PRIMER
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO

# Ciencias Sociales

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

MINISTERIO de EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfce
Consejo Federal
de Cultura y Educación

**Presidente de la Nación**
Dr. Néstor Kirchner

**Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología**
Lic. Daniel Filmus

**Secretario de Educación**
Prof. Alberto Sileoni

**Subsecretaria de Equidad y Calidad**
Prof. Mirta Bocchio de Santos

**Directora Nacional**
**de Gestión Curricular y Formación Docente**
Lic. Alejandra Birgin

**Coordinadora Áreas Curriculares**
Dra. Adela Coria

## Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

### Área de producción pedagógica

**Coordinación y supervisión pedagógica general**
Adela Coria, *Coordinadora Áreas Curriculares*

**Asesoramiento didáctico**
Beatriz Alen
Nora Alterman

### Equipo del Área de Ciencias Sociales

**Coordinación y supervisión pedagógica**
Raquel Gurevich
Victoria Fernández Caso
Diana González
Mabel Scaltritti

**Autores**
Andrea Ajón
Betina Akselrad
Diana González
Mabel Scaltritti

**Lectura crítica**
Mabel Sueldo, *directora de escuela Proyecto 108 escuelas, Córdoba.*

### Área de producción editorial

Raquel Franco, *Coordinadora editorial*
Yamila Sevilla, *Edición*
Norma Sosa, *Corrección*
Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*
Araceli Gallego, *Coordinación*
Diego Bennett, *Diagramación*
Joaquín Croxatto, Mónica Pironio, *Ilustración*
Alejandro Peral, *Fotografía*
Guillermo Ueno, *Fotografía*
Fernando Roca, *Retoque digital*
Rafael Blanco, *Documentación fotográfica*

*Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.*

# Presentación

Durante los últimos treinta años, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Sabemos que hoy la sociedad argentina es profundamente desigual a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Estamos realizando importantes esfuerzos en materia de políticas públicas que van revelando indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello aún no es suficiente. Niños y jóvenes son parte de una realidad donde la desocupación, la pobreza y la exclusión social siguen expresando todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

La educación no es ajena a esta injusticia. El crecimiento de las brechas sociales se manifiesta también en la fragmentación que atraviesa nuestro sistema educativo, en las desiguales trayectorias y aprendizajes que produce, y en las múltiples dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

Pese a ello, en las escuelas, maestros y maestras insisten en redoblar sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas, frente a una crisis que, por cierto, excede al sistema escolar.

Frente al desgarro social y sus huellas dolorosas, y frente a la necesidad de garantizar la supervivencia, los docentes fueron responsables de que la escuela se sostuviera como uno de los pocos lugares –si no el único para amplios sectores– en el que el Estado continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hoy podamos volver a pensar en la posibilidad de un *todos*.

Así, reasumimos desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos muchas cosas y vislumbramos con mayor nitidez un horizonte alentador. Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a chicos y chicas, con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas, y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas.

Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizás no imaginamos todavía. En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que, según creemos, resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de

conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia, los saberes y deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

**Lic. Alejandra Birgin**
Directora Nacional de Gestión Curricular
y Formación Docente

**Lic. Daniel Filmus**
Ministro de Educación

# Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos "hilos" para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de "decir por primera vez". Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se irá nutriendo, completando y renovando. En esta oportunidad, abrimos la colección presentando un libro para Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario: uno de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales y uno de Ciencias Naturales para cada año/grado.

En tanto propuesta abierta, los *Cuadernos para el Aula* también ofrecerán aportes vinculados con otros saberes escolares: Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Física, del mismo modo que se proyecta aportar reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyan renovadas preocupaciones sobre la enseñanza.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas o respuestas impensadas o poco esperadas, lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la

prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante –aunque imperceptiblemente– y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y socio-cultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante. Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a los chicos en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes en cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que irá agregando páginas a estos Cuadernos.

**El equipo de *Cuadernos para el aula***

# ÍNDICE


**14 Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo**
16 Agunas palabras iniciales
18 El tratamiento de la diversidad en el Primer Ciclo
20 El lenguaje como vertebrador de los aprendizajes
21 La contextualización, la interrogación y la problematización
22 El abordaje de lo cercano y lo lejano
24 El tratamiento de la información
27 Salidas y visitas escolares
28 La evaluación

**30 EJE: Las sociedades y los espacios geográficos**
32 Los saberes que se ponen en juego
33 Propuestas para la enseñanza
34 El trabajo con imágenes para acercarnos al conocimiento de las sociedades y los espacios geográficos
35 La utilización de fotografías para reconocer elementos naturales y sociales del espacio geográfico
37 El uso de fotografías para distinguir espacios rurales y urbanos
40 El trabajo con casos para reconocer características de los espacios rurales
46 El valor de los relatos en las clases de Ciencias Sociales
48 La búsqueda y el registro de información para reconocer características de los espacios urbanos
49 El trabajo con problemas para caracterizar servicios urbanos

**52 EJE: Las sociedades a través del tiempo**
54 Los saberes que se ponen en juego
55 Propuestas para la enseñanza
56 Algunas preguntas para interrogar la sociedad colonial
57 Analizar imágenes para reconocer distintos grupos sociales en la sociedad colonial
62 Escuchar relatos y analizar imágenes para obtener más información

62 Una sociedad diversa y desigual
65 Niños y niñas en la sociedad colonial
67 De fiestas y sociabilidades
69 Los trabajos
70 Jugar con las palabras para sistematizar lo aprendido
71 Analizar planos de diferentes viviendas y escuchar nuevos relatos para saber cómo vivían distintos grupos sociales
75 Visitar un museo para tomar contacto con diferentes producciones culturales de la sociedad colonial
76 El acto del 25 de Mayo: una articulación posible
77 A modo de cierre

**78 EJE: Las actividades humanas y la organización social**
80 Los saberes que se ponen en juego
81 Propuestas para la enseñanza
85 Realizar recorridos y trabajar con croquis para analizar las características edilicias de la escuela
57 Realizar entrevistas para obtener información sobre las funciones que desempeñan los adultos de la escuela
90 Reflexionar y dialogar acerca de los acuerdos, normas, derechos y obligaciones en la escuela
93 Reconocer cambios y continuidades en la institución escolar
96 Conocer escuelas diferentes de la propia para enriquecer las representaciones sobre la realidad social
99 Conocer una escuela para profundizar el análisis de las instituciones escolares en diferentes contextos
104 Actividades de cierre

**106 En diálogo siempre abierto**
108 Juntos, en sociedad

**110 Bibliografía**

# ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN EL PRIMER CICLO

# Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo

## Agunas palabras iniciales

Las Ciencias Sociales cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se halla en permanente construcción, es decir que se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan el devenir de las sociedades a lo largo del tiempo. Precisamente, esta posibilidad de perspectivas múltiples –hoy más que nunca– debe recuperarse en la escuela con el fin de que alumnos y alumnas puedan acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano.

En cuanto al sentido y alcance de los saberes y las experiencias en Ciencias Sociales durante el Primer Ciclo de la EGB/Primaria, tendremos en cuenta que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ponen en juego distintas cuestiones vinculadas con una didáctica específica del área. Esta didáctica se pregunta por el origen y las características de los conocimientos enseñados, por los enfoques y problemas de la enseñanza y el aprendizaje, por las condiciones que pueden favorecer relecturas críticas de las prácticas docentes y por la construcción de nuevas propuestas de enseñanza.

Así, delinearemos en estas páginas iniciales algunas ideas sobre las que nos hemos basado al desarrollar las propuestas para el aula que se presentan en este Cuaderno. Esperamos que estas propuestas sean recibidas como una invitación a compartir una mirada sobre nuestras escuelas y nuestros chicos; imaginamos que la trama o algún aspecto de ellas en particular puede ser tomado para reinventar lo que hacemos cotidianamente en las aulas. Sin embargo, antes de desarrollarlas, volveremos sobre algunos aspectos conocidos acerca del enfoque del área, porque revisitarlos nos permitirá reflexionar acerca de cómo promover situaciones de enseñanza que se hagan eco de la complejidad de lo social, idea que da sentido a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo.

Al enseñar Ciencias Sociales nos proponemos, entonces, que los chicos y las chicas avancen hacia la construcción de un conocimiento más amplio acerca de la realidad social; para ello es necesario hacer hincapié en las acciones de los

diversos actores sociales en el pasado y en el presente. En efecto, las primeras aproximaciones que los alumnos tengan a estos saberes serán clave y dejarán huellas en su manera de mirar e interpretar la realidad social.

Si bien los conceptos y procesos sociales que se abordan en el Primer Ciclo son las primeras puertas de entrada al conocimiento social –desde la intencionalidad de la enseñanza–, su relevancia radica en los aspectos formativos que permiten analizar y valorar de distinto modo diversas situaciones sociales e interrogarse acerca de ellas. Al mismo tiempo, el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela apuesta a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y a recoger los múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres de la sociedad actual. En este enfoque consideramos que es necesario seleccionar saberes relevantes para que los niños tengan oportunidades de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales en tanto sujetos constructores de conocimiento.

Muchos requerimientos de la sociedad actual se expresan en los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo: principalmente, en el de ofrecer a los alumnos y alumnas las primeras herramientas conceptuales para avanzar de modo creciente en el análisis de la realidad social, tanto pasada como presente. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales en este Ciclo contribuirá a que niños y niñas enriquezcan y complejicen sus miradas sobre la sociedad, amplíen sus experiencias sociales y culturales, avancen en el desarrollo de su autonomía, se integren progresivamente en las redes sociales, tomen decisiones cada vez más fundamentadas y se preparen para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En este sentido, la ampliación de los horizontes sociales y culturales es una condición pedagógica que permite aproximar a los niños a una construcción más elaborada del mundo social, sin excluir la valoración de las identidades, las experiencias locales y las prácticas particulares de ellos en sus contextos. De este modo, la escuela ayuda a sus alumnos a realizar otras trayectorias que les permitan comenzar a reinterpretar sus marcos de vida, al ponerlos en contacto con otras experiencias, con otras formas de conocimiento, de entender las normas y la política, y así poder mirar con ojos nuevos el entorno propio.

Sabemos que al encarar la enseñanza del área, una de las condiciones es que los niños pequeños no consideran a la sociedad como una construcción humana; más bien la piensan como un producto ahistórico, natural. Por eso, uno de los desafíos más importantes de la enseñanza en el Ciclo consiste en ofrecer situaciones que les permitan acercarse a la realidad social y sus distintas dimensiones, de modo tal que puedan identificar algunos cambios y continuidades a través del tiempo, comprender a quiénes y de qué manera afectan, y acercarse a las principales razones que permiten comprender por qué suceden.

Además, por medio de múltiples descripciones y análisis de diversos tipos de información, les propondremos a los alumnos pistas para poder pensar parcelas de la realidad social presente y pasada, acercándolos progresivamente a los modos particulares de construir conocimiento en las Ciencias Sociales.

Con este enfoque, creemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye a un requerimiento social básico: la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. En este sentido, es responsabilidad de la escuela brindar herramientas para que los niños –desde tempranas edades– tengan oportunidad de participar, intercambiar, debatir: operaciones necesarias para integrarse en un mundo cada vez más complejo y cambiante. En este proceso, también ensayarán modos de asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia diversas formas de vida, como también hacia diferentes puntos de vista. En las clases, se contemplarán especialmente los gestos y las actitudes de consideración hacia el semejante y de sensibilidad frente al dolor y la injusticia.

