

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
CON MENCIÓN EN HISTORIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Título: La enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo del nivel primario. Análisis de propuestas didácticas en los *Cuadernos para el Aula, Ciencias Sociales*.



Escuela rural,
Antonio Berni.

Obra destacada en las
contratapas de todas las
publicaciones de los
Cuadernos para el aula.

Lic. Gabriela Lamelas

Directora: Mgter. Nora Alterman
Codirectora: Dra. Adela Coria

FECHA: Agosto de 2016

ÍNDICE

Capítulo I: Introducción.....	7
1.1 Presentación del trabajo	7
1.2 Contextualización de los <i>Cuadernos para el aula</i>	9
1.3 Sobre las intencionalidades políticas enunciadas	11
1.4 El lugar del docente en el cambio propuesto. Sobre los márgenes de definición de los docentes y su relación con la prescripción curricular.	12
1.5 A modo de síntesis	14
Capítulo 2. Consideraciones generales sobre el enfoque adoptado en los <i>Cuadernos para el aula</i> , Ciencias Sociales, eje: <i>Las sociedades a través del tiempo</i>	16
2.1 Análisis didáctico	16
2.2 Algunas herramientas para abordar el análisis didáctico de propuestas de enseñanza ..	17
2.3 Dimensiones de análisis y primer acercamiento al enfoque	18
2.3.1 Finalidades que se otorgan a la educación e identidades que se propician	18
2.3.2 Consideraciones epistemológicas y tratamiento de algunas categorías históricas ..	22
2.3.3 Sobre el sujeto que aprende	30
2.3.4 Criterios de selección y secuenciación	31
2.3.5 Tipo de actividades, fuentes y recursos	38
2.3.6 Evaluación	44
Capítulo 3. Breve relato y análisis didáctico de los itinerarios propuestos para el eje <i>Las sociedades a través del tiempo</i>	46
3.1 Itinerarios de enseñanza	46
3.1.1 Primer grado: la sociedad colonial tardía durante el Virreinato del Río de la Plata como caso para trabajar los conceptos de heterogeneidad social, diversidad cultural y desigualdad..	47
1º momento: viajar en el tiempo	49
2º momento: historias de vida	50
3º momento: más trabajo con relatos e historias de vida	51
4º momento y 5º momento :	51
6º momento: análisis de planos.....	52
7º momento: visitar un museo	53
3.1.2 Segundo grado: los pueblos cazadores-recolectores del Chaco antes de la llegada de los españoles como caso para abordar los conceptos de organización social del trabajo y conflicto	54

1º momento: recuperar conocimientos previos sobre el tema.....	56
2º momento: un relato para ampliar la información.....	57
3º momento: nuevas preguntas, nuevos relatos.....	58
4º momento: una leyenda.	59
5º momento: cierre.....	60
3.1.3 Tercer grado: las migraciones de ayer y de hoy como caso para trabajar las nociones de cambio y continuidad.....	60
1º momento: una encuesta para preguntarse por los orígenes.	63
2º momento: utilizar mapas, ilustraciones y fotos para imaginar estos largos viajes.....	63
3º momento: el trabajo con otras fuentes históricas	64
4º momento: la relación pasado-presente a partir de un recorrido por el barrio.	66
5º momento: las migraciones en el pasado reciente.....	67
6º momento: a modo de cierre.....	68
Reflexiones finales.....	69
Bibliografía	77

Capítulo I: Introducción

1.1 Presentación del trabajo

En este trabajo nos proponemos indagar y analizar, desde una perspectiva didáctica, un documento de desarrollo curricular oficial: los *Cuadernos para el Aula* de Ciencias Sociales del Primer Ciclo. El objetivo principal es identificar algunas de las opciones didácticas y definiciones más generales que tuvieron lugar en esta instancia de recontextualización (Bernstein, 1995), poniéndolas en tensión con diversas problemáticas que plantea la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel, específicamente respecto del eje *Las sociedades a través del tiempo*.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta consiste en interpelar estos documentos a partir de algunas claves de lectura y conceptos que posibilitan identificar tendencias en cuanto al enfoque que se adopta para la enseñanza de las Ciencias Sociales, intentando reconocer rasgos de algunas de las tradiciones imperantes, innovaciones y/o continuidades, así como aspectos que buscan tensionar prácticas habituales, asociadas a la didáctica específica del área. Se buscan indicios en las propuestas de enseñanza y en el tipo de construcción metodológica realizada en los itinerarios, teniendo en cuenta también los recursos, materiales y fuentes que se proponen, así como las actividades que se sugieren a modo de invitación a revisar las prácticas.

En este primer apartado, acercaremos algunos elementos de contextualización del documento sujeto a análisis, especialmente enmarcando su contexto de producción, pero incluyendo también aspectos vinculados al tipo de diálogo que se buscaba/busca establecer con los docentes en base a una valoración y evaluación del impacto y efectividad de los cambios curriculares que se dieron en la década precedente a la publicación de los *Cuadernos*. Es por esto que se han incluido algunas referencias a las intencionalidades políticas explicitadas en el texto, así como al lugar asignado a las y los docentes en el cambio propuesto.

En la segunda parte se trabaja en dirección a sistematizar algunas consideraciones generales sobre el enfoque adoptado en los *Cuadernos para el aula de Ciencias Sociales*,

focalizando en el eje *Las sociedades a través del tiempo*. Se han seleccionado para ello diversas dimensiones a fin de intentar dar cuenta de perspectivas y enfoques adoptados en cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente respecto de las nociones históricas.

Por último, el análisis se centra en los itinerarios ofrecidos, incluyendo su fundamentación y pistas iniciales, indagando en ellos a partir de las dimensiones seleccionadas. La propuesta es intentar rastrear rasgos que den cuenta del enfoque general enunciado, habida cuenta de que estos itinerarios se ofrecen a modo de ejemplos para repensar la práctica.

Hemos optado por destacar en cada apartado aquellos aportes teóricos que nos guían en el análisis del documento seleccionado. Estos remiten, por un lado, al marco que nos ofrece la didáctica general a partir del cual nos proponemos focalizar la mirada en un plano didáctico, pero también político para analizar el modo en que el enfoque y propuestas seleccionadas para la enseñanza de la Historia en el nivel se materializan en el documento. En segundo lugar, retomamos aportes de especialistas en la enseñanza de las Ciencias Sociales a propósito de recuperar algunas nociones centrales que, desde la didáctica específica, se nos presentan como lentes para mirar más de cerca elementos vinculados al enfoque y tipo de relación contenido-método que se construye.

En cuanto a los propósitos que guían la realización del presente Trabajo Final Integrador, destacamos que estos documentos tienen la particularidad de condensar aspectos vinculados tanto al currículum del área como a cuestiones didácticas y de enseñanza, un espacio de cruce entre ambas problemáticas (Coria, 2014-a) . Pero además del interés intrínseco que poseen, habiendo alcanzado una amplia difusión tanto temporal como espacial en las escuelas primarias e institutos de formación docente de todo el país, se presume un valor adicional. El análisis en profundidad de los recursos didácticos que los maestros y maestras tienen disponibles al momento de enseñar, tales como libros de texto, cuadernos de clase, propuestas didácticas ofrecidas on line, carpetas didácticas de pares, entre tantas otras variantes, puede favorecer que “echar mano” de estos recursos sea parte de un proceso más complejo, activo e integral de imaginación e invención didáctica

(Meirieu, 2001) en el cual cada docente o colectivo docente ponga en juego un análisis crítico de sus potencialidades y/o debilidades y los valore, adopte, descarte o reinvente de acuerdo a sus propios criterios didácticos. El marco interpretativo que nos proponemos construir tiene también el propósito de aportar herramientas analíticas para esta tarea imprescindible del trabajo de enseñar.

1.2 Contextualización de los *Cuadernos para el aula*.

El documento que es objeto de análisis se inscribe en el marco de la producción de materiales curriculares que acompañaron a los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), específicamente —en el caso que se estudia— textos dirigidos a docentes. El proceso de definición de saberes prioritarios que se dio entre los años 2004 y 2007, incluyó también políticas de formación y acompañamiento a docentes en ejercicio mediante la producción de materiales específicos. El objetivo que se explicita en los *Cuadernos* está vinculado a la posibilidad de brindar materiales que, a la vez que pudiesen abrir discusiones didácticas en las escuelas entre las y los docentes, ofrezcan algunas experiencias desarrolladas por otros docentes a modo de claves didácticas o caminos alternativos para la materialización del cambio curricular en marcha.

Los *Cuadernos para el Aula* forman parte de una política que sostuvo su intencionalidad en “garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país” (CPA1: 8)¹. Adela Coria (2014-a) sostiene que se pensó como central el vínculo entre currículum y enseñanza, entre texto y práctica, marco en el cual los *Cuadernos* se constituyen como un espacio de cruce entre el currículum pensado y el vivido, entre la prescripción curricular y la enseñanza en las aulas. El discurso puso el acento en la enseñanza, en los maestros, en las escuelas, alejándose de una matriz normativa del currículum que había predominado en los años 90.

La autora señala algunos aspectos en los que este corrimiento puede visualizarse, de los cuales destacaremos aquellos relacionados más directamente a los objetivos del presente

¹ En adelante, se utiliza CPA para citar los Cuadernos para el Aula, indicando el grado con los números 1, 2 o 3 según corresponda. Asimismo, es necesario aclarar que los tres documentos comparten textos idénticos, que nos ha parecido citar de uno sólo de ellos. Por ello, se encontrará en general como referencia CPA1 para referirse a los tres textos, a no ser que se explicita lo contrario.

trabajo. En primer lugar, haber puesto el acento en la categoría “*saberes*”, vinculando cuestiones disciplinares con sujetos portadores de conceptos, interpretaciones, valoraciones y modos de actuar, hasta entonces deslegitimados en el ámbito escolar. En segundo lugar, el aspecto didáctico, orientado a construir una unidad entre lo que la reforma de los 90 había separado: conceptos, procedimientos y actitudes, poniendo el énfasis en la *articulación* de esas dimensiones. Además, la cuestión del “nivel de generalidad” que debían establecer los textos curriculares entra en debate y condensa un problema político centralmente vinculado a la visión que se construye del maestro en el campo recontextualizador. Se buscó reconocer las diferentes trayectorias formativas de maestros y profesores y revalorizar su lugar en la enseñanza en las aulas.

Otro punto señalado que reviste interés para el presente estudio se relaciona con el impacto efectivo que tuvieron/tienen los *Cuadernos*. Adela Coria estima que:

“entre 2004 y 2007 fue muy heterogéneo el trabajo con este instrumento en las escuelas de diferentes jurisdicciones, aunque puede sostenerse que ha servido para abrir múltiples debates sobre lo que se enseña y cómo se lo enseña (...) Si bien fue diversa su utilización en las distintas provincias, se les ha reconocido su potencialidad para la actualización disciplinar y didáctica y su valor para abrir diálogo con los marcos interpretativos y las experiencias de enseñanza de los docentes” (Coria, 2014-a: 173).

Su presencia en espacios de formación docente, así como de capacitación y de investigación, puede quizá vincularse a que se ha valorado su capacidad de generar alternativas de enseñanza, alejándose de otras propuestas pensadas desde marcos “aplicacionistas” o, al decir de Flavia Terigi (2004), “materiales a prueba de docentes”.

Uno de los objetivos que se propuso el equipo de coordinación y asesoramiento fue poner en el centro la cuestión pedagógica. El supuesto central se basó en que, si no variaban las condiciones escolares en las que se desarrollaba la enseñanza, no podía aspirarse a promover cambios en cuanto a los aprendizajes. Se asumieron dos políticas de enseñanza principales: la producción de materiales para docentes, entre los cuales eran centrales los *Cuadernos* y el acompañamiento de los equipos técnico-políticos a las escuelas y los docentes a escala nacional y provincial, para abrir el campo de la reflexión pedagógica y sobre la enseñanza.

En este marco político de producción de materiales curriculares, surgen los *Cuadernos para el Aula*, una serie organizada por años/grados y por materias, buscando, como analiza también Coria, superar la “tendencia a proponerse como discursos didácticos inaugurales o iniciáticos”, tramando discusiones didácticas propias de los campos de conocimiento con experiencias desarrolladas por docentes.

El último aspecto general que se mencionará se vincula a lo que Adela Coria llama la adopción de una serie de criterios político-pedagógico-didácticos que se tuvieron en cuenta en su producción. Entre los principales, la autora señala que se intentó producir propuestas para la enseñanza “variadas y desafiantes”, construidas desde un enfoque narrativo, como relatos de experiencia efectivamente llevadas a la práctica. A su vez, estas propuestas se presentan como itinerarios didácticos abiertos, lo que implica también una modificación del lugar del maestro/a “construido” en los textos, buscando recuperar sus saberes pedagógicos y sus prácticas, sus saberes del oficio, intentando también amplificarlos y contrastarlos a partir de diversos aspectos del enfoque disciplinar y de la didáctica.

1.3 Sobre las intencionalidades políticas enunciadas

Cada uno de los *Cuadernos* se inicia con un apartado de presentación en el que se explicitan algunas intencionalidades derivadas de un diagnóstico de la situación de las escuelas y de la enseñanza. Especialmente, la desocupación, la pobreza y la exclusión se reconocen como elementos que tiñen la realidad social y también la educación. Se destacan las brechas sociales, la fragmentación del sistema, las trayectorias y los aprendizajes desiguales, así como las dificultades de los docentes para enseñar. En este contexto, se subraya el rol docente en la búsqueda de alternativas y su esfuerzo en la construcción de nuevas prácticas. El docente que se presume, ha intentado en soledad responder a estas dificultades, asumiendo que los *Cuadernos* se ofrecen como parte de una política de acompañamiento del Estado al trabajo cotidiano de éstos.

El apartado “Presentación” está elaborado en un tono de complicidad con los maestros y de optimismo y confianza en las posibilidades de la educación. “Lo prioritario hoy es recuperar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro”; “educar es un modo

de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores” (CPA 1: 8), son dos enunciaciones que ilustran nuestra afirmación.

Proponen la idea de que los *Cuadernos para el aula* pueden abrir un diálogo entre diversos sectores preocupados por la educación, “espacios que brinden la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia, los saberes y deseos de nuestros maestros y maestras y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político” (CPA 1: 9). Como dijimos antes, se enuncia una revalorización del saber docente, su saber de “oficio”.

1.4 El lugar del docente en el cambio propuesto. Sobre los márgenes de definición de los docentes y su relación con la prescripción curricular.

Junto con el apartado anterior, la serie posee otro denominado *Para dialogar con los Cuadernos para el aula*. En él, se expresan algunos propósitos, tal como el de compartir algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza. Explicita que se ofrecen múltiples itinerarios de trabajo que dejan “puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas” (CPA1: 10), en diálogo con aquellos sectores de maestros y maestras que presumiesen una imposición ministerial y un ingreso más directo del Estado en el aula y en el control de su tarea.

A propósito de lo señalado por Adela Coria en el punto anterior, en el texto de los *Cuadernos* se explicita:

“no nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de ‘decir por primera vez’. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles” (CPA1: 10).

En este mismo sentido, las propuestas de enseñanza se definen como “propuestas abiertas”. Se destaca el espacio del aula como imprevisible y se afirma: “sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas” (CPA1: 11), y en esta dirección se resalta el lugar de los “textos

no escritos” sobre la práctica. Leer, recrear, discutir y dialogar sobre la enseñanza, intención que también se manifiesta en la inclusión de páginas en blanco sobre el final de los *Cuadernos*, como invitación a sumar el propio saber de oficio u otras anotaciones que cada docente considere que ese *Cuaderno* debería incluir.

Hemos ya subrayado más arriba que uno de los supuestos básicos que guían la elaboración, publicación y distribución de los *Cuadernos* se apoya en el rechazo a la idea de que el currículum, formulado a nivel político, se “aplica” en las escuelas de modo mecánico. “Si se supone la eficacia absoluta de la prescripción, la responsabilidad de la formación de docentes es enseñar a los profesores y maestros a aplicar el currículum prescripto” (Terigi, 1999: 94). Tampoco se acciona bajo la pretensión de la existencia de un proceso de disolución, donde la eficacia de la prescripción está anulada de antemano, sino que se lo concibe como un proceso de control y apropiación (Ezpeleta y Rockwell, citado por Terigi, 1999: 100) por medio del cual los sujetos sociales hacen suyas las normas, espacios, usos, prácticas y saberes, pero siempre desde su propia historia. Tal como sostiene Terigi (1999: 81) en las escuelas se producen procesos de especificación de toda prescripción curricular. Lo prescripto no se mantiene de manera estable a lo largo del proceso curricular, sino que se especifica en estas acciones transformadoras que lo redefinen en una serie de ámbitos. Los *Cuadernos para el aula* rompen con esta mirada y se proponen acompañar el proceso de apropiación, abandonando la lógica sostenida en los años anteriores de la eficacia absoluta de la prescripción de los textos.

Se inscriben así en el marco de una política de desarrollo curricular ofensiva y amplia, que buscaba acercarse a lo que pasaba en las prácticas de enseñanza, a lo que hacían los maestros y maestras en las aulas. El documento curricular —en este caso un documento de desarrollo curricular— indica, prescribe, fija intenciones, limita, marca una dirección, pero no ignora a los actores y a su capacidad de accionar. En esta oportunidad, en esa misma acción, habilita el saber profesional de los docentes, comunicando una valoración específica sobre su labor. Las y los maestros están presentes en las preocupaciones, intentando un diálogo con ellos y con sus saberes y prácticas. Podría sostenerse que los *Cuadernos para el aula* apuntan a dialogar con las prácticas de oficio que llevan adelante los maestros en las

aulas, concibiendo a los docentes como seres concretos, situados, con intereses que también entran en juego en el intento de apropiación de lo prescripto (Terigi, 1999: 102).

En relación a los márgenes de definición a cargo de los actores, vinculados al nivel de detalle con el que se define cada una de las cuestiones que prescribe, se puede pensar que se propone dialogar con la “tradición acumulada” que determina que algunas cuestiones se produzcan, cambien o sean resistentes, más allá de los cambios curriculares (Iaies y Segal, 2006; Orradre y Svarzman, 2006: 208; Santiestetan y Pagés, 2014: 51), tradiciones a las que nos referiremos más adelante. Las rutinas escolares, aprendidas por profesores y alumnos, las prácticas que aunque no estén prescriptas formalmente de forma operativa actúan en las aulas como si todos (maestros, padres, alumnos) supieran a qué se refieren, “la novedad” y “la repetición”, actividades que se ejecutan de un año escolar en otro sin mayores modificaciones, dan cuenta de que ciertas prácticas curriculares no se explican tanto como producto de la transformación de una prescripción determinada, sino como resultado de la historia de las prácticas curriculares acumuladas (Terigi, 1999: 110). Ofrecer un material que recoja aportes epistemológicos del campo de las Ciencias Sociales, que ofrezca algunas pistas para pensar la didáctica del área, poner a disposición secuencias a modo de invitaciones a pensar y a dialogar sobre la enseñanza, presupone la búsqueda de brindar instrumentos didácticos, materiales y herramientas que alienten a una efectiva inclusión de nuevos enfoques y propuestas en las prácticas de enseñanza, en diálogo con tradiciones de trabajo consolidadas.

