efemérides, requiere complementarse con el trabajo sistemático y recursivo del contenido en los años intermedios, momento en el cual la Revolución y las Guerras de Independencia son un contenido escolar, por lo general para 5° año. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

Por su parte, la necesidad de renovar la enseñanza de este tema se relaciona con nuevas preguntas que emergen en la sociedad. La dimensión de género es un ejemplo en este sentido. Muchas veces son los propios niños y niñas quienes generan interrogantes sobre la participación de mujeres en los contenidos históricos que se abordan en la escuela, y en particular con la Revolución de Mayo y sus efectos. Esto ha posibilitado la construcción de valiosas propuestas de enseñanza que incluyen la participación femenina en dicho proceso histórico.

No obstante, tanto en algunos actos escolares como en materiales educativos y libros de texto, la renovación se limitó a oponer o sumar al relato de los “Grandes héroes masculinos” una historia de “Grandes mujeres”. Así, llegado el 25 de Mayo, Juana Azurduy, Macacha Güemes o María Remedios del Valle aparecen en numerosas carteleras escolares (imagen 2). Si bien este gesto es altamente valorable, la pregunta que nos convoca aquí es si es suficiente o se hace necesario un verdadero cambio de paradigma en la enseñanza. Por otro lado, la idea de “agradecimiento” o “heroísmo” constituye una continuidad profunda con el enfoque patriótico que analizábamos en clases anteriores, que limita las chances de pensar críticamente tanto el pasado como el presente y de abordar la complejidad de la realidad social como objeto de estudio.



Imagen 2: Afiche producido por alumnos/as y la docente de 2º grado para la cartelera escolar en una escuela pública del Distrito Escolar N° 8, CABA. Noviembre de 2022. Fotografía: Manuel Muñiz. El texto manuscrito de la docente afirma “María Remedios del Valle. 2º grado trabajó aspectos de su vida y agradece su labor patrio.” (sic.)

Pasando en limpio:

1. Uno de los contenidos clásicos de la currícula escolar es Revolución y Guerras por la Independencia.
2. La revisión de este tema no puede hacerse exclusivamente a partir de una renovación de las efemérides. Es necesario ubicar el tema en el momento de la escolaridad en el que puede abordarse de modo sistemático y recursivo.
3. La inclusión de nuevas perspectivas debe tener presente el enfoque del área. Incluir en la historia escolar a “grandes mujeres” es un paso necesario, pero insuficiente. Otros actores individuales y colectivos de los distintos sectores sociales deben tener su lugar porque de otro modo

los procesos históricos quedan explicados de modo limitado.

Jerarquizar el contenido

Para valorizar el estudio sistemático con un contenido una tarea inicial es visualizar en qué momento de la escolaridad los diseños curriculares provinciales *prescriben* el estudio de la Revolución y las Guerras por la Independencia. Esto se relaciona con el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad primaria tienen un sentido de avance, recursividad y secuenciación. Para ilustrar esta cuestión, tomaremos como ejemplo la mención en los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires y Córdoba (imágenes 3 y 4), ambos casos para 5° grado de la escuela primaria:


	BLOQUE: Las sociedades a través del tiempo	
CONTENIDOS		INDICADORES DE AVANCE (Se considerará un indicio de progreso si el estudiante...)
Conceptos	Modos de conocer	
<p>La crisis del orden colonial americano y las reformas Borbónicas en el siglo XVIII.</p> <ul style="list-style-type: none"> Avance de Inglaterra y Portugal sobre los territorios hispanoamericanos del Atlántico Sur. Repercusiones y conflictos en los diversos grupos de la sociedad colonial en torno al monopolio y al contrabando. Creación del Virreinato del Río de la Plata. Transformaciones en los circuitos comerciales; Buenos Aires, ciudad capital. Tensiones y conflictos en la sociedad jerárquica de la Buenos Aires virreinal. Rebeliones, insurrecciones, revoluciones. <p>Revoluciones y guerras de independencia. Intento de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata (1810-1820).</p> <ul style="list-style-type: none"> Impacto de la Revolución Industrial y Revolución Francesa, particularmente en el Río de la Plata. Invasiones Inglesas en el Río de la Plata. Crisis de las instituciones coloniales y crecimiento del poder de la élite criolla. Crisis de la monarquía española y estallido de movimientos independentistas en sus posesiones americanas. La revolución en Buenos Aires: disputas entre criollos. <p>Guerras y conflictos políticos: su impacto sobre la economía, el comercio y la vida cotidiana en las Provincias Unidas del Río de la Plata.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lucha en distintos frentes para extender la revolución: formación de ejércitos. Tensiones y conflictos en las filas revolucionarias. La declaración de la Independencia. Propuestas y debates. La campaña sanmartiniana. Vinculaciones con otros procesos americanos similares (Artigas, Bolívar). 	<ul style="list-style-type: none"> Formular preguntas en torno a los circuitos comerciales estudiados. Hipotetizar sobre posibles ventajas y desventajas para los diversos grupos socioeconómicos. Buscar y seleccionar fuentes de información para co-tejar hipótesis iniciales. Participar en debates e intercambios, contrarrestando diversas fuentes de información sobre los motivos de la creación del Virreinato del Río de la Plata. Escuchar relatos, historias de vida e información leída por el docente acerca de la sociedad colonial, sistematizando los datos para comunicarlo en diferentes soportes. Relacionar información sobre los avances de diversos países en torno a los circuitos comerciales establecidos por la Corona española en las colonias americanas. Buscar información sobre la Revolución Industrial y Francesa para vincularlo con la crisis de la monarquía española y las colonias americanas. Explorar imágenes de la época o videos (litografías, pinturas de época, fragmentos de películas, etc.) que permitan ampliar la información sobre el contexto y compararla con otras fuentes de información. Describir oralmente y en textos breves algunas de las causas que motivaron el crecimiento del poder de los criollos y los sucesos de 1810. Observar mapas históricos e imágenes para vincularlas entre sí con relación a la lucha en diversos frentes. Realizar anticipaciones sobre estrategias implementadas durante las guerras por la independencia y la campaña sanmartiniana. Leer documentos con ayuda del docente y corroborar datos para sistematizar la información. Producir pequeños informes con relación a lo investigado en diferentes fuentes de información que visualicen la presencia de sujetos diversos en la lucha por la independencia. Buscar y seleccionar información en distintas fuentes sobre los motivos diversos que ocasionaron la disolución del gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica las causas que motivaron a la creación del Virreinato del Río de la Plata. Lee mapas históricos relacionados con la crisis del orden colonial americano y aplica nociones temporales. Compara diversas formas de vida en la sociedad colonial e identifica cambios y continuidades. Establece relaciones entre distintos planos y escalas de las realidades analizadas. Elabora cronologías en función de acontecimientos históricos relevantes y los contextualiza en el marco de procesos sociales y políticos generales. Identifica variadas causas y múltiples consecuencias de los procesos sociales estudiados, estableciendo relaciones con la importancia de la permanencia democrática en la actualidad. Obtiene información de diversas fuentes y establece relaciones entre la información que ellas brindan. Lee mapas históricos relacionados con las guerras de la independencia y aplica nociones temporales. Ubica información en líneas de tiempo vinculando diversas informaciones de los hechos analizados. Compara el impacto en la vida cotidiana durante las guerras por la independencia e identifica cambios y continuidades en las diferentes regiones del ex virreinato. Usa nociones temporales, tales como antes de, después de, durante, mientras tanto, al mismo tiempo y unidades cronológicas, tales como año, década y siglo. Realiza intercambios orales para dar cuenta de ideas, valoraciones, opiniones y puntos de vista sobre los temas trabajados. Registra, sistematiza y comunica informaciones y conclusiones provisorias en diferentes soportes.

Imagen 3: Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, p. 209. Esta tabla de contenidos corresponden a 5° grado. Los resaltados son nuestros.