## El tratamiento de la diversidad en el Primer Ciclo

En el mundo actual, coexisten múltiples y distintas formas sociales y culturales. En este marco, la escuela es un espacio privilegiado para desarrollar ideas, actitudes y valores que permitan a los alumnos sentirse parte de un mundo diverso. Es deseable ofrecer entonces propuestas de enseñanza que den lugar a que los niños se interroguen, en el marco de la escuela, sobre escenas cotidianas personales, familiares y comunitarias propias, así como sobre escenas distintas, situadas en contextos diferentes (del pasado o del presente, urbanos o rurales, de nuestro país o de otros países). En este sentido, aproximar a los alumnos desde pequeños a marcos y situaciones distintos es colaborar con el aprendizaje de la idea de que en una determinada sociedad coexiste una variedad de costumbres, valores, tradiciones y creencias. Al ofrecerles la oportunidad de que desarrollen una actitud respetuosa acerca de las diferencias, se ayudará a los niños a enriquecer y ampliar el propio mundo. En este sentido, uno de los objetivos es habilitar un espacio donde se develen aquellas posiciones que puedan provocar temores o prejuicios frente a lo no conocido, lo no cercano, lo no inmediato. En cuanto a las normas de convivencia, resulta oportuno tener en cuenta la introducción de criterios de pluralidad y considerar también aquellos basados en los derechos humanos universalmente acordados.

Por otra parte, los modos de interpretación de los niños pequeños son básicamente autoreferenciales, por lo tanto, suelen realizar comparaciones entre sus propias experiencias y las de los otros, haciendo extensivas sus represen-

taciones de lo que conocen a lo que desconocen. Es importante entonces ofrecer a los alumnos la posibilidad de interesarse por la alteridad que forma parte de la realidad social, es decir, de construir el saber acerca del orden social mediante propuestas que les permitan reconocer analogías y diferencias.

Una cuestión que constituye un verdadero reto es reconsiderar la idea del interés por el conocimiento de lo social. Si asumimos que –como otros órdenes de la subjetividad– el interés de los chicos por el mundo es socialmente construido, muy probablemente será expresión de las experiencias culturales y sociales que han transitado. Sin embargo, los intereses infantiles tienen una plasticidad que nos permite pensar que son ellos los primeros dispuestos a sumergirse en experiencias y conocimientos sobre realidades que rebasan el entorno más inmediato, que provocan el deseo de saber sobre lo "otro", lo no propio. En este sentido, podemos interrogarnos sobre cuáles son los mejores caminos para proponer a los chicos abrir nuevos mundos desde la escuela y para recorrer parcelas desconocidas de la realidad que resultan relevantes para la comprensión de lo social.

Las ideas que hemos esbozado hasta ahora no niegan la importancia de recuperar los mundos de la experiencia infantil en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por el contrario, sabemos que las nociones infantiles sobre los diversos aspectos de la sociedad podrán enriquecerse, matizarse o modificarse en la medida que las pongan en juego, las expliciten, las confronten con nuevas informaciones y las vayan reestructurando progresivamente. Lo cierto es que no es esperable, ni posible, que los niños logren complejizar sus ideas acerca de la sociedad de manera inmediata y automática; dado que se trata de un proceso de construcción, debemos tener en cuenta las significaciones que ellos dan a los contenidos, cómo los interpretan, qué problemas o qué interrogantes se plantean. Al incluir sus nociones, opiniones, percepciones y formas de apreciación, así como sus prácticas y prejuicios, al trabajo cotidiano, podemos acortar las distancias entre esas ideas y los contenidos más formalizados propuestos desde la escuela. En este sentido, la intervención didáctica es una condición insustituible para que los niños construyan dichas nociones. Sabemos de la cantidad de hipótesis y preguntas acerca de la vida en sociedad que los niños formulan en las clases, inspiradas en las propias prácticas sociales y comunitarias en las que se hallan inmersos: es tarea del maestro escuchar, dar lugar y recuperar las experiencias infantiles, para potenciar su riqueza y mantener viva la curiosidad que es propia de los niños pequeños.

## El lenguaje como vertebrador de los aprendizajes

El Primer Ciclo de la EGB/Primaria presenta, para quienes enseñamos Ciencias Sociales, un desafío, que es el dominio apenas incipiente que tienen los chicos de las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, esto no debería ser un obstáculo en el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área. Por ello, necesitamos pensar estrategias específicas para propiciar un acercamiento progresivo a las nociones y conceptos del campo. Este proceso implica incorporar las nociones implícitas que los niños tienen por el solo hecho de pertenecer a una cultura. Como ya adelantamos, en la infancia estos saberes están fragmentados e impregnados de las significaciones que los adultos de referencia les hayan otorgado. Por eso, uno de los roles de la escuela es procurar a los alumnos las herramientas necesarias para avanzar en la complejización creciente de estos conocimientos, contribuir a su sistematización y acercarlos al modo particular de pensar los temas y problemas desde las disciplinas sociales.

En este sentido, una de las maneras de abordar este objetivo es que en las clases de Ciencias Sociales los niños participen de muchas situaciones que impliquen hablar y escuchar (preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, etc.) acerca de variados aspectos de la vida de las personas –en diversidad de contextos, cercanos y lejanos a su experiencia cotidiana, del pasado y del presente–; esto colaborará para que amplíen y renueven sus representaciones acerca de las sociedades. En suma, hacer uso del lenguaje, que, como sabemos, atraviesa los procesos de apropiación de cualquier conocimiento.

Este *hablar Ciencias Sociales* estará fuertemente orientado por las intervenciones del docente: hará preguntas para que los niños reconozcan, en cada uno de los casos y relatos presentados, diferentes actores sociales y sus intencionalidades; para que establezcan relaciones, realicen comparaciones, identifiquen cambios y/o continuidades. Del mismo modo, las horas dedicadas a la enseñanza del área serán una buena oportunidad para escuchar relatos de ficción, historias de vida, testimonios, etc. La narrativa –tema sobre el que volveremos más adelante–, ayuda a los niños pequeños a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y un espacio determinados, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. Por tanto, la incorporación de relatos para presentar los temas de Ciencias Sociales resulta un camino metodológico invalorable, que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar. Al mismo tiempo, significa trabajar desde los primeros pasos de la escolaridad con una de las formas constitutivas de expresión del pensamiento social.

Asimismo, una tarea que es deseable que iniciemos y propiciemos en el Primer Ciclo es la de promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales, ya que estos constituyen una fuente básica de información. La escuela ofrecerá libros y revistas que permitan a los alumnos iniciarse en la búsqueda bibliográfica de información; es importante que esa búsqueda les resulte atractiva y novedosa, que promueva el interés por las temáticas propias de las Ciencias Sociales, que despierte curiosidad por los diferentes contextos del pasado y del presente, y que genere interrogantes acerca de lugares y personas quizá muy diferentes de los que conocen y que tal vez nunca llegarían a conocer de otro modo.

A lo largo del año, es deseable diseñar secuencias de actividades en las cuales la lectura y la escritura se presenten entramadas con la apropiación de contenidos específicos de Ciencias Sociales.

Dictarle al maestro para elaborar una síntesis después de haber analizado diversos materiales para buscar información específica, armar listas para sistematizar algún aspecto de la sociedad estudiada, escribir epígrafes para imágenes, realizar descripciones sobre personajes trabajados, completar frases sobre algún caso analizado, redactar cartas para contarle a otros algo interesante sobre algún tema de sociales, escribir una revista escolar sobre un tema en particular, confeccionar cartelera y murales para organizar información, son algunas de las propuestas –entre otras muchas posibles– que permitan aprender contenidos específicos del área a la vez que aprender a leer y escribir sobre un tema.

En suma, hacer uso del lenguaje que, como sabemos, atraviesa los procesos de apropiación de cualquier conocimiento.

## La contextualización, la interrogación y la problematización

La presentación de un marco, de una historia en la que aparezcan personas actuando movidas por necesidades, deseos y aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que se desea enseñar. Así, la realidad cobrará significado para los niños al proponer un contexto determinado en el que se destaquen las acciones y las intenciones de los actores sociales implicados.

En este sentido, no es propósito del Primer Ciclo que los niños se acerquen al conocimiento de las sociedades desde procesos y explicaciones multicausales o profundizando en las distintas dimensiones de análisis de los contextos estudiados. Somos los docentes quienes definimos y recortamos en nuestra selección de contenidos el encuadre, el contexto. Así, intentaremos acercarlos a diferentes sociedades desde una mirada que privilegie el estudio de la vida co-

tidiana. Por ejemplo, en 1er año/grado, cuando nos encontramos con la propuesta de trabajar "la vida cotidiana en tiempos de la colonia", la idea es que los niños accedan, por medio de preguntas, a cuestiones centrales de la vida cotidiana en las que se problematicen las relaciones entre adultos y chicos, las configuraciones familiares, los roles de hombres, mujeres y niños, de las formas de crianza, de educación, recreación y trabajos de distintos grupos sociales.

Delimitar el contexto –es decir, el acotamiento temático, temporal y espacial– en el que se desarrollará la propuesta pedagógica implica un conjunto de operaciones relacionadas entre sí: la selección de contenidos e información, la elaboración de actividades, la utilización de recursos y materiales específicos, la adopción de estrategias de enseñanza y evaluación. Este proceso servirá también para ponderar el caudal de información que se ofrece, la relevancia de los contenidos que se deciden, la pertinencia de las actividades que se propongan. En este sentido, el trabajo con historias y narraciones situadas en contexto permitirá el establecimiento de relaciones entre los distintos elementos del relato, facilitando poner en juego ideas que habiliten interpretaciones válidas y promoviendo que la información cobre sentido en el marco de la trama del texto, que de otro modo permanecería dispersa.

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

## El abordaje de lo cercano y lo lejano

Durante mucho tiempo, en las prácticas escolares y en variadas instancias de desarrollo curricular se ha considerado una progresión de los contenidos que tenía en cuenta exclusivamente la cercanía o lejanía de los contextos de análisis desde el punto de vista de la distancia física o de la proximidad material o temporal. De ese modo, en el Primer Ciclo, el aprendizaje de la realidad se circunscribía a los espacios y los tiempos físicamente cercanos, para abordar luego, en los ciclos siguientes, espacios y tiempos más lejanos. Este tipo de progresión responde a la idea de que es más sencillo para los niños pequeños abordar lo cercano, lo inmediato, lo contiguo, que lo lejano, lo no inmediato, lo distante. Sin embargo, numerosas experiencias demuestran que la proximidad física no es condición para que un tema se convierta en cercano para los niños.

Como hemos expresado, al abordar el conocimiento de lo social se presenta una característica inherente a este campo de conocimiento, y es que el sujeto forma parte del objeto mismo que desea conocer –la sociedad– y se ve afectado por ella. Entonces, el medio vivido más cercano en el espacio y en el tiempo puede presentarse más enigmático de lo que estamos habituados a creer, ya que comprenderlo supone tomar distancia y problematizar las propias categorías de pensamiento, que han sido en parte moldeadas por ese mismo entorno.

El desafío de las Ciencias Sociales escolares será entonces el de colaborar en la construcción de un conocimiento más profundo de lo que aparece como más próximo, más familiar, y tratar de evitar simplificaciones que deriven en un abordaje esquemático y limitado al conocimiento que ya posee cada alumno. Esto no significa que se dejen de lado los ámbitos de referencia conocidos para los niños. Por el contrario, la intención es rescatar esas experiencias para ampliarlas y permitirles otorgar significados más complejos a la realidad. Esto puede lograrse proponiendo múltiples descentramientos, para lo cual contamos con un criterio de organización de los saberes que implica el tratamiento simultáneo de contextos cercanos y lejanos. Así, el entrecruzamiento de marcos de referencia ayudará a comprender más lo propio, por diferencia, por identificación, por contraste, por comparación y por analogía respecto de lo otro.

En este sentido, nos atrevemos a compartir un fragmento de un texto de Albert Camus en su obra *El primer hombre* (1998),[1] que pone un énfasis poético a esta mirada sobre el lugar de lo lejano y lo cercano en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

*Y aquellos niños que solo conocían el siroco, el polvo, los chaparrones prodigiosos y breves, la arena de las playas y el mar llameante bajo el sol, leían aplicadamente, marcando los puntos y las comas, unos relatos para ellos míticos en los que unos niños con gorro y bufanda de lana, calzados con zuecos, volvían a casa con un frío glacial arrastrando haces de leña por caminos cubiertos de nieve hasta que divisaban el tejado nevado de la casa, y el humo de la chimenea les hacía saber que la sopa de guisantes se cocía en el fuego. Para Jacques esos relatos eran la encarnación del*

[1] Las citas completas de los textos mencionados se encuentran en la Bibliografía, al final de este libro.

