

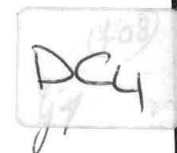
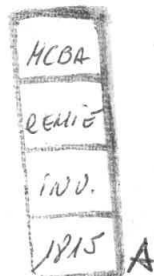
1815

BIBLIOTECA
CEMIL

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

Actualización Curricular



E.

**CIENCIAS
SOCIALES**

G.

DOCUMENTO DE TRABAJO N°1

B.



Equipo de profesionales de la Dirección de Curriculum

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la E.G.B.: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita.

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur.

Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial:

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

E.G.B.:

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

Polimodal:

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

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal

Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación

Lic. Enrique Martín

Subsecretario de Educación

Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento-Educación

Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Curriculum

Lic. Silvia Mendoza

1995

MUNICIPIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal
Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación
Lic. Enrique Martín

Subsecretario de Educación
Dr. Alberto Elías

Director General de Planificación Educativa
Lic. María Rosa Álvarez

Director de Gestión
Lic. Silvia Méndez

1993

ÍNDICE

Página

PRESENTACIÓN GENERAL	I
Marco de la política educativa	III
La Educación General Básica (E.G.B.)	IV
El proceso de transformación curricular que se impulsa	VI
El documento que se presenta	VII
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE	2
* Una perspectiva didáctica de las Ciencias Sociales	2
* Los contenidos escolares	3
-Algunos conceptos centrales: espacio, tiempo y sujeto	5
-Los principios explicativos	7
-Hechos y conceptos	11
-Los procedimientos	12
* Desde las disciplinas a la tarea del aula	14
* Los contenidos escolares y las ideas de los alumnos	16
SEGUNDA PARTE	20
* La realidad social	20
* Lo cercano y lo lejano	23
DE AQUÍ EN MÁS	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29
PALABRAS FINALES	X

PRESENTACIÓN GENERAL

Como se anunció oportunamente,¹ la gestión municipal se encuentra abocada a la definición y puesta en práctica de los procesos de aplicación de la Ley Federal de Educación en el ámbito del Sistema Educativo Municipal (SEM). En este proceso, la Dirección de Curriculum realiza su aporte específico a través de la producción de documentos curriculares que den marco y sustento a la transformación del sistema. Dando continuidad a la política curricular que ha caracterizado a la gestión municipal desde la restauración democrática, se ha diseñado un plan de trabajo en el que, manteniendo su vigencia el Diseño Curricular de 1986 para la Educación Primaria de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante DC 86), se lo irá complementando primero, y modificando después, en forma gradual.

Hemos puesto énfasis en afirmar que no se propone la sustitución brusca del DC 86 por un nuevo texto curricular. Desde luego, reafirmar su vigencia en el marco de un proceso transformador no implica que quedará intacto a lo largo de este proceso, sino que las transformaciones que se produzcan serán respetuosas de los muchos aspectos de la tarea escolar en los que el DC 86 está en condiciones de seguir siendo una prescripción valiosa, y buscarán mejorarlo en los demás aspectos, a partir de la contrastación con el trabajo escolar cotidiano.

El documento que Uds. tienen en sus manos se propone como un **documento de trabajo** que complementa el DC 86, ofreciendo aportes generales y por área para comenzar a pensar los procesos transformadores que se producirán en el futuro sobre el DC 86. Se hacen aquí explícitas las condiciones de contexto que enmarcan las modificaciones curriculares que la Jurisdicción deberá producir en los próximos cinco años, y se enuncian, para cada una de las áreas curriculares, las cuestiones claves que deberán abordarse en el proceso de transformación curricular, y los alcances y significados que este proceso reviste a la luz de la situación actual. En función de este proceso, este escrito no reemplaza al DC 86, sino que, debe leerse junto con él.

¿Por qué es necesario este documento de trabajo? Porque han pasado casi diez años desde la elaboración del DC 86 y el contexto actual es sumamente diferente al del momento de su producción. Ha cambiado el contexto político, mediante la sanción de la Ley Federal de Educación y los procesos de aplicación originados a partir de ella. Ha cambiado el contexto

¹ Véase la carta que se envió a las escuelas bajo el título "Información para la comunidad educativa acerca de los diseños curriculares en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación en la Capital Federal".

institucional del SEM, gracias a la profundización de los procesos democratizadores iniciados en 1983. Y ha cambiado el contexto teórico de referencia, tanto en el campo estrictamente disciplinario como en las llamadas didácticas especiales.

Podrían Uds. legítimamente preguntarse: ¿por qué, en lugar de un documento de trabajo, no proponen un nuevo documento curricular? En principio, porque entendemos que - por sus características de diseño abierto y por su especial valor como texto que recogió en su momento enfoques sumamente actualizados sobre la enseñanza- el DC 86 está en condiciones de mantener su vigencia en el comienzo de este proceso, y que es posible impulsar *a partir de él* un proceso de trabajo en el que se lo incluya y se lo supere. Cabe enfatizar que concebimos al diseño curricular como un proyecto a largo plazo y de gran alcance, no sólo en cuanto a que deba constituirse en una guía de hacia dónde conducir por unos años los esfuerzos, sino también en cuanto a que su elaboración debe ser resultado de un proceso respetuoso de las condiciones de implementación.