A TRAVÉS DEL TIEMPO	relación de las sociedades cazadoras-recolectoras y agrícolas con la naturaleza para resolver sus problemas de supervivencia. ⁸⁹	ruptura del sistema colonial en América y los conflictos derivados, con énfasis en la Revolución de Mayo de 1810.	acuerdos que llevaron a la organización del Estado nacional argentino durante el período 1853-1880.
	Conocimiento de distintas formas de autoridad, de distribución de los bienes producidos y sistemas de creencia de las sociedades anteriores a la llegada de los europeos.	Comprensión del impacto de las guerras de independencia sobre la vida cotidiana de los distintos grupos sociales.	Análisis de las políticas implementadas durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX para favorecer el desarrollo de una economía agraria para la exportación (apropiación territorial, inmigración ultramarina e importación de capitales extranjeros).
	Reconocimiento de las principales motivaciones que impulsaron a los europeos, desde el siglo XV, a explorar y conquistar el continente americano.	Conocimiento de las formas de producir y comerciar de los diferentes grupos sociales en la sociedad criolla, entre 1820 y 1850.	Conocimiento de los cambios sociales, políticos y demográficos que se producen en la sociedad argentina entre 1860 y 1930.
	Reconocimiento del impacto de la dominación europea sobre los pueblos originarios del actual territorio de la provincia de Córdoba, respecto de los sistemas de organización y de creencias.	Conocimiento de las confrontaciones por distintos proyectos de país e intereses de diferentes grupos y provincias.	Análisis de las características de la producción agropecuaria, de la infraestructura de transportes y comunicaciones y de la urbanización en el modelo agro exportador.
	Conocimiento del sistema de organización colonial en sus dimensiones espacial, política, productiva, comercial, con énfasis en los conflictos y particularidades de la provincia de Córdoba y la región.	Conocimiento del impacto de los proyectos de país en las distintas realidades regionales.	Conocimiento del impacto del modelo agro exportador en las distintas realidades regionales
	Reconocimiento de los diversos intereses y acciones de los diferentes actores sociales durante el período colonial.	Reconocimiento de los diversos intereses y acciones de los diferentes actores sociales durante el período 1810 -1853.	Reconocimiento de los diversos intereses y acciones de los diferentes actores sociales durante el período 1860 - 1930.
	Comprensión y uso de nociones temporales, unidades cronológicas, periodizaciones y distintas duraciones, aplicadas a los contextos históricos estudiados.		
	Identificación de las huellas materiales del pasado en el presente.	Identificación y valoración de las huellas materiales del pasado en el presente, sus características.	Identificación y valoración de las huellas materiales del pasado en el presente, sus características y ubicación.
	Búsqueda y registro de información contenida	Búsqueda, registro y comunicación de información contenida en fuentes primarias y secundarias.	

Imagen 4: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2020). *Diseño curricular de la educación primaria*. Córdoba, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, p. 140. Los contenidos corresponden a 5° grado. El resaltado es nuestro.

Vinculando estas ideas con la entrevista a Gabriel Di Meglio, nos interesaría compartir algunos ejes que están presentes en ambas propuestas curriculares:

1. La periodización entre 1810-1820. Este es un aspecto fundamental para la construcción del tiempo histórico por parte de las y los alumnos. Para decirlo de otro modo, en mayo de 1810 comenzó el proceso revolucionario que inexorablemente necesitó de la guerra para sostenerse. Este proceso implicó cambios rápidos y profundos en el lapso de una década. El 25 de mayo, entonces, no es *la* revolución, sino *el inicio* de la revolución. En este sentido, esto requiere de revisar dimensiones del tiempo histórico como *cronología* y *periodización*. Recordemos que ambos términos no son homologables. Por ello proponemos la lectura del siguiente apartado.



“¿Por qué trabajar con cronologías y periodizaciones? Las cronologías permiten organizar los diversos hechos y procesos que van a analizarse a lo largo de la secuencia, para trabajar las categorías temporales de sucesión y simultaneidad, ambas al servicio de la explicación. La idea de sucesión permite ubicar los hechos trabajados a lo largo de la secuencia en orden de aparición, a través de preguntas como ¿Qué sucedió? ¿Cuándo ocurrió?, mientras que la simultaneidad permite reconocer la existencia de varios acontecimientos que suceden al mismo tiempo y que pueden condicionarse entre sí.”

Fuente: Massone, Marisa; Seras, Sofía, Jungman, Esteban y Muñiz, Manuel. (2020). “Las experiencias de ser mujer y la lucha por la igualdad de derechos en el mundo y en la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XXI”. 7° grado. Secuencia didáctica. DGESM, SSPECT, MEIGC, GCBA, p. 93. Disponible en: <https://bit.ly/3UZqmBO> [consultado: 5 de diciembre de 2022]. Puede también hallarse en el cuadernillo 2020 de Escuela de Maestros, disponible en: <https://direccionprimaria.wixsite.com/caba/cuadernillos-de-capacitacion> [Consultado: 5 de diciembre de 2022].

La periodización que realiza Di Meglio permite formular periodos o etapas que engloban numerosos hechos con características comunes. Así, podemos hablar del periodo revolucionario o, en otra escala, la etapa de las revoluciones hispanoamericanas que según este historiador abarca la década 1810-1820.