Los *Cuadernos para el aula* se proponen dialogar con una realidad, porque “una nueva propuesta curricular —una potencial nueva prescripción— no se instaura en un espacio vacío, sino que emerge en el seno de prácticas más o menos establecidas e intereses encontrados” (Terigi, 1999: 111). Por eso, la centralidad de los docentes en los procesos curriculares justifica dedicar un esfuerzo a revisar la experiencia precedente, las trayectorias escolares previas que emergen en la intervención pedagógica.

1.5 A modo de síntesis

Hemos intentando en este primer capítulo caracterizar algunos elementos fundamentales del contexto de producción del documento que se analiza, recuperando el

marco político y destacando su surgimiento como parte de un conjunto de decisiones políticas que acompañaron la elaboración de los NAP. Hemos recuperado también algunos aspectos centrales de los apartados destinados a la presentación general, deteniéndonos especialmente en el lugar de los sujetos docentes en este proceso de cambio.

Resumiendo, podríamos afirmar que se intentó reducir la distancia entre el saber experto y el saber práctico, legitimando a los maestros como productores de saber pedagógico. Los *Cuadernos para el aula*, en tanto ofrecen algunas secuencias, proponen también repensar la vinculación de las y los maestros con el saber didáctico, a la vez que emprenden la disputa con otros ámbitos de producción de materiales para la enseñanza como las editoriales y su lugar en el diseño e invención de itinerarios didácticos (Coria, 2014-a). Proponen la figura de un docente que no se limita a reproducir propuestas y/o secuencias creadas por otros o que crea en soledad a partir de sus propias trayectorias y materiales que encuentra a disposición, sino que de modo consciente construye, a partir de su saber práctico, propuestas didácticas que recuperan este saber y se enriquecen del saber experto.

Hemos destacado también que se buscó acompañar el proceso de apropiación de los nuevos textos curriculares y enfoques propuestos, abandonando la lógica aplicacionista sostenida en los años anteriores, desconfiando de la eficacia absoluta de la prescripción de los textos.

Por último, es de destacar el uso de la primera persona del plural en la escritura, lo que genera un tono de cercanía y complicidad. Afirmaciones como “es una invitación a compartir una mirada sobre *nuestras* escuelas y nuestros chicos” o “se espera que algo de esto pueda ser utilizado para reinventar *lo que hacemos* cotidianamente en las aulas” (CPA1: 16; el destacado es mío), son ejemplos de ello. Desde esta cercanía, el texto invita a visitar algunos aspectos del enfoque del área a fin de reflexionar acerca de cómo promover situaciones de enseñanza que se hagan eco de la complejidad de lo social (CPA, 16).

Capítulo 2. Consideraciones generales sobre el enfoque adoptado en los *Cuadernos para el aula*, Ciencias Sociales, eje: *Las sociedades a través del tiempo*.

2.1 Análisis didáctico

En cuanto al análisis didáctico, nos proponemos explorar los itinerarios ofrecidos, incluyendo su fundamentación y pistas iniciales, indagando a partir de algunas dimensiones que hemos seleccionado. Éstas no pretenden ser exhaustivas, son sólo algunas entre otras áreas de interés posibles.

Especialmente nos centramos en torno a las finalidades que se señalan respecto de enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo de la educación primaria, aquellos saberes vinculados al medio social a través del tiempo. Este aspecto se relaciona también con las identidades que se propician ya que, como afirma Joan Pagés “el principio básico de la construcción del currículo [de las Ciencias Sociales] es que el contenido no se incluye como un fin en sí mismo; el contenido se selecciona como un medio para conseguir algunos propósitos” (en Santisteban y Pagés, 2014: 51).

En esta misma línea de preocupaciones, indagamos acerca de los criterios de selección y secuenciación de los contenidos, los focos propuestos, los temas o problemas desde los que se abordan los ejes conceptuales. Nos preguntamos sobre el tipo de aprendizajes que se proponen como significativos y también respecto de los criterios clásicos de secuenciación del área: sencillo-complejo, familiar-próximo-lejano, abstracto-concreto, cercano-distante, opciones tradicionalmente dicotómicas en el tratamiento escolar de las nociones témporo-espaciales (Zelmanovich, 2012). Nos interesa además reparar en los temas que se eligieron a modo de ejemplos/sugerencias, los cuales podrían dar cuenta de algunos criterios de jerarquía o áreas de especial dificultad en su tratamiento.

Partiendo de la idea de que contenido y método son parte de una construcción que supone una determinada concepción epistemológica sobre el objeto de estudio, en este caso las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular, así como de un supuesto sobre los sujetos que aprenden (y sobre cómo aprenden), indagamos también aspectos

vinculados al enfoque que dan cuenta de estos posicionamientos a partir de algunas decisiones didácticas. A la vez, exponemos diversos aspectos que se derivan del tratamiento que se propone para ciertas categorías centrales de la Historia.

Indagamos luego en el tipo de actividades, recursos y fuentes que se sugiere poner a disposición de las y los estudiantes en el trabajo cotidiano en el aula, intentando vincularlos a las opciones metodológicas adoptadas, así como a las propuestas de evaluación. Recién en el capítulo siguiente nos referimos más específicamente al modo en que estos supuestos se ponen en juego en la invención de itinerarios de enseñanza para cada grado.

2.2 Algunas herramientas para abordar el análisis didáctico de propuestas de enseñanza

Antes de pasar más precisamente a las dimensiones de análisis, nos interesa detenernos en un aspecto central de la didáctica general que refiere a la relación contenido-método. Nos basamos para ello en la noción de construcción metodológica (Edelstein, 1996), que presume la importancia de considerar a lo metodológico como construcción, bajo la idea de que el método no es universal ni puede ser entendido como una serie de pasos rígidos ni como una sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para cualquier contenido y para ser ofrecidos a sujetos diversos.

En este sentido, Gloria Edelstein afirma que "no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método" (Edelstein, 1996: 80). Por ello, además de un posicionamiento epistemológico respecto al contenido, tenemos que preguntarnos sobre la problemática del sujeto que aprende. En esta concepción, el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo).

“En esa clave de análisis, la construcción metodológica constituye una trama compleja entre los saberes objeto de transmisión, la imagen que tenemos sobre los sujetos del aprender y el enseñar, los contextos institucionales en los que intervenimos, las situaciones

particulares de aula y una perspectiva ético-política para pensar y asumir la enseñanza” (Coria, 2014-b).

Es en estas conceptualizaciones donde encontramos fundamentos teóricos que nos permiten articular el tratamiento del contenido propio de las Ciencias Sociales y de la Historia con las múltiples opciones metodológicas que se ofrecen en los *Cuadernos* para favorecer procesos de apropiación: las actividades, las consignas, las preguntas, los caminos de indagación sugeridos y los recursos. Este vínculo entre el contenido y la forma de enseñar es el que nos proponemos recuperar: las opciones didácticas más generales así como las macro y micro decisiones (Edelstein, 2011) que se despliegan en los itinerarios ideados y ofrecidos a las y los maestros en los *Cuadernos para el Aula* de Ciencias Sociales.

2.3 Dimensiones de análisis y primer acercamiento al enfoque

2.3.1 Finalidades que se otorgan a la educación e identidades que se propician

Este aspecto se relaciona con la pregunta de para qué enseñar Ciencias Sociales —y más precisamente Historia— en la escuela primaria. Se intenta rastrear el tipo de respuestas que se explicitan o se pueden inferir respecto de cómo, por qué, para quién y para qué transmitir contenidos históricos escolares (Carretero, 2007). Vinculado a ello, se explora cuál es el sentido que se otorga a la enseñanza de la Historia, qué relatos se propician en relación a algunos componentes claves del currículum escolar, al decir de Mario Carretero, de qué modo la Historia escolar se constituye en tanto versión.

Carretero sostiene que la historia escolar, lo que se enseña en la escuela, “es un relato construido dentro del paradigma romántico, en el que domina la dimensión afectiva. Su finalidad es construir una identidad colectiva estable, crear un espacio de pertenencia sólido en el que los futuros ciudadanos se sientan acogidos y reconfortados” (Carretero, 2007: 12). Según la mirada de este autor, la finalidad primordial de la historia enseñada en las escuelas es “crear espacios estables, refugios firmes e inmovibles (...) una “memoria colectiva” que elabore y digiera los conflictos vividos en común y articule un relato sobre el grupo humano en el que vivimos alrededor de valores útiles para el presente y el futuro” (Carretero, 2007: 13). Existiría una fuerte vinculación entre el conjunto de recuerdos del

pasado, las tradiciones, la transmisión de acontecimientos de los hitos que se destacan como valiosos y las identidades.

En el mismo sentido, Braslavsky (2013: 116) propone pensar en torno a la problemática vinculada con las disciplinas y su utilización en la escuela, indagando las identidades particulares que se propician, observando los temas, personajes, acontecimientos, estructuras o procesos que se seleccionan, asociados a conquistar un “imaginario compartido”, es decir, una “identidad nacional”. En la misma línea de preocupaciones, otros autores han estudiado la relación que se propone entre la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana (Pagés, 2009) así como los vínculos entre la enseñanza de la Historia y el presente (Pagés, 2005-2006).

Los aspectos que estos autores proponen pensar, toman cuerpo en el documento de desarrollo curricular que analizamos, adoptando formas y contenidos históricamente situados, como parte de un proceso político más general de revisión y creación de nuevos relatos históricos, con la consecuente revisión de los métodos y de los contenidos de la historia escolar. Carretero (2007: 48) afirma que los sentidos clásicos, fundantes de la historia escolar, la historia como engranaje, clave para crear una identidad relacional, un “nosotros”, atraparón a la historia escolar en sus viejos objetivos románticos. Pero en la actualidad, las tradiciones que primaron en la enseñanza de la Historia en la escuela, sus finalidades más clásicamente concebidas, son puestas en tensión. Los relatos únicos se enfrentan al desafío de la globalización y la diversidad y se espera que la historia se relacione de modo significativo con el presente e incluso con el futuro. El problema de la identidad aflora con fuerza, de diferentes modos, mientras la historiografía tiende a poner en tensión la jerarquía de las clases sociales, definiendo nuevos grupos y categorías conceptuales: las culturas juveniles, los movimientos feministas, los nacionalismos minoritarios. El estudio de estos actores ingresa a la escuela como la historia de las mujeres, de los gauchos, de los caudillos, de los trabajadores rurales. La nación suele aparecer representada como una suerte de conglomerado de grupos cuyas historias son narradas en pequeños relatos que también construyen identidades (Carretero, 2007: 49).

Por su parte, Joan Pagés ha indagado en torno a una preocupación también vinculada que puede abonar el presente análisis: la relación entre el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de una ciudadanía democrática (Pagés, 2009), quizá uno de los objetivos más abiertamente asumidos en los textos curriculares en los últimos años. Vincula esta “nueva” preocupación a la tendencia a desarrollar un currículo por competencias, en este caso, la competencia histórica que se pretende que los alumnos y alumnas desarrollen: saber leer e interpretar la realidad en clave histórica. De esto se deriva que uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia en la escuela es la formación de un pensamiento histórico, incluyendo contenidos y procedimientos, y utilizando como estrategia fundamental la de generar situaciones que los enfrenten a retos o problemas.

“Saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás” [se consideran saberes fundamentales que la escuela debe propiciar para que] “sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida” (Pagés, 2009: 80).

Por eso sostiene el autor que trabajar en torno a las causalidades históricas, elaborar relatos argumentados, analizar distintas interpretaciones sobre un mismo hecho, deberían ser prácticas habituales en la clase de historia.

Estos aportes nos permiten acercarnos al análisis de la perspectiva, finalidades e identidades que el enfoque propuesto en los *Cuadernos* está propiciando. La finalidad principal que se explicita en ellos se vincula a que los chicos y las chicas avancen en la construcción de un conocimiento más amplio acerca de la realidad social. El supuesto es que los primeros acercamientos que los alumnos tengan a estos saberes serán claves y dejarán huellas en su manera de interpretar la realidad social (CPA: 17). La relevancia de los aspectos formativos reside en que permiten analizar y valorar de distinto modo diversas situaciones sociales e interrogarse acerca de ellas.

Sostiene que, si bien son los primeros acercamientos, “el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela apuesta a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y a recoger múltiples desafíos, problemas, certezas e

incertidumbres de la sociedad actual” (CPA1: 17) así como de ofrecer posibilidades de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales.

Otro propósito enunciado para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo es el de acercar a los estudiantes a la idea de la complejidad, ampliando el conocimiento que poseen acerca de la realidad social, haciendo hincapié en las acciones de los diversos actores sociales, en el pasado y en el presente. Se trataría de brindar las herramientas necesarias para avanzar en la complejización creciente de los conocimientos sociales, contribuir a su sistematización y acercarlos al modo particular de pensar los temas y problemas desde las disciplinas sociales.

Es para poder cumplir estas finalidades que las Ciencias Sociales deben ofrecer en el Primer Ciclo las primeras herramientas conceptuales que permitan complejizar y enriquecer las miradas de los chicos y chicas sobre la sociedad, propiciando que “amplíen sus experiencias sociales y culturales, avancen en el desarrollo de su autonomía, se integren progresivamente en las redes sociales, tomen decisiones cada vez más fundamentadas y se preparen para seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (CPA1: 17). Esto se considera como una condición pedagógica para aproximar a los niños a una comprensión más elaborada del mundo social, sin excluir la valoración de las propias identidades locales y de su contexto cercano. La escuela debe acompañar a los chicos y chicas a realizar *otras* trayectorias que les permitan reinterpretar sus marcos de vida, a partir de ponerlos en contacto con *otras* experiencias, *otras* formas de conocimiento, *otras* normas, desde las cuales podría mirar con nuevos ojos el propio entorno.

Respecto a este punto, pero también al tipo de identidades que se propician, las Ciencias Sociales están fuertemente vinculadas al objetivo de formar ciudadanos, “una ciudadanía crítica, responsable y participativa” (CPA1: 18). Es por esto que en los *Cuadernos* se afirma que el área se tiene que proponer brindar oportunidades de participar, intercambiar y debatir, ensayando modos de asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia la diversidad de formas de vida y los diferentes puntos de vista. Se trataría, en última instancia, de interesarlos por la alteridad, reconociendo analogías y diferencias, ofreciendo pistas

para poder pensar parcelas de la realidad presente y pasada, acercándolos al modo particular en que se construye conocimiento en las Ciencias Sociales (CPA1: 18).

Propone un sistemático tratamiento de la diversidad de las formas sociales y culturales, tanto de sociedades del pasado como del presente y en diferentes espacios geográficos: variedad de costumbres, valores, tradiciones y creencias. El tratamiento de la diversidad ocupa un lugar central. Sostiene que la escuela es un espacio privilegiado para desarrollar ideas, actitudes y valores; dar lugar a que se interroguen sobre la diversidad (pasado-presente, urbano-rural, nuestro país-otros países). La coexistencia de costumbres, valores, tradiciones y creencias se considera como determinante de la sociedad y se espera que la enseñanza de las Ciencias Sociales ayude a los niños a enriquecer su propio mundo. Es así que supone que un objetivo prioritario será habilitar un espacio en el aula donde haya lugar para que los temores o prejuicios frente a lo no conocido, lo no cercano, lo no inmediato, puedan surgir dando lugar a la introducción de criterios de pluralidad. Este aspecto en cuanto a secuenciación y escalas, se abordará cuando reparemos en esa dimensión.

2.3.2 Consideraciones epistemológicas y tratamiento de algunas categorías históricas

En este apartado recuperamos algunos posicionamientos epistemológicos generales que se adoptan en relación a diversas problemáticas que enfrentan las Ciencias Sociales: la de ampliar los horizontes sociales de docentes y alumnos/as, la de las relaciones entre objetividad y subjetividad, la de la relación entre teoría y acción o el del carácter inevitable del conflicto, entre otras.

Comenzaremos refiriéndonos a una cuestión vinculada al punto anterior. Alicia Camilloni afirma que “la ampliación de los horizontes espaciales y temporales es un requerimiento de altísima importancia cultural (...) ya que superar el antropocentrismo, el etnocentrismo y el localismo es requisito para la construcción del conocimiento científico” (Camilloni, 2013: 36). Para la autora, las Ciencias Sociales exigen un compromiso que rompe los límites de los intereses personales o locales siendo la universalidad de la humanidad una noción central que debe proponerse enseñar el área. A su vez, las Ciencias Sociales deben procurar

acrecentar la capacidad de comprensión y explicación de los procesos sociales, un desafío que plantea el trabajo entre un pensamiento sobre lo general y la conceptualización de lo individual. Como teoría, juega con lo único e irrepetible, mientras que por ser normativa tiene que dar cuenta y orientarse hacia lo general y repetible. Destaca también la necesidad de dar cuenta de la articulación entre objetividad y subjetividad ya que no es posible sostener la neutralidad valorativa de las ciencias y niega la búsqueda del consenso teórico de los contenidos enseñados (Camilloni, 2013: 39).

En relación a esto último, recupera los aportes de Michael Apple en su análisis sobre la exclusión del tema del conflicto en las ciencias como contenido curricular, pasaje que recuperamos textualmente por su enorme valor.

“Este escamoteo conduce al estudiante a varias suposiciones tácitas: la ciencia está compuesta por verdades que cuentan con el consenso de todos los científicos; otros (los científicos) son los únicos que constituyen el conocimiento legítimo; el conflicto es intrínsecamente malo; la lógica válida para la ciencia es la lógica reconstruida luego de la aceptación de los nuevos conocimientos por la totalidad de la comunidad científica. Las luchas intelectuales e interpersonales a través de las cuales se ha construido la ciencia se ignoran u ocultan. La ciencia, por lo tanto, se cosifica. ‘Se presenta a los niños una teoría del consenso de la ciencia’ (Apple, 1986:119). Así se expresa, y se genera, el miedo a la controversia” (Camilloni, 2013: 40)

Por el contrario, y siguiendo a Bruner (1990: 133) afirma que no existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura. El mundo simbólico que constituye la cultura humana da sentido a las explicaciones causales. Prolongados procesos de construcción y negociación de significados dan lugar a la construcción de la noción de “realidad social”, a partir de la cual la gente organiza su experiencia, su conocimiento y sus intercambios en el mundo social. Sostiene que la enseñanza de las Ciencias Sociales es una forma privilegiada de participar en este proceso, pero que sólo puede darse partiendo de una ruptura epistemológica que permita conquistar un conocimiento científico de la realidad y de los procesos sociales a partir de los cuales esta se instituye (2013: 41).