*exotismo. Soñaba con ellos, llenaba sus ejercicios de redacción con las descripciones de un mundo que no había visto nunca, e interrogaba incesantemente a su abuela sobre una nevada que había caído durante una hora, veinte años atrás, en la región de Argel. Para él esos relatos formaban parte de la poderosa poesía de la escuela, alimentada también por el olor del barniz de las reglas y los lapiceros, por el sabor delicioso de la correa de su cartera que mordisqueaba interminablemente, aplicándose con ahínco a sus deberes, por el olor amargo y áspero de la tinta violeta, sobre todo cuando le tocaba el turno de llenar los tinteros con una enorme botella oscura en cuyo tapón se hundía un tubo acodado de vidrio [...].*

## El tratamiento de la información

En lo que se refiere a las fuentes de información, es importante recordar siempre que la selección, lectura e interpretación de esas fuentes solo adquiere sentido en relación con el recorte temático que se le realice. En Ciencias Sociales, es la perspectiva conceptual la que orientará los contenidos que van a desarrollarse, las hipótesis que se plantearán y el modo de acercarse e interrogar las fuentes que van a utilizarse.

Es interesante ofrecer a los niños variadas y distintas fuentes, para que puedan ampliar, mejorar, enriquecer sus visiones sobre un determinado tema. Contrastar posiciones, relacionar datos, cotejar dichos y hechos a partir de distintos tipos de fuentes es una actividad propia de las Ciencias Sociales, actividad de sumo interés que contribuye con la construcción de la idea de que el conocimiento es producido socialmente, inacabado, de carácter histórico.

Las fuentes que pueden utilizarse son de diverso tipo, tanto orales como escritas, tanto cualitativas como cuantitativas. Las más usuales durante el Primer Ciclo son los textos literarios, los fragmentos de artículos periodísticos, las historietas, entradas de diccionarios o enciclopedias, textos escritos por otros niños (cartas, notas), imágenes, planos, etc. Al respecto, es bueno tomar nota de que a veces presentamos a los alumnos material fotocopiado y fragmentado y dejamos que se pierda, de esta manera, la procedencia de la fuente. Sin embargo, aun tratándose de niños pequeños, es importante empezar desde 1er año/grado a diferenciar el origen de la información. Para ello, el docente puede leerles en voz alta alguna indicación sobre el tipo de fuente consultada, convirtiendo esto en una práctica habitual en el aula. Así se favorecerá que los chicos se familiaricen con un procedimiento propio de las Ciencias Sociales: la búsqueda y el registro de información.

Los croquis, esquemas, planos y mapas constituyen materiales de alto valor pedagógico para incorporar en el aula desde edades tempranas. Para usar esas fuentes como herramienta de análisis de un tema o estudio de caso, los docentes del Primer Ciclo pueden acompañar a los alumnos en los primeros pasos de su lectura e interpretación, no solo para obtener información puntual sino para identificar relaciones espaciales que dan cuenta de diferentes procesos territoriales y ambientales.

El mapa puede entenderse entonces como un texto no verbal que requiere ser descifrado, de la misma manera que se procede con un texto verbal. Como sabemos que los niños formulan preguntas de modo espontáneo al observar un mapa, la lectura cartográfica supone que el docente los guíe, los invite a registrar signos cartográficos, a diferenciar formas y colores de los signos (puntos, líneas, áreas), a decodificar las referencias, reparar en el título, marcar itinerarios, ubicar elementos naturales y construidos e interpretar la información que sirve como apoyatura del tema representado en el mapa.

Quizás uno de los problemas cruciales en la contemporaneidad es saber qué, cómo y dónde buscar información en un universo sobresaturado de textos e imágenes. Durante el Primer Ciclo, abriremos las puertas para progresar en esta tarea. En este sentido, en el aprovechamiento del material de la biblioteca de la escuela y del aula es útil establecer cierta rutina de consulta, lo que colaborará para convertirla en una instancia cotidiana de trabajo. La visita a la biblioteca para buscar libros, atlas, revistas, no solo supone el acceso a información sino también el aprendizaje de estrategias de búsqueda de esa información.

En 1er año/grado será el docente quien medie entre la información y los niños, ofreciéndose él mismo como modelo de búsqueda de esa información. Les hará notar que la información sobre un tema está siempre contenida en diferentes fuentes, que unas fuentes pueden complementar a otras y que, a veces, la información que brindan puede ser contradictoria. Asimismo, esta inmersión en diversidad de materiales de lectura fertilizará los procesos de apropiación del sistema de escritura propios del 1er año/grado.

A lo largo del Primer Ciclo, la búsqueda y el tratamiento de la información deberá progresar hacia el objetivo de que los niños y las niñas identifiquen los materiales didácticos sobre la vida en sociedad. Se avanzará en la confrontación de textos que hablan sobre el mismo tema, y se profundizará en la búsqueda de relaciones entre la información que brindan los textos y las imágenes. El docente enseña estas estrategias con el simple hecho de actuar como lector, es decir, mostrando cómo resuelve problemas de distinto tipo en ese rol.

En cuanto a la información ofrecida por medio de textos variados, queremos insistir en la riqueza pedagógica que reviste para el Primer Ciclo la presentación

de narraciones, ya que brindan la posibilidad de contextualizar los aprendizajes. Esto es así porque en las narraciones los hechos son presentados y situados en un mundo limitado, formando parte de una trama que le da significado, donde los diversos elementos y personajes aparecen articulados. Las tramas narrativas colaboran con el tratamiento de contextos lejanos en el tiempo o en el espacio, porque de la mano de las acciones, los deseos, los proyectos, los sueños de los actores sociales, los niños podrán acceder más fácilmente a espacios y tiempos diferentes de los propios y de los presentes.

El valor de los relatos en las clases de Ciencias Sociales radica en que las historias de la gente y de lo que le pasa a la gente ocurre en general en algún lugar y en algún tiempo determinados, es decir, en referencias situadas. La temporalidad y la espacialidad están presentes constitutivamente en las tramas narrativas y la utilización progresiva de estos relatos en las clases de Ciencias Sociales contribuirá con el proceso de construcción de las categorías de pensamiento referidas al tiempo y al espacio.

En lo que se refiere a las imágenes, por el papel relevante que juegan en el mundo contemporáneo, ellas constituyen objetos de lectura y conocimiento ineludibles en el trabajo escolar. En este sentido, en el 1er año/grado, los alumnos comenzarán a trabajarlas como fuentes de información. En efecto, cuando los chicos observan imágenes, en especial en el Primer Ciclo, comienzan a establecer una relación entre sus propios conocimientos y una de las formas más usuales de representación de la realidad. Por otro lado, al utilizar este tipo de fuentes, pueden realizarse lecturas múltiples, avanzar en la detección de los objetos que aparecen, el modo en que aparecen, por qué están allí, etc., lo cual enriquece el trabajo de los niños. Realizar preguntas referidas a ello cuando los alumnos se encuentran con las imágenes permitirá favorecer la apropiación de los contenidos del área.

No está de más recordar que estas fuentes también adquieren significación en el marco de la cultura que se está estudiando y no presentadas en forma aislada del contexto. En ese sentido, las fotografías, películas de ficción o documentales, pinturas, dibujos, infografías, murales, permiten reconstruir los procesos socioespaciales e históricos por dos razones: por un lado, por la información que se puede obtener de ellos, y, por otro, por el lugar que han ocupado en cada momento histórico. Por eso, la mirada del creador de la imagen (pintor, fotógrafo, cineasta) también cuenta en el análisis. Sin embargo, como este es un tema complejo, dejaremos para el Segundo Ciclo la consideración de la imagen como producto histórico y social.

Como venimos diciendo, las imágenes, como los otros tipos de fuentes (objetos, edificios, testimonios orales y escritos), están sujetos a operaciones de lectura, de modo que quienes las leen realizan un trabajo de interpretación. Por eso

mismo, la riqueza y el aprovechamiento del recurso dependerán de cómo se brinde a los niños y las niñas –que observan y analizan las imágenes desde el presente y desde sus propias experiencias– la oportunidad de descubrir más detalles, de asombrarse y dialogar con el docente sobre lo que les suscita lo observado.

## Salidas y visitas escolares

Salir de la escuela es, en general, una experiencia convocante. En la enseñanza de las Ciencias Sociales se halla plenamente justificada porque los saberes vinculados con el mundo social se ponen en juego tanto dentro como fuera del aula. La programación de salidas a museos, exposiciones, sitios culturales, emprendimientos productivos, entre otras posibilidades, están inscriptas en el tratamiento didáctico de los contenidos y exceden la de por sí interesante función de entretenimiento o recreación.

En las salidas programadas, o a través de las interacciones sociales cotidianas, se articulan nociones de la vida social, se reconocen indicios del paisaje cotidiano, se detectan prejuicios y estereotipos, se comparan argumentos y posturas. La interacción con representantes de distintos ámbitos e instituciones de las respectivas comunidades locales favorece la comprensión de la idea de que el conocimiento es una construcción social y colectiva, al mismo tiempo que permite encarar múltiples indagaciones y recuperar diferentes voces y experiencias. Muchas veces, esas salidas pueden implicar mirar de otra forma y desde otro lado lugares que cotidianamente miran y transitan.

Una visita grupal, por ejemplo, que implique observar las características del medio natural circundante o entrar en contacto con los protagonistas de un problema social particular enriquece, modifica y/o matiza las ideas que los alumnos pueden tener sobre determinada cuestión. Por eso, las visitas pueden colaborar por medio de la experiencia directa en la comprensión de relaciones conceptuales trabajadas en el aula. Por ejemplo: la población de una localidad accede en forma desigual a los servicios de transporte; en los espacios rurales y urbanos hay zonas con diversos usos del suelo; las vestimentas y las viviendas del pasado a las que accedemos por visitas a museos o a áreas antiguas de una ciudad son manifestaciones de un desigual acceso a los bienes y consumos. Por otro lado, las visitas también pueden resultar una buena oportunidad para comenzar a ensayar el uso de planos para guiar los recorridos y detectar referencias que se ven durante el trayecto.

Recorrer el entorno de la escuela o del paraje en el que los alumnos viven suele ser una actividad bastante frecuente en nuestras aulas. El desafío para enriquecer la experiencia será considerarla como un tiempo para reconocer lo conocido y explorar algún indicio de lo no conocido. Los maestros estaremos

atentos al hecho de que durante el recorrido se aglutinarán seguramente viejas y también nuevas preguntas. Por eso, estará en nuestras manos provocar ese proceso de ir y venir entre situaciones de alta familiaridad y otras más distantes. En ese proceso es que se hará posible aprender algo nuevo.

## La evaluación

En términos generales, concebimos la evaluación como aquel proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, así como logros y dificultades compartidas por el grupo. La evaluación permite, además, obtener información sobre la marcha de la enseñanza y tomar decisiones sobre el tipo de intervenciones didácticas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

Como los aprendizajes que realizan los niños se construyen a lo largo de la escolaridad, a partir de aproximaciones sucesivas, debemos pensar la evaluación como un proceso en el tiempo, que exige el desarrollo de una actitud y una mirada continuas. Por ello, para realizar una buena evaluación, es interesante analizar y ponderar un conjunto de sucesivas producciones de los alumnos sobre un tema, de modo de contar con una visión dinámica y diacrónica de sus aprendizajes. En este sentido, consideramos la evaluación como parte del proyecto de enseñanza. Por lo tanto, en cada una de las fases del recorrido didáctico se realizan tareas de evaluación. Esto implica atender la heterogeneidad de los grupos escolares, los diversos puntos de partida relacionados con las características socioculturales de cada uno de los alumnos y sus particulares trayectorias escolares.