Las formas de periodizar permiten estudiar elementos como la simultaneidad de los procesos y hechos. También es un modo de articular diferentes escalas. En tal sentido, la periodización permite al docente hilvanar el proceso de Revolución y guerras por la Independencia con otros estallidos revolucionarios en América, visualizar la correspondencia temporal entre la formación del Ejército de los Andes y la declaración de la Independencia en 1816, o bien la relación entre cambios generales del proceso revolucionario con la vida de algún actor social en particular, como el caso de los esclavos. Volveremos a esta cuestión más adelante. Este trabajo con el tiempo histórico requiere un énfasis durante varias clases. No es solamente hacer una *línea de tiempo*, sino que sean las y los estudiantes del nivel primario los que puedan establecer relaciones con algún criterio. Esto, nuevamente, es poco

probable de llevar adelante con el trabajo efímero.

2. El impacto de la Revolución y la Guerra en distintos actores sociales. Esto posibilita el uso del principio explicativo de la perspectiva múltiple, esto es, observar el mismo tema histórico desde la mirada de los distintos grupos sociales que lo experimentaron. Esto habilitaría, por caso, estudiar las divergencias entre la elite dirigente criolla, la participación activa de los sectores populares, los españoles y contrarrevolucionarios, las mujeres, entre otros.

3. La siguiente idea fuerte de la entrevista a Gabriel Di Meglio es el hecho que las guerras son profundamente transformadoras de la realidad social. Esto permite adentrarse en la dimensión social de la guerra y correrse del mero relato de fechas, lugares y nombres de batallas. Así es factible el estudio del impacto socioeconómico del éxodo jujeño o de qué grupos sociales provenían los soldados del Ejército de los Andes, o el rol de las mujeres en las campañas militares, como parte de las transformaciones en los roles de género durante el proceso revolucionario. Recordemos dos puntos clave de la entrevista a Di Meglio: los propios actores sociales y políticos de la época lo viven como una revolución, y a la vez experimentan una enorme incertidumbre. Nosotros conocemos el devenir posterior, los protagonistas no pueden saberlo.

4. La presencia del conflicto —entre revolucionarios y contrarrevolucionarios, entre americanos y españoles, al interior de la elite dirigente criolla, entre otros— como parte inherente de la realidad social. Por ende, presentar diversas situaciones didácticas en las cuales las y los alumnos entren en contacto con esa complejidad y revisen las dicotomías *buenos/malos*. Por ejemplo, la financiación del Ejército de los Andes y la confiscación de esclavos para participar de las guerras derivó en conflictos entre amos (españoles e incluso criollos) y las autoridades revolucionarias. Por su parte, afrodescendientes, esclavos y libertos, participaron activamente de las guerras y de la Revolución. Un caso interesante en este sentido está reconstruido en la muestra *La conspiración* que preparó el Museo Nacional del Cabildo y la Revolución de Mayo (disponible [aquí](#)). Allí se estudia el Motín de Álzaga de 1812, un intento de derrocar al poder revolucionario, el cual fue desbaratado gracias a los esclavos que denunciaban a sus amos contrarrevolucionarios.

Un recorte posible: la participación de los esclavos en la Revolución y la guerra


El proceso revolucionario abierto en mayo de 1810 ha estado asociado a un conjunto de figuras, tales como San Martín, Saavedra, Moreno, Rivadavia, Güemes, Mariquita Sánchez de Thompson, Juana Azurduy, entre otras. Manuel Belgrano es todavía un hombre central en las escuelas, pero pocas veces recordamos que su padre era comerciante de esclavos. Asimismo, es posible que los nombres propios de Andrés Ibáñez, José Roderino, Juan Manuel Túnez, Fructuoso Escalada sean desconocidos. Sin embargo, fueron algunos de los esclavos que participaron activamente de las guerras por la independencia. No eran los únicos, aunque no sabemos ni siquiera cómo se llamaba la mayoría de ellos. Y es que la cantidad de afrodescendientes (esclavos, libertos y negros libres) en lo que hoy es Argentina era notable. Hoy sabemos que hacia el período final de la colonia alcanzaban el 30% de la población en Buenos Aires, porcentaje que subía en Tucumán (64%) o Santiago del Estero (54%).