En este orden de preocupaciones, en los *Cuadernos para el aula* se sostiene que las Ciencias Sociales poseen una riqueza conceptual en la que confluyen y entran en conflicto distintos enfoques, lecturas y visiones de la realidad. Cuando se refiere a los “contenidos”,

hace referencia a “un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias”, al que define como en permanente construcción (CPA1: 16). Establece que las Ciencias Sociales constituyen un campo de perspectivas múltiples, que es necesario recrear y recuperar en la escuela. Otro elemento que menciona cuando problematiza la variedad y diversidad de fuentes, es que en las Ciencias Sociales el conocimiento es producido socialmente, por tanto es inacabado y de carácter histórico (CPA1: 24). La didáctica específica del área debería entonces preguntarse por el origen y las características de los conocimientos enseñados, por los enfoques y problemas de la enseñanza del área, así como por las condiciones que puedan favorecer la relectura crítica de las prácticas de enseñanza y la construcción de nuevas propuestas (CPA1: 16).

Estas consideraciones epistemológicas y metodológicas centran el objetivo de la enseñanza del área en que los alumnos y alumnas puedan acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano. Se trata entonces de seleccionar saberes relevantes, para que los niños y niñas tengan oportunidades de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales, como sujetos constructores de conocimiento.

También explicita razones desde el propio campo disciplinar.

“La historia, como campo de conocimiento, se centró durante mucho tiempo en el estudio de lo político, de lo institucional, en suma, de lo público. Desde 1930 en adelante, otras perspectivas comenzaron a cuestionar esta tradición para subrayar la necesidad de construir una historia total, en la que fueran consideradas todas las facetas de las actividades humanas en sus interrelaciones” (CPA1: 55).

Aquí se coloca un pie de página en el que se explica que la Escuela de los Annales desempeñó un papel fundamental en la renovación de los estudios históricos puesto que sus fundadores cuestionaron la historia positivista y construyeron las bases de una nueva historia social. Esta “nueva historia social” se caracterizó por la crítica del “hecho histórico” y de una historia de los acontecimientos; la búsqueda de colaboración con otras Ciencias Sociales, el reemplazo de la historia-relato por la historia-problema y la atención sobre la historia reciente. Se sostiene que, desde entonces, la Historia fue diversificando sus objetos de estudio, cobrando interés en las últimas décadas del siglo XX las investigaciones sobre la

vida cotidiana, las mentalidades, la vida privada, la historia cultural. Esto incluyó en el campo de indagación de los historiadores una diversidad de actores y procesos que no eran considerados relevantes para los enfoques que se centraban en los grandes acontecimientos, la corta duración y la acción de sujetos individuales y prominentes.

En cuanto al tratamiento y concepción de algunas categorías centrales de la Historia, nos preguntamos por el modo en que se tratan algunos conceptos fundamentales de la disciplina tales como continuidad y cambio, las tensiones, el conflicto e indagamos el tipo de conocimientos y habilidades históricas que se propician. En este punto, el tratamiento de las nociones temporales ha significado siempre un problema-desafío en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario. Incluso, Silvia Alderoqui afirma que:

“hubo épocas, en décadas cercanas, en que se fundamentaba, bajo la influencia de malos entendidos derivados de las investigaciones psicológicas y psicopedagógicas, que la enseñanza de la historia —por ejemplo— debía abandonarse en la escuela primaria porque los alumnos carecían de las nociones de tiempo histórico, y que no podían entender los fenómenos ocurridos hacía mucho tiempo ni su causalidad, por lo menos hasta los doce años” (Alderoqui, 2013: 164).

Joan Pagés (2009) ha realizado importantes aportes en esta temática, problematizando el uso y enseñanza de las nociones temporales en la escuela, las que según su perspectiva se asimilan en este ámbito a la idea de cronología. Desde su visión, resulta de interés rastrear las relaciones entre pasado, presente y futuro que se establecen, teniendo en cuenta las ideas de cambio, continuidad, estructura, coyuntura, ciclos, crisis, ritmos, aceleración, evolución-revolución, crecimiento-desarrollo, transición y transformación, positivo-negativo, orden-desorden, progreso-modernidad, decadencia, como algunos conceptos que podrían analizarse en las secuencias didácticas que se ofrecen en los *Cuadernos*. No tenemos la pretensión de abordar todos estos elementos en el análisis, aunque sí encontrar algunas pistas para explorar los itinerarios ofrecidos y los enfoques en que se basan. Coincidimos con Pagés cuando afirma que el tratamiento que se dé a la temporalidad es una de las principales preocupaciones de la didáctica de la historia (Pagés

2009: 191). Tomaremos sus aportes y conceptualizaciones como marco teórico para hacerlo.

Pagés sintetiza el resultado de diversas investigaciones en el área afirmando que:

“el tiempo histórico enseñado se identifica fundamentalmente con la cronología y la periodización. En general, es un contenido considerado procedimental, que se enseña y se aprende antes de los hechos, problemas, situaciones o conflictos objeto de estudio y no en su enseñanza. Es un tiempo que se presenta como objetivo y lineal, deudor de la racionalidad positivista y del enfoque eurocéntrico de la historia” (Pagés, 2009: 192).

Esto redundaría en que al final de la educación obligatoria los alumnos/as poseen una imagen del tiempo histórico similar a una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos. Hechos, personajes y fechas no terminan de asegurar que los estudiantes comprendan que el pasado es una categoría temporal humana en continuo cambio y que, por tanto, la historia es una ciencia social que da explicaciones provisionales. En el mismo sentido, la historia se concibe como un continuo lineal e ingenuamente creen que la historia existe al margen de las personas que la describen y la protagonizan.

Pagés sostiene la hipótesis de que quizá uno de los principales problemas del tratamiento curricular del tiempo histórico y de su enseñanza y aprendizaje, radica en su conceptualización. En la concepción clásica, el tiempo histórico aparece como una realidad objetiva, ajena a los hechos y a las situaciones que se estudian, aunque en los últimos años, sostiene, esta concepción ha empezado a cambiar (Pagés, 2009: 194), apareciendo nuevas propuestas que conviven con otras de menor interés didáctico.

Una de sus principales preocupaciones pasa, entonces, por ofrecer herramientas para la deconstrucción del tiempo histórico, reinventando, poniendo en evidencia los convencionalismos que han generado determinadas visiones de la historia, presentando las contradicciones que estas visiones provocan y ofreciendo un nuevo enfoque para la comprensión de la temporalidad humana. Estas conceptualizaciones serán la base sobre la cual trabajaremos, partiendo de realizar una breve síntesis de las principales categorías que ofrece. Si bien el objetivo que persigue es el de definir un campo conceptual sobre el tiempo “que tenga utilidad didáctica, que recoja los conceptos más importantes de las diversas ciencias” (Pagés, 2009: 204) para ser ofrecido en la formación a los docentes, esta

articulación conceptual puede ser de utilidad para abordar aspectos del análisis didáctico que nos proponemos, especialmente los relacionados con aspectos disciplinares y conceptuales del objeto de conocimiento.

Para comenzar organiza el esquema partiendo de lo que llama las cuatro *cualidades del tiempo*. La primera de ellas es que el tiempo histórico es indisoluble del espacio; el tiempo es cambio en el espacio. En segundo lugar, el tiempo es irreversible, no puede volver atrás. Además, el tiempo es relativo, depende del observador y de la referencia concreta de la observación; está sujeto por tanto de una interpretación subjetiva. La última característica es su multiplicidad; la diversidad de planos de observación y de análisis, de perspectivas de estudio y de comprensión que hacen que las personas, los grupos, las culturas, tengan tiempos diferentes (Pagés, 2009: 205).

Analiza además lo que denomina las *delimitaciones de la comprensión del tiempo*. Porque así como existe un tiempo histórico, otros ámbitos han también construido sus tiempos. Estas comprensiones las organiza según el ámbito de aplicación del tiempo y según el origen y la naturaleza del tiempo. En cuanto al primero, existe un *tiempo religioso, un tiempo físico, biológico o cósmico*; desde la experiencia social existe un *tiempo personal y un tiempo social*, existiendo además entre ellos relaciones de interdependencia. Respecto al origen y naturaleza del tiempo, podemos referirnos a su alcance (*tiempo finito y tiempo infinito*); a su direccionalidad (*tiempo lineal y tiempo cíclico*); al pensamiento sobre el tiempo (*tiempo objetivo y subjetivo*).

Dedica especial atención a lo que denomina *las tres categorías de la temporalidad humana*: pasado, presente y futuro, las tres imprescindibles en la enseñanza del tiempo histórico, no debiendo resignarse ninguna de ellas. Respecto al *pasado*, su instrumento fundamental es la memoria y su fruto o resultado, el recuerdo. Existe una memoria individual y una memoria colectiva. La memoria histórica, en tanto, es la versión científica del pasado. En cuanto al *presente*, es el instante, el acontecimiento estudiado por la historia, el punto de intersección entre el pasado y el futuro. En este punto incluye la historia reciente, perspectiva que ha redimensionado esta categoría temporal y de gran

potencialidad para la enseñanza, especialmente bajo la forma de historia personal o familiar. Por último, el estudio del *futuro*, para el cual detecta tres ámbitos: las creencias (tales como los mitos del fin del mundo); las ideologías (productoras de utopías, tan presentes en la configuración del pensamiento social contemporáneo); la ciencia, que utiliza la prospectiva para analizar una posible evolución de los acontecimientos del futuro (tal como ocurre en la economía o la política).

El esquema conceptual dedica un lugar importante al *cambio y la continuidad*, conceptos a los que considera unidos de forma irremediable y de los más importantes del estudio de la historia (Pagés, 2009: 206). El cambio social marca la periodización histórica y a su alrededor gira la interpretación, la explicación, la causalidad y la intencionalidad de los argumentos. La conceptualización de la noción de cambio, involucra:

a. La *corta duración* o la *larga duración*, dos conceptos que delimitan el ángulo de observación de los cambios históricos. La *estructura* y la *coyuntura*, que hacen referencia a la repercusión social de los cambios. Los *ciclos* y las *crisis*, que son conceptos que la historiografía utiliza para explicar procesos históricos con elementos interrelacionados en el tiempo.

b. Cuando se valoran los cambios se centra la atención en los resultados, poniendo el énfasis en el *ritmo* y la *aceleración*, dando lugar a cambios que pueden concretarse como *evolución* o *revolución*. Si la atención se centra en criterios de cuantificación de la repercusión de los cambios, estos se concretan en conceptos tales como *crecimiento* o *desarrollo*. Si se valora la madurez del proceso, se utilizarán conceptos como los de *transición* y *transformación*.

c. Por último, se puede evaluar el propio proceso y valorar el cambio como *positivo* o *negativo*, en función de los parámetros de *orden* y *desorden*. Si se considera que el proceso sigue una tendencia positiva, hacia el orden social, se lo califica como *progreso* o *modernidad*. Si se considera que ha sido un proceso negativo, que ha significado un desorden histórico y social, se utiliza el concepto de *decadencia*.

Por último, incluye una dimensión relacionada con lo que denomina *dominio y gestión del tiempo*, es decir, conceptos que muestran que el tiempo es *conocimiento* y es *poder*. En este punto incluye la *medida del tiempo*, tanto a través de instrumentos físicos como de la cronología histórica en tanto construcción intelectual, siendo *sucesión* y *simultaneidad* los conceptos fundamentales. Además, tiene en cuenta el orden de los hechos históricos, su elección, su clasificación y su jerarquización, todos ellos vinculados a la ideología y las interpretaciones que llevan a jerarquizar unos cambios sobre otros. *Causalidad* e *intencionalidad* son dos conceptos claves de esta dimensión. El control y poder sobre el tiempo tiene que ver con la *distribución del tiempo*, en función del tiempo de trabajo y el tiempo de ocio (igualdad y desigualdad); el *control del propio tiempo*, una característica central del tiempo social, así como la posibilidad de reflexionar sobre los futuros posibles, probables o deseables.

Todo este esquema conceptual que Pagés recomienda tener en cuenta al pensar propuestas para la enseñanza de la historia (y no enseñar como contenidos en sí mismos), complejizan de modo muy interesante la mirada sobre la enseñanza de las nociones temporales. Abren diversos interrogantes desde los cuales analizar las secuencias propuestas, preguntándonos por el tratamiento que se da a la cronología, si se ofrece una ubicación ordenada en un marco temporal (días, meses, años, décadas, siglos), si se utilizan líneas de tiempo como recurso para comprender los procesos históricos, si se las vincula a los tiempos personales y familiares, cómo se relaciona el tiempo personal al tiempo social y qué tratamiento se da a otras dimensiones de la complejidad del tiempo histórico (periodización, duración, cambios, continuidades), entre otros tantos interrogantes posibles.

Respecto de la noción de cambio, los *Cuadernos para el aula* la presentan como un concepto central para el estudio de cualquier realidad social, presente o pasada (CPA3: 63). Las sociedades están en constante cambio, sus actividades productivas, las tecnologías, las estructuras sociales, los conflictos, las costumbres, los gobiernos, las formas de hacer política. Pero aunque todo cambia, no lo hace al mismo ritmo.

“Hay momentos en la historia de las sociedades en que se producen acelerados cambios económicos que no son acompañados por transformaciones en las instituciones políticas y en que, incluso, estas pueden operar como un factor de freno; también hay momentos en que suceden bruscos cambios políticos sin que se modifiquen las estructuras económico-sociales. Es decir que en las sociedades, tanto del pasado como del presente, junto con los cambios, pueden observarse continuidades. Por otra parte, los ritmos del cambio varían también según las épocas y las formaciones socio-históricas analizadas: los cambios que hoy se producen vertiginosamente en distintos ámbitos de la vida social, en otros momentos eran mucho más lentos” (CPA3: 63).

Más adelante nos acercaremos a los itinerarios ofrecidos por el texto curricular para analizarlos a la luz de estas consideraciones conceptuales.

2.3.3 Sobre el sujeto que aprende

Nos centraremos ahora en recuperar algunas pistas sobre cómo se concibe que aprenden los niños en el primer ciclo, qué características se asigna a su pensamiento y a las formas de interpelar la realidad, así como al modo en que realizan la incorporación progresiva de nociones temporales, complejidad social, percepción global del entorno, diferenciación progresiva entre el todo y las partes, entre lo objetivo y lo subjetivo.

No desarrollaremos en profundidad este aspecto, lo cual requeriría otro tipo de análisis que no es el que se pone en foco en el presente trabajo. Nos interesa recuperar tan sólo aquellos aspectos que se explicitan y que están profundamente vinculados con la dimensión que analizaremos en el siguiente ítem, centrada en la selección y secuenciación de contenidos de Ciencias Sociales para el Primer Ciclo.

La primera afirmación que se sostiene en los *Cuadernos para el aula* es que los niños pequeños no consideran a la sociedad como una construcción humana, sino como un producto ahistórico y natural. Por eso propone ofrecer situaciones que les permitan acercarse a la realidad social y sus distintas dimensiones, de modo tal que puedan identificar algunos cambios y continuidades a través del tiempo, comprender a quiénes y de qué manera afectan y acercarse a las principales razones que permiten entender por qué suceden (CPA1: 17).

Define que los modos de interpretación de los niños pequeños son básicamente autoreferenciales (CPA1: 18), comparando sus propias experiencias y las de los otros. Pero,

esto no significa que sus intereses o posibilidades de comprensión se centren en esta instancia próxima y vivencial. Cuestiona la idea de que a los niños les resulta más interesante lo cercano, proponiendo revalorizar el punto de que a los niños les gusta sumergirse y conocer otras realidades. Se trata entonces de abrir nuevos mundos desde la escuela, ofrecer posibilidades de interesarse por la alteridad, reconocer analogías y diferencias, recorrer parcelas desconocidas de la realidad que resultan relevantes para la comprensión de lo social.

La idea de interés tal como se la plasma muchas veces en las propuestas curriculares clásicas es puesta en tensión, porque concibe que el interés de los chicos por el mundo es socialmente construido en sus experiencias sociales y culturales. El interés infantil tiene plasticidad, afirma, y rebasa el entorno más inmediato (CPA1: 19).

Pese a lo antedicho, sostiene que no hay que descartar la importancia de recuperar los mundos de la experiencia infantil. Pero estos mundos podrán enriquecerse, matizarse o modificarse en la confrontación con nuevas informaciones, provocando reestructuraciones progresivas. Los niños formulan una gran cantidad de hipótesis y preguntas acerca de la vida en sociedad, las cuales están inspiradas en las propias prácticas sociales y comunitarias en las que se hallan inmersos. La experiencia infantil es rica en esta concepción; se trata de potenciar su riqueza y mantener viva la curiosidad propia de los niños pequeños.

Otra cuestión que se destaca es una dificultad adicional presentada como desafío: el dominio apenas incipiente que tienen los chicos de las habilidades de lectura y escritura. Esta explicitación no se propone como un obstáculo, sino que establece la necesidad de buscar estrategias específicas para propiciar un acercamiento progresivo a las nociones y conceptos del campo de las Ciencias Sociales.

2.3.4 Criterios de selección y secuenciación

Antes de pasar directamente al análisis de los *Cuadernos* desde esta dimensión, nos interesa recuperar algunos temas y propuestas que en la historia de la enseñanza del área han primado en distintos períodos. Creemos que esto tiene validez e interés en tanto reconocemos en los *Cuadernos* un intento por superar algunas de estas tradiciones,

invitando a repensarlas. Nos basaremos en este punto fundamentalmente en un texto que hace ya unas décadas escribieron Analía Segal y Gustavo Iaies (2013; 1ª edición 1993) en el que proponen realizar una mirada “hacia atrás y hacia adelante” por los ejes de discusión en el campo de las Ciencias Sociales, preguntándonos qué se enseñaba, cómo, para qué y con qué. Si bien es posible pensar en la necesidad de la actualización de este texto por los años transcurridos, pero especialmente, a partir de la incorporación con fuerza de las TIC al campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, no pierde su validez respecto al período que comprende.

Con la hipótesis de que es posible encontrar en la práctica de los docentes elementos que provienen de distintas tradiciones pedagógicas, los autores afirman que las prácticas no se transforman linealmente, sino que coexisten elementos de algunas de las tradiciones que las precedieron, tanto en los especialistas como en el resto de la comunidad educativa. Revisar estas tradiciones se hace necesario para pensar nuevas propuestas².