Como hemos expresado antes, para conocer las concepciones iniciales sobre los temas de Ciencias Sociales será necesario plantear actividades iniciales que permitan a los maestros conocer las ideas y las nociones que los niños tienen sobre determinados aspectos de la vida social (evaluación de diagnóstico). Luego, durante el desarrollo de la secuencia didáctica y al introducirse nuevos contenidos, se presentarán diversas situaciones de evaluación que permitan el seguimiento sistemático de los logros de los alumnos (evaluación formadora). Por su parte, los apuntes informales sobre las intervenciones de los alumnos, así como las planillas de registro, los diarios de clase (registros que toma el maestro sobre el desarrollo de la clase, incluyendo anécdotas y comentarios) suelen brindar valiosa información sobre los procesos de aprendizaje. La interpretación de la información que brindan los registros informales y las pruebas escolares puede compartirse con los alumnos, para que ellos tengan devoluciones que incluyan impresiones y reflexiones acerca de su propio proceso de aprendizaje.

Este tipo de prácticas de evaluación sostenidas a lo largo del año escolar y en incontables momentos formales e informales permiten que los alumnos aprendan desde 1er año/grado a examinar, cotejar, analizar, autoevaluar sus propias producciones y las de sus compañeros.

Por otra parte, una mirada atenta sobre las tareas consignadas en los cuadernos y los trabajos grupales permite analizar los modos en que los chicos y chicas interpretan las consignas y el grado de comprensión que han alcanzado en los temas trabajados. En estos casos, el tipo de señalamientos –preguntas, comentarios, propuestas para seguir pensando– que realizan los docentes ayuda a los niños y los orienta en el camino hacia la verificación y contrastación de sus propias producciones. En el Primer Ciclo, los diálogos, debates y exposiciones orales, así como las puestas en común, son instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos que se han abordado en el área, especialmente cuando se trata de argumentar y justificar las ideas o de confrontar las anticipaciones con la información nueva.

Los modos de evaluación y la presentación de las diversas propuestas de enseñanza se irán complejizando a lo largo del año y del ciclo, según el dominio de la escritura y la lectura que los chicos vayan adquiriendo. En 1er año/grado serán más intensas las propuestas vinculadas con los intercambios orales y la observación de imágenes, dibujos, objetos. En este sentido, también se irá enriqueciendo el tipo de consignas: avanzarán desde tareas breves que requieran la revisión de algunos aspectos de la secuencia hacia actividades que impliquen revisiones, relecturas o una mirada más integral del trabajo realizado con la ayuda de textos o relatos que los acompañen.

Por último, deseamos señalar que si la evaluación se realiza teniendo en cuenta las particulares condiciones del contexto institucional y se proponen el análisis y la comprensión de procesos y no solo de resultados, seguramente constituirá un aporte muy valioso para el mejoramiento de la enseñanza y también del aprendizaje. Dará indicios acerca de las estrategias de enseñanza más oportunas y adecuadas para desarrollar en las aulas, proveerá información sobre los saberes enseñados y los saberes aprendidos, para que se continúen desplegando buenas prácticas cotidianas en la tarea que día a día tiene lugar en todas y cada una de las escuelas de nuestro país.

**nap** El conocimiento de diversos elementos de la naturaleza y de elementos construidos por la sociedad en diferentes espacios rurales, analizando especialmente las transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan para la producción de algún bien primario (tomando ejemplos de espacios cercanos y lejanos).

El conocimiento de las principales características de los espacios urbanos, analizando especialmente la forma en que se presta algún servicio, por ejemplo, alguna actividad comercial, el abastecimiento de agua o el alumbrado público, etc. (en espacios cercanos y lejanos).

# LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS

EJE

# Las sociedades y los espacios geográficos

## Los saberes que se ponen en juego

En la comprensión de las diferentes formas en que el trabajo de las personas organiza y transforma los espacios rurales cercanos y lejanos, locales y regionales, se ponen en juego distintos conocimientos. Se trata de que los niños inicien un proceso de apropiación de saberes vinculados con:

- el reconocimiento de las transformaciones de la naturaleza que las personas realizan para producir bienes (de origen agrícola, ganadero, forestal, mineral): preparación de campos de cultivo, construcción de sistemas de riego, galpones, instalación de alambrados, etcétera;
- la identificación de los elementos de la naturaleza (relieve, clima, suelos, entre otros) valorados por las sociedades en la producción de bienes primarios;
- la identificación de la tecnología utilizada en la producción de un bien (maquinarias, herramientas);
- la identificación de distintos tipos de trabajos y de diferentes trabajadores involucrados en ellos;
- el reconocimiento de que los distintos participantes implicados en las unidades productivas estudiadas tienen desigual acceso a las viviendas y a los servicios sanitarios y educativos;
- la adquisición de vocabulario específico vinculado con los distintos tipos de trabajos en los espacios rurales estudiados;
- el reconocimiento de los principales problemas ambientales que se presentan en los espacios analizados;
- la identificación de los lugares en los que se comercializa la producción estudiada;
- el análisis y la construcción de representaciones sencillas respecto de las unidades productivas estudiadas;
- la utilización de esas representaciones para realizar distintos recorridos;
- el conocimiento de algunos instrumentos de orientación;

- el registro de información mediante dibujos y cuadros de doble entrada que incluyan pocas variables;
- la formulación de preguntas y la elaboración de respuestas en relación con las situaciones que están siendo estudiadas.

Asimismo, en la comprensión de las diferentes formas en que el trabajo de las personas organiza y transforma los espacios urbanos cercanos y lejanos, se plantea el objetivo de que los niños inicien un proceso de apropiación de saberes vinculados con:

- el reconocimiento de la forma en que se prestan algunos servicios, como, por ejemplo, alguna actividad comercial, el abastecimiento de agua o el alumbrado público, y de la configuración espacial resultante;
- la identificación de diferentes tipos de trabajo y de distintos trabajadores involucrados en el o los servicios urbanos estudiados;
- el reconocimiento de que los distintos trabajadores tienen desigual acceso a las viviendas y a los servicios sanitarios y educativos;
- la adquisición de vocabulario específico vinculado con los distintos tipos de trabajos en los espacios urbanos estudiados;
- el reconocimiento de los principales problemas ambientales que surgen en los espacios analizados;
- la utilización de representaciones para realizar distintos recorridos;
- el conocimiento de algunos instrumentos de orientación;
- el registro de información por medio de dibujos y cuadros de doble entrada que incluyan pocas variables;
- la formulación de preguntas y la elaboración de respuestas en relación con las situaciones que están siendo estudiadas.

## Propuestas para la enseñanza

Es frecuente encontrar referencias sobre cómo lo social impregna la experiencia infantil y cómo esa experiencia va configurando muy tempranamente las formas en las que los chicos representan las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza. De allí que cobre sentido construir propuestas para la enseñanza que incorporen las experiencias vitales de los chicos –por cierto, no ajenas, a las intensas y conmovedoras interpelaciones del entorno contemporáneo– para examinarlas y a la vez ampliarlas con nuevas comprensiones. Se trata, de este modo, de acompañar el arduo proceso de enriquecimiento de los significados y conceptos construidos

por ellos de manera espontánea, que se inicia en 1er año/grado. En el mismo sentido, se vuelve significativo organizar situaciones de enseñanza que reúnan una variedad de casos. Esto favorece la comprensión de las formas en que el trabajo de las personas transforma los espacios rurales y urbanos, y facilita interesantes contrastes. Al mismo tiempo, los docentes incorporamos de modo progresivo algunas nociones propias del mundo social y abrimos espacios de reflexión sobre las desigualdades en el acceso de las personas a los servicios y productos.

En las propuestas se muestran ejemplos del mundo rural y urbano en diversos contextos geográficos, ya que lo cercano o próximo para los niños no está constituido solamente por los lugares, escenarios y situaciones que se encuentran al "alcance de su vista", es decir, en su entorno inmediato. Por el contrario, lo cercano y lo próximo resultan de la experiencia del niño, independientemente de la localización geográfica y la temporalidad del acontecimiento de que se trate. Por ejemplo, muchos chicos guardan una relación de familiaridad con los dinosaurios, o han frecuentado imágenes de pirámides o camellos, mientras que apenas conocen cómo llega la comida que comemos todos los días a nuestra mesa o cómo se trabaja el campo a pocos kilómetros de su ciudad.

Presentamos a continuación cuatro propuestas de trabajo cuyo objetivo es iniciar a los alumnos en el conocimiento de los elementos constitutivos del espacio geográfico y de sus dos formas básicas de organización: espacios rurales y urbanos. Estas fueron concebidas teniendo en cuenta que pueden ser enriquecidas y recreadas en cada contexto institucional.

En el Primer Ciclo intentamos mostrar que las distintas formas en que se organiza el territorio son el resultado de las acciones ejercidas por una sociedad en un momento histórico determinado. Esas acciones incluyen la particular manera de transformar las condiciones naturales y de valorar los recursos para la producción y la satisfacción de las necesidades sociales. Como docentes, la complejidad de estas relaciones –espaciales y temporales, socioculturales, políticas, económicas y éticas– nos pone ante el desafío de ofrecer lentes diferentes para mirar la relación entre la sociedad y la naturaleza. Y, a la vez, encontrar caminos que las hagan accesibles a los niños, trabajando desde el reconocimiento de la mirada específica de que ellos disponen dada su particular posición en el mundo social.

## El trabajo con imágenes para acercarnos al conocimiento de las sociedades y los espacios geográficos

Las sociedades se apropian de la naturaleza y toman posesión de aquellos elementos que necesitan para satisfacer sus necesidades, transformándola en una naturaleza cada vez más artificial. El producto de esa relación entre sociedad y naturaleza es lo que se define como espacio geográfico: el resultado del traba-

jo colectivo y también el escenario material para el desarrollo de la vida social. Por eso, la idea central que guía el desarrollo de esta propuesta es que los espacios geográficos son un producto social e histórico.

### La utilización de fotografías para reconocer elementos naturales y sociales del espacio geográfico

El trabajo con imágenes, una estrategia comúnmente utilizada en las clases de Ciencias Sociales, hace posible una primera aproximación a este concepto. Su valor reside en que, mediante la observación de las imágenes –especialmente de las fotográficas–, los alumnos pueden identificar y caracterizar los elementos constitutivos del espacio geográfico que de otra manera, dado su nivel de abstracción, serían de difícil comprensión para ellos. Así, el trabajo con imágenes contribuye a iniciar a los niños en el reconocimiento de los distintos componentes de un paisaje, entendido como expresión visible del espacio geográfico. Su análisis les permite una primera caracterización de la base natural más o menos modificada por la acción humana y de la diversidad de objetos (casas, caminos, represas, campos de cultivo, fábricas) construidos por la sociedad a través del tiempo.

Trabajar con imágenes puede parecer sencillo, debido a la accesibilidad y la familiaridad de su uso. Sin embargo, es preciso detenerse en la forma de encarar la llamada "lectura de imágenes". Para realizar el ejercicio de lectura de imágenes con los alumnos, es importante planificar dos cuestiones: cómo organizar a los alumnos para la tarea de observación de las fotos y cómo guiarlos para que recuperen en esa observación la información que nos interesa transmitir.

La organización del grupo de alumnos no es un mero detalle. La primera decisión que debe tomarse es si se trabajará con distintas fotos o si se seleccionarán las mismas imágenes para todos. La elección entre ambas alternativas depende de nuestros propósitos. La primera modalidad permite tratar distintas aristas de un mismo tema, por ejemplo, diferentes aspectos de un paisaje, lo cual puede enriquecer y volver más compleja su comprensión. El segundo camino nos abre la posibilidad de introducir distintos puntos de vista, reconocer diferentes matices de lectura sobre un mismo tema, generar debates o instalar alguna controversia, teniendo en cuenta la adecuación a los intereses y capacidades de los alumnos de esta edad. Esta alternativa suele ser de gran valor en algunas circunstancias. En cualquier caso, es necesario dar el tiempo suficiente para hablar sobre el contenido de las fotografías con espontaneidad, contar alguna anécdota, evocar alguna experiencia.