Esa presencia de esclavos y afrodescendientes fue tan significativa que aún en pleno siglo XXI continuamos utilizando palabras de ese origen, como tango (de *tangó*: que significa bailar, en Congo), arrorró, banana (nombre que proviene de un pueblo de Mali), mucama, marote, mondongo, ganga, boliche, entre muchas otras. La invisibilización de este pasado responde a diversos factores, que no es aquí el lugar para desarrollarlos en profundidad, aunque existe una copiosa bibliografía al respecto (Schávelzon, 2003). Pese a esto, cabe recordar que aún hoy muchos niños son tiznados en sus rostros para representar, en el acto del 25 de Mayo, al “negrito” como un alegre “vendedor”, y que ese es uno de los pocos momentos de la memoria colectiva que incluye a la población afrodescendiente. Esta cuestión, de todos modos, ha comenzado a ser revisada. En 2013, por su parte, fue sancionada la Ley 26.852, que establece al 8 de Noviembre como Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro, en conmemoración de la figura de María Remedios del Valle.

A partir de ese mismo 2013, que coincidía con el Bicentenario de la Asamblea de 1813, que decretó la libertad de vientres —lo cual no es sinónimo del fin de la esclavitud—, diversas propuestas se han hecho eco de esta renovada lectura para trabajar la esclavitud como tema de enseñanza en los grados intermedios. Nuevamente, aquí lo que tratamos de instalar es la importancia central de jerarquizar el contenido histórico por sobre la efeméride. Adelantamos un punto central de nuestro argumento: la planificación anual permite una articulación posible para que las efemérides auxilien

en la enseñanza del área.

En una secuencia didáctica elaborada por el equipo de Ciencias Sociales de Escuela de Maestros en 2018 (imagen 5) propusimos el trabajo con la esclavitud en la América colonial y en la etapa revolucionaria en el Río de la Plata. Este cuadernillo, que ha tenido amplia circulación en las escuelas, permitió trabajar un actor social invisibilizado, especialmente a partir de la construcción del mito de una “Argentina blanca” o, como corolario, que los “argentinos descendemos de los barcos”.





6. Un ejemplo de secuencia didáctica para 5° grado

¿Cómo cambió la vida de los esclavos en la Era de la Revolución?

Desde la Revolución Francesa a la Revolución de Mayo

Imagen 5: Portada y título de: AA.VV: (2018). “¿Cómo cambió la vida de los esclavos en la Era de la Revolución? Desde la Revolución Francesa a la Revolución de Mayo.” En Escuela de Maestros: *Entre maestros. 2018. 5to grado*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires - Escuela de Maestros. Disponible en: <https://bit.ly/36REF3u> [consultado: 5 de diciembre de 2022]. Puede buscarse en: <https://direccionprimaria.wixsite.com/caba/cuadernillos-de-capacitacion> [Consultado: 5 diciembre de 2022].

Retomando la noción de *recorte* como operación didáctica, es factible enfocar en la vida de estos esclavos y esclavas durante la etapa colonial y cómo los efectos de la Revolución y la guerra transformaron sus vidas. Con el estudio de este actor social se pueden evidenciar las particularidades de toda una época: en suma, *recortar* no implica simplificar sino tomar decisiones acerca de dónde poner el foco. Por caso, las ideas de *libertad* e *igualdad*, que fueron parte central del discurso revolucionario, tenían un sentido muy concreto para los esclavos. Como consecuencia de la revolución en 1812 se prohibió el tráfico de esclavos y en 1813 se declaró la libertad de vientres. De todos modos, la esclavitud fue finalmente abolida en 1853 con la Constitución Nacional.

Asimismo, la participación de los esclavos y afrodescendientes en las guerras de Independencia fue decisiva, especialmente en el Ejército de los Andes organizado por San Martín. En un breve fragmento editado por canal Encuentro del film histórico *Revolución. El cruce de los Andes* (2010. Director: Leandro Ipiña) se narra esa presencia en la confluencia de la voz en *off* y las imágenes de la película, fragmento que proponemos visionar a título ilustrativo.



Revolución. ¿Sabías que...?: Soldados afroamericanos - Canal Encuentro



Canal Encuentro
765,000 suscriptores

Suscribirse

Canal Encuentro [canal de Youtube]. *Revolución. ¿Sabías que...? Soldados afroamericanos*. Disponible en: https://youtu.be/M_QF0giQcCs [Consultado: 5 de diciembre de 2022].

¿Y las efemérides en primer ciclo?

Recapitulando: estamos proponiendo trascender el trabajo “efímero” y arribar a la presentación secuenciada, sistemática y recursiva sobre un recorte que permite estudiar la Revolución y las guerras por la Independencia como tema de enseñanza en los grados intermedios como 5° grado.