Básicamente reconocen cinco momentos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Al primer momento lo denominan *el discurso de los próceres*, una propuesta cuyo objetivo central no consistía en transmitir conocimientos y habilidades cognitivas o físicas, sino el de favorecer la identificación con los valores de la nacionalidad (Iaies y Segal, 2013: 88). En los inicios del sistema educativo argentino, las Ciencias Sociales estuvieron llamadas a cumplir un rol de generadoras de conciencia y sentimientos de la nación en formación y para hacerlo la selección de contenidos pasaba por el conocimiento de la vida de los próceres, de las gestas patrias y del territorio argentino. La conmemoración de las fiestas patrias era —y continúa siéndolo en parte hoy— un articulador central del calendario escolar. La Revolución de Mayo, las campañas militares, la jura de la bandera y la declaración de la independencia marcaban la secuenciación de contenidos que venía a ser “quebrada” por la efeméride del 12 de octubre, a contramano de la cronología histórica. Sintetizando, el contenido curricular se reducía a la memorización de estas gestas y de datos tales como

² Si bien nos centraremos en elementos de la selección y secuenciación de los contenidos, será inevitable (y no intentaremos impedirlo) mantener la unidad con los aspectos metodológicos y los recursos que acompañaron cada momento.

nombres, fechas o lugares vinculados a ellas y la secuenciación se repetía año a año a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Un segundo momento lo sitúan en la década del 60 con el ingreso de los *métodos audiovisuales*. La hipótesis central que fundamentaba su incorporación a las aulas era que podían reducir el aburrimiento que las clases de Ciencias Sociales generaban en los chicos y chicas y que el cambio en la presentación suponía una reforma en la manera de enseñar. Pizarrones magnéticos, diapositivas, retroproyectores, franelógrafos, eran “atractivos envases” para los mismos contenidos, aunque los autores valoran como interesante el intento de buscar nuevos recursos para la enseñanza.

El tercer momento es denominado *los mejores próceres* y se desarrolló básicamente en los años 70. Los autores lo vinculan con las fuertes disputas ideológicas que se dieron en el campo de la historia por esos años en torno a las distintas versiones del pasado. En algunos casos estos debates llegaron a las escuelas, irrumpiendo una versión de la historia que trataba de construir nuevos próceres y de proponer metodologías que permitieran la identificación con ellos. El cuestionamiento a la historia oficial y el despertar en un sector de la docencia de la necesidad de comprender que la historia es el producto de la interpretación que los hombres hacen de los hechos, fue parte de una búsqueda, trunca, por intentar que la realidad social ingresara a la escuela.

Sin embargo, es a partir del cuarto momento, que coexiste con el anterior, pero que se extiende en el tiempo, cuando la preocupación por el papel que tienen *las ideas de los chicos* en la enseñanza se pone en el centro del debate, tensionando la selección anterior de contenidos que, de un modo u otro, con una metodología u otra, había signado la enseñanza del área hasta entonces. Así es que, según analizan Iaies y Segal en el texto citado, desde los 70 en adelante, pero sobre todo a partir de los 80, los discursos provenientes centralmente de la psicología genética comienzan a sesgar las prácticas educativas. La preocupación central fue cómo adaptar los contenidos de la enseñanza a las ideas y al modo de pensar de los chicos. El “aprender a pensar” se vio separado del contenido de la enseñanza.

“Apareció cierta creencia de que, de acuerdo con su desarrollo cognitivo, los alumnos estaban en condiciones de comenzar a pensar primero su familia, luego su barrio, su partido, su provincia y así sucesivamente hasta pensar el mundo. Basadas en esa idea aparecieron propuestas de ordenamiento de los contenidos que seguían una secuencia fija. En el primer ciclo, había que centrarse en contenidos como la casa, la familia, el barrio, la escuela y el partido. Luego avanzar hacia la provincia, el país y el mundo en los grados superiores” (Iaies y Segal, 2013: 92).

Según los autores, el seguimiento mecánico de esta idea dejó fuera de la enseñanza muchos temas de interés para los chicos, llegándose en muchos casos a una “didáctica de lo obvio”, hablando de y enseñando aquello que los chicos ya sabían.

Por último, recuperan dos aportes claves: uno proveniente de las llamadas *didácticas del medio* y el otro realizado desde *diversos grupos académicos* que comienzan a ganar peso en las reformas curriculares. En el primer caso, se propone profundizar en el conocimiento del entorno, al que se considera como una fuente privilegiada desde la cual construir conocimiento de lo social. La realidad social se establece como un nuevo objeto de conocimiento y se supone que los chicos tienen la posibilidad de pensar esos contenidos. Las salidas al medio se tornan un modo de trabajo privilegiado. En el segundo caso, el “desembarco de los grupos académicos”, como lo llaman, incorporó nuevos elementos al debate y a la formación docente: la posibilidad de pensar la historia desde relatos no lineales, de incorporar otros actores sociales y no sólo los próceres, de trabajar a partir de la vida cotidiana, de situar los acontecimientos dentro de un proceso.

En otro texto ya clásico, también vinculado a la cuestión de la selección y secuenciación de los contenidos de Ciencias Sociales en el primer ciclo, Perla Zelmanovich ha profundizado algunos de estos aspectos, especialmente aquellos vinculados a los llamados “temas clásicos” de las Ciencias Sociales, pero especialmente del primer ciclo, como son la familia, la casa, la escuela, el barrio. Temas que han permanecido en el tiempo como secuencia “lógica” para la enseñanza en el área. La autora sostiene que los mismos han recibido un tratamiento esquemático que no contempla su complejidad, desconectados entre sí, considerados fuera del contexto socioeconómico y cultural específico, abordados a partir de estereotipos (Zelmanovich, 2012: 21). La hipótesis central es que “la selección de los ‘temas clásicos’ como organizadores del programa se funda en la idea de que el hecho de

ser cercanos al niño facilita su comprensión” (Zelmanovich, 2012: 22). La autora sostiene que es necesario reconsiderar esta idea, ya que la cercanía espacial y de vivencias vuelve mucho más complejo el objetivo de tomarlos como objeto de estudio, porque la reflexión sobre aquello que los involucra personalmente corre el riesgo de banalizarlo o de limitarlo a descripciones autoreferenciales. Tomados como ejes de trabajo, y desde una mirada relevante de las Ciencias Sociales, involucran además una complejidad inaccesible para el niño que es necesario tener en cuenta.

No avanzaremos por ahora en las propuestas metodológicas que se derivan de estas consideraciones, sino que intentaremos rastrear qué posturas toman los *Cuadernos para el aula* respecto de estas formulaciones generales.

La fundamentación inicial dedica un apartado especial para tratar la progresión de contenidos. Enfatiza aspectos que hacen a la tradición o historia de las disciplinas sociales en la escuela, afirmando:

“Durante mucho tiempo, en las prácticas escolares y en variadas instancias de desarrollo curricular se ha considerado una progresión de los contenidos que tenía en cuenta exclusivamente la cercanía o lejanía de los contextos de análisis desde el punto de vista de la distancia física o de la proximidad material o temporal” (CPA1: 22).

El aprendizaje de la realidad en el primer ciclo se circunscribía a los espacios y tiempos físicamente cercanos para ir luego, en los otros ciclos, hacia espacios y tiempos más lejanos. Se afirma: “este tipo de progresión responde a la idea de que es más sencillo para los niños pequeños abordar lo cercano, lo inmediato, lo contiguo, que lo lejano, lo no inmediato, lo distante”.

En este sentido, se recupera la idea de que la proximidad física no es condición para que un tema se convierta en cercano para los niños. Fundamenta además, que el conocimiento social tiene una característica adicional que es que el sujeto forma parte del objeto mismo que desea conocer, la sociedad. Por ello, el medio más cercano, el vivido, puede presentarse más enigmático y comprenderlo supone tomar distancia y problematizar las propias categorías de pensamiento, que en parte han sido moldeadas por ese mismo ambiente (CPA1: 23). Propone entonces afrontar el desafío de colaborar en la construcción de un

conocimiento más profundo sobre lo próximo y familiar, evitando las simplificaciones de un abordaje esquemático y limitado a lo que el alumno ya sabe, promoviendo múltiples descentramientos y proponiendo el tratamiento simultáneo de contextos lejanos y cercanos. La propuesta consiste en entrecruzar marcos de referencia, lo que puede permitir comprender más lo propio: por diferencia, por identificación, por contraste, por comparación, por analogía respecto de “lo otro” (CPA1: 23).

Otro aspecto central vinculado a la selección de contenidos para ser trabajados en la escuela es la valoración del estudio de la vida cotidiana como fuente fundamental para acceder a la historia. Todos los temas que se seleccionaron en las secuencias ofrecidas proponen situarse en el estudio de las sociedades del pasado desde la vida cotidiana, eligiendo algunos casos para su tratamiento.

Este punto ha sido estudiado por numerosos autores, especialmente por su valor en la enseñanza. Desde esta perspectiva, para el conocimiento histórico, toda la experiencia de los hombres se vuelve significativa.

“Incluye tanto la forma como los hombres resolvieron y resuelven sus necesidades básicas (alimentación, abrigo, trabajo) como las diversas maneras de organizar sus familias, de educar a sus hijos, de construir sus viviendas, de expresar su religión. También comprende las instituciones que crearon, las leyes que dictaron, las ideas que sostuvieron y los libros que escribieron; los conflictos, los acuerdos; las utopías, las esperanzas y los proyectos” (Gojman, 2013:55).

Así, las acciones y las experiencias de los hombres toman dimensión histórica a partir de las preguntas que le formula el historiador; la realidad cotidiana se complejiza pudiendo reconocer en ella la expresión de fuerzas sociales, actividades humanas, estructuras y procesos, permanencias, cambios y conflictos. El abordaje de este objeto de conocimiento, la realidad compleja, requiere no sólo de los aportes de la Historia sino de otras Ciencias Sociales y de la interdisciplina.

Otros autores, en la misma dirección, destacan también la posibilidad de acceder a la complejidad del análisis de los procesos históricos a partir de la comprensión y reconstrucción de la vida cotidiana de los hombres en sociedad. En la vida cotidiana transcurren conflictos, logros, alegrías, tristezas, relaciones de la gente común, que es la

que hace la historia (Orradre y Svarzman, 2013: 210). Permite acceder al estudio de la historia desde una realidad concreta a partir de la cual, de modo procesual a lo largo de la escolaridad, los alumnos irán accediendo a una conceptualización.

La decisión didáctica de los *Cuadernos para el aula* para el primer ciclo es la de abordar el conocimiento de las sociedades del pasado tomando como clave de lectura esta dimensión de la vida cotidiana. En este sentido, sostiene que el ingresar desde una perspectiva vinculada con la propia experiencia, los chicos podrían establecer algunos puentes con situaciones que, por su densidad conceptual, presenten dificultades para su interpretación. Las nociones que destaca son: complejidad y heterogeneidad de las sociedades; cambios y continuidades entre el pasado y el presente; diversidad social y cultural; desigualdad (CPA1, 2 y 3: 55). La propuesta metodológica consiste en acercarse a las nociones históricas desde el estudio de la vida cotidiana de las sociedades en el pasado. El valor que asigna a la historia de la vida cotidiana radica en que en ella transcurre la parte más considerable de la existencia de los sujetos; como campo, los revaloriza y revaloriza sus respuestas frente a las incitaciones del contexto. Pero también aclara que la vida cotidiana puede ser una puerta de entrada para comprender los grandes procesos históricos, acercándose a ellos desde perspectivas como la organización familiar, las costumbres y las creencias, la sociabilidad o los trabajos (CPA1: 56). Además, afirma que muchas veces se piensan las distintas dimensiones de la realidad social de manera aislada y que la vida cotidiana puede servir para analizar a partir de ella procesos económicos, políticos, sociales y culturales (socialización de nuevos miembros, roles de género, actividades de supervivencia, etc.).

El estudio de las sociedades del pasado desde el plano de lo cotidiano es concebido como de gran interés didáctico, pues permite rescatar situaciones que son familiares para los niños en tanto se corresponden con su experiencia. Estas experiencias, se afirma en los *Cuadernos* parafraseando a Perla Zelmanovich, son las que forman parte del bagaje de instrumentos con el que los niños/as otorgan significados a diferentes realidades, tanto lejanas como cercanas en el tiempo y espacio (CPA2: 58).

Se sugiere también prestar atención a que el abordaje de la vida cotidiana no quede reducido a lo anecdótico: descripciones y relatos utilizados para ingresar al mundo de la diversidad de la cotidianidad de los individuos y grupos de una sociedad deben estar al servicio de la construcción progresiva de nociones y conceptos que contribuyan a la comprensión. En segundo grado se acercan ya estas alertas (aunque no aclara que en primero no debieran tenerse en cuenta) marcando quizá un criterio de secuenciación o de profundización, indicando que “es importante entender que la vida en familia, las costumbres, los trabajos, la sociabilidad u otros aspectos que forman parte de la vida cotidiana no se desarrollan independientemente de procesos que tienen lugar en la esfera de la política, de la economía o de la cultura” (CPA2: 59).

2.3.5 Tipo de actividades, fuentes y recursos

A fin de ordenar los aspectos que nos interesa recuperar en este punto, lo dividiremos en dos partes. En la primera de ellas, nos centraremos en una modalidad que se presenta como central y que consiste en reafirmar el valor de las narrativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo. En la segunda parte, indagaremos en el tipo de fuentes, propuestas de actividades y recursos que se ponen en juego.

Diversos e interesantes trabajos han indagado en la primera cuestión que nos ocupa y que se vincula a la búsqueda de dotar a las situaciones de enseñanza de un marco, un contexto, fronteras y límites dentro de las cuales pueda encontrar significatividad un tema o situación que desea presentarse. Perla Zelmanovich ha recuperado el valor de las narraciones para proporcionar un contexto delimitado, pensando en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

“La narración constituye la unidad lingüística que lleva consigo sus propios límites: hay una trama y una estructura. Cualquiera sea el medio —las palabras, el cine, el dibujo animado o el teatro— siempre se puede distinguir una organización determinada de sucesos. En la narración, como en el juego, el universo está delimitado, el contexto está creado y dado, de modo que los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez que los hechos situados en un mundo con límites imprecisos, tal como se presenta la “realidad social” ante nuestros ojos” (Zelmanovich, 2012: 25).

Esta perspectiva es fuertemente revalorizada en la propuesta de los *Cuadernos para el aula*. Se repara especialmente en el lugar de la contextualización, la interrogación y la

problematización en las propuestas de enseñanza. Propone trabajar con historias y narraciones situadas en un contexto como forma de promover que la información cobre sentido en el marco de la trama del texto (CPA1: 22). Propone incluir relatos de ficción, historias de vida, testimonios, haciendo de la narrativa una herramienta para comprender mejor la realidad pasada y presente.

Presentar un marco o una historia que permita un entramado narrativo puede facilitar el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que se desea enseñar. Sugiere la posibilidad de entrar al trabajo con estos contextos significativos instalando interrogantes, proponiendo situaciones problemáticas que despierten la curiosidad de los chicos y pongan de manifiesto sus concepciones, a la vez que estimulen la búsqueda de caminos posibles de resolución a los problemas o conflictos planteados.

“Las tramas narrativas colaboran con el tratamiento de contextos lejanos en el tiempo o en el espacio, porque de la mano de las acciones, los deseos, los proyectos, los sueños de los actores sociales, los niños podrán acceder más fácilmente a espacios y tiempos diferentes de los propios y de los presentes” (CPA1: 26).

Se destaca el valor de los relatos en las clases de Ciencias Sociales fundamentando que “las historias de la gente y de lo que le pasa a la gente ocurren en general en algún lugar y en algún tiempo determinados, es decir, en referencias situadas”. Los *Cuadernos para el aula* conciben a los relatos y las narraciones como herramientas que pueden contribuir con “el proceso de construcción de las categorías de pensamiento referidas al tiempo y al espacio” (CPA1: 26).

Distingue el relato ficcional del relato histórico, argumentando que las narraciones históricas suelen ser el fruto del trabajo de un investigador que debe sustentar sus afirmaciones e interpretaciones sobre una rigurosa base documental. Los relatos ficcionales, muy útiles para fines didácticos, no tienen que reflejar de manera fiel una realidad ni deben necesariamente basarse en fuentes; sin embargo, los relatos utilizados en Ciencias Sociales, suelen combinar características de ambos, ya que si bien se vinculan con saberes históricos, incluyen personajes y/o situaciones inventadas con el objetivo de

favorecer la comprensión de las temáticas que nos proponemos enseñar (CPA2: 66; CPA3: 75).

En el texto de la fundamentación se afirma que no es propósito del primer ciclo que los niños puedan abordar el conocimiento de las sociedades desde los procesos o explicaciones multicausales. Por eso, el contexto debe ser definido por el docente. Y el contexto que sugiere es el de la vida cotidiana, como ya hemos analizado. El docente tiene la tarea de acotar temática, temporal y espacialmente la propuesta: seleccionar contenidos e información, elaborar actividades, utilizar recursos y materiales específicos, adoptar estrategias de enseñanza y evaluación. Y así ingresamos al segundo nudo de cuestiones que nos interesa abordar en este apartado.

Las preguntas que pueden guiarnos en este recorrido las tomaremos prestadas del texto ya citado de Perla Zelmanovich:

“¿En qué consiste el proceso de alfabetización en el área? ¿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” (2012: 22).

En esta misma dirección, otros autores problematizan también el tipo de actividades, fuentes y recursos desde la idea de lo que significa “hacer historia” (Orradre y Svarzman, 2013: 215). *Hacer historia* implica partir de un problema, de un interrogante e intentar explicar un hecho o un suceso. Pero para hacerlo, es necesario formularse hipótesis que establecerán un eje articulador alrededor del cual girarán los diversos elementos que puedan aportar a su explicación. Se trata de proponer no sólo la tarea de buscar información, si no elegir cuál y dónde (incluyendo desde material bibliográfico, antologías, imágenes, relatos orales, obras de arte, literatura, escultura, etcétera), lo cual implica aprender procedimientos de búsqueda, selección y registro. Se ponen en juego técnicas, tales como la observación, la entrevista, encuestas, relatos. Se utiliza información escrita encontrada en bibliotecas, libros o diversos testimonios históricos. *Hacer historia* implica también aprender a “escuchar” lo que nos dicen los objetos sobre la sociedad que los produjo. Analizar el material, relacionar datos, compararlos, ordenarlos, clasificarlos,

corroborar o desechar hipótesis, discutir los resultados alcanzados, elaborar informes o síntesis y arribar a conceptualizaciones más complejas que por lo general se asientan por escrito a través de textos, gráficos, cuadros, síntesis, etcétera (Orradre y Svarzman, 2013: 214-229).

Los *Cuadernos para el aula* abren el juego, en este sentido, a la diversidad de cuestiones que un itinerario de enseñanza en historia pone en juego, implicando una fuerte intervención del docente tanto en su preparación como durante el desarrollo de la secuencia. Además de presentar el marco, el contexto en el que se sitúa el problema o asunto que se propone estudiar, como desarrollamos más arriba, enumera una serie de cuestiones que los docentes deberían tener en cuenta al momento de planificar un itinerario de trabajo.

Respecto al tratamiento de la información (CPA1: 24) propone crear situaciones de búsqueda y registro de información, un procedimiento propio de las Ciencias Sociales, teniendo siempre en cuenta para la selección, lectura e interpretación de las fuentes el recorte temático que se realiza, porque es la perspectiva conceptual la que orienta los contenidos, hipótesis y modo de acercamiento e interrogación a las fuentes. Se afirma que se tienen que propiciar situaciones que ofrezcan fuentes variadas y diversas, que permitan ampliar, mejorar y enriquecer las visiones sobre un determinado tema. Pueden ser de diverso tipo: orales o escritas, cualitativas o cuantitativas; textos literarios, fragmentos de artículos periodísticos, historietas, entradas de diccionarios o enciclopedias, textos escritos por otros niños (cartas, notas), imágenes, planos, etc. Alerta sobre la descontextualización y fragmentación que origina el uso de fotocopias y propone comenzar desde 1º grado a diferenciar el origen de la información, siendo la intervención del docente clave en este proceso, indicando alguna información sobre el tipo de fuente, convirtiendo ésta en una práctica habitual en el aula.