Para realizar el trabajo escolar con imágenes, los docentes pueden ir armando su propio banco de fotos. Las imágenes pueden extraerse de los diarios, de las revistas y los suplementos dominicales, folletos turísticos o material publicitario, entre otras publicaciones. Las fotografías pueden clasificarse de acuerdo con los contenidos que permiten trabajar, por ejemplo: paisajes urbanos y rurales; actividades productivas primarias; actividades industriales; actividades comerciales y de servicios; condiciones de vida de la población, entre otros.

Ese tiempo de *contar* en la clase es fundamental para subrayar la diversidad de elementos sociales y naturales. En el intercambio, el docente puede advertir, por ejemplo, que no todo lo que se ve de color verde (como un campo de cultivo) o azul (como el lago de una represa) es natural; algunos son elementos de la naturaleza que la sociedad ha valorado y modificado para satisfacer alguna necesidad: la alimentación, en el primer caso, y el abastecimiento de agua y de energía, en el segundo.

Una vez realizado el primer acercamiento mediante la observación de distintas fotografías, el grupo puede detenerse en el análisis de alguna que muestre un paisaje complejo, es decir, con variedad de elementos naturales y sociales, con el fin de comenzar a sistematizar la información que brinda ese paisaje.

Si mostramos una foto del dique y el lago San Roque (provincia de Córdoba), algunas preguntas que podrían guiar la observación de los alumnos son las siguientes.

Gentileza de Agencia Córdoba Turismo/ GOBCBA

¿Qué elementos naturales reconocen en la foto? ¿Qué construcciones se pueden ver? ¿Se imaginan para qué sirve un dique? ¿Conocen alguno? ¿Para qué se usa el agua en ese lugar?

Los chicos suelen responder a estas preguntas con palabras o frases tales como *el pasto, el agua, las casas, sirve para juntar agua, para tomar y también para regar las plantas*. Es aquí donde se hace clave la intervención del maestro, de modo de ayudar a los alumnos a enriquecer la observación. Esto puede lograrse agregando la información que "no se ve" directamente en la foto, como, por ejemplo, las relaciones sociales involucradas. Así, podemos hacer notar que *el pasto fue plantado por alguien o que la represa fue construida para almacenar agua y también para generar energía*. Con estas intervenciones se estimula a los chicos a construir la idea de que los elementos de la foto, antes percibidos como naturales, presentan distintos grados de transformación o artificialización. También es interesante intervenir si los niños han omitido algún elemento de la imagen (un camino de tierra, una ruta, un cartel), haciéndoles notar su presencia e introduciendo otros interrogantes que los ayuden a reconocer la acción de la sociedad. De esta manera, mediante una actividad escolar, los chicos comienzan a mirar los paisajes "con otros ojos" y a inferir algunas relaciones entre la sociedad y la naturaleza, relaciones que a lo largo de su escolaridad irán reconociendo como cada vez más complejas.

### El uso de fotografías para distinguir espacios rurales y urbanos

Hasta aquí hemos trabajado la presencia de elementos naturales y artificiales en los distintos paisajes y también hemos observado que aluden a ámbitos geográficos diferentes: rurales y urbanos. Tras el objetivo de avanzar con los niños en la idea de que los espacios se organizan de distintas maneras en función del tipo de actividades que en ellos se realiza, el docente puede guiar la lectura de imágenes para que puedan reconocer que campo y ciudad son espacios con características distintas.

Es común encontrar en publicaciones infantiles ilustraciones que representan de manera estereotipada las ideas de campo y de ciudad. Asocian *campo* con una zona despoblada o con pocos habitantes, con algunos animales sueltos y extensas zonas de vegetación. La *ciudad* se asocia con calles congestionadas y concentración de edificios altos. Si bien esto puede ser cierto en muchos casos, solo representa algunos de los paisajes rurales o urbanos posibles.

Sabemos que, desde el punto de vista conceptual, resulta complejo delimitar ambas formas de organización del espacio y establecer criterios rigurosos para esa demarcación. La elección del material visual para trabajar en el aula debe-

ría mostrar, tal como se mencionó antes, la diversidad de escenarios rurales y urbanos, teniendo en cuenta que esos paisajes expresan fragmentos de una realidad social que es compleja y cambiante.

Esto significa que los docentes deberíamos tener en cuenta que cada uno de los paisajes seleccionados representa un fragmento de la realidad, que está, además, inserto en un conjunto de relaciones económicas, políticas, sociales, ambientales, culturales. Reconocer esta complejidad permite comprender mejor los procesos por los que se producen y cambian los espacios que habita una sociedad.

Nos centraremos ahora en la observación de múltiples situaciones asociadas con las ideas de campo y ciudad. En este caso, las preguntas con las que el docente interviene deberían favorecer que los niños presten atención a aquellos elementos que nos dicen algo en relación con la forma en que las personas organizan y transforman los espacios rural y urbano. Por ejemplo, mostrando distintos paisajes rurales en los que se ven producciones de subsistencia y otras destinadas a la comercialización; diferentes condiciones naturales (relieves llanos y de montaña, zonas húmedas y áridas); situaciones de uso de tecnologías modernas y otras donde se ve el trabajo familiar con herramientas tradicionales (véanse también sugerencias de Tecnología en *Cuadernos para el aula 1: Matemática y Tecnología*).

En cuanto a las ciudades, la pluralidad de situaciones posibles puede ilustrarse, por un lado, presentando a los niños imágenes de ciudades pequeñas, con pocos habitantes y escasos servicios (por ejemplo, una foto en la que se vea una calle con muy poco tránsito, con casas bajas y algún comercio) y, por otro, fotografías de ciudades grandes, con cientos de miles o millones de habitantes, de mayor dinamismo económico y diversidad social (por ejemplo, una foto de una gran metrópoli, como Tokio).

Si para realizar este ejercicio utilizamos dos fotos en las que se muestran distintos espacios, uno urbano y uno rural, las preguntas pueden orientarse a llamar la atención sobre ciertos elementos que nos hablan acerca de cómo las personas organizan y transforman cada uno de esos espacios. Las preguntas podrían ser como las que siguen.

> Imaginen que viven allí. ¿Qué harían con las tierras de los campos que rodean las casas?
> Si vivieran en alguna de las casas o edificios que aparecen en la foto, ¿cómo harían para comprar comida o trasladarse a la escuela? ¿Cómo se dieron cuenta?
> ¿Qué actividades realizan las personas que aparecen en la foto?

¿Qué están usando para... (referirse a la actividad concreta, por ejemplo, manejar un transporte público, clavar maderas, ordeñar una vaca, vender en un comercio, trabajar en una oficina, etc.)?
¿Qué construcciones se observan?
¿Por qué se habrá construido ese puente allí? ¿Qué pasaría si no estuviera el puente?
¿Qué usan las personas para trasladarse de un lugar a otro?

Gentileza German Solinis/ UNESCO Photobank

Gentileza de Michel Setbou / UNESCO Photobank

Uno de los mayores desafíos es cómo proceder con la organización de la información. En este caso, aquella surgida de la lectura de las imágenes fotográficas con niños que están aprendiendo a leer y escribir convencionalmente. Aquí adquiere relevancia el **uso del pizarrón**, puesto que es importante anotar, con algún tipo de ordenamiento, las respuestas dadas por los niños a medida que se va preguntando.

Entre los recursos que los docentes suelen utilizar en sus clases es marcar con círculos de diferentes colores las palabras que se refieren a elementos pertenecientes a distintas categorías: herramientas de trabajo (una grúa), construcciones (edificios, casas), una actividad que hacen las personas (ordeñar, cosechar, vender helados, arreglar una calle, manejar un colectivo, etc.). También se pueden marcar aquellas que tengan que ver con las condiciones naturales del lugar que muestra la foto (vegetación, fauna, relieve, clima). En

este último caso, es posible que en el pizarrón figuren las palabras “plantas”, “cerro”, “río”, “lluvia”, “desierto”, “lago” o “nieve”, en tanto estos formen parte del paisaje observado. El ejercicio de marcación permite ordenar la información según diferentes dimensiones. Es posible proponer a los alumnos que piensen diferentes formas en las que podrían agrupar los componentes del paisaje en cuestión. Así, irán ensayando formas de elaborar criterios para diferenciar elementos. Se trata, desde luego, de un proceso complejo. Por eso, durante la escolaridad, los maestros debemos ofrecer a los alumnos múltiples oportunidades para enriquecer y mejorar este proceso intelectual de demarcación o categorización de la realidad.

Si se trabaja con **plurigrado**, debe tenerse en cuenta que los niños más grandes están en condiciones de producir un análisis con mayor grado de elaboración. De este modo, pueden identificar en la imagen los procesos sociales que intervienen en la construcción de esos espacios. Para mantener el trabajo con la oralidad, es recomendable organizar los grupos para la tarea de diálogo pidiéndoles a los más grandes que intenten inferir las necesidades, intenciones y problemas de los distintos actores sociales involucrados. Las preguntas con las que podemos ayudar al grupo de 3er año a producir esas inferencias podrían ser, por ejemplo: *¿quiénes trabajan esos campos? ¿Qué producen? ¿Para quiénes estarán produciendo? ¿Será para vender en el mercado o para su propio consumo?* En un momento posterior, puede pedírsele a los más grandes que cuenten a los más chicos qué otras cosas infirieron a partir de las fotos y que les expliquen cómo se dieron cuenta.

## El trabajo con casos para reconocer características de los espacios rurales

Nos proponemos avanzar en la comprensión de las formas de **organización del espacio rural a escala local**, por medio del estudio de un caso referido a una actividad agraria.

La elección de un caso o de un ejemplo singular permite analizar y comprender con mayor profundidad un tema específico. Ayuda a conocer en detalle de qué se trata el tema o problema, dónde y cuándo ocurre. También aporta información acerca de quiénes son las personas o grupos que intervienen y qué acciones realizan.

En 1er año/grado, el abordaje de un tema o problema en escala local permite que los chicos conozcan la empresa que se encarga de la producción, los propietarios del establecimiento rural, los trabajadores que cosechan, los conductores de maquinaria rural, los transportistas, los compradores del producto final o, en algunas circunstancias, los vecinos que acceden a los productos mediante trueque.

En geografía, un criterio básico consiste en establecer el alcance territorial de los diferentes fenómenos, procesos o problemas en estudio. Esto significa establecer las distintas escalas geográficas, es decir, el alcance –local, regional, nacional, mundial o global– de cada problemática.

Una idea central que puede ser útil en la selección del caso y de los contenidos que se trabajarán con los chicos es que la lógica con la que se organiza el espacio rural en escala local se explica a partir de las relaciones con acontecimientos, actores y procesos de escalas más amplias, que trascienden los contornos del área geográfica en estudio. Progresivamente podremos abordar las relaciones entre las distintas escalas geográficas y, en la medida en que el tema se hace conceptualmente más complejo, será posible desplegarlas poco a poco para mostrar sus componentes utilizando diversos recursos didácticos.

Para desarrollar nuestra propuesta de enseñanza, presentamos dos casos que muestran contrastes en las formas de organización de los espacios rurales:
a) formas de organización de los espacios rurales vinculadas con una actividad agropecuaria orientada a la comercialización;
b) formas de organización de los espacios rurales relacionadas con una actividad orientada al autoconsumo de las familias.