Ahora bien, ¿qué hacemos en primer ciclo con las efemérides vinculadas a este proceso? En los diseños curriculares de las provincias de Río Negro, Córdoba y Entre Ríos entre otros, se propone enseñar en los primeros grados un pasado lejano, vinculados con la sociedad colonial o la historia local. Quisiéramos proponer, entonces, que la presencia de ese pasado colonial y/o del estallido de la Revolución también sea trabajado en clave de lo “lejano” como lo abordamos en las clases 1 y 2.

De este modo, nuevamente, la efeméride se constituye como una oportunidad para abordar un contenido prescripto y que consideramos valioso transmitir a las nuevas generaciones.

Una posibilidad para esta articulación es el trabajo con la efeméride del 17 de Agosto. Hemos mencionado cómo la historia de las denominadas “fechas patrias” está asociada a la presencia de grandes hombres —con todo lo que eso significaba en términos de las cuestiones de género en la escuela— como José de San Martín. No proponemos quitar su presencia en la cultura de la escuela primaria de nuestro país, sino incluir su figura dentro de un contexto general, y ensayar de este modo, en primer ciclo, el estudio sobre otros actores sociales. Otra tendencia de la que también nos alejamos es la de la mirada que propone mostrar el *otro lado* de los próceres, “presentarlos como seres humanos” porque es de corto alcance y corre el notorio riesgo de quedarse en lo anecdótico.

En este sentido, entendemos la significatividad de plantear interrogantes que orienten la definición de un recorte: ¿cómo era la vida de los soldados en el Ejército de los Andes? ¿Quiénes fueron a la guerra? ¿Cómo se prepararon? ¿Qué lugar tuvieron las mujeres en la guerra? De este modo, ponemos el peso del relato histórico en los *problemas* que esos hombres y mujeres debieron resolver (incluido el propio San Martín), y no tanto en *qué pasó* o en la exaltación acrítica del héroe. Las siguientes líneas de una entrevista a Silvia Alderoqui permiten rastrear sugerencias en torno a cómo organizar la enseñanza a partir de estos interrogantes:



—Entrevistador: ¿Cómo se apela a los chicos para que les interese esa historia, algo que en realidad sucedió hace mucho tiempo y de hecho no tendría por qué interesarles? [...]

—Silvia Alderoqui: Yo me acuerdo de una experiencia con los chicos de tercero o cuarto grado con las campañas del Ejército del Norte que trabajamos con el mapa en el piso y con los soldaditos recorriendo el mapa. Ese simple recurso de los chicos mirando el terreno como si ellos fueran los estrategas concitó una enorme atención, y se trató de un recurso sencillísimo. La información era la misma que podría darse en una clase tradicional. Sin embargo, esa situación de escuchar, mirar y pensar cómo habrán llegado hasta esa región y tener información para contar las peripecias vividas, transforma el relato en algo interesante.

Estas cuestiones, que tienen que ver con lo emotivo, son las que enganchan mucho a los chicos. A través del relato hay que intentar incorporar la duda; si uno cuenta una historia con

duda, e integra además el conflicto, deja ver que sus protagonistas no estaban del todo seguros, que las decisiones no son para siempre ni se deciden a solas y que los hombres de la historia también sentían temores.

Los relatos tienen que tener esa cualidad de mostrar la complejidad de los hechos. Incluso deberían poder plantearse situaciones en las que ante la pregunta de un chico, la maestra diga que no sabe, que los historiadores no lo saben. De este modo se dejan relatos abiertos, no acabados o herméticos que suenan a verdaderos y únicos. Creo que ésta es otra cuestión a tener en cuenta con los relatos.

Alderoqui, Silvia. (1997). “La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial”. En *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, AZ, p. 51.

Nos parece potente esta idea en torno a contemplar las “peripecias”, o para decirlo de otro modo, las incertidumbres que tienen los sujetos de una época en torno al momento histórico que les toca vivir. A su vez, es central presentar desde primer ciclo situaciones en las cuales se contacten con fuentes primarias para la reconstrucción de ese pasado. La historia no es lo *que pasó*, sino una *reconstrucción sobre eso que pasó*. Para ilustrar este asunto: la imagen 6 pertenece a una actividad de sistematización de una secuencia que giraba en torno a la pregunta *¿Cómo se organizó el cruce de los Andes?* que dos docentes de 3° grado de una escuela en CABA realizaron con sus estudiantes.