Asigna un importante lugar para la observación en las propuestas. Ejercitar la observación, potenciar la curiosidad y el asombro de los niños, siendo el docente el encargado de guiar en la observación global así como en la observación detallada (la que

pone el énfasis en las partes). ¿Qué entiende por observar? Observar huellas materiales — edificios, construcciones, objetos—, observar elementos de la vida cotidiana, observar en museos, en edificios, en los relatos.

Croquis, esquemas, planos y mapas son propuestos como materiales de alto valor pedagógico desde edades tempranas. Los considera fuentes, herramientas para analizar un tema o caso de estudio, pero es necesario que el docente acompañe en su lectura e interpretación. Los mapas son presentados como textos no verbales, que requieren ser descifrados. La lectura cartográfica supone que el docente guíe, invite a registrar signos cartográficos, a diferenciar formas y colores de los signos (puntos, líneas, áreas), decodificar referencias, reparar en el título, marcar itinerarios, ubicar elementos naturales y construidos, interpretar información (CPA1: 25).

Una práctica que propone sostener y sistematizar en las aulas es la búsqueda de información en la biblioteca: establecer cierta rutina de consulta, buscar libros, atlas, revistas, lo que supone el acceso a la información, pero también el aprendizaje de ciertas estrategias de búsqueda de esa información. El docente será quien medie en esta tarea, ofreciéndose como modelo de búsqueda, proponiendo confrontar textos, buscar relaciones entre textos e imágenes.

Otorga también un importante lugar para las imágenes en las propuestas de enseñanza. Las considera como objetos de lectura y conocimiento ineludibles en el trabajo escolar, como fuentes de información muy valiosa. A través de la observación de imágenes se puede establecer una relación entre sus propios conocimientos y una de las formas más usuales de representación de la realidad, porque éstas son pasibles de lecturas múltiples, a partir de la detección de los objetos que aparecen, el modo en que aparecen, por qué están allí, etc. Serán claves las intervenciones docentes en esta tarea, andamiando especialmente a partir de la realización de preguntas para pensar las imágenes y educar la mirada de los niños. Incluir las imágenes, no para ilustrar o adornar, sino para interrogarlas, porque son documentos que brindan testimonios y es posible observarlas en su contexto de producción, inscriptas en una cultura particular.

Otras fuentes que destaca son las películas de ficción o documentales, pinturas, dibujos, infografías, murales, testimonios orales y escritos. Concibe que estas formas culturales permiten reconstruir procesos socio-espaciales e históricos, ya que se puede obtener de ellos información, pero también ellos son parte de su momento histórico. Todos deben estar sujetos a operaciones de lectura; quien lee realiza un trabajo de interpretación.

Además de las actividades mencionadas, destaca especialmente las salidas y visitas escolares. Propone programar salidas a museos, exposiciones, sitios culturales y emprendimientos productivos. Su valor recae en que pueden permitir articular nociones de la vida social, permitir reconocer indicios del paisaje cotidiano, detectar prejuicios y estereotipos, comparar argumentos y posturas, encarar múltiples indagaciones, recuperar diferentes voces y experiencias. Las salidas pueden ser ocasión de mirar, incluso lo cotidiano, desde diferentes lugares; pueden enriquecer, modificar o matizar ideas que los alumnos posean sobre determinada cuestión.

Tanto la observación directa como indirecta deberían dar lugar a actividades de sistematización y registro, para que la observación pueda constituirse en parte del proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que estas propuestas se realizan en un ciclo en el que la alfabetización está en proceso, propone a lo largo del año diseñar secuencias de actividades en las cuales la lectura y la escritura se presenten entramadas con la apropiación de contenidos específicos de las Ciencias Sociales. Actividades de registro de diversa índole y complejidad, tales como dictar al maestro para elaborar una síntesis después de haber analizado diversos materiales para buscar información específica, armar listas para sistematizar algún aspecto de la sociedad estudiada, escribir epígrafes para imágenes, realizar descripciones sobre personajes trabajados, completar frases sobre algún caso analizado, redactar cartas para contarle a otros algo interesante sobre algún tema de Ciencias Sociales, escribir una revista escolar sobre un tema en particular.

El lenguaje se presenta como vertebrador de los aprendizajes. Como se ha mencionado, se sostiene que es un desafío enseñar Ciencias Sociales a niños que tienen un dominio incipiente de las habilidades de lectura y escritura, pero que este desafío no debe ser

concebido como un obstáculo. Se trata de generar muchas situaciones que impliquen *hablar y escuchar* —preguntar, responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar— sobre variados aspectos de la vida de las personas, en diversidad de contextos, cercanos y lejanos a su experiencia cotidiana, en el pasado y en el presente. *Hablar Ciencias Sociales*, reforzando la importancia de las intervenciones del docente que hace preguntas, que propicia el establecimiento de relaciones, propone comparaciones y ayuda a identificar cambios y continuidades (CPA1: 21).

2.3.6 Evaluación

La concepción de evaluación que se explicita es que no sólo hay que reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos sino logros y dificultades compartidos por el grupo. Sostiene que evaluar sirve para obtener información sobre la marcha de la enseñanza y tomar decisiones sobre el tipo de intervenciones didácticas (CPA1: 28).

Retoma la concepción que se sostiene sobre el aprendizaje y desde ella propone entonces que “como los aprendizajes que realizan los niños se construyen a lo largo de la escolaridad, a partir de aproximaciones sucesivas, debemos pensar la evaluación como un proceso en el tiempo” (CPA1: 28). Evaluar al inicio del proceso, concepciones iniciales (diagnóstico), evaluar durante el desarrollo de la secuencia didáctica al introducirse nuevos contenidos (evaluación formadora). El docente podría darse la tarea de realizar registros informales, incluyendo anécdotas y comentarios. La interpretación de la información que brindan los registros informales y las pruebas escolares puede compartirse con los alumnos, realizando devoluciones e impresiones acerca de su propio proceso de aprendizaje (CPA1: 28).

Los diálogos, debates y exposiciones orales, así como las puestas en común, se proponen como instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos, especialmente en relación a argumentar y justificar las ideas. Propone ir complejizando los modos de evaluación y presentación de las diversas propuestas de enseñanza a lo largo de los grados y de todo el ciclo, comenzando en 1º grado en que serán más intensas las propuestas vinculadas a los intercambios orales, la observación de

imágenes, dibujos, objetos. También sugiere avanzar desde tareas breves que requieran la revisión de algunos aspectos de la secuencia, hacia actividades que impliquen revisiones, relecturas, una mirada más integral del trabajo realizado con ayuda de textos o relatos que los acompañen (CPA1: 29).

Capítulo 3. Breve relato y análisis didáctico de los itinerarios propuestos para el eje *Las sociedades a través del tiempo*

3.1 Itinerarios de enseñanza

Luego de la introducción general, ya analizada, los *Cuadernos* del área se dividen presentando propuestas de itinerarios didácticos organizadas en tres ejes: las sociedades y los espacios geográficos, las sociedades a través del tiempo y las actividades humanas y la organización social. Como ya hemos dicho, nuestro análisis se centra en el eje: *Las sociedades a través del tiempo*.

Cada propuesta comienza indicando el NAP seleccionado, seguido por un listado de los saberes que se ponen en juego. Brinda algunas orientaciones para la enseñanza que enmarcan la propuesta de trabajo, tanto desde el punto de vista metodológico como disciplinar, vinculadas más directamente al objeto de estudio escogido para la enseñanza.

Gran parte de la información incluida en estos apartados iniciales está dirigida a las y los maestros. Les presenta el tema, lo sitúa temporalmente, recupera y presenta algunos datos de interés que pudieran presumirse desconocidos. Podría pensarse que se ponen a disposición de las y los docentes una serie de herramientas conceptuales para que puedan “echar mano” de ellas, aprender o recordar algo más sobre el tema y así involucrarse activamente en la elaboración de la propuesta de trabajo.

Otro aspecto a destacar es el formato de escritura que se eligió para presentar las propuestas. A propósito de esto se aclara: “A modo de guion conjetural, es decir, una suerte de relato de anticipación, de género de didáctica-ficción, presentamos en las líneas siguientes una forma posible de abordar el eje temático seleccionado” (CPA1: 57). Esta clara referencia al tipo de escritura didáctica es sostenida en el desarrollo de las secuencias, tanto en la inclusión de numerosas referencias a *posibles intervenciones docentes* como al intento de anticipación de respuestas, intervenciones, opiniones o dificultades que pudieran presentarse en el desarrollo de las propuestas.

Recuperamos a continuación algunos aspectos centrales de las mismas, entramados con el análisis de las opciones didácticas adoptadas.

3.1.1 Primer grado: la sociedad colonial tardía durante el Virreinato del Río de la Plata como caso para trabajar los conceptos de heterogeneidad social, diversidad cultural y desigualdad.

En el caso de 1º grado, el NAP seleccionado es:

“El conocimiento de la vida cotidiana (organización familiar, roles de hombres, mujeres y niños, formas de crianza, cuidado de la salud, educación y recreación, trabajo, etc.) de familias representativas de distintos grupos sociales en diferentes sociedades del pasado, contrastando con la sociedad del presente”.

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

Para tratar estos temas se elige un caso, un *tema clásico* en la educación primaria: la sociedad colonial tardía durante el Virreinato del Río de La Plata. En cuanto al por qué de la elección de éste como eje articulador, no explicita los motivos de la decisión. Dialoga críticamente con las formas en las que “usualmente” la sociedad colonial se trabaja en la

escuela a partir de la evocación de la Revolución de Mayo. “En los actos escolares, en los libros, en las láminas y revistas, en los cuadernos de los chicos y en las paredes del aula, están presentes las mujeres y los hombres de la élite, los vendedores ambulantes, el cabildo y la casa colonial” (CPA1: 56).

Propone realizar un abordaje más complejo, a partir de interrogantes sobre los problemas que debieron enfrentar individuos o grupos de los distintos estamentos de la sociedad en su hacer cotidiano: esclavos negros, pueblos indígenas, mujeres blancas, hombres de la élite. Como hemos mencionado, esta es una opción que se fundamenta desde el campo disciplinar sosteniendo que “se fue incorporando al campo de indagación de los historiadores una diversidad de actores y procesos que no eran considerados relevantes para los enfoques que se centraban en los grandes acontecimientos, la corta duración y la acción de sujetos individuales y prominentes” (CPA1: 55). Se pone de manifiesto la intención de visibilizar no sólo otros actores sociales, además de los próceres, sino de centrar el itinerario didáctico en el conflicto y las tensiones inherentes a este tipo de organización social. Analiza que es un tipo de organización social en la que primaban las jerarquías y donde el color de piel, vinculado en la mayoría de los casos con la posesión o no de bienes materiales, determinaba diferentes derechos y obligaciones para los distintos individuos y grupos.

La propuesta consiste en ingresar al tema de la sociedad colonial presentándolo como un viaje en el tiempo para conocer cómo era la vida en esa época. Ofrece algunas preguntas iniciales, a modo de ejemplo:

“¿cómo era la cultura de los esclavos negros, sus bailes, sus canciones? ¿De dónde venían? ¿A quiénes dejaron en su tierra? ¿Se quedaron aquí para siempre? ¿Qué significaba ser esclavo y formar parte de la fortuna de un amo? ¿Cuáles fueron los aportes de los negros en la vida social de la colonia?”

O a propósito de otros actores como las mujeres blancas, propone pensar:

“¿eran todas ricas y españolas? ¿Cómo era la relación que ellas entablaban con sus padres, hermanos y maridos? ¿Qué les estaba socialmente permitido? Y los hombres de esa élite, que se llamaba a sí misma “gente decente”, ¿eran todos españoles o había también criollos? ¿Todos ellos eran ricos y elegantes?” (CPA1: 57)

Aunque no están explicitados como tales, es posible reconocer algunos momentos en la propuesta de trabajo. Ordenaremos de este modo la exposición para aportar claridad al análisis.

1º momento: viajar en el tiempo

Como ya hemos mencionado, la propuesta es iniciar la secuencia presentándola a los chicos como si fuese un viaje, destacando la necesidad de comenzar situando espacial y temporalmente el aterrizaje. Por eso, comienza con lo que llama un relato inaugural, que brinda información que supone que los chicos no poseen o poseen fragmentariamente; le otorga valor también como una instancia en la que los chicos pueden poner en juego la imaginación. Este relato, incluye referencias temporales y espaciales tales como: “En estas tierras, hace mucho, mucho tiempo, cuando no habían nacido ni tus abuelos, ni tus bisabuelos, ¡ni siquiera tus tatarabuelos!, gobernaba un rey que habitaba en España”. Presenta los personajes del relato: “Vivían aquí muchas personas: blancos, negros, indios y una gran cantidad de mezclados. Mezclados se llamaba a la gente que nacía de la unión de blancos y negros, de negros e indios, de blancos e indios”. Y comenta algo de su vida cotidiana, elementos que pueden vincularse fuertemente a la experiencia cotidiana de los oyentes: “¿Sabían que en esos tiempos solo unos pocos podían ir a la escuela y que había hombres y mujeres que eran dueños de la vida de otros hombres y mujeres?” (CPA1: 58). Como puede verse, se hacen presentes aquí las características que se valoraron en la fundamentación respecto a la inclusión de narrativas como forma de contextualizar espacios y tiempos. Se evidencia también que es un relato coloquial, que no obedece a la lectura o repetición de un texto científico sino que pareciera construido especialmente para la ocasión. En este sentido, se ofrece la siguiente aclaración:

“Se trata, por supuesto, de una entre las muchas formas posibles que puede adquirir el relato. Sin embargo, nos parece interesante subrayar que éste incluye referencias temporales a un pasado no imaginado por los niños y referencias territoriales próximas y lejanas. Incorpora, además, personajes probablemente conocidos, como los abuelos y bisabuelos, y a personajes y grupos desconocidos, como el rey, los *mezclados* o los negros. Propone, finalmente, el ingreso en ese mundo de la colonia desde afirmaciones y preguntas que, a la vez que fundamentales para iniciarse en el conocimiento de esta sociedad, consideramos potentes para despertar el interés y la curiosidad de los chicos. El contexto ofrecido por el relato permite desplegar actores, intenciones y prácticas sociales características de la sociedad colonial tardía” (CPA1: 59).

El relato continúa y propone respaldarlo con imágenes, a la vez que disponer distintos agrupamientos y el uso de instrumentos, como por ejemplo la lupa (para observar detalles de las mismas). Según señalamos, el tipo de planificación que se ofrece, incluye intervenciones docentes que debieran ir guiando tanto la observación como preguntas para orientar la tarea, encontrar indicios, abrir interrogantes tales como: “Vamos a mirar unas pinturas de esos tiempos. Observen con atención quiénes están retratados. ¿Qué les llama la atención? ¿Encuentran diferencias entre unos y otros? ¿Cuáles son esas diferencias? Presten atención a los detalles; pueden ayudarse con la lupa para ver mejor” (CPA1: 61). Anticipa también posibles respuestas de los chicos a partir de las cuales propone nuevas intervenciones docentes.

La sistematización y el registro de la información (tanto la obtenida a partir del relato como del trabajo con imágenes) es clave, pudiendo realizarse en distintos soportes como el pizarrón, papel afiche, cuaderno, cuaderno especial. También el dictado al maestro y copia en los cuadernos, para que pueda ir quedando alguna memoria del trabajo. Encontramos aquí claramente asentadas actividades de escritura “a través de otros” o “con ayuda de” que aportan a sistematizar la información y a ir guardando registro de la misma, tareas que cierran este primer segmento de trabajo.

2º momento: historias de vida

En esta instancia la propuesta consiste en profundizar respecto a las formas de vida de los distintos grupos sociales de la colonia, ofreciendo diversos recursos para hacerlo: fragmentos de historias de vida, biografías, relatos de viajeros, vinculados con las imágenes que los chicos observaron. Se incluyen también fragmentos cortos de cartas y avisos clasificados, los que se presentan adaptados para el trabajo con los niños. En ellos se tematiza, por un lado, la sociedad de castas, la diversidad de derechos políticos, económicos y sociales, actividades culturales y religiosas, actividades laborales, centradas en la población negra y sus condiciones de vida. Indica que podría hacerse lo mismo para los otros grupos sociales (CPA1: 62 a 64). El objetivo es contribuir a que los chicos examinen y amplíen sus representaciones sobre las formas de vida de cada grupo social. Insiste en que el trabajo

del docente consiste en seleccionar/confeccionar relatos que contextualicen, establezcan relaciones y muestren puntos de contacto y diferencias con el presente. Con ellos (y las imágenes vinculadas) se proponen distintas actividades “haciéndonos eco de prácticas de investigación histórica aplicadas por la microhistoria, la historia cultural, la historia de la vida privada o la de las mentalidades, que ayudarán a nuestros alumnos a acceder, en la medida en que su edad lo permita, a un universo de significaciones múltiples” (CPA 1: 62).

3º momento: más trabajo con relatos e historias de vida

La atención se dirige ahora al universo de las familias y de la educación de la época, especialmente los niños y niñas en la sociedad colonial. Las ideas de diversidad y de desigualdad social organizan el tratamiento del tema:

“Infancias más o menos extensas para los distintos grupos sociales y étnicos; destinos y posibilidades diferentes para hombres y mujeres, aun dentro del estrato social privilegiado; una educación restringida a unos pocos y dirigida por la religiosidad; relaciones distantes entre padres e hijos, son algunas de las múltiples cuestiones que se despliegan en estas fuentes y que refuerzan la idea de una sociedad profundamente desigual y jerárquica” (CPA1: 65).

Por medio de una nueva selección de relatos, propone ingresar al universo de la niñez en la época colonial, especialmente en lo que hace a la familia y a la educación, previendo posibles relaciones y comparaciones entre pasado y presente. Relatos cortos, de no más de uno o dos párrafos, se centran en los vínculos cotidianos de padres e hijos en la élite (amas de leche, tratos de usted, trabajo infantil, escuela para varones y educación de las mujeres, estudios a partir del catecismo, descripción de una jornada escolar, diferencias de acceso).

4º y 5º momento:

El primero de ellos se centra en el tema de las formas de sociabilidad y recreación, como un nuevo aporte a la construcción de las nociones de complejidad social y cultural de la sociedad colonial. Un tercer grupo de textos se focalizan en tres universos distintos e interconectados: el de la elite, el de los esclavos africanos y el de los trabajadores del campo. El conflicto, la lucha, las diferencias sociales y étnicas se aprecian esta vez a partir de distintas formas de diversión y sociabilidad.