Frente a esto, podrían Uds. pensar: ¿y por qué no esperar a que ese proceso se cumpla para plantearnos directamente los resultados? En primer lugar, porque tenemos en cuenta que los distintos actores (maestros, profesores, directivos, supervisores y capacitadores del SEM), han expresado su interés en conocer las propuestas de la Dirección de Curriculum para la transformación curricular. Pero principalmente porque un proceso de largo aliento como el que estamos impulsando, requiere una progresiva apropiación por parte de Uds. de las propuestas curriculares que se formulen, y un proceso de ajuste en función de la experiencia, de modo de establecer condiciones de implementación lo más adecuadas posibles. A esta altura de la experiencia acumulada por la Dirección y por el sistema mismo, no daremos por cumplida la transformación curricular cuando podamos sustituir un texto por otro, sino cuando, en la contrastación con el trabajo escolar cotidiano, éste se legitime a través de modificaciones en las prácticas de enseñanza que recojan el sentido de los cambios que se proponen.

En este documento presentamos el estado actual del análisis que consideramos necesario realizar para dar impulso al proceso de transformación curricular. De ninguna manera aspiramos a agotar las cuestiones que aquí se abren. Este escrito inicia una serie de comunicaciones de diverso tipo que estableceremos con Uds., en orden a dar continuidad al proceso de transformación.

La Dirección de Curriculum, consciente de que los documentos por sí solos no podrán impactar en la modificación de la enseñanza, y de que muchas veces los maestros, profesores, directores y supervisores deben realizar enormes esfuerzos para superar condiciones desventajosas de desarrollo de la escolaridad y de su propio trabajo, participa de los esfuerzos que el conjunto de la gestión municipal realiza para garantizar la continuidad de

los trabajos de investigación y producción de materiales de apoyo, la capacitación docente en diferentes modalidades, y la necesaria modificación de las condiciones institucionales y laborales, incluyendo tiempos rentados de trabajo no al frente de alumnos, para acercarnos cada vez más al tipo de escuela que queremos.

Marco de política educativa:

A partir de la restitución democrática, la conducción educativa de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires ha encarado los procesos de transformación curricular con un criterio político claro: evitar sustituciones no fundamentadas de un diseño curricular por otro, generando mecanismos de evaluación que proveyeran bases sólidas para orientar y sustentar modificaciones en el curriculum. En este marco, el diseño curricular de 1981 (DC 81) fue evaluado a través del Programa de Investigación Curricular (1984). Para la elaboración del DC 86 se tuvieron en cuenta los resultados de esa evaluación.

En 1989, las autoridades de la gestión educativa municipal dieron continuidad a esta política curricular, manteniendo el mismo DC y definiendo políticas destinadas a su desarrollo. Los proyectos de Contextualización Curricular (1990) y de Desarrollo Curricular e Innovaciones Didácticas (1991-1993), relativos tanto al curriculum considerado globalmente como a las áreas específicas de enseñanza, así como el SICADIS (1987-1988), han buscado no solamente enriquecer las perspectivas de análisis de la función del diseño curricular y sus posibilidades de implementación, sino también proponer enfoques y líneas de acción que, respetando el rol protagónico otorgado a las escuelas y a los docentes por el DC 86, les proveyeran elementos ciertos para asumir realmente dicho protagonismo. Los proyectos de desarrollo curricular en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales formularon propuestas de enseñanza ajustadas a las orientaciones generales del DC 86 a través de investigaciones didácticas que se llevaron a cabo en escuelas municipales con la participación de los docentes. Estas investigaciones didácticas, que tenían por objeto elaborar propuestas que pudieran mejorar la calidad de la enseñanza de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos del SEM, fueron un paso importante en la contextualización del DC 86. Asimismo, cabe destacar los aportes que para el accionar docente y directivo en torno al curriculum significaron las acciones de capacitación de maestros y profesores, en las que la gestión municipal puso el acento de manera permanente en todo este proceso.

Actualmente, el proceso de aplicación de la Ley Federal de Educación promueve una evaluación y actualización del curriculum de la MCBA. Como se sabe, la Ley Federal introduce modificaciones sustantivas en la estructura del sistema educativo argentino, que estará integrado por la Educación Inicial, la Educación General Básica (EGB), la Educación Polimodal, la Educación Superior de grado y la Educación Cuaternaria.

Con la Ley Federal de Educación se inició un proceso de decisiones concertadas entre el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales en materia educativa. En este proceso, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFyE) se constituye en el ámbito prioritario de concertación, en el que se ha avanzado sobre la estructura y organización del sistema, sobre la definición de Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la EGB, sobre los criterios para la definición de diseños curriculares compatibles, etc.