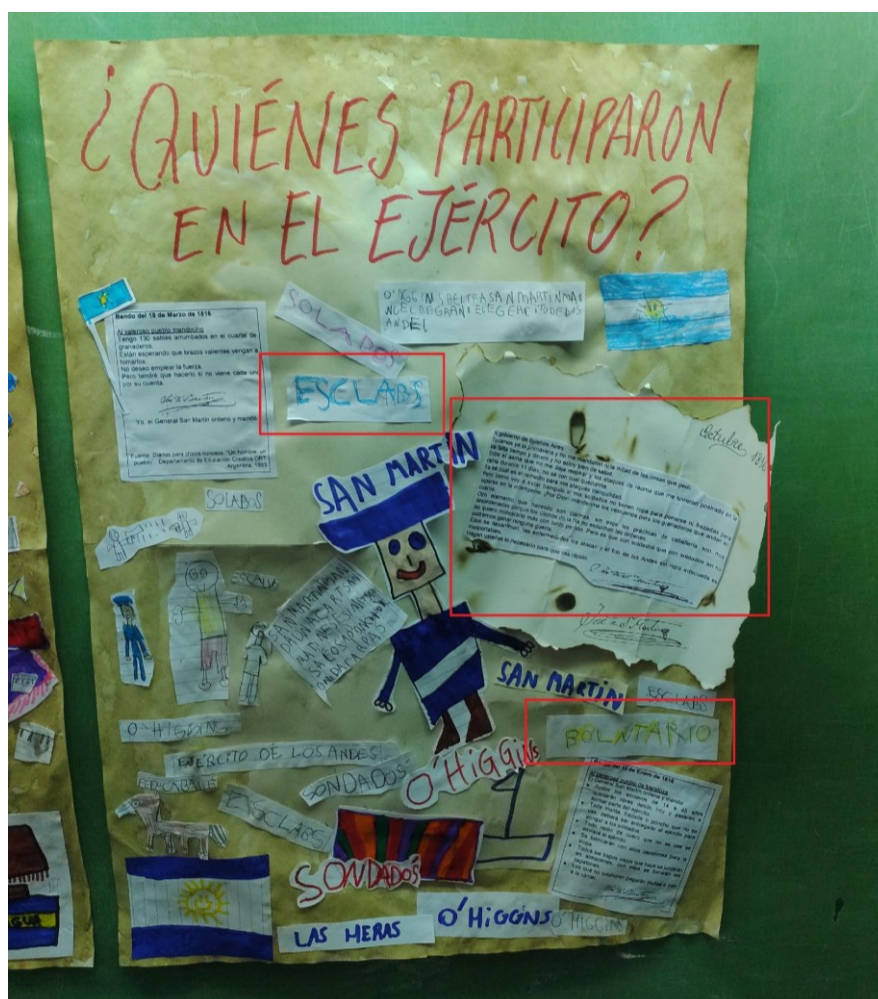


Imagen 6: Fotografía tomada en la Escuela 15 DE 3 “Francisco Laprida”, CABA. Docentes: Georgina Visciglia y Lucía Borgo, junio de 2022. Fotografía: gentileza de Lucía Borgo. Los resaltados son nuestros.

En las partes de la imagen que están resaltadas, puede observarse el trabajo con diversos actores sociales (por ello algunos estudiantes escribieron el concepto de “esclavos”), las formas de reclutamiento, como la palabra “boluntarios” (sic), así como la transcripción de cartas que incluían la propia firma de San Martín, en las cuales solicitaba a Juan Martín de Pueyrredón los pertrechos para el viaje. Asimismo, la referencia a otras figuras como O’Higgins o Las Heras permite abordar el trabajo con la simultaneidad del tiempo histórico y la complejidad del cruce para los hombres y mujeres de la época.

A modo de conclusión

En esta clase intentamos separar las efemérides de la enseñanza de los contenidos del área, para luego, casi paradójicamente, regresar a su vínculo. El trabajo sistemático con diversos modos de acercarse al área y, especialmente, el estudio de recortes que permitan sostener un tema de enseñanza durante varias clases nos parece un punto central para destacar en estas líneas de síntesis. En este sentido, la referencia a la efeméride (por caso, la del 17 de Agosto que presentamos) puede ser *posterior* al trabajo con el tema, esto es, incluir en la planificación anual que el trabajo con un contenido pueda cerrar con la fecha en consideración.

Podríamos a la vez repensar los actos escolares. En vez de utilizar el (limitado) tiempo escolar en la preparación de una situación fuera de contexto de la enseñanza (niñas y niños que leen glosas que no comprenden, actuaciones tomadas de revistas educativas que no se articulan con el contexto, entre otros), disponer de un trabajo en el cual la exposición gire en torno a la comunicación de lo aprendido. La distinción no es menor.