La búsqueda es la de seguir enriqueciendo las representaciones sobre esa sociedad, focalizando en esta oportunidad en el tema del trabajo y en aspectos de la sociabilidad y costumbres. “Caminos y destinos prefijados según la procedencia étnica y social; aulas universitarias abiertas para unos pocos; matrimonios sin amor, casa y convento, como destinos inapelables de las “mujeres decentes”” (CPA1: 69).

Luego del trabajo con estos grupos de relatos, propone nuevas actividades de sistematización de lo aprendido (CPA1: 70). Diálogos entre personajes (posibles, también disparatados), jugar con palabras o frases, contar y/o dibujar nuevas historias que se desarrollen en los contextos trabajados, ponerse en el lugar de un personaje. Esto podría dar lugar también a la búsqueda de nueva información en manuales, enciclopedias y otras fuentes. Para sistematizar la información y organizarla, propone completar un cuadro de doble entrada en un afiche o en el pizarrón.

6º momento: análisis de planos.

Sin abandonar la inclusión de relatos, aborda también el análisis de planos, en este caso de viviendas. La cartografía es introducida como fuente de información histórica, para conocer y explicar fenómenos y procesos sociales. Propone el análisis de planos de viviendas desde los cuales trabajar las jerarquías y desigualdades, ofreciendo un plano y una imagen de la fachada de una casa colonial de la élite y otro de una casa colonial de blancos pobres. Dirige y focaliza la atención en la cantidad y el tamaño de las habitaciones, en la presencia o ausencia de patios, en el lugar donde se ubicaban las diferentes dependencias de la casa (cocina, galpones, retretes). Como se dijo, incluye también relatos tanto sobre las viviendas y sobre las actividades que se realizaban en ellas, usos y prácticas de la época. Estos abundan en descripciones —de ranchos, vajilla, utensilios, tecnologías vinculadas a la alimentación. Propone articular el trabajo con los relatos y los planos, imaginando también situaciones vividas en esa época por diferentes personas.

“Con este tipo de propuestas, en la que desde distintas actividades se vuelve una y otra vez sobre los materiales trabajados, se busca que los chicos establezcan relaciones, identifiquen causas y consecuencias y se aproximen a las diferentes fuentes que los investigadores utilizan para acceder y reconstruir la compleja trama del pasado” (CPA1: 75).

7º momento: visitar un museo

El objetivo de la salida es tomar contacto con diferentes producciones culturales de la época, a modo de actividad que permita “anudar” el itinerario didáctico. Fundamenta la potencialidad de proponer salidas a museos en que abren la posibilidad de acercar casos, objetos, testimonios. Insiste en la tarea de prever los pasos a seguir, circunscribir la mirada a objetos previamente detectados por el docente, realizar registros (escritos o grabados).

“Los museos abren la posibilidad de realizar un acercamiento peculiar a la sociedad estudiada ya que, en la mayoría de los casos, atesoran objetos y testimonios valiosos sobre ella. Sin embargo, no se trata de asistir a las exposiciones con el mero propósito de mirar los objetos dispuestos en las vitrinas. Para establecer un vínculo efectivo con los materiales que forman parte de cualquier muestra, consideramos indispensable prever el derrotero a seguir” (CPA: 75).

Esto incluye actividades previas (tales como seleccionar las salas a visitar o preparar preguntas para los guías), actividades a realizar en el momento mismo de la visita (formular preguntas, proponer relaciones) así como actividades a realizar al volver de la visita (recuperar información, trabajar con grabaciones o registros realizados, recuperar mediante dibujos y escrituras sencillas la información, escribir epígrafes, breves textos, listas de palabras, entre otras). Como en toda la secuencia, la imaginación se pone en juego, en este caso vinculando objetos a posibles usuarios y representaciones. Todo ello podría ser incluido en una revista escolar, establecida como propósito comunicativo de todo el trabajo con el tema.

También estima como posibles otras alternativas para “anudar” la secuencia, pensando en escuelas ubicadas en áreas donde no haya museos vinculados a la temática. Algunos ejemplos podrían ser: contar a otros los temas tratados hasta aquí, escribir cartas, etc.

Por último, plantea la posibilidad de articular con el acto del 25 de mayo, planificando su tratamiento en el período escolar cercano a la efeméride. Presentar en esta ocasión la revista escolar, como alternativa a las formas tradicionales de preparar el acto, organizar el material como una muestra, tipo visita guiada por la sociedad colonial, donde sean los alumnos quienes comenten lo aprendido. Otra opción es la de preparar una representación teatral, poniendo en escena aspectos de la vida cotidiana de la sociedad colonial, con textos

ideados por los chicos/as; obras de títeres, confección de vestuario de los personajes, volviendo a observar las imágenes; imaginar diálogos utilizando la información.

A lo largo de todo el itinerario siempre se reitera y mantiene el foco en los conceptos que se intentan construir (más precisamente, colaborar en su construcción): heterogeneidad social, diversidad cultural, desigualdad. La vida cotidiana es la vía de acceso elegida para acercar a los niños a la complejidad de los mismos. Las actividades imaginadas ponen el énfasis en la generación de momentos y espacios que (a través del cuento, el dibujo, el diálogo, la narración) estimulen la imaginación, la curiosidad, el interés y la creatividad. Se propone la búsqueda y sistematización de información y la exploración de una rica diversidad de fuentes de las que se valen las Ciencias Sociales para construir conocimiento.

3.1.2 Segundo grado: los pueblos cazadores-recolectores del Chaco antes de la llegada de los españoles como caso para abordar los conceptos de organización social del trabajo y conflicto

En 2º grado, en el eje, se trabaja el NAP:

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

La progresión que se propone tiene en cuenta que, si en 1º grado los alumnos se acercaron al estudio de alguna sociedad del pasado desde la perspectiva de las formas en que sus distintos miembros organizaban la vida cotidiana, en 2º grado se buscará que avancen en sus conocimientos, considerando un contexto histórico diferente. Decide trabajar en torno al caso de “los pueblos originarios de América antes de la llegada de los españoles” (CPA2: 58). Esto incluye el tratamiento de temas tales como las formas de transmisión intergeneracional, el reconocimiento y valoración de la cultura de las comunidades indígenas del presente y del pasado, comparación contextualizada de las distintas sociedades para identificar cambios y continuidades, localización espacial de las sociedades estudiadas. Al tratamiento de nociones temporales utilizadas en 1º grado (antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo, durante) agrega otras referentes al

conocimiento y aplicación de unidades cronológicas convencionales tales como día, semana, mes, año.

Se mantiene lo propuesto para 1° grado: acceder al estudio de estas sociedades a través de la vida cotidiana, remitiendo a la fundamentación del *Cuaderno* respectivo y al texto de Perla Zelmanovich que citamos en el presente trabajo, respecto a las posibilidades y potencialidades de trabajar con diferentes escalas temporales y espaciales. Agrega una alerta:

“Si el abordaje de la vida cotidiana se justifica desde distintas perspectivas de análisis, de todos modos, nos parece importante subrayar la conveniencia de que su tratamiento no quede reducido a lo anecdótico. Las descripciones y los relatos que utilicemos para ingresar al mundo diverso de la cotidianeidad de los individuos y grupos de una sociedad deben estar al servicio de la construcción progresiva de nociones y conceptos que contribuyan a la comprensión de tal sociedad. Para ello es importante entender que la vida en familia, las costumbres, los trabajos, la sociabilidad u otros aspectos que forman parte de la vida cotidiana no se desarrollan independientemente de procesos que tienen lugar en la esfera de la política, de la economía o de la cultura” (CPA2: 59).

Para hacerlo propone acercarse a estas sociedades desde dos aspectos del acontecer cotidiano de todas las sociedades históricas: la organización social del trabajo y los conflictos. Antes de continuar con la propuesta didáctica, define ambos conceptos, acercando a las/los docentes herramientas conceptuales para posicionarse en el trabajo con ellos. En cuanto a la noción de *organización social del trabajo* destaca todo aquello que hace al modo en que una sociedad se organiza para obtener lo necesario para su supervivencia, incluyendo los elementos que esas sociedades valorizan de la naturaleza, individuos o grupos que participan de la producción, división del trabajo, instrumentos, técnicas, estrategias, generación o no de excedentes, formas de distribución del producto del trabajo. Como vemos, aborda la complejidad del concepto. El conocimiento de la organización social del trabajo permite realizar interesantes vinculaciones con muchas otras dimensiones de la realidad como la estratificación social, la organización del espacio geográfico, el poder político o el mundo de las creencias. En cuanto a los *conflictos*, los considera parte constitutiva de la realidad social, muchos de ellos derivados de la desigualdad. Las discusiones, el debate, la lucha por el acceso a los bienes materiales y simbólicos, por el prestigio, por el poder, conflictos religiosos, étnicos, culturales y

territoriales, se consideran constitutivos de toda sociedad (CPA2: 60). Estudiar los conflictos, se afirma, permite acceder a los distintos actores sociales e intereses existentes en las sociedades, a los diferentes puntos de vista y a los recursos y posibilidades de intentar resolverlos. Considera que ambas nociones son “muy potentes” para entender tanto las características de las sociedades como sus procesos de cambio.

También en este caso destina un apartado a “agregar información” y ponerla a disposición de los docentes, esta vez sobre uno de los pueblos elegidos para trabajar: los cazadores-recolectores del Chaco. Distingue pueblos cazadores de agricultores, algunos aspectos de su organización social y específicamente de la organización social del trabajo. Se ofrece también un mapa del actual territorio de Argentina donde se establece la distribución de los pueblos originarios hace 500-600 años (CPA2: 61).

La secuencia aborda el caso de la familia de pueblos guaycurúes (tobas, mocovíes, pilagaes y abipones) establecidos en la región chaqueña, los que compartían idiomas y formas de vida similares. Fundamenta la elección de los grupos en que su desarrollo actual en la zona permite establecer vínculos con el presente. Sugiere, igualmente, que las sociedades que se estudien se vinculen a las zonas donde se encuentren las escuelas, como modo de establecer el acceso a información rica y estimular intercambios con miembros de esas comunidades. Especialmente, recomienda no abordar el estudio de una gran cantidad de pueblos, cayendo en largas enumeraciones o recopilaciones de datos, sino concentrarse en el tratamiento de dos pueblos, uno cazador y otro agricultor y centrarse en conceptos, en este caso el de conflicto y el de organización social del trabajo.

1º momento: recuperar conocimientos previos sobre el tema.

Establece el gran interés didáctico de recuperar, mediante la generación de un espacio de diálogo, los conocimientos que los chicos tengan sobre esos pueblos. Sugiere algunas preguntas para abrir el tratamiento del tema, seguramente ya abordado en alguna instancia en grados anteriores o explorado por los chicos/as a partir de otras fuentes como la televisión, internet, libros, etc. “¿Quiénes fueron los primeros habitantes de las tierras en las que vivimos? ¿Qué hacían? ¿Cómo se alimentaban y vestían? ¿Trabajaban?” (CPA 2: 63). Es una ocasión para recuperar también las representaciones que puedan suscitarse, tales

como admiración hacia alguno de sus saberes o habilidades, así como la descalificación y discriminación. Porque, se sostiene, si el sentido es colaborar en la construcción de un pensamiento crítico y de actitudes favorables a la diversidad cultural, debería ofrecerse un marco para que expresen sus concepciones y puedan cuestionarse y entrar en conflicto con sus prejuicios. Estos aspectos adquieren mayor relevancia en la propuesta cuando se establece que el tema tiene proyección en el presente, ya que en el país viven muchos descendientes de pueblos originarios (da los datos censales). Incluye una fotografía de tres mujeres exhibiendo tejidos, destinada a los maestros para apoyar esta afirmación, tomada del suplemento de Turismo del diario La Nación (CPA2: 64).

2º momento: un relato para ampliar la información.

También aquí la puerta de entrada es un relato ficcional desde el que se propone aproximar a los chicos/as a las costumbres y actividades de los hombres, mujeres y niños que conformaban estas sociedades. Las narraciones, como ya se mencionó, son valoradas en tanto delimitan un contexto, sitúan la experiencia en tiempo y espacio, determinan actores que tienen intenciones y realizan acciones, relatan sus vicisitudes y sus consecuencias. Sin embargo, en el CPA2, se incluye una aclaración respecto a los relatos ficticiales que no estaba en el CPA1. Como ya se dijo, distingue un relato ficcional de uno histórico y propone que es interesante que los chicos puedan ir comprendiendo sus diferencias.

El relato que ofrece tiene por título *¡Un día muy complicado!* y está construido a partir de información de distintas fuentes. Se estructura alrededor de un día en la vida de los habitantes de una comunidad. En cuanto a la referencia temporal y espacial, la fórmula utilizada es “hace muchos años, cuando el actual territorio argentino estaba habitado sólo por indígenas, allí donde el río Bermejo une sus aguas con las del Paraná”. Los actores se mencionan como: “un grupo de tobas”. Distintas imágenes, herramientas, situaciones y enseres van apoyando el relato de su forma de vida. Por un lado, referencias a la naturaleza en la que el acontecer diario de estas personas se desarrollaba: el río, el sol, el follaje del bosque, vainas de algarrobos, tapires, ñandúes, pecaríes, el yagüareté, la caña de azúcar. También se mencionan herramientas o tecnologías de la época como las redes, bolsas, un

campamento, chozas, lanzas de filosas puntas, cuerpos protegidos por pieles de animales. Se mencionan aspectos de la organización social y la división del trabajo, tales como un cacique, hombres que pescaban y cazaban, mucho trabajo, ancianos que se quedaban en el caserío, mujeres que recogían frutos, otras tribus que saqueaban y hacían destrozos, mujeres que organizaban la vida familiar, migraciones forzadas. Describe sus penurias: la sequía, la bajante del río que no les permitía pescar, los saqueos y destrozos. Y todo esto solamente en dos párrafos.

A propósito de las decisiones tomadas para su elaboración, explicita:

“Se trata, por supuesto, de una de entre las muchas formas posibles que puede adquirir el relato. Sin embargo, nos parece interesante subrayar que en su elaboración seleccionamos elementos que consideramos fundamentales para favorecer la construcción de los conceptos con los que hemos decidido trabajar a lo largo del recorrido didáctico. Es por ello que en el relato presentamos, en un marco temporal y espacial acotado, a los distintos miembros de esta comunidad (hombres, mujeres, niños, ancianos, cacique) y hacemos referencia a lo que eran sus actividades cotidianas (pesca, caza, recolección), así como a otras más eventuales, como los enfrentamientos con otros grupos. Brindamos, además, una descripción sobre sus hábitos nómadas, las características de sus viviendas, sus herramientas y sus armas” (CPA 2: 66).

Ofrece también un mapa para que los chicos ubiquen dónde vivía el cacique (a quien también se da un nombre) y su gente, de dónde provino el ataque que sufrieron, dónde estaba el río. También sugiere la presentación de láminas o ilustraciones sobre el paisaje, la fauna y la flora del lugar para enriquecer las representaciones del ambiente descrito.

A partir del relato, imagina posibles preguntas de los chicos e intervenciones docentes. Propone la confección de un listado en el pizarrón o afiche, la copia en los cuadernos o sistematizar en un cuadro “lo que ya sabemos”. La propuesta es favorecer la argumentación oral, la escritura y la organización de la información.

3º momento: nuevas preguntas, nuevos relatos.

Se trata de generar el ámbito y la ocasión para encontrar nuevas preguntas a partir de lo aprendido, para abrir nuevos caminos de indagación: consultar enciclopedias y diccionarios, organizar nuevos relatos con información. En este caso se ofrecen un conjunto de textos cortos (esta vez relatos históricos extraídos de un libro de historia) sobre la caza, la pesca, la actividad de recolección, los trabajos diferenciados de mujeres y hombres, los

desplazamientos y la guerra y la crianza de los niños (centrado en los modos de transmisión intergeneracional que se llevaba adelante en la vida cotidiana). Ninguno de ellos tiene más de dos párrafos (CPA 2: 70 a 73). Luego de la lectura o narración propone volver al cuadro confeccionado, enriquecerlo y completarlo con nueva información. Sugiere ampliar con la presentación de dibujos que recreen la vida de los guaycurúes, imágenes sobre herramientas y armas, animales que cazaban, plantas que recolectaban, para favorecer la diversidad de fuentes en la investigación histórica. Remite al CPA de 1º grado para poder también pensar en una visita a un museo. Propone además que a partir del recorrido los chicos puedan imaginar otras historias que den continuidad al relato: escribirlas, dibujarlas, representarlas en maquetas.

4º momento: una leyenda.

El itinerario tiene continuidad ingresando “al mundo de las creencias”. Hace una pequeña introducción temática y conceptual, en la que incluye datos que pueden presumirse desconocidos por los maestros. Comenta que estos pueblos carecían de escritura, algunos aspectos de su “visión de mundo”, de sus relaciones con la naturaleza, normas, valores, transmisión intergeneracional. Y en esta transmisión oral ingresan los “mitos, leyendas y cuentos”. Propone entonces el acercamiento al universo de las creencias, dioses y héroes que regulaban el uso del espacio, la caza y la pesca de la comunidad. Para ello, introduce la narración de una leyenda.

Nuevamente, la referencia temporal y espacial está dada por una fórmula introductoria: “Hace muchísimos años, en un caserío toba, alrededor del fuego y entre las sombras de la noche, un viejo contaba a unos cuantos jóvenes esta historia...” (CPA 2: 76). Propone una conversación a partir de la lectura, recuperar pasajes claves, la identificación y comprensión de los valores y las creencias que la leyenda transmite, así como posibles vínculos con situaciones del presente. Esta actividad se podría complementar invitando a los chicos a que traigan otras fábulas, cuentos o relatos y a que imaginen otras historias y detectando en forma grupal aquellos valores y creencias que las leyendas intentan transmitir y su vínculo/importancia con las posibilidades de supervivencia de los pueblos. En el caso

mencionado el uso apropiado de los recursos a disposición para evitar su agotamiento y garantizar la subsistencia de los pueblos.

En este sentido llama a fomentar la comparación con el presente, ya que algunos recursos, como el agua, el suelo, el petróleo, las selvas y los bosques, tan importantes para la vida y las actividades productivas de las distintas sociedades del planeta, están hoy muy comprometidos en sus posibilidades de sustentabilidad en el mediano y largo plazo.

5º momento: cierre.

En esta instancia integradora, se establece un vínculo con la actualidad de las 300.000 personas que se dicen descendientes o pertenecientes a algún pueblo indígena, ya sea que vivan en los suburbios de las grandes ciudades o en las regiones donde originariamente habitaban/habitan sus comunidades. Propone que los chicos y chicas realicen entrevistas, intercambios epistolares, comparaciones y diversas indagaciones respecto a las condiciones en las que viven en el presente y sus medios de subsistencia.

“Podrán indagar, entre otras cosas, de qué viven en la actualidad, cuáles son sus trabajos, si la caza y la recolección continúan siendo sus principales medios de subsistencia y, en ese caso, si siguen utilizando las mismas estrategias de caza y pesca que antaño. Pero, sobre todo, será una excelente oportunidad para generar lazos que favorezcan el conocimiento y el acercamiento mutuos (CPA2: 79).