En este marco, los CBC se presentan como "la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional" (CFCyE, Documento A6, pág. 1). Los CBC no constituyen por sí mismos un diseño curricular: el diseño curricular supone definiciones sobre el enfoque disciplinario y didáctico, y sobre la organización de los contenidos, que exceden la naturaleza de los contenidos mismos. Los CBC sirven como insumos para que cada jurisdicción elabore su DC, incorporando éstos y otros contenidos cuyo aprendizaje considere pertinente garantizar a todos los alumnos.

La Dirección de Curriculum asume la función de actualizar y mejorar el DC 86 para que responda a las demandas que surjan de la Ley Federal de Educación, incluyendo los CBC para la EGB; para que incluya los avances producidos en las didácticas de las áreas desde 1986 a la fecha, y para optimizarlo como herramienta para los docentes, **sosteniendo en todo el proceso la singularidad del Sistema Educativo Municipal de la Ciudad de Buenos Aires.**

La situación de partida de la jurisdicción en esta materia es privilegiada: por sus características de diseño abierto, y por su especial valor como texto que recogió en su momento enfoques sumamente actualizados sobre la enseñanza, el DC 86 está en condiciones de operar como punto de partida. No es necesario comenzar cambiando el DC 86 para que los procesos de transformación curricular se pongan en marcha; por el contrario, es posible impulsar, a partir del diseño curricular vigente, un proceso de trabajo en el que el futuro diseño curricular lo incluya y lo supere, legitimándose a partir del trabajo escolar cotidiano.

La Educación General Básica (EGB):

En la nueva estructura que la Ley Federal de Educación establece para el sistema educativo argentino, la EGB se propone universalizar una formación básica y común a todos los niños desde los seis años de edad y durante 9 años, con posterioridad a un año obligatorio

de Educación Inicial. Sus principales finalidades son (MCE, "Aplicación de la Ley Federal de Educación"):

- * garantizar el acceso a los saberes básicos de las sociedades contemporáneas,
- * universalizar la cobertura de la población en cuanto al acceso a dichos saberes,
- * garantizar los resultados de la educación básica de la población a partir de la heterogeneidad de las situaciones iniciales de incorporación al sistema educativo, y respetando las diferencias,
- * asegurar la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y el fortalecimiento de la democracia,
- * promover el crecimiento y desarrollo del país y el desempeño productivo de los sujetos.

La EGB prevista en la Ley Federal de Educación no constituye una mera extensión de la actual educación primaria. Desde luego, el completamiento de la escolaridad obligatoria, establecido no sólo como un deber sino también como un derecho de todos, dependerá de la capacidad del sistema educativo para ampliar la retención. En este sentido, cabe destacar que la Ley Federal eleva la responsabilidad del Estado sobre la educación, al aumentar los años en que éste se hace responsable por una educación extendida a todos. Pero, además, alcanzar las metas de este nuevo nivel del sistema educativo argentino supondrá una reorganización de la oferta educativa actual, tendiente a la constitución de un modelo global que permita no sólo retener a los alumnos durante toda la escolaridad obligatoria, sino definir y distribuir a través del sistema contenidos más actualizados, y elevar la calidad de la educación obligatoria y común.

Como es sabido, la EGB se organiza internamente en tres ciclos. El proceso de transformación de la actual escuela primaria hacia la EGB supone un esfuerzo decidido en los tres ciclos. No obstante, el mayor desafío para la extensión de la escolaridad será el tercero: son los años de este ciclo los que producen una extensión respecto de la duración actual de la escuela primaria. Desde el punto de vista curricular, se deberá garantizar la calidad de las experiencias educativas que se propongan para este ciclo, para que supongan un real incremento de la educación a la que todos acceden. Pero además, será imprescindible tomar decisiones en relación con la organización de la escuela, de tal manera que se contribuya a la adaptación de los alumnos que ingresan al tercer ciclo, pensándose en un aumento progresivo de la cantidad de asignaturas y profesores a lo largo del ciclo; que se destinen

horas de clase al estudio orientado por profesores; que se garanticen espacios de optatividad, presentando una gama de contenidos que permita una opción real entre las orientaciones de la Educación Polimodal.

El proceso de transformación curricular que se impulsa:

Como se ha dicho, la Dirección de Curriculum ha reafirmado la vigencia del DC 86 y ha diseñado un proceso tendiente a su transformación en función de los requerimientos que plantea la Ley Federal de Educación, de los resultados de los procesos de implementación desde 1986 hasta la fecha, y de los avances producidos en las áreas de conocimiento y en las didácticas especiales en los últimos años.

Hoy se encuentra suficientemente extendida la idea de que modificar el curriculum no se reduce a cambiar una colección más o menos articulada de disciplinas por otra, o a modificar la asignación de la cantidad de horas destinadas a determinadas asignaturas. Antes bien, es consenso en los estudios pedagógicos contemporáneos que un proceso que apunte a una transformación curricular real, y no a un mero cambio de textos curriculares, debe concebir al mismo tiempo el nuevo documento curricular y los procesos de desarrollo del curriculum. Esto significa que la elaboración del curriculum, su desarrollo y su impacto en la transformación de las prácticas escolares no se producen al unísono; frente a ello, un proyecto de actualización curricular debe respetar el tiempo que se requiere para la reconstrucción de las prácticas, a la par que proveer insumos que operen como marco normativo en la construcción del sentido de los cambios.