Con el fin de sugerir cómo trabajar en 1er año/grado estos contenidos desde las Ciencias Sociales, desarrollaremos el primero de los casos. Consideramos, a modo de ejemplo, la producción agraria de algún alimento conocido por los alumnos, por ejemplo la producción de manzanas en el Alto Valle del Río Negro. Para facilitar su tratamiento didáctico en una situación de enseñanza, presentamos el caso como un interrogante que dispare dudas e invite a pensar: *¿de dónde vienen y cómo se obtienen las manzanas que comemos?*

En tanto nos proponemos reconocer el itinerario de esta fruta, las consignas iniciales podrían ser: *¿dónde se compra la fruta que comemos? ¿Las manzanas se venden envueltas en papel o envasadas? ¿Cómo llegarán hasta los lugares de venta?*

Diversas son las actividades que pueden proponerse para el trabajo con este caso. Por ejemplo, muchos docentes proponen a sus alumnos que averigüen, fuera de la situación del aula, las tareas que se realizan en una verdulería, en una feria, en el supermercado, o bien que pregunten a la persona que abastece de frutas la escuela o el pueblo a quién le compran los cajones de manzanas. Que investiguen del mismo modo dónde se producen; si quien compra se traslada para abastecerse o si, en cambio, se las traen hasta el local; si compra todos los

días y dónde guarda las que le sobran; qué cuidados tiene que tener, qué tipo de manzanas se venden más.

Es recomendable preparar especialmente a los alumnos para este trabajo de **entrevistas**, conversando con ellos acerca de las preguntas que se formularán, colaborando en anticipar la situación del lugar que se visitará. Del mismo modo, deben considerarse también las tareas de recuperación y análisis de la información recogida, una vez de vuelta en el aula.

Independientemente de a quién hayan podido entrevistar (esto depende del lugar en el que se localice la escuela: una ciudad, un pueblo, una escuela rural), guiaremos el momento de recuperación de la información obtenida en las entrevistas, haciendo notar que en la verdulería (o en los puestos de la feria, supermercados, etc.) se venden las frutas, que, sin embargo, son producidas en un lugar distante. Esto permite a los alumnos construir una relación conceptual clave para entender la organización de los espacios rural y urbano: los lugares de producción no siempre coinciden con los lugares de comercialización de los bienes.

Esta construcción debe darse paulatinamente, a medida que avanzamos en la propuesta didáctica. Así, se trata de invitar a nuestros alumnos a que averigüen desde dónde *viajan* esos cajones de manzanas y cómo es el lugar donde se las cultiva. Para esto, podemos apelar a diversos recursos, como los expuestos a continuación:

- Un relato en el que se cuenta qué se hace en una *chacra* localizada en los alrededores de una ciudad del Alto Valle del Río Negro (Cipolletti, Gral. Roca, Chichinales u otra).
- Láminas en las que se ven manzanos y trabajadores recolectando la fruta.
- Fotos o dibujos en las que se ven la chacra, las plantas frigoríficas donde la fruta es conservada, plantas de empaque, camiones para el transporte de los productos, o similares.
- Un plano de una chacra.
- Un mapa de la República Argentina y un mapa de la provincia de Río Negro para localizar la ciudad mencionada en el relato.[1]

[1] ¿Dónde buscar información?
http://www.oni.escuelas.edu.ar/olimpi2000/rio-negro/fruticultura/index.htm
http://www.inta.gov.ar y http://www.rionegro.gov.ar (Allí hay vínculos con los municipios de la provincia.)

Los recursos que decidamos utilizar en la tarea deben permitir identificar los actores sociales que intervienen en la actividad productiva (agricultura intensiva). También los utilizaremos para reconocer las condiciones naturales que permiten usar el suelo para la fruticultura, así como la tecnología necesaria para garantizar la producción, recolección, envasado, transporte, etc. Aquí ofrecemos algunos recursos que pueden ser adecuados para trabajar el caso del Alto Valle de Río Negro en función de lo antedicho: foto aérea del Alto Valle, foto de una chacra y foto de un cultivo en espaldera. También, la historia de un productor del Alto Valle.

Gentileza de la Secretaria de Turismo de la Pcia. de Río Negro.

Chacra Pichilauquén/ Gentileza de la Secretaria de Turismo de la Pcia . de Río Negro

*Don Enrique vive en Villa Regina, una de las ciudades del Alto Valle del Río Negro. Como muchas otras personas de la zona, se dedica a producir manzanas. La chacra de don Enrique queda cerca de la ciudad, por eso puede ir y venir varias veces en el día. En la ciudad, hace trámites o compra herramientas para usar en la chacra. También va a reuniones con otros chacareros. Allí se informa sobre cómo producir cada vez más y mejores manzanas. En la última reunión, una ingeniera agrónoma explicó las ventajas de cultivar manzanas con el sistema de espalderas.*

Gentileza de la Secretaría de Turismo de la Pcia. de Río Negro.

*"El sistema de espalderas es así: primero se colocan unos postes con alambres a lo largo de los surcos donde crecen los árboles. Luego se atan las ramas a los alambres para que los árboles vayan creciendo apoyados. Este sistema tiene varias ventajas:*
*• como las ramas están atadas, se rompen menos cuando hay viento fuerte;*
*• como todas las frutas quedan a la vista, se las puede curar mejor en caso de que alguna plaga las enferme, y*
*• es más fácil cosecharlas", explicó Lucía, la ingeniera.*
*Después de la charla, don Enrique volvió entusiasmado a su chacra. Se puso a hacer las cuentas necesarias para ver qué elementos necesitaba para empezar a cultivar sus manzanas con el sistema de espalderas.*

Un elemento que debe destacarse en el trabajo escolar con estos recursos, en particular con la foto aérea y la foto de la chacra, es la disponibilidad de agua dulce (el río Negro) y la construcción de canales de riego. Esto contribuye a ex-

plicar uno de los factores que determinan la presencia de chacras con tierras dedicadas a la fruticultura. Se puede comentar también que el río y las tierras aledañas forman un oasis, es decir, un área acotada que cuenta con agua y suelos más aptos para la agricultura localizada en una región desértica donde las lluvias son escasas. Sería bueno también contar con otras imágenes que muestren las tierras aledañas al río y algunas de áreas más alejadas y hacer notar allí la influencia del río. En ese caso, cabría preguntarles a los chicos por qué creen que en una imagen se observa vegetación y en la otra no, y cómo habría que hacer para que en la zona donde no hay vegetación pueda cultivarse.

Otros recursos destacables son el plano y el mapa, como herramientas que se ponen a disposición del tema que se esté trabajando. Los alumnos podrían dibujar en el plano, con líneas de flechas, un recorrido posible de las cajas de manzanas desde las chacras hasta los galpones donde se las almacena y conserva.

Si se decide trabajar estos contenidos en un momento del año en el que los niños ya escriben algunas palabras o frases, podemos realizar una actividad en la que se registren en el cuaderno los resultados del análisis de las fotos y el relato. Para ello, les podemos plantear que dibujen en sus cuadernos la chacra de don Enrique con los diferentes personajes que se encargan de la producción (cosecheros, peones, capataces, dueño de la chacra, ingeniera, etc.). Luego, se recuperan estas producciones escribiendo en el pizarrón los nombres de los personajes dibujados y pidiéndoles que nos dicten qué actividad realiza cada uno. Por ejemplo, *Pedro: se encarga de recolectar las manzanas de los árboles; es un cosechero* o bien *Lucía: le explica al dueño cómo atar mejor las ramas de los árboles; es una ingeniera agrónoma.* Finalmente, los chicos vuelven a los dibujos de sus cuadernos y escriben lo que hace cada personaje en la escena dibujada.

Con este estudio de caso hemos mostrado cómo aproximar a los niños a la noción de **circuito** o **cadena productiva**, concepto que será profundizado en los años subsiguientes.

El trabajo con el segundo caso –las formas de organización relacionadas con una actividad orientada al autoconsumo de las familias– nos permite abordar otro modo de organización del espacio rural. En este sentido, podemos tomar un ejemplo que muestre una actividad como la cría de pequeños rebaños, cuya producción no se vende (producción para el autoconsumo), que involucre mano de obra familiar, que implique el uso de escasa tecnología o de herramientas tradicionales. Esta vez podrían usarse como fuentes de información relatos, historias de vida, testimonios, cartas escritas por niños que viven en el lugar o alguna elaborada por un maestro que le cuenta a otro cómo es la vida en la zona rural donde está la escuela.

## El valor de los relatos en las clases de Ciencias Sociales

Como en otros campos disciplinarios, las formas narrativas tienen un valor muy especial para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En los relatos se conjuga una trama de actores, acciones, intenciones, posibilidades, tanto en el espacio como en el tiempo. Las historias de la gente, lo que le pasa a las personas concretas, ocurre en algún lugar y en algún tiempo, es decir, en referencias situadas. La temporalidad y la espacialidad están presentes constitutivamente en las tramas narrativas. Su incorporación progresiva en las clases de Ciencias Sociales contribuye con el proceso de construcción de las categorías de pensamiento referidas al tiempo y al espacio.

A modo de ejemplo, incluimos un relato[2] y algunas consignas para trabajarlo con los chicos.

*Juan tiene ocho años. Vive con su familia en un lugar llamado El Molulo, en la provincia de Jujuy. Como la mayoría de la gente del lugar, él y su familia trabajan criando unas pocas cabras y algunas vacas. Su mamá se las ingenia para plantar entre las piedras maíz y papas que les sirven de alimento. Con sus vecinos intercambian su ganado por tejidos (mantas, ponchos) o piezas de alfarería (vasijas para el agua, ollas para cocinar). Una vez al año bajan a Tilcara para vender algunos animales y comprar lo que necesitan: sal, azúcar, vino, arroz o alguna golosina. A Juan y a sus hermanos les encanta cuando el papá les trae chupetines de limón. Como la madera es escasa, tienen problemas para juntar leña y así prender el fuego para cocinar o calentarse cuando hace frío. Juan trabaja muy duro para conseguir la leña, porque tiene que desenterrar con un pico la raíz de una planta llamada tola y eso le lleva mucho tiempo. Cuando no consiguen madera, queman "yareta", pero a Juan y su familia esto les gusta menos, porque la yareta forma un humo espeso y molesto que ensucia las ollas y se adhiere a las paredes y al techo de su casa. Juan, como*

[2] Ministerio de Educación. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. *Propuestas para el aula. Material para docentes. Ciencias Sociales EGB1, N° 3*, en: *http://www.educ.ar/educar/docentes/cs_sociales/egb1*

*todos los chicos de la zona, va a la escuela rural. Para llegar, camina todos los días más de dos horas entre los cerros. La mamá de Juan pasa mucho tiempo hilando lana mientras camina detrás del ganado o mientras vigila que no se le queme la comida. Varias veces por año, su papá se va de casa por algunos meses.*

*Se emplea en la zafra o en la cosecha de algodón. Así junta unos pesitos más para ayudar a la familia.*

*Relato elaborado a partir de:* Mi país, tu país, *Buenos Aires, CEAL, 1971, y* diario Clarín, *diciembre de 1994.*

Tras la lectura del relato, se podrían trabajar las siguientes consignas:

- Proponer a los alumnos que identifiquen las tareas que cotidianamente realizan Juan y su familia.
- Clasificar las tareas mencionadas por los chicos de acuerdo con el tipo de necesidad que satisfacen. Por ejemplo: tareas para poder alimentarse, tareas para poder abrigarse y otras.
- Dialogar con los alumnos acerca de los problemas que enfrentan Juan y su familia para poder subsistir y vincular cada uno de ellos con las tareas mencionadas anteriormente.
- Reunir a los alumnos en pequeños grupos y solicitarles que entre todos comparen la situación de la familia de Juan con la de sus propias familias. Para ello, pedirles que establezcan semejanzas y diferencias.

Una vez realizada la lectura del relato y las actividades anteriores, puede resultar adecuado proponer la elaboración colectiva de una maqueta que represente la organización del espacio relatada en el texto. Abrimos, entonces, un segmento de clase en el cual la consigna, en un contexto de elaboración colectiva, propicie la manifestación por parte de los chicos de sus propias formas de representación de los aprendizajes que van logrando, al tiempo que expresan sus sensaciones, sentimientos y, también, juegan. En este caso, los niños pueden dibujar y modelar con materiales variados las casas; imaginar el recorrido de un camino, de un río; ubicar los animales sueltos o bien en un predio alambrado; localizar la escuela según las referencias que aparezcan en el relato (por ejemplo, “la casa de Juan se encuentra bastante lejos de la escuela y debe caminar más de una hora para llegar a clase”, u otra frase de este tipo), referencias que siempre serán resignificadas en función de las propias percepciones del tiempo y la distancia.