Las relaciones entre pasado, presente y futuro (imaginando salidas posibles a diversas situaciones) se vuelven significativas en la propuesta. La cuestión de las finalidades de la enseñanza del área toma cuerpo en este tipo de recorridos didácticos, ampliando el conocimiento que tienen los chicos sobre otros grupos y sus culturas, sus necesidades, posibilidades, políticas públicas, perspectivas a futuro. Es sin duda un tema fuertemente vinculado a la formación ciudadana que se mencionaba en la fundamentación general.

3.1.3 Tercer grado: las migraciones de ayer y de hoy como caso para trabajar las nociones de cambio y continuidad.

El NAP seleccionado es:

“El conocimiento del impacto de los principales procesos sociales y políticos sobre la vida cotidiana de distintos grupos sociales, en diversas sociedades del pasado”.

Esta secuencia está centrada en ayudar a comprender las múltiples formas en que los procesos sociales, económicos y políticos se manifiestan en la vida cotidiana de hombres, mujeres y niños de distintos grupos sociales. Se intenta que los chicos/as avancen en la apropiación de saberes vinculados con la identificación de algunas de las causas de estos cambios y de sus consecuencias sobre la vida cotidiana de personas de distintos grupos sociales; la relación entre historias personales y procesos sociales; la identificación de diferentes formas de organización familiar y de los roles de hombres, mujeres y niños; el conocimiento de objetos de la vida cotidiana y sus usos; la identificación de diferentes trabajos que pueden realizarse para garantizar el sustento de las familias y el reconocimiento de la cultura de los distintos grupos que conforman la población argentina actual. La utilización y el análisis de distintos tipos de fuentes para obtener información sobre los temas analizados es un aspecto central, así como la localización en diferentes materiales cartográficos y la ubicación de información en líneas de tiempo. A las nociones temporales incluidas entre los saberes de las secuencias de 1º y 2º grado, no se incorporan mayores precisiones, pero sí se espera que se pueda avanzar en identificar cambios y continuidades y que se establezcan relaciones más claras entre pasado y presente.

La dimensión de la vida cotidiana es la puerta de entrada al mundo social, una vez más. La noción de *cambio* es el concepto central, pero se lo enriquece incluyendo otras nociones vinculadas, todas ellas relacionadas al tiempo histórico. Transcribimos una extensa cita por su valor ilustrativo sobre los focos propuestos:

“Este concepto [cambio] es central en el estudio de cualquier realidad social, presente o pasada. Las sociedades están en constante cambio. Cambian las formas en que se realizan las actividades productivas; cambian las tecnologías, las estructuras sociales, los términos y características de los conflictos, las costumbres, los gobiernos y las formas de hacer política. Podríamos seguir dando ejemplos, pero es importante agregar que, si bien todo cambia, no todo lo hace al mismo ritmo.

Hay momentos en la historia de las sociedades en que se producen acelerados cambios económicos que no son acompañados por transformaciones en las instituciones políticas y en que, incluso, estas pueden operar como un factor de freno; también hay momentos en que suceden bruscos cambios políticos sin que se modifiquen las estructuras económico-sociales. Es decir que en las sociedades, tanto del pasado como del presente, junto con los cambios pueden observarse continuidades. Por otra parte, los ritmos de cambio varían también según las épocas y las formaciones sociohistóricas analizadas: los cambios que hoy se producen

vertiginosamente en distintos ámbitos de la vida social, en otros momentos eran mucho más lentos” (CPA3: 63).

Como puede verse, la noción de cambio está asociada a la de continuidad, pero también a la de ritmos y otras dimensiones del mismo.

Para trabajar estos conceptos se selecciona un tema: el impacto sobre la vida cotidiana de la gran inmigración ultramarina que tuvo lugar en la Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. Nuevamente ofrece a los maestros/as unas breves líneas de contextualización histórica del fenómeno, destacando que la inmigración provocaba la fragmentación política del Estado Nacional en proceso de consolidación; el desarrollo desigual que originó en las regiones, vinculado con los puertos exportadores de cereales y carnes; los cambios en la sociedad, especialmente de Buenos Aires y el litoral; los rasgos de movilidad, nuevos sectores medios, terratenientes y la existencia de amplios sectores populares. También destaca entre las transformaciones económicas y sociales la acción del Estado, con la conquista de la Patagonia y el Chaco (marca a pie de página las consecuencias para los habitantes de estas regiones), la expansión industrial y el aliento a la llegada masiva de trabajadores extranjeros. Ofrece también algunos datos censales de la época en cuanto a inmigración y población, a los que agrega además relatos de historias de vida de estos inmigrantes. *Hacer la América* se recupera como una frase que permite articular expectativas y sueños de estos viajeros, pero también el desarraigo, la adaptación, la discriminación, el encuentro, la sociabilidad, vivienda y otros cambios que se produjeron en sus vidas. Desde allí articula los cambios en las vidas de la sociedad “receptora”. Discrimina, por un lado, el impacto en los sectores más adinerados, estancieros, comerciantes y financistas, pero también en los sectores populares nativos.

Describe brevemente procesos migratorios que tuvieron lugar décadas después, como la inmigración desde zonas rurales a urbanas fomentada por el incipiente proceso de industrialización que se da en los 30 y 40 y también la afluencia de migrantes provenientes de países limítrofes a partir de la década del 50. Menciona que en las tres últimas décadas del siglo XX, también se dan procesos de migraciones procedentes de otros países de América Latina, Asia, Europa oriental y Oriente.

Fundamenta la relevancia que se otorga en la sociedad argentina a estos desplazamientos poblacionales y sostiene que pueden ser de mucho interés para los alumnos (posiblemente descendientes de inmigrantes o ellos mismos nacidos en otros países o zonas) vinculando el tema a emociones, historias familiares e identidades. Lo considera también un tema potente para trabajar la diversidad cultural, creencias, costumbres, conocer a “otros” y poner en tensión estereotipos y sentimientos xenófobos. A su vez, establece la posibilidad de que el tema actúe como articulador entre ambos ciclos, actuando a modo de introducción de contenidos que serán profundizados en los grados siguientes.

Nuevamente el itinerario se presenta organizado en distintos momentos:

1º momento: una encuesta para preguntarse por los orígenes.

Para introducir el tema propone comenzar por un diálogo guiado, dirigido a reconocer posibles vínculos con procesos migratorios que involucren a los alumnos, diversos tipos de desplazamientos, originados por la más diversa posibilidad de razones, solitarios o masivos. Para eso, propone partir de una encuesta que será completada junto a los familiares a fin de rastrear si padres, abuelos, bisabuelos o tatarabuelos migraron hacia el lugar donde viven actualmente. Esta información será volcada a un cuadro de doble entrada, analizándola y estableciendo relaciones, agrupando las migraciones por períodos, por lugares de origen, motivos de desplazamiento, sujetos.

“Ello les permitirá interrogarse acerca de sus orígenes, reflexionar sobre el impacto que las migraciones producen en la vida de las personas y comenzar a relacionar sus historias personales con procesos de más amplio alcance. Propiciará, además, en el marco del diálogo con sus familiares y con distintos migrantes, reflexionar sobre los propios prejuicios y desmontar estereotipos” (CPA 3: 69).

Propone la realización de algún tipo de escritura que registre esta información.

2º momento: utilizar mapas, ilustraciones y fotos para imaginar estos largos viajes

Centra la atención en una de estas migraciones, a la que denomina “la gran inmigración ultramarina”. Propone que el docente realice una introducción al tema, subrayando distintos aspectos y buscando vinculaciones entre historias personales y colectivas,

estableciendo comparaciones que permitan dimensionar la magnitud del fenómeno migratorio. Recurrir a globos terráqueos, especular sobre los viajes, medios de transporte, tiempo que habrán demorado en las travesías, condiciones (CPA3: 70) pueden ser actividades de mucho interés para los chicos, a los que presume llenos de preguntas.

Las fotografías que ilustran viajes son un recurso que se establece como central (se ofrecen algunas como ejemplo). Se supone que éstas pueden ayudar a corroborar o desechar hipótesis, imaginar sentimientos, enriquecer las representaciones. Se ofrecen cuatro imágenes: un grupo de extranjeros que acaba de llegar a la Argentina, un barco en que inmigrantes arriban al Puerto de Buenos Aires, el comedor del Hotel de Inmigrantes y una del edificio del mismo. Nuevamente la indicación es a detenerse en detalles significativos, acompañar con preguntas, problematizar, abrir interrogantes. El docente irá tomando nota de las opiniones, coordinando el intercambio, interviniendo con preguntas o acotaciones y promoviendo que chicos y chicas se expresen y argumenten. En cuanto al propósito comunicativo, se propone ir volcando estas anotaciones en una “cartelera” en el aula.

3º momento: el trabajo con otras fuentes históricas

Continuando con el análisis de los tipos de fuentes, se propone trabajar con cartas, testimonios, notas periodísticas, relatos de historiadores, etc. Sugiere incluso explorar libros de texto de Ciencias Sociales del Segundo y Tercer Ciclo en busca de diversas narraciones para abordar el tema. El docente tiene la tarea de seleccionar aquello que permita reflexionar acerca del impacto de la inmigración sobre los distintos grupos que conformaban la sociedad receptora o sobre las relaciones entre extranjeros y nativos, y realizar las adaptaciones necesarias para que las fuentes escritas puedan ser comprendidas por los alumnos. Las narraciones que se presentan son “construcciones” que se brindan como ejemplo para mostrar modos posibles.

Se seleccionan los itinerarios e historias de vida de dos inmigrantes: Rosa Anna y Giuseppe. El relato, adaptado de un texto de Francis Korn, narra el arribo al puerto de Rosa Anna, sus miedos, sus expectativas, lo que dejó atrás y lo que cree que vendrá (CPA3: 76). En este caso, las referencias temporales y espaciales son más precisas:

“Un 30 de junio de 1908, a bordo del vapor Asunción, Rosa Anna Bondio está llegando al final de su largo viaje. Rosa Anna es casi una niña. Tiene apenas 16 años. Viajó sola desde su aldea del norte de Italia para encontrarse con su hermano, quien cultiva un campo en la provincia de Santa Fe” (CPA3: 76).

El relato se apoya en un mapamundi, en el que con distintos colores se han destacado España e Italia, como dos naciones de origen y Rosario y Buenos Aires, señaladas como las principales puertas de entrada a la inmigración. Propone algunas intervenciones docentes, dirigidas a acompañar y favorecer la comprensión, poniendo el acento en los cambios. Todas las hipótesis e informaciones deberían ir enriqueciendo la cartelera. Nuevamente la observación de fotos cobra un lugar central, analizando los rostros para adentrarse en sus sentimientos. También se busca favorecer que la historia de Anna y Giuseppe no sea vivenciada como una historia aislada sino como parte de un proceso masivo.

Una novedad que se incluye en la secuencia es el uso de un gráfico de barras muy sencillo, en el que se muestra el porcentaje de extranjeros sobre la población general en tres momentos históricos: 1869, 1895 y 1914. La misma información se presenta en un cuadro en el que los años y porcentajes se subdividen según las provincias que mayor afluencia de inmigrantes tuvieron.

Desde esta temática comienza a problematizar los vínculos migratorios entre el campo y la ciudad, diferentes tipos de trabajos, de vestimentas, de expectativas. A través de diversos relatos sobre la vida de estos mismos personajes se van abordando múltiples aspectos de la vida cotidiana de los inmigrantes, tales como el conventillo o los ferrocarriles. Siempre los relatos se van acompañando con fotografías, en este caso de conventillos, planos con la distribución de espacios, informaciones diversas. Esta estrategia nuevamente remite a familiarizar a los chicos con distintas fuentes de información utilizadas por los científicos sociales y los investigadores. Se ofrecen a modo de ejemplo tres imágenes: el patio de un conventillo donde hay niños jugando, el plano del interior de una casona convertida en conventillo y el frente de la misma.

Las actividades propuestas consisten en la redacción de epígrafes para las imágenes, inventar diálogos entre personas, ubicar en el plano diversas situaciones. Además de los

conventillos se aborda la vida en los suburbios, como destino de muchos de los inmigrantes; la necesidad del desplazamiento y el surgimiento de los medios de transporte clásicos de la época como el tranvía eléctrico. A partir de toda esta información se espera que los niños/as puedan ir enriqueciendo sus representaciones sobre la vida de los habitantes de los conventillos, el surgimiento de nuevos barrios en la periferia, la vida en los suburbios, el sueño de la “casita propia”, los medios de transporte que se utilizaban. Propone finalmente la escritura de un pequeño relato o historieta que continúe lo compartido sobre la vida de Rosa Anna y Giuseppe. La imaginación sigue cumpliendo un rol clave, enriquecida por las múltiples fuentes, datos y representaciones que se van ofreciendo.

4º momento: la relación pasado-presente a partir de un recorrido por el barrio.

En el caso de escuelas localizadas en áreas de fuerte impacto inmigratorio, sugiere acompañar la presentación de narraciones y variedad de fuentes de información, con la visita a edificios y lugares que guarden marcas del período de la gran inmigración.

“Por ejemplo, si recorremos algunas zonas o ciertos barrios donde se asentaron inicialmente los inmigrantes, podemos promover la búsqueda de indicios que permitan reconocer las diversas procedencias de sus primeros vecinos. Estos pueden encontrarse aun en los nombres de los comercios y en la presencia de asociaciones, colegios y clubes de colectividad. También mediante la observación de edificios, casas, clubes o estaciones de trenes podrán identificar la arquitectura propia de este período, los materiales con los que se construía en ese momento así como las características de los diseños imperantes” (CPA3: 92).

Destaca la necesidad de que el docente realice una recorrida previa por la zona para detectar lugares de interés y posibles interlocutores que puedan relatar anécdotas o recuerdos transmitidos por sus padres y abuelos. Durante el recorrido, para registrar las observaciones y testimonios, propone que los chicos realicen anotaciones, dibujos, croquis, tomen fotografías y graben la voz de los vecinos. Al volver a clase, la tarea se centra en organizar la información recogida y en relacionarla con lo que los chicos fueron aprendiendo durante las actividades anteriores.

En este caso, los museos también forman parte de la propuesta (ej: Museo del Inmigrante), aunque se valora especialmente la posibilidad de acercarse al fenómeno inmigratorio no sólo como un proceso del pasado sino también del presente. Tanto las huellas que ese pasado pudiese haber dejado en edificios o costumbres como un presente

donde las migraciones son también muy frecuentes, recuperando quizá los aportes iniciales donde los estudiantes habían registrado casos conocidos de migraciones, intentando obtener testimonios, recorriendo zonas, realizando entrevistas, observando edificios y lugares significativos. El registro de las observaciones y testimonios mediante grabaciones, anotaciones, dibujos, croquis, fotografías es clave en el desarrollo de la actividad. Propone la realización de entrevistas para acercarse a la subjetividad de los inmigrantes, contactarse con centros de residentes, escuchar sus programas de radio o leer diarios que publican.

Sugiere que el propósito comunicativo podría consistir en la producción de algún material escrito, una revista, un periódico, textos breves, imágenes con epígrafes, textos informativos, siempre centrados en los cambios y continuidades a través del tiempo. En este tipo de actividades vemos nuevamente reflejado el interés en que toda la actividad esté dirigida además de a recuperar, analizar y sistematizar información, a comunicarla a otros, una labor central del *hacer Ciencias Sociales*.

5º momento: las migraciones en el pasado reciente.

El plan de trabajo continúa con una serie de propuestas dirigidas a que los chicos/as comprendan que las migraciones no son cosas del pasado. Propone realizar entrevistas a familiares de los chicos o vecinos que hayan sido protagonistas de alguna migración, la confección de cuestionarios, distintas técnicas para recuperar y sistematizar la información.

“Este tipo de actividades resulta potente para acercar a los alumnos a las experiencias directas de la vida de los migrantes, a su subjetividad, es decir, al modo en que cada uno de ellos vivió la experiencia migratoria. Además, favorecerá que los alumnos conozcan costumbres, formas de pensar y de vivir distintas de las propias, con lo cual estaremos colaborando a descentrarlos de sus pautas culturales y a superar las imágenes estereotipadas y, por lo general, prejuiciosas que prevalecen en la sociedad acerca de los grupos considerados minorías” (CPA 3: 94).

Otra posibilidad que sugiere es ponerse en contacto con centros de residentes, acceder a emisiones radiales o gráficas, escribir cartas (ya sea en formato papel o ponerse en contacto vía mail), asistir a alguna festividad, conmemoración o celebración, lo que permitiría ampliar la información sobre los distintos grupos y sus creencias. En este punto, recuperara una experiencia de una escuela cordobesa, Vicente Forestieri, de la que se citan

incluso el nombre de las docentes a cargo. La misma consistió en la participación de los chicos y chicas en una celebración que anualmente realizan diversas comunidades que habitan el barrio donde está la escuela. Los chicos realizaron una historieta a partir de lo vivido y compartido con inmigrantes bolivianos, peruanos y de otras nacionalidades.

6º momento: a modo de cierre.

Propone realizar un museo en el aula, que reúna materiales sobre las distintas migraciones, fotografías, ilustraciones, materiales elaborados por los alumnos, objetos que puedan facilitarles algún familiar o entrevistado, elementos que se vinculen con los desplazamientos, cartas o fotografías. También propone enriquecer la muestra con comentarios escritos por los alumnos, textos, imágenes de diarios y revistas de los lugares de origen, vestimentas, costumbres, comidas, fiestas típicas, transportes, propagandas, etc. Otras actividades que menciona como posibles son clasificar el material y acompañarlo por una ficha en donde se lo describa, a quién pertenecía y para qué se usa o usaba. Invitar a los familiares de los chicos, otros alumnos de la escuela, la comunidad, podrían ser ocasión de contar a otros lo investigado. Es considerado como un momento no sólo para estrechar lazos sino también para desarrollar habilidades orales. Nuevamente la articulación con las prácticas del lenguaje toma cuerpo, esta vez complejizando el tipo de habilidades necesarias para el registro de la información y también para comunicar los resultados.

En el balance final que presentan los CPA 3 valora de este recorrido didáctico que aborda temas que por lo general no se abordan en la escuela en los primeros años del nivel primario. Asimismo se destaca que la lectura, escritura y oralidad se pongan al servicio de la construcción de nociones como cambio, continuidad, actores sociales, escalas geográficas y conflicto, nociones que se presentan como fundamentales para las Ciencias Sociales.

Reflexiones finales

Nos propusimos en este Trabajo Final Integrador analizar desde un punto de vista didáctico un documento de desarrollo curricular a fin de detectar algunas opciones didácticas y definiciones metodológicas que se hubiesen adoptado. Valiéndonos de algunas claves de lectura y conceptos, definimos una serie de dimensiones desde las cuales abordamos el análisis.