En este proceso transformador, el interés prioritario de la gestión municipal estará puesto en saldar la deuda que se tiene con el mejoramiento de las prácticas educativas en las escuelas. Los informes sistemáticos y los relevamientos informales de los procesos de implementación del DC 86 señalan en muchos casos la distancia que se registra entre las propuestas para la enseñanza formuladas en el documento y las posibilidades reales de llevarlas a la práctica en las escuelas.

Esto tiene, desde luego, una explicación. Si bien el DC 86 tiene, como todo documento curricular, un carácter prescriptivo, no pretendió controlar ni dictar normas sobre la elaboración de actividades de enseñanza como lo hacía el DC 81. Al plantearse como un curriculum abierto, el DC 86 dejó márgenes para la operación de los docentes; no sólo los espacios que habitualmente deja cualquier diseño (en todo lo que se refiere a aspectos que no puede llegar a prescribir) sino espacios deliberadamente previstos para el trabajo institucional en cada escuela. No pocas veces, sin embargo, este "espacio de operaciones" tendió a ser completado por otras vías. El DC 81 que se quería superar, la bibliografía

circulante (especialmente las revistas con propuestas resueltas de planificación), etc., ocuparon el lugar dejado por el DC 86 y, en no pocos casos, lo sustituyeron. Como consecuencia, se han generado versiones diversas de implementación del DC 86 según cómo se cubriera este espacio decisional, y no todas las versiones creadas son consistentes con el enfoque teórico explícito del texto curricular.

La experiencia aconseja priorizar en adelante un trabajo que permita generar condiciones para un impacto real del curriculum en las prácticas institucionales y en el aula. Por ello nos parece pertinente incorporar en este documento, y en el conjunto del proceso transformador que se impulsa, las modificaciones que se han producido a partir de la experiencia de desarrollo curricular, que nos permite precisar y ampliar nuestras propuestas de enseñanza.

Sabemos que el DC 86 ha generado grandes cambios, principalmente en cuanto a las relaciones, al clima general, y a los temas que se abordan en el aula. Pero sabemos también que no siempre ha sucedido lo mismo en relación a la enseñanza. Este es el actual desafío de los nuevos documentos curriculares. El DC 86 dio sobre todo permisos; a futuro, la deuda es proveer estrategias didácticas.

El documento que se presenta:

Encontrarán Uds. aquí presentaciones cuidadosas sobre lo que llamaremos *contextualización del cambio* en cada área; es decir, consideraciones sobre el estado de situación de cada área en función de su aparición en el DC 86, de los avances y nuevas perspectivas que se registran en los campos de conocimiento disciplinario y didáctico que les competen, de los procesos de evaluación del desarrollo curricular desde 1986 hasta la fecha, y de los requerimientos que sobre el sistema educativo municipal vuelcan los procesos de aplicación de la Ley Federal concertados en el ámbito del CFE, en especial los CBC de la EGB.

El documento ha sido organizado tomando como esquema de base los capítulos de los CBC de EGB, pero introduciendo las modificaciones que lo adapten a las áreas de especialización que la Dirección de Curriculum prevé para la producción curricular; por lo tanto, se desarrollan apartados sobre:

- * Matemática,
- * Lengua, incluyendo Lengua Materna y Lengua Extranjera,
- * Ciencias Sociales,

- * Ciencias Naturales,
- * Educación Artística,
- * Educación Física,
- * Tecnología,
- * Informática,
- * Formación Ética y Ciudadana.

Se elige este modo de organizar el material porque facilita la contextualización del cambio que se propone (al atender tanto como es posible a la organización de una fuente estructurante de la transformación curricular como son los CBC de EGB), a la vez que respeta la organización del trabajo dentro de la Dirección. En los capítulos que no afectan la organización por áreas o asignaturas del DC 86 (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física), esta organización resulta además respetuosa de los desarrollos curriculares de la jurisdicción y de los aportes recientes de la didáctica, que tienden a organizarse en torno a la especificidad de la enseñanza en campos de conocimiento específicos, y no como principios generales aplicables a cualquier contenido. En los capítulos "nuevos" (sean los que por primera vez se presentan como área, como el caso de Educación Artística; sean los que se introducen como novedad específica de estos CBC, como Tecnología, Informática, y Formación Ética y Ciudadana), esta organización facilita la discusión sobre su status curricular y sobre la especificidad de sus contenidos.

La forma de organizar este documento no debe llevar a conclusiones anticipadas sobre cómo estará organizado el futuro Diseño Curricular de la EGB: no se dice nada definitivo sobre el modo en que se organizará el diseño curricular que se construya en el proceso transformador que se inicia. En especial se deja claramente establecido que no necesariamente estará estructurado según la misma diferenciación disciplinaria en que se presentan los CBC.

Los CBC operan como indicación de lo que las diversas jurisdicciones -entre ellas, la MCBA- han acordado que debe constituir la base del capital de contenidos que deben transmitir las escuelas; pero, al elaborar sus propios diseños curriculares, cada jurisdicción tiene la obligación de poner a disposición de las escuelas una propuesta singular y específica acerca de lo que se espera que se enseñe en las escuelas. Cabe agregar que debe ofrecer una propuesta adecuada a sus condiciones actuales, a su historia previa y a sus propósitos específicos, y que esto supone operar sobre los CBC transformaciones tendientes a esa adecuación. La Dirección de Curriculum se encuentra abocada a ello, y no ha tomado aún decisiones finales sobre la futura organización curricular; la diferenciación que aquí se

introduce entre Informática y Tecnología es un ejemplo de las variaciones que podrán proponerse con respecto a la organización de los CBC de la EGB.

Puede anticiparse que el incremento de áreas que este documento presenta respecto del DC 86 requerirá una gestión diferente del tiempo escolar. Sería conveniente, en este sentido, comenzar a pensar en una organización curricular un tanto más flexible que la actual. El DC vigente es homogéneo en la estructura que propone para toda la escuela primaria; el futuro DC deberá pensarse con una estructura diferente para los diversos ciclos de la EGB, y con una propuesta también diferente para cada grado, en la que a las áreas o a las asignaturas actuales se agreguen instancias curriculares acotadas en el tiempo (semejantes a talleres, o a proyectos de trabajo) para el tratamiento intensivo de algunos temas. Una organización institucional más adecuada que la actual, en la que la gestión curricular estará fuertemente movilizadora por supervisores y directivos, y también por nuevas figuras (como el Coordinador de Ciclo), facilitará el tránsito del currículum actual a formas más flexibles de organización de los contenidos. Cabe señalar que la gestión municipal se ha fijado como compromiso de política curricular asumido con el sistema no afectar -salvo para mejorarlas- las condiciones de trabajo de los docentes municipales.

PALABRAS FINALES

El proceso de transformación curricular que pretendemos contribuir a producir se corre de la lógica secuencialista *diseño/desarrollo* hacia una lógica que considera el tipo de documento que conocemos como Diseño Curricular como texto final del proceso de transformación. La Dirección de Curriculum ha diseñado un plan de operaciones para la actualización curricular en el que el diseño curricular constituya el punto de llegada de diversas etapas de trabajo en las que se consideren el DC 86, la evaluación realizada sobre su desarrollo, los avances producidos en los proyectos de Contextualización y de Desarrollo curriculares, los aportes recientes de las Didácticas Especiales y los CBC de la EGB, entre otros.

Este plan de operaciones buscará incluir decididamente los niveles institucional y áulico, trabajando al máximo para procurar la capacitación de los actores y la generación y estabilización de rutinas de trabajo institucional para el desarrollo curricular. Una vez más nos interesa insistir en que no se afectarán -salvo para mejorarlas- las condiciones de trabajo de los docentes municipales.

En este marco, no recibirán Uds. en forma inmediata un nuevo DC, sino que se prevé la producción de **textos que cumplan diferentes funciones**, de los que consideramos importantes que Uds. estén al tanto. Estamos pensando, entre otros, en:

- * **Documentos de Base**, cuya función es presentar las directrices fundamentales de los procesos de transformación. Vehiculizan decisiones de política curricular. Se supone que, aunque perfectibles como cualquier documento, serán válidos durante todo el proceso, por lo cual su elaboración requiere especiales esfuerzos de definición a nivel político. Entre los documentos de base que Uds. recibirán, cabe destacar el documento sobre gradualidad de implementación de la Ley que está produciendo la gestión municipal;

- * **Documentos de Trabajo** como el presente, centrados en la presentación de las líneas innovadoras, los nuevos énfasis, etc. No contendrán desarrollos exhaustivos de todo lo que debería entrar en el curriculum -es decir, no serán documentos curriculares clásicos-, sino que pondrán todo su esfuerzo en hacer visible la pedagogía que sostiene la propuesta de transformación en conjunto o en un área en particular. Su objetivo es incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y controlar su desarrollo;

***Documentos de Desarrollo Curricular**, destinados a apoyar el trabajo en el aula de diversas maneras. Su definición se realizara en función del cuadro de situación de cada área frente a la transformación que se procura. Pueden consistir en recopilaciones de experiencias, secuencias de trabajo en el aula, desarrollo de temas, ejemplificaciones temáticas;

*** Anteproyecto de Diseño Curricular**: presentando de manera sistemática la propuesta curricular para el conjunto de la EGB. Por su carácter de anteproyecto, se presentará como perfectible y provisorio. No necesariamente saldrá "completo", sino que podrá elaborarse por áreas: haciéndolo así, no se fuerzan definiciones prematuras y se reduce el riesgo de inconsistencias posteriores. No debe pensarse a este anteproyecto como una producción enteramente nueva: si el proceso transformador es consistente, buena parte de su contenido habrá sido incluido previamente en cualquiera de las formas precedentes, en especial en los documentos de trabajo. Como se espera su ajuste a partir de las prácticas, se dará prioridad a que tenga valor de documento orientador de las prácticas, antes que pretender que cubra exhaustivamente todas las cuestiones;

*** Diseño Curricular**: corolario de todo el plan de operaciones, deberá reflejar el máximo avance alcanzado en el proceso de transformación curricular.

Desde luego, no guardamos la engañosa esperanza de que una colección de documentos pueda garantizar que en las escuelas pase lo que las políticas curriculares pretenden. Nunca, en ningún caso, la eficacia depende de los textos: un texto de calidad es necesario; pero no es suficiente. La eficacia depende ahora más que nunca de **concebir y conducir al mismo tiempo los procesos de diseño y los procesos de desarrollo del currículum, y de contrastar su significado en la práctica escolar cotidiana.**

Este documento cierra una primera etapa de elaboración interna de la Dirección de Curriculum, y abre una etapa de trabajo institucional, en el que se espera que se lo lea, se lo comente, se lo convierta en herramienta de trabajo, se lo difunda.

Sabemos que temas de organización operativa de la vida cotidiana en las escuelas -el horario escolar, y tantos otros- son de interés para Uds. Sin embargo, comprenderán que, dado el estado de la elaboración curricular, estos temas serán definidos más adelante, cuando las precisiones aún faltantes sobre la organización curricular lo permitan.

Don't forget to check the weather forecast before you go out. It might be a good idea to take an umbrella with you just in case it rains. The weather can be quite unpredictable here.

The weather is quite nice today, isn't it? The sun is shining and the temperature is just what we need. It's a great day to be out and about. I'm glad you're enjoying it. The weather is really something, isn't it? It's just what we needed today.

I'm sure you'll find the weather to be quite pleasant. It's a nice surprise, isn't it? The weather is really something, isn't it? It's just what we needed today. I'm sure you'll find the weather to be quite pleasant. It's a nice surprise, isn't it?

The weather is really something, isn't it? It's just what we needed today. I'm sure you'll find the weather to be quite pleasant. It's a nice surprise, isn't it? The weather is really something, isn't it? It's just what we needed today.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Lic. Silvia S. Alderoqui

Prof. Silvia Gojman

Prof. Analía Segal

INTRODUCCIÓN

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

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

El presente documento consta de dos partes. En la primera, caracterizamos la didáctica de las ciencias sociales desde las múltiples dimensiones que están presentes en la

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

-DGPE/DIE 1984/85 **Evaluación del Diseño Curricular 1981.-**

-DGPE/DIE 1984/85 **El perfil de los aprendizajes según el nivel de logro de objetivos curriculares en el Área de Estudios Sociales.-**

-DGPE 1986 **Diseño Curricular**

-DGPE 1987/88 **Nosotros Todos-** módulo 1- unidad 1,2 y 3

-DC. 1986/87 **Versión escolar de la Historia Argentina**, mimeo.

-DC. 1990 **Proyecto de Contextualización del DC86.**

-DIE. (1991) **El espacio de los saberes y conocimientos en el ámbito escolar primario.**

-DIE 1991 **Uso del diario**

-DIE 1992 **De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa.**

-DC 1991 **Buenos Aires se enseña** material curricular de capacitación docente

-DC 1992 **Investigación didáctica en ciencias sociales: tres temáticas sobre la ciudad.** mimeo.

-DC 1993/94 **¿Por qué se inunda Buenos Aires?** módulo de investigación didáctica mimeo.

-DC 1993 **La municipalidad y el banco** serie talleres para 6º y 7º.

-DC 1994 **Proyecto de Actualización Curricular- informe del área de Ciencias Sociales** mimeo.

-los **Módulos del área de las ciencias sociales** producidos por la DCPAYD actual Dirección de Formación Docente Continua.

enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Planteamos, cuál es el sentido de la presencia de un área de ciencias sociales en la escuela; luego, abordamos el tema de los contenidos escolares y, analizamos algunas interacciones que se producen en el aula en una perspectiva que incluye a los alumnos y sus ideas y a la intervención docente.

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

PRIMERA PARTE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* Los contenidos escolares

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

¿Por qué afirmamos esto?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Algunos conceptos centrales: el espacio, el tiempo y el sujeto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

sujeto { En relación al sujeto social, al protagonista de los cambios, es decir al objeto de estudio de las ciencias sociales, a partir del desarrollo de nuevas corrientes de pensamiento dentro del campo de las ciencias sociales, una pluralidad de sujetos comenzaron a sustituir al

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

sujeto individual, al "gran hombre", al personaje importante, al héroe protagonista de la historia.

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

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

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

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

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

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

- Los principios explicativos

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

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

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

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

Como dijimos antes, las Ciencias Sociales intentan hacer comprensible las acciones de los hombres en el pasado y en el presente, intentan explicarlas. Sin embargo las explicaciones en este área no son únicas y pueden cambiar con el descubrimiento de nuevas fuentes o con la interpretación de los datos desde nuevas perspectivas teóricas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En segundo lugar, la escuela debe enseñar a contextualizar, es decir a ubicar un hecho, una situación, un problema en relación a otros de manera no mecánica ni determinista sino entendiendo a la realidad como un todo complejo donde lo político, lo económico, lo social, lo ideológico-cultural y lo espacial conforman una globalidad articulada. La clásica

manera de pensar "por separado" cada dimensión no permite abordar la realidad social de manera integrada, globalizada, dificulta relacionar los hechos, encontrar las articulaciones significativas entre ellos. Dificulta, en fin, acercarse a una explicación de la realidad social.

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

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

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

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

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

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

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

- Hechos y conceptos⁸

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

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

⁸ Cesar Coll diferencia los hechos de los conceptos, estableciendo sin embargo una relación entre ellos:

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

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

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

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

- Los procedimientos

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

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

Estos saberes "se construyen en estrecha relación con los contenidos conceptuales y actitudinales. Esto en la medida que la construcción de conocimientos sobre la realidad social supone el reconocimiento de situaciones

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

a explicar y de problemas a resolver, en estrecha vinculación con la valoración crítica de los mismos, a los fines de la toma de decisiones personales y junto con los otros".¹⁰

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

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

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

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

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

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

Algunos de los contenidos son los siguientes:

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

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

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

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

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

"Reconocimiento de diferentes versiones sobre un mismo acontecimiento"

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

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

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

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

El acercamiento producido entre las personas que desde el campo de las disciplinas aportan nuevas líneas de trabajo y quienes desde la escuela vienen realizando esfuerzos por "mejorar" los contenidos de la enseñanza, facilita la llegada a las aulas de nuevas miradas y explicaciones sobre el mundo social, que pueden ser incorporadas al tratamiento que se hace de los contenidos escolares.

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

Otro ejemplo es la incorporación de la historia oral como una forma de "hacer historia". Cuando se estudia el proceso inmigratorio argentino, suele llamarse a los abuelos o bisabuelos inmigrantes al grado para que cuenten acerca de su vida. Pero esta actividad puede quedar en la simple anécdota si no están claras las ideas que van a trabajarse durante

y luego de la visita, señalando por ejemplo, las relaciones que existen entre la vida de esa persona, su vida familiar y la historia colectiva, es decir los acontecimientos políticos y sociales de su época.

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

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

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

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

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

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

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

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

Sin duda este abordaje al tema del trabajo requiere del aporte de conceptos provenientes de un conjunto de ciencias sociales: la antropología, la sociología, la economía.

Si articulamos los temas relativos al trabajo alrededor de un concepto, en este caso el de necesidades básicas, seguramente facilitaremos que los alumnos accedan a una versión más compleja, más variada, más dinámica, más crítica de la temática del trabajo.

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

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

Desde el marco teórico de la Psicología Genética, sabemos que (...) *"para que se produzca conocimiento tiene que haber una INTERACCIÓN entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. CONOCER ES UNA ACCIÓN. Una acción que consiste en otorgar significados a los objetos que se conoce.[...]*

[...] ¿Qué significados puede dar un sujeto a un objeto? ¿Qué es lo que puede conocer? Esto depende de los conocimientos previos del sujeto; es decir del conjunto de conocimientos (teorías, nociones, conceptos) del que ya dispone un sujeto sobre un dominio determinado. Los conocimientos previos actúan como marco asimilador desde el cual se otorgan significados a los objetos.(...)

[...] al interactuar con nuevos objetos, en la acción de otorgar significado, de incorporar un nuevo objeto, los conocimientos previos se modifican, se reorganizan, se enriquecen. Los conocimientos previos son el punto de partida, pero durante el proceso de conocer estos mismos conocimientos cambian. En esto radica la CONSTRUCCIÓN"¹¹

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

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

"Un grupo de niños está leyendo un texto con la información de que un grupo indígena, los diaguitas, trabajaba la cerámica. El texto está acompañado por una lámina que muestra a mujeres indígenas moliendo granos en un mortero, y cacharros de cerámica al lado de ellas.

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

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

¿Cómo tiene que trabajar el docente con ellas?

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

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

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

¹³Aisenberg, B. op cit. pág. 151.

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

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

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

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

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

Más que proponer momentos especiales de las clases para "enterarnos" de las ideas de los chicos, se debería tender a construir una actitud de escucha, y posibles caminos de

¹⁴ Aisenberg, B. op cit. pag 149

¹⁵ Aisenberg, op cit, pag 148

respuesta a las señales que dan los alumnos acerca de cómo están entendiendo el contenido que se enseña.

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

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

Por ejemplo, cuando un maestro dice :

"Explicame con tus propias palabras, cómo los diaguitas almacenaban sus alimentos"

"Decilo de una manera diferente a como está escrito en el libro "

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

Si frente a un texto que explica

"Los españoles dividieron los territorios conquistados en virreinales";

el docente pregunta:

"¿Por qué te parece que es útil subdividir un territorio para gobernarlo?"

está haciendo mucho más que relevando información puntual.

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

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

SEGUNDA PARTE

* La realidad social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

También se escuchan frases del siguiente tipo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Introducir la vida cotidiana y los modos de vida desde esta perspectiva en la escuela permitiría, en primer lugar, no limitarse a trabajar solo con lo que se ve y con lo que se opina y, en segundo lugar, no banalizar estos conceptos que efectivamente son potencialmente ricos para comprender distintos aspectos de la vida de los hombres en sociedades pasadas y presentes. Permitiría, en fin, comprender que por debajo, por encima y alrededor de la aparente trivialidad de los hechos de la vida cotidiana está el mundo, la historia y el hombre: lo material, lo imaginario, lo simbólico.¹⁷

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

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

Por ejemplo, las inundaciones que periódicamente se producen en amplios sectores de la Capital Federal constituyen un fenómeno de la vida cotidiana, un acontecimiento del presente de fuerte impacto social. Sin duda es un tema que puede

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

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

ser incorporado al trabajo escolar teniendo en cuenta algunos de los múltiples aspectos que originan el fenómeno: el aumento en las precipitaciones, la insuficiente infraestructura pluvial y de cloacas respecto a la cantidad de habitantes de la ciudad, las características de las zonas inundables, el origen social de los más afectados, y el papel jugado por otro actor social, el Estado, tanto en la prevención como en la atención de la catástrofe.

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

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

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

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

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

*** Lo cercano y lo lejano.**

Durante mucho tiempo la mayoría de las prácticas que se sostuvieron en las escuelas reflejaron cierto cuidado por preservar un orden en la enseñanza de los contenidos, que fuera

progresivamente de lo más cercano a lo más lejano tanto en relación al espacio como al tiempo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

"¿Puede afirmarse que un barrio es más simple que una ciudad? Si la mirada que se hace sobre él, enumera los nombres de sus calles, enuncia que en él pueden encontrarse comercios, viviendas y lugares de esparcimiento y

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

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

²²Camilloni A., op cit.

pontifica acerca de la necesaria armonía y entendimiento entre los vecinos, seguramente la visión será sencilla.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DE AQUÍ EN MAS

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenberg, B. (1995) *El constructivismo y algunas reflexiones sobre el aprendizaje en el aula*. Video Libro. Editorial Estrada. Buenos Aires
- Aisenberg, B. (1994). "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos". En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales- aportes y reflexiones*, Piadós, Buenos Aires.
- Aisenberg, B. (1991). *La enseñanza de las ciencias sociales y el aprendizaje constructivista* mimeo.
- Alderoqui S. (1994), *Ciencias Sociales en el nivel inicial*- documento curricular- Profesorado de Educación Inicial- PTFD- Ministerio de Cultura y Educación.
- Alderoqui S. (1993) *En torno al entorno* Proyecto de Estímulo a las iniciativas docentes del Plan social educativo, Ministerio de cultura y educación, Buenos Aires.
- Audigier F. (1992). *Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didáctica*. en Documents d'analisi geogràfica. Barcelona.
- Audigier F. (1992). *La construction de l'espace géographique. Une recherche didactique en cours de réalisation* .Inrp. Francia mimeo.
- Camilloni A.,(1993). *De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y en el espacio. ¿Qué es cercano? ¿Qué es inmediato? ¿Qué es lejano?*. Dirección de Curriculum. MCBA. (mimeo)
- Camilloni, A. y Levinas, L.: (1988) *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Aique, Buenos Aires.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, (1994) Capítulo de las ciencias sociales Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Coll, C. (1992). *Los contenidos de la reforma*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Diseño Curricular Base. (1989) Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Ferrero A., Morina J, y Villa A. (1994). *Qué geografía enseñamos?* mimeo.

- Finocchio, S., Gojman, S, Gurevich, R. y Fernández Casó, V.(1994) *Las ciencias sociales y su enseñanza*. documento curricular, PTFD, Profesorado de Enseñanza Básica, Ministerio de cultura y Educación. Buenos Aires
- Gordon Childe, V. (1979) *Teoría de la historia*. La Pléyade. Buenos Aires.
- laies, G. y Segal, A, (1994). La escuela primaria y las ciencias sociales en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps) *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Lefebvre H.: **La vie quotidienne dans le monde moderne**. Paris, Gallimard,(1968).
Fragmento en: *La Mirada Oblicua*. Estudios culturales y democracia (comp.Silvia Delfino)(1993). La Marca, Buenos Aires.
- Lloyd,C.(1986). **Explanations in Social History**. Oxford: Basil Blackwell. Citado por Carretero,M.,Jacott,L. y López-Manjón,A:"Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica". En: Carretero,M.(1995) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*.Aique. Bs.As.
- Pluckrose H. (1991). **Children Learning History**. Simon and Schuster Education. Hampshead. edición en español (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, MCE, Morata, Madrid.

CAJA

17