Por último, el trabajo con estos recortes requiere un esfuerzo mancomunado entre docentes y directivos. Quienes estén a cargo de la coordinación de los diferentes ciclos tienen en sus manos la tarea de evitar que se repitan temas, o que las efemérides queden desconectadas de la planificación de los contenidos de enseñanza. En otras palabras, si *todos* los grados de primer ciclo repiten el mismo acercamiento *todos* los años en función de las efemérides, las y los niños pierden la posibilidad de acercarse a recortes relevantes y significativos. El caso de la propuesta de preguntarse sobre los soldados del Ejército de los Andes es un ejemplo en este sentido. Vale decir que a lo largo de estos años valiosísimas experiencias de escuelas, cuadernillos con secuencias publicadas por equipos técnicos a nivel provincial y el producto de investigaciones didácticas ha elaborado un conocimiento didáctico que facilita el trabajo de quienes están en las aulas. El saber escolar avanza, también, por acumulación y por ende ningún docente tiene que inventar todo de cero.

Actividades



Trabajo final del módulo 3

1. Elija una de las siguientes propuestas de enseñanza:

- Akselrad, Betina y Jakubowicz, Julieta. (2018). “La vida cotidiana en el Antiguo Egipto”. En *Capacitación en servicio. Maestros de 1° grado. Distritos escolares 11° y 17°. Primer encuentro distrital 2018*. Disponible en: <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/144> [Consultado: 1 de marzo de 2022].
- Escuela de Maestros - Equipo de Conocimiento del Mundo (2020). “El carnaval, una fiesta popular: en la Ciudad de Buenos Aires y en la Quebrada de Humahuaca”. Disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/2-El-carnaval-una-fiesta-popular.pdf> [Consultado: 5 de diciembre de 2022].
- Escuela de Maestros - Equipo de Conocimiento del Mundo (2020). “La Plaza de Mayo: lugar de memoria emblemático de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/3-La-Plaza-de-Mayo-lugar-de-memoria.pdf> [Consultado: 5 de diciembre de 2022].
- AA.VV. (2018). “¿Cómo cambió la vida de los esclavos en la Era de la Revolución? Desde la Revolución Francesa a la Revolución de Mayo.” En *Entre maestros. 2018. 5to grado*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Escuela de Maestros. Disponible en: <https://bit.ly/36REF3u> [Consultado: 5 de diciembre de 2022]. Puede buscarse en: <https://direccionprimaria.wixsite.com/caba/cuadernillos-de-capacitacion> [Consultado: 5 de diciembre de 2022].

2. A partir de las clases del módulo, analice el recorte de la propuesta elegida, las intervenciones que permiten a las y los niños dar cuenta del sentido de las acciones de los actores sociales, y cómo se encadenan las actividades entre sí.

3. Elija una de las actividades de la secuencia y analícela en función de los contenidos de las clases de este módulo.

4. Comente la diferencia entre el tratamiento del contenido de enseñanza y la conmemoración de la o las efemérides afines.

5. Compare el recorte de la secuencia elegida con lo planteado en el Diseño Curricular de la jurisdicción en que trabaja.

Extensión aproximada: 4 o 5 carillas, Times New Roman 12, interlineado sencillo. Citado siguiendo las normas APA.

Material de lectura

- Di Meglio, Gabriel. (2010). “Nuevas miradas sobre la Revolución de Mayo”. En: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. *Bicentenario. Pasado y presente de Buenos Aires en clave de Mayo*. Buenos Aires, GCBA, Ministerio de Educación. La entrevista al Dr. Gabriel Di Meglio está en las páginas 23 a 28. Disponible en:

<https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/bicentenario1ciclo.pdf>

Bibliografía de referencia

- Di Meglio, Gabriel. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina I. Desde 1516 hasta 1880*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Rabinovich, Gabriel. (2013). *Ser soldado en las guerras de independencia. La experiencia cotidiana de la tropa en el Río de la Plata 1810-1824*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Schávelzon, Daniel. (2003). *Buenos Aires negra. Arqueología histórica de una ciudad silenciada*. Buenos Aires, Emecé.

Créditos

Autor: Manuel Muñiz

Cómo citar este texto:

Área de Ciencias Sociales, INFD (2022). Módulo 3: Problemas de la enseñanza. Clase 4. El contenido primero, luego la efeméride: hacia la renovación de “la Revolución” y “Guerras por la Independencia” como tema escolar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0