## La búsqueda y el registro de información para reconocer características de los espacios urbanos

Nos proponemos que los alumnos conozcan las diferentes formas en que el trabajo de las personas organiza y transforma los **espacios urbanos.** La idea que guiará esta secuencia es que en los espacios urbanos se concentra una variedad de actividades económicas secundarias (industriales) y terciarias (servicios). Estas últimas son las que concentran la mayor cantidad de población activa en la actualidad.

¿Cómo abordar esta idea en 1er año/grado? El concepto de **servicio** no se presenta necesariamente en este año/grado, sino solo alguna actividad que lo ejemplifique: comercio, venta ambulante, entretenimiento (juegos en un parque, cine, teatro, circo), transporte de pasajeros, hospital, correo, bancos, turismo. Una vez seleccionada la actividad económica (servicio) que se trabajará con los alumnos, el maestro puede presentar oralmente, por ejemplo, mediante un cuento, sus principales características, los actores sociales que participan de la actividad, la localización en la que se lleva a cabo, la calificación de los trabajadores, etcétera.

Si la escuela se encuentra en una zona rural aislada, esta puede ser una buena ocasión para hacer uso de fotografías, relatos, noticias de diarios, videos. En este caso, se seleccionan fragmentos que transcurran en un área urbana –por ejemplo, en un barrio de una capital de provincia–, que muestren distintas situaciones referidas al trabajo de las personas. A partir de la observación del material, los chicos podrán identificar qué actividades económicas realizan las personas en una ciudad y cómo las llevan a cabo.

Recorrer unas cuadras del barrio o del paraje en el que viven los chicos, otro que visiten circunstancialmente, o bien la zona urbanizada más próxima, es también una actividad frecuente en nuestras aulas. El desafío para enriquecer la experiencia es considerarla como un tiempo para *re-conocer* lo conocido y explorar algún indicio de lo no conocido. Los maestros deberíamos poner atención al hecho de que durante el recorrido se condensarán seguramente viejas dudas y, también, nuevas preguntas. Es en ese proceso de ir y venir entre situaciones de alta familiaridad y otras más distantes que se hace posible aprender algo nuevo.

En cuanto al recorrido, el propósito es registrar qué tipo de negocios hay y a qué se dedican, y también establecer en qué trabajan las familias del lugar. Esta información puede volcarse en un cuadro que permita asociar el tipo de establecimiento con el servicio que ofrece. El que sigue es un ejemplo de este tipo de cuadro.

## Visito el lugar en que vivo[3]

Pego dibujos recortados de revistas arriba de cada palabra.

| Recorro las calles y veo: | ¿En qué trabajan las personas? | ¿Qué se hace en...? o ¿Para qué sirve...? |
|---|---|---|
| Panadería | | |
| Supermercado | | |
| Camiones recolectores de bolsas de basura | | |
| Clubes / cines / teatros / centros culturales | | |
| Colectivos de pasajeros | | |
| Estación de trenes | | |
| Restaurantes / comedores / bares | | |
| Hospitales / centros de salud | | |

Luego de completar el cuadro, los docentes podemos hacer notar la diferencia con otras formas de trabajo que implican producir un objeto concreto (por ejemplo, el trabajo en una fábrica o en un campo). Finalmente, la información podría sintetizarse con dibujos de algunas de estas actividades realizados por los niños.

## El trabajo con problemas para caracterizar servicios urbanos

Iniciaremos el trabajo proponiendo a los alumnos que imaginen qué tipo de comercios o servicios podrían instalarse en una ciudad visitada por muchos turistas, como, por ejemplo, la ciudad de Corrientes.

Este planteo permitiría analizar distintas cuestiones; entre otras: qué habría que tener en cuenta para definir la localización de la actividad, quiénes serían los consumidores, cómo se compra la mercadería que se pone a la venta.

Para comenzar, exploramos un sector del **plano** de la ciudad de Corrientes. Es probable que los niños no tengan experiencia de trabajo con material cartográfico. Por este motivo, al presentarles el plano deberíamos estimular la exploración espontánea y abrir un espacio para las preguntas de los niños, por ejemplo *¿qué son estos cuadraditos?* Esas preguntas son un buen punto de partida para que, al acompañar la lectura espontánea, los maestros puedan ir guiando a los chicos hacia un trabajo más sistemático, con interrogantes tales como *¿pasará algún tren por esta ciudad? ¿Cómo nos damos cuenta de si en este lugar hay*

[3] Si la actividad de registro de la información se realiza después de la observación de fotos, noticias de diario, videos, este cuadro debe adaptarse en función de las escenas vistas por los chicos. Por ejemplo: *Anoto lo que me enteré de la noticia, lo que vi en la película*, etcétera.

Cartografía ilustrativa.

El centro de la ciudad de Corrientes está comprendido entre las calles 9 de Julio, Perú, San Martín y Buenos Aires. Allí se localizan las principales actividades comerciales, financieras, administrativas y de servicios. La costanera General San Martín es una avenida que cuenta con un paseo peatonal y diversas atracciones para el esparcimiento de los habitantes de la ciudad (parques, casino, club de regatas, club de pesca, zoológico, centros culturales, etc.). El centro histórico se ubica en las calles que rodean la Plaza 25 de Mayo.

*plazas para que los chicos puedan jugar? En esta ciudad, ¿qué actividades recreativas o deportivas pueden realizar sus habitantes y los chicos?*

Seguramente, los niños que vivan en la ciudad de Corrientes, quienes la hayan visitado o quienes vivan en otras ciudades del país tendrán un saber práctico diverso y específico que pondrán en juego para responder las preguntas. De todos modos, para este ejercicio, la intención es complementar la información conocida con la que brinda la fuente cartográfica. Por su parte, los niños que vivan en zonas alejadas de las ciudades tienen referencias urbanas no directas, es decir, provenientes de relatos, de imágenes de la televisión, entre otras. En este caso, se apoyarán en esos saberes prácticos que, aunque no surgen de la vivencia inmediata o concreta, contribuyen con la interpretación del plano.

Realizada esta primera exploración, se propone volver al plano con los alumnos y conversar acerca de lo que podemos saber sobre Corrientes a través de él. Al observar las referencias, se intentará localizar en el plano lo que ellas indican. Por ejemplo, establecer cuántas iglesias hay; cuántos museos, galerías comerciales y hoteles; dónde se ubican, etc. Con la idea de elaborar entre todos un texto, un recurso valioso es anotar en el pizarrón (los chicos dictan y la maestra escribe) los resultados del análisis del plano, por ejemplo: *¿qué sabemos sobre Corrientes mirando el plano?*

*La ciudad tiene una costanera larga y arbolada; hay muchas iglesias y museos, bastante próximos entre sí; la escuela del Centenario está frente a una plaza, etcétera.*

Una vez elaborado el texto que recupera algunas de las características de la ciudad visibles en el plano, es momento de plantear la consigna para el juego de localización de un comercio vinculado con el turismo. Por ejemplo, preguntamos *¿dónde ubicarían un parque de diversiones, un negocio de venta de lombrices, un hipermercado; un cine, un quiosco, artículos para la pesca, una remisería, etc.? ¿Por qué en ese lugar?*

Otra posibilidad es invitarlos a que sean ellos mismos los que imaginen qué tipo de comercios orientados al turismo se podrían instalar y que justifiquen su decisión. Resultaría interesante que resuelvan esta propuesta trabajando en grupo, ya que eso favorecería los intercambios de ideas y opiniones entre ellos.

Como cierre de la actividad, se exponen las producciones grupales en forma oral, promoviendo una reflexión acerca de las actividades más elegidas por los chicos y las razones de esa elección.

También, los alumnos pueden elaborar la maqueta de una cuadra de Corrientes visitada por turistas. En ella deberían incluir todos los elementos trabajados en la actividad: comercios, carteles indicadores de calles y negocios o lugares de esparcimiento, y personas (turistas, residentes, etc.).

Para terminar, queremos señalar que es posible y recomendable idear actividades similares concebidas especialmente para el contexto en el que se desenvuelve la vida de los chicos. En este sentido, no solo se busca adecuar el tratamiento de las cuestiones sino también definir los problema sobre los que se reflexionará en función de lo que resulte más significativo para los alumnos de cada comunidad.

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

# LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO

EJE

# Las sociedades a través del tiempo

## Los saberes que se ponen en juego

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

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

- la identificación de diferentes formas de organización familiar y de roles de hombres, mujeres y niños, así como el reconocimiento de formas de crianza, educación y recreación;
- el conocimiento de los objetos de la vida cotidiana y sus usos;
- la identificación de diferentes trabajos que pueden realizarse para garantizar el sustento de la unidad familiar;
- la comparación de las formas de vida estudiadas con las formas de vida actuales, reconociendo cambios y continuidades en relación con la historia familiar y la de la localidad;
- la participación en celebraciones que evoquen acontecimientos importantes para la escuela, la comunidad o la nación;
- la utilización y el análisis de distintos tipos de fuentes para obtener información sobre las sociedades estudiadas: escritas, gráficas, cartográficas, materiales, etc.;
- la utilización de convenciones temporales, tales como *antes, después, hace*

*muchos años, al mismo tiempo, cuando los abuelos/los papás eran chicos,* aplicadas a los contextos históricos estudiados y al presente;

- la ubicación de información en líneas de tiempo.

## Propuestas para la enseñanza

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

¿Por qué abordar el conocimiento de las sociedades del pasado tomando como clave de lectura la dimensión de la vida cotidiana? Sobre todo, porque creemos que al ingresar desde una perspectiva vinculada con la propia experiencia, los chicos podrán establecer algunos puentes con situaciones que, por su densidad conceptual, se resisten a ser interpretadas. De este modo, estaremos facilitando la construcción de nociones sobre la complejidad y heterogeneidad de las sociedades y sobre los cambios y continuidades entre el pasado y el presente.

Existen también buenas razones desde el propio campo disciplinar para tomar esta decisión metodológica. La historia, como campo de producción de conocimiento, se centró durante mucho tiempo en el estudio de lo político, de lo institucional, en suma, de lo público. Desde 1930 en adelante, otras perspectivas comenzaron a cuestionar esta tradición para subrayar la necesidad de construir una historia total, en la que fueran consideradas todas las facetas de las actividades humanas en sus interrelaciones.[1] La historia fue así diversificando sus objetos de estudio y, ya en las últimas décadas del siglo XX, cobraron interés las investigaciones sobre la vida cotidiana, las mentalidades, la vida privada, la historia cultural. De la mano de esta renovación, se fue incorporando al campo de indagación de los historiadores una diversidad de actores y procesos que no eran considerados relevantes para los enfoques que se centraban en los grandes acontecimientos, la corta duración y la acción de sujetos individuales y prominentes.

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

Para algunos de los cultores de la historia de la vida cotidiana, su estudio es especialmente valioso porque en ella transcurre la parte más considerable de nuestra existencia. Otros resaltan que es un campo que revaloriza a los sujetos y a sus particulares y específicas respuestas frente a las incitaciones del contexto. Hay también quienes consideran que la vida cotidiana es una excelente puerta de entrada para comprender los grandes procesos históricos, ya que permite acercarse a ellos desde perspectivas como la organización familiar, las costumbres y las creencias, la sociabilidad o los trabajos.

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

En esta propuesta sugerimos utilizar el estudio de la vida cotidiana para aproximarse a un tipo de organización social –el de la sociedad colonial tardía–, en el que primaban las jerarquías y donde el color de la piel, vinculado en la mayoría de los casos con la posesión o no de bienes materiales, determinó diferentes derechos y obligaciones para los distintos individuos y grupos que la conformaban. Es, por lo tanto, un apasionante camino, entre otros posibles, para conocer, comparar y contrastar costumbres, sensibilidades y formas de sociabilidad de la elite y de los sectores populares de entonces, así como para comenzar a entender algunas de las tensiones que fueron acumulándose y que desembocaron en la ruptura del lazo colonial en mayo de 1810.

## Algunas preguntas para interrogar la sociedad colonial

Usualmente, la sociedad colonial se trabaja en la escuela a partir de la evocación de la Revolución de Mayo. En los actos escolares, en los libros, en las láminas y revistas, en los cuadernos de los chicos y en las paredes del aula, están presentes las mujeres y los hombres de la elite, los vendedores ambulantes, el cabildo y la casa colonial. En esta propuesta se trata de propiciar un abordaje más complejo,

introduciendo a los alumnos en diversas situaciones de época y generando un espacio para que se interroguen sobre los problemas que debieron enfrentar individuos o grupos pertenecientes a distintos estamentos de esta sociedad en su hacer cotidiano. Por ejemplo: *¿cómo era la cultura de los esclavos negros, sus bailes, sus canciones? ¿De dónde venían? ¿A quiénes dejaron en su tierra? ¿Se quedaron aquí para siempre? ¿Qué significaba ser esclavo y formar parte de la fortuna de un amo? ¿Cuáles fueron los aportes de los negros en la vida social de la colonia?* También podríamos abrir un campo de indagación sobre los pueblos indígenas o sobre las mujeres blancas, tan presentes en las evocaciones escolares. Respecto de estas últimas: *¿eran todas ricas y españolas? ¿Cómo era la relación que ellas entablaban con sus padres, hermanos y maridos? ¿Qué les estaba socialmente permitido? Y los hombres de esa elite, que se llamaba a sí misma "gente decente", ¿eran todos españoles o había también criollos? ¿Todos ellos eran ricos y elegantes?*

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

A modo de *guión conjetural,* es decir, una suerte de relato de anticipación, de género de *didáctica-ficción*,[2] presentamos en las líneas siguientes una forma posible de abordar el eje temático seleccionado.

## Analizar imágenes para reconocer distintos grupos sociales en la sociedad colonial

Un aspecto central para comprender la sociedad colonial es conocer los grupos que la conformaban y sus relaciones. Por eso, es fundamental brindar a los niños información sobre una de sus características básicas: se trataba de una sociedad muy jerárquica y estratificada. Entre las personas y los grupos de la sociedad colonial existían grandes desigualdades y jerarquías que derivaban no solo de distinciones de riqueza sino también de consideraciones étnicas. Las minas, las haciendas, las plantaciones, el comercio de ultramar, el acceso a los

[2] *Veáse* Bombini, Gustavo, 2004. Todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la Bibliografía, al final de este *Cuaderno.*

principales cargos del Estado colonial o de la Iglesia estaban en manos de quienes se llamaban a sí mismos "gente decente", es decir, un grupo de españoles y sus hijos nacidos en América. Por debajo de este grupo privilegiado de "blancos", se ubicaba un heterogéneo conglomerado de grupos de "color", encargados de las tareas agrícolas, ganaderas, artesanales, de comunicación, etc. Para mantener su supremacía, los españoles idearon un rígido sistema de castas, que establecía derechos y obligaciones diferenciados para los distintos grupos étnicos.

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

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

Con ese objetivo final, proponemos a los chicos iniciar un largo viaje en el tiempo y aterrizar en una sociedad espacial y temporalmente situada: la sociedad colonial. Un relato inaugural, en el que brindemos información que los chicos no poseen o que poseen fragmentadamente, puede resultar significativo y pertinente para desplegar el tema seleccionado. A la vez, constituye una instancia desde la que los niños, al construir representaciones sobre la sociedad colonial, pueden poner en juego su capacidad imaginativa.

El relato o narración inaugural podría presentarse de este modo:

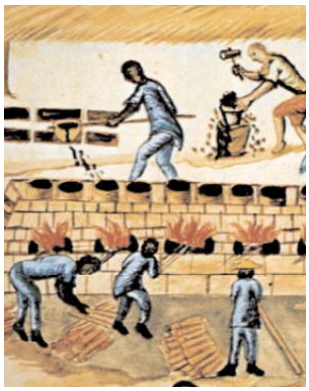
*En estas tierras, hace mucho, mucho tiempo, cuando no habían nacido ni tus abuelos, ni tus bisabuelos, ¡ni siquiera tus tatarabuelos!, gobernaba un rey que habitaba en España. Vivían aquí muchas personas: blancos, negros, indios y una gran cantidad de mezclados. Mezclados se llamaba a la gente que nacía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

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

El contexto ofrecido por el relato permite desplegar actores, intenciones y prácticas sociales características de la sociedad colonial tardía. Es muy probable que, en el transcurso del relato, se produzcan interrupciones y preguntas de los chicos, del tipo ***seño, ¿qué es un tatarabuelo?*** o ***¿qué era un mezclado?*** Estas obligarán seguramente a incorporar más narración, más relato y más explicación. En medio del diálogo, la historia puede perder su hilo conductor. Sin embargo, seguir la pista de una pregunta ayuda a comprender, a ampliar sentidos y nos obliga a encontrar el modo de reencauzar la conversación hacia la idea rectora de caracterizar la sociedad colonial.

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

Vendedor ambulante.



*Libro del docente*, Santillana, Bs. As., 2002.

Hombres trabajando
en las minas de brea.

*Historia Integral de la Argentina*, Planeta-Agostini, 2000.

Tehuelches.

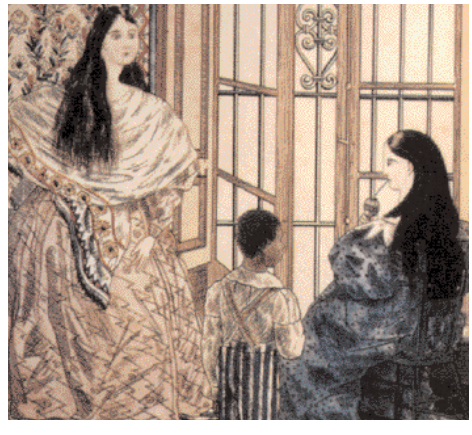
*Historia Integral de la Argentina*, Planeta-Agostini.

*Historia Integral de la Argentina*, Planeta-Agostini.

*Historia Integral de la Argentina*, Planeta-Agostini.

*Historia Integral de la Argentina*, Planeta-Agostini.

*Libro del docente*, Santillana.



*Libro del docente*, Santillana.

Representaciones coloniales de relaciones interétnicas.

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

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

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

Una situación ficcional en la que los personajes de las imágenes entren en diálogo entre sí, contando unos a otros quiénes son, qué hacen, cómo son, puede ser otro camino, entre los muchos posibles, para que los chicos comiencen a hablar sobre las identidades y las diferencias vigentes en esa sociedad.

Es importante que la información obtenida a través de nuestro relato y de los trabajos con las imágenes no se pierda, es decir que quede registrada. Podemos debatir con los chicos sobre la conveniencia de guardarla en algún lugar especial para poder utilizarla luego, cuando sea necesario dar forma a la revista escolar, por ejemplo. Probablemente los niños propongan realizar algún tipo de escritura. Quizás haya diferencias en cuanto al soporte: algunos pueden preferir hacerlo en el pizarrón, otros en papeles afiche, otros en el cuaderno, algunos en un cuaderno especial. Es una buena ocasión para analizar los problemas y/o ventajas de cada uno de estos soportes y ponerse de acuerdo respecto de cuál es el más adecuado.

Si queremos que en los cuadernos de los chicos vaya quedando memoria del trabajo, podemos escribir algunas frases en el pizarrón que den cuenta del itinerario recorrido. En este caso, los chicos dictan y el maestro escribe. Después, los alumnos copian en el cuaderno. El texto elaborado colectivamente podría tener esta resolución: *hoy estuvimos mirando imágenes de personas que vivían en la época colonial. Aprendimos que había negros, indígenas y mezclados.*

## Escuchar relatos y analizar imágenes para obtener más información

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

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

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

### Una sociedad diversa y desigual

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

*De la unión de español con india sale mestizo.*
*De español con mestiza, castizo.*
*[...]*
*Español con negra = mulato.*
*Español con mulata = morisco.*
*[...]*
*Indio con mestiza = coyote.*
*Negro con india = lobo.*
*Lobo con india = zambaigo.*
*[...]*

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

---

*En la sociedad colonial existían leyes que marcaban qué estaba permitido para cada grupo. El grupo considerado inferior lo conformaban los negros. Eran africanos capturados y traídos a América como esclavos. Quien los compraba tenía derecho de vida o muerte sobre ellos.*
*En el campo, los esclavos trabajaban cuidando ganado o cultivos, y en las ciudades servían en las casas de familia. A veces aprendían un oficio y trabajaban como artesanos para su amo.*
*Los hombres, las mujeres y los niños negros no podían vestirse como los blancos ni educarse o concurrir a los lugares de reunión a los que los estos asistían. Un día, en la ciudad de Córdoba, cierta mulatilla muy adornada, fue reprendida por unas señoras porque llevaba ropas que no correpondían a su condición social. Como la mulatilla no hizo caso, las señoras la invitaron a su casa con un pretexto, e hicieron que sus propias criadas la desvistiesen, la azotasen y le quemasen sus prendas.*

*Fuente: adaptado de Concolorcorvo [1773],*
El lazarillo de ciegos caminantes, *Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1946*

---

*La principal salida del domingo era ir a misa. Los blancos más pobres y los esclavos participaban de las misas de la mañana, bien temprano. Las "mujeres decentes" concurrían a la misa del mediodía, cada una acompañada por su esclava, que llevaba la manta y el almohadón para que su señora se arrodillase.*

*Fuente: adaptado de Wilde, José Antonio [1881],* Buenos Aires desde setenta años atrás, *Buenos Aires, EUDEBA, 1964*

PARTE ECONOMICA.

Ventas de animales.

Se vende una negra criolla, jóven sana y sin tachas, muy humilde y fiel, buena cocinera, con alguna intelijencia en lavado y plancha, y escelente para manejar niños, en la cantidad de 500 pesos. En la calle de Daoiz, número 150, impondrán de lo demas. 3|11

Se vende un hermoso caballo de bonita estampa, de seis cuartas tres pulgadas de alzada, de-

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

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

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

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

### Niños y niñas en la sociedad colonial

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

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

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

---

*Las niñas de las familias de la elite de la Buenos Aires virreinal solían pasar la mayor parte del tiempo en sus grandes casas de la ciudad, entre costuras, bordados, zurcidos y asistencia a misas. Los fines de semana, dejaban la casa de la ciudad para ir con sus padres a sus quintas y estancias. Por lo general, crecían mimadas por la servidumbre de la casa. Los padres no eran muy cariñosos con sus hijos. Además, estos trataban a sus padres de "usted".*

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

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

*Fuente: adaptado de Ullúa, José V., "La vida en la colonia", en:* La vida cotidiana, Colección Mi país, tu país, *CEAL, 1971*

---

*En la vieja casa de doña Francisca López funcionaba una escuela y a ella concurrían varones y mujeres pertenecientes a las familias "decentes". Concurrían niñas desde cinco años y niños varones hasta quince, separados en dos salas. Cada uno llevaba de su casa una silla de paja muy ordinaria; también muchas niñas se sentaban en el suelo, sobre una estera. Ese era todo el amoblamiento.*
*Para escribir había un tintero y una mesa donde escribían los varones primero y después las niñas. Había una mesita con un nicho de la Virgen donde se decía el bendito a la entrada y a la salida. Había un solo libro: el Catecismo. Había algunos pardos que enseñaban la música y el piano; este era el solo adorno para las niñas.*

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

---

Una jornada en la escuela de primeras letras de Mendoza
*Desde las siete de la mañana hasta la media, se cortan plumas, se hacen cuentas y se