Uno de los aspectos centrales que nos interesa destacar es que la cuestión pedagógico-didáctica está en el centro de la propuesta, puesto que los aspectos disciplinares y epistemológicos se revalorizan, pero entramándolos siempre con la enseñanza. Encontramos un conjunto de propuestas abiertas, procurando siempre dialogar con los saberes docentes —otorgando un lugar al maestro/a de quien revaloriza su saber pedagógico y sus prácticas, sus saberes del oficio— pero intentando a la vez amplificarlos y contrastarlos a partir de ofrecer numerosos aportes para repensar el enfoque disciplinar y la didáctica del área. En este sentido, en reiteradas ocasiones se aclara que estas son “algunas propuestas/sugerencias entre muchas otras posibles”, llamando a las/los maestros a que no se limiten a reproducirlas tal cual están, sino que de modo consciente construyan, a partir de su saber práctico, propuestas didácticas que recuperen sus saberes, los entornos y vivencias de los chico/as y se enriquezcan del saber experto.

El material que se ofrece recoge aportes epistemológicos centrales y actuales del campo de las Ciencias Sociales, a partir de los cuales ofrece pistas y claves para pensar la enseñanza. Pero además de las consideraciones teóricas, el documento pone a disposición itinerarios didácticos que invitan a pensar y a dialogar sobre la enseñanza, alentando la inclusión de nuevos enfoques en las prácticas, a partir de algunas propuestas que muestren en acción los fundamentos más generales, ya sea diseñadas por especialistas o por otros/as maestros/as.

Respecto a los vínculos entre la forma y el contenido, a las macro y micro decisiones que lo materializan en el texto, encontramos una serie de elementos que nos interesa recuperar en estas conclusiones finales.

En relación a la pregunta por las finalidades adjudicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales y a las identidades y relatos que se propician, observamos un posicionamiento crítico y una renovación de temas, personajes, acontecimientos y procesos que se seleccionaron para la enseñanza de las nociones históricas. Nuevos focos y categorías conceptuales y el estudio de otros actores tales como los niños, las mujeres, los trabajadores rurales, los inmigrantes se hacen objeto de tratamiento de nociones habitualmente ausentes en la enseñanza en el primer ciclo de la escolaridad primaria. La Nación no es representada a partir de una identidad única, sino que surge con fuerza en los relatos construidos la idea de conflicto y de heterogeneidad, así como la de desigualdad. Podría pensarse que las propuestas que se acercan no apuestan a la construcción de un único modelo de identidad ni ofrece un relato único.

Una de las finalidades que se establecen como centrales es la de colaborar a que niños y niñas puedan iniciar un proceso que les permita, al final de su escolaridad, saber leer e interpretar la realidad en clave histórica, que puedan avanzar en la formación de un pensamiento histórico, incluyendo contenidos y procedimientos que ponen en el centro la realidad social, utilizando como estrategia fundamental generar situaciones que los enfrenten a retos o problemas. Formularse preguntas, anticipar hipótesis, indagar en diversas fuentes de información histórica, sintetizar y comunicar los hallazgos, comprender mecanismos de cambio y de continuidad, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural, son algunos saberes fundamentales que se espera que la enseñanza del área propicie, incluso pensando en prácticas que tendrán lugar con niños pequeños.

Otro aspecto central que se enuncia como finalidad, y que puede verse reflejado en las propuestas de enseñanza, es que los chicos y las chicas avancen en la construcción de un conocimiento más amplio acerca de la realidad social, brindando múltiples ocasiones de ampliar sus horizontes culturales a la par de revalorizar sus propias biografías personales. Las secuencias analizadas buscan acercar a los estudiantes a la idea de la complejidad de lo social, haciendo hincapié en las acciones de los diversos actores sociales, en el pasado y en el presente, en contextos de lo más diversos.

Respecto a la intencionalidad enunciada de formar ciudadanos, “una ciudadanía crítica, responsable y participativa” podemos afirmar que los itinerarios propuestos brindan numerosas oportunidades de participar de situaciones de intercambiar, debatir, conocer e interesarse por la alteridad, como medio para asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia la diversidad de formas de vida y los diferentes puntos de vista. Así, podemos encontrar en las propuestas de los tres grados un sistemático tratamiento de la diversidad de las formas sociales y culturales, tanto de sociedades del pasado como del presente y en diferentes espacios geográficos: variedad de costumbres, valores, tradiciones y creencias.

En cuanto a los aspectos disciplinares, epistemológicos y conceptuales, se evidencia un intento sistemático por escapar a la pretensión de hacer en la escuela un *culto* de la neutralidad valorativa de las ciencias. Las tradiciones que impusieron una imagen de una ciencia con consenso teórico y explicaciones únicas, dan paso a propuestas que ponen en evidencia que no existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura. Se elaboran propuestas que apuntan a poner en evidencia, aún en el trabajo con niños pequeños, que las Ciencias Sociales son el resultado de procesos de construcción y negociación de significados, que la “realidad social” es una construcción y que en los conceptos sociales entran en conflicto diversos enfoques, lecturas y visiones de la realidad.

En cuanto al propio campo disciplinar, se posiciona desde una postura crítica a la tradición imperante en la enseñanza escolar de la Historia, la que según hemos recuperado de los aportes de diversos autores, se centró especialmente en el estudio de lo político. Da lugar a nuevas perspectivas de renovación en los estudios históricos, cuestionando la historia positivista y apostando a una historia social. Valora la diversificación sus objetos de estudio, especialmente el interés por la vida cotidiana, las mentalidades, la vida privada y la historia cultural.

En cuanto a las nociones temporales, se busca establecer permanentes relaciones entre pasado, presente y futuro. Los conceptos de cambio y continuidad son trabajados especialmente a partir de diferentes casos y de la vida cotidiana de distintas sociedades,

en una progresiva complejización de las mismas incluyendo aspectos vinculados a los ciclos, ritmos y transformaciones.

Respecto a la selección de saberes sociales, se proponen en tensión los llamados “temas clásicos” de las Ciencias Sociales. Hay un esfuerzo por romper con el tipo de tratamiento esquemático que mencionábamos, que no contemplaba su complejidad, incluyendo el interés por presentarlos como parte de un contexto socioeconómico y cultural específico. También se tensa la secuenciación tradicional del primer ciclo, la que circunscribía el trabajo en el área a los espacios y tiempos física y vivencialmente cercanos promoviendo en los tres grados el tratamiento simultáneo de contextos lejanos y cercanos, entrecruzando marcos de referencia, estableciendo comparaciones, analogías, etc.

Para hacerlo, en las tres propuestas se valoró e incluyó el estudio de la vida cotidiana como fuente fundamental para acceder a la Historia. Todos los temas que se seleccionaron en las secuencias ofrecidas parten de proponer situarse en el estudio de las sociedades del pasado desde la vida cotidiana. Se busca así establecer puentes con las vivencias cotidianas y familiares de niños y niñas, que favorezcan el acceso a contenidos de alta densidad conceptual. A partir de la vida cotidiana, propone acercarlos a las nociones de complejidad y heterogeneidad de las sociedades, a los cambios y continuidades entre el pasado y el presente y a las nociones de conflicto, organización social del trabajo y desigualdad. Esta es la puerta de entrada que se ofrece en el primer ciclo para comprender los grandes procesos históricos: acercarse a ellos desde la organización familiar, las costumbres y las creencias, la sociabilidad o los trabajos.

El ingreso a la historia de la vida cotidiana de diferentes grupos se hace realiza priorizando las narrativas: orales, escritas, gráficas, mapas, historias de vida, testimonios, etc., en la búsqueda de dotar a las situaciones de enseñanza de un marco, un contexto, fronteras y límites dentro de las cuales puedan encontrar significatividad. La trama y la estructura que ofrecen las narraciones delimitan un contexto que favorece la comprensión de los acontecimientos y hechos. Se valora especialmente el rol de la contextualización, pero también de la interrogación y la problematización en las propuestas de enseñanza.

Instalar interrogantes y proponer situaciones problemáticas se espera que despierte la curiosidad e interés de los chicos y chicas.

El tipo de actividades, recursos y fuentes que se proponen son acordes al posicionamiento disciplinar y didáctico general. La formación en el campo de la Historia se concibe como un proceso que se inicia en el primer ciclo y se espera que se profundice en los siguientes. Sin embargo, las actividades y procedimientos de búsqueda, selección y registro, la ejercitación en técnicas tales como la observación, la entrevista, encuestas, relatos, son propiciadas desde el 1º grado de la educación primaria. Asimismo, la frecuentación de bibliotecas, la exploración de libros o enciclopedias, el trabajo con diversos testimonios históricos, son valorados como prácticas que no deben descuidarse en toda la escolaridad. Analizar materiales, relacionar datos, compararlos, ordenarlos, clasificarlos, corroborar o desechar hipótesis, discutir los resultados alcanzados, elaborar informes o síntesis y arribar a conceptualizaciones más complejas, que por lo general se asientan por escrito —a través de textos, gráficos, cuadros, síntesis, etcétera—, son prácticas que se ponen en juego sistemáticamente en los itinerarios ofrecidos.

En todos ellos se ofrecen variadas y diversas fuentes, orales y escritas, gráficos de barras, avisos publicitarios, textos literarios, fragmentos de artículos periodísticos, cartas, notas, relatos de viajeros, imágenes, planos, objetos, siempre revalorizando la práctica de diferenciar el origen de la información y de contextualizar tecnologías y materiales a su tiempo social, económico y cultural. La observación cumple un rol clave en las propuestas, acompañada y mediada por el maestro que se espera que potencie la curiosidad, proponga relaciones, destaque detalles de interés. Observar en el aula, en la calle o en el museo; observar huellas materiales —edificios, construcciones, objetos—; observar elementos de la vida cotidiana e imágenes. Se propone observar también croquis, esquemas, planos y mapas. Se destacan especialmente en las tres propuestas el valor de las salidas y visitas escolares, como medio valioso para ampliar las representaciones de los niños sobre determinada época o grupo social.

En cuanto a otra práctica central del quehacer de los científicos en las Ciencias Sociales, como es el registro y comunicación de la información, se destaca una preocupación permanente por proponer actividades de escritura y lectura, que se entran con la apropiación de los contenidos específicos. Registrar, hacer listados, dictar al maestro, confeccionar croquis o recorridos, dibujar objetos, describir, escribir epígrafes, imaginar diálogos, redactar cartas, confeccionar cuadros o esquemas, son sólo algunas de las prácticas de lenguaje en contexto de estudio que se ponen en juego. La oralidad cumple un rol clave en el intercambio entre pares y con el docente como así también para comunicar los resultados del trabajo o lo aprendido. El incipiente dominio de las habilidades de lectura y escritura no es concebido como un obstáculo para acercarse a las nociones, conceptos y procedimientos de las Ciencias Sociales, sino que se busca que ambas áreas se potencian mutuamente. *Hablar y escuchar Ciencias Sociales*, es un desafío central que se propone a los docentes asumir en sus propuestas de enseñanza.

Otra de las intenciones de este trabajo se centró en reconocer algunos rasgos de las tradiciones que han ido cristalizando en la enseñanza del área, así como de innovaciones, continuidades y/o rupturas, diversos aspectos que buscasen tensionar prácticas habituales asociadas a la didáctica específica del área. En este sentido, podemos afirmar que los *Cuadernos para el aula* del primer ciclo, específicamente respecto al eje *Las sociedades a través del tiempo*, acercan a las y los maestros numerosos aportes disciplinares y de las didácticas específicas, poniendo en tensión muchos aspectos de las tradiciones y prácticas imperantes en la enseñanza del área. Mediante una serie de consideraciones disciplinares, conceptuales y didácticas, y ofreciendo también itinerarios posibles que “dan vida” a algunas de las pautas del enfoque propuesto, los documentos acercan otros modos posibles de pensar la enseñanza de la Historia en este tramo de la escolaridad.

La propuesta rompe con y se distancia de la “historia de los héroes”, una historia que tenía la tarea fundamental de cimentar una identidad nacional única y homogeneizante, a partir de enseñar la vida y las hazañas de “los padres de la patria”. Tampoco se recrea la tradición de los “buenos héroes” que hemos detallado más arriba, sino que al abordarse diferentes momentos y contextos del pasado desde la vida cotidiana, nuevos actores

adquieren protagonismo en los cambios sociales. Respecto al resto de las tradiciones que hemos destacado, es llamativo que en las tres secuencias analizadas no se utilicen medios audiovisuales —aunque sí se los menciona como valiosos—, más aun teniendo en cuenta que se ofrece una diversidad amplísima de fuentes y recursos. Podría hipotetizarse que es un intento de alejarse de aquella tradición que otorgó a estos un valor absoluto para resolver los problemas didácticos del área, ofreciendo otro tipo de fuentes alternativas para el trabajo áulico.

Respecto a la tradición centrada en “los intereses de los chicos”, podemos afirmar que si bien se recuperan aportes centrales de la psicología y se apuesta a trabajar con los conocimientos, intereses y posibilidades de los niños/as, la selección de contenidos y actividades no se limita a aquello que tradicionalmente se creyó su único interés —lo cercano, lo familiar, lo próximo— sino que se acepta el desafío de ampliar los horizontes temporales y espaciales, proponer nuevos temas habitualmente no tratados en el primer ciclo, así como trabajar con escalas temporales lejanas y cercanas. En relación a las dos últimas influencias que hemos recuperado, la de las “didácticas del medio” y la de los grupos académicos, se pueden reconocer aspectos tomados de estos enfoques o aportes, que en algunos pasajes de las propuestas se hacen notorios y que hemos detallado en los párrafos anteriores.

Si como afirma Perla Zelmanovich (2013: 41) la enseñanza de las Ciencias Sociales es una forma privilegiada de participar del proceso de construcción y negociación de significados (Bruner, 1990) que da lugar a la construcción de la noción de realidad social; si se adopta una postura epistemológica que destaca que no existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura, podemos decir que la ruptura epistemológica que los Cuadernos para el Aula están proponiendo puede dar lugar a que las clases de Ciencias Sociales sean cada vez menos un espacio de creación e inculcación de “refugios firmes e inmovibles” (Carretero, 2007) y se apueste a transformar las aulas en un foro de la cultura.

“La implicación más general es que una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto

un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción (...) La educación es —o debe ser— uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y re-elaboración de esa cultura; una función *activa* como participantes y no como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas cuando se producen los indicios adecuados” (Bruner, 1990).

Quizá sean la confluencia de un renovado posicionamiento epistemológico, la actualidad de los debates del área (a pesar de que estos documentos fueron publicados hace más de una década) y su valor como herramienta didáctica por el diálogo que ofrece a la tarea docente y la cercanía con el trabajo áulico, algunas de las razones de la permanencia de los *Cuadernos para el aula* en los ámbitos académicos, formativos y educativos de todo el país. Esperamos que este trabajo sea un aporte a su difusión y permanencia —así como a su revisión crítica y enriquecimiento— en diversos ámbitos y niveles de la enseñanza.

Bibliografía

AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) (2006) *Didáctica de las ciencias sociales I y II. Teorías con prácticas*. Lanús, Paidós.

AISENBERG, B. (2006) *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y Reflexiones*. Lanús, Paidós.

ALDEROQUI, S. (2006) *Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado*. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y Reflexiones*. Lanús, Paidós.

ALTERMAN, N. (2009). *“Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula”*. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación y Unión Europea.

ALTERMAN, N., CORIA, A. et. al. (2005). *“Problemas iniciativas y proyectos en Escuelas Secundarias de Cordoba. Un estudio exploratorio en casos*. En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C. Año 7, No 5*.

ALTERMAN, N. (2008) *La construcción del curriculum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas*. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año 10. Nº 6*

BAIN, R. (2005) *Cómo aprenden los estudiantes. Historia en el aula de clase*. Extraída de <http://www.nap.edu/catalog/10126.html>.

BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal Universidad.

BERNSTEIN, B. (1995). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata

BRASLAVSKY, C. (2013) *La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas*. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y Reflexiones*. Lanús, Paidós.

BRUNER, J. (1990) *Actos de significado*. Madrid, Alianza.

BRUNER, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, España.

CAMILIONI, A. (2013) *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y Reflexiones*. Lanús, Paidós.

CARRETERO, M. (2007) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique, Buenos Aires.

CHARTIER, R. (2007) *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa, España.

CORIA, A. (2009) *Investigación, políticas curriculares y de enseñanza*. Cuadernos de Educación. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. FFyH - UNC. Año VII. No 7. Córdoba. Mayo de 2009.

CORIA, A. (2014-a) *Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en la Argentina (2004-2007)*. En: Estela M. Mirand, E. y Paciulli Bryan, N. (coord.) *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil*. E-book, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

CORIA, A. (2014-b) Clase Nro 4: *La clase imaginada: “citados a inventar”*. Módulo: *Prácticas de Enseñanza con TIC. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

EDELSTEIN, G. (1996) *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En: Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México, Paidós.

EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.

GOJMAN, S. (2006) *La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro*. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y Reflexiones*. Lanús, Paidós.

GONZALEZ, A. (2000) *Andamiajes para la Enseñanza de la Historia*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

GOODSON, I. (1991) *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*. Revista de Educación Nº 295. Consultado el 28 de marzo de 2015. <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295.html>

GOODSON, I. (2000) *El cambio en el currículum*. España, Octaedro.

GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. (2012) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aike.

IAIES, Gustavo y SEGAL, Analía. (2006) *La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante*. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y Reflexiones*. Lanús, Paidós.

KAUFMAN, V. y SERULNICOFF, A. (2000), *Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial*, en Malajovich, A. (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Ed. Paidós. Cuestiones de Educación. Bs. As.

LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

McEWAN, H. y EGAN, K. (Comps.) (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrutu, Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.

ORRADRE DE LÓPEZ PICASSO, A. y SVARZMAN, J. (2006) *¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?* En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales I. Aportes y Reflexiones*. Lanús, Paidós.

PAGÉS, J. (2005-2006) *La comparación en la enseñanza de la historia*. *La historia enseñada* Nº 9-10, 17-35

PAGÉS, J. (2009) El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la Historia* Nº 7, año 2009. Editorial Alejandría, Córdoba, Argentina.

PAGÉS, J. (1999) *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*. En: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué / coord. por Teresa García Santa María*. España

ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires

SANTISTEBAN, A. Y PAGÉS, J. (Coords.) (2014) *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis, España.

SEGAL, A. “Experiencias nacionales de políticas de provisión de Materiales Curriculares. Un estado de la cuestión”. Documento producido por el Centro de Estudios en Políticas Publicas- Konrad Adenauer. www.fundacioncepp.org.ar. Coord.: Gustavo F. Iaies., 2007.

SVARZMAN, J. (2012) *La historia argentina a través de la vida cotidiana. Momentos*. Proyecto En la escuela, Ediciones Novedades Educativas, s/f

TERIGI, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G., Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Bs. As.: Novedades Educativas-CEM.

TERIGI, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana, Buenos Aires.

VILAR, P. (1980) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Editorial Crítica, Barcelona, s/fecha.

ZELMANOVICH, P. y otras. (2006) *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós, Buenos Aires.

ZELMANOVICH, Perla. (2012) *Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?* En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Lanús, Paidós.

DOCUMENTOS CURRICULARES

Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1, 2 y 3. Serie Cuadernos para el Aula, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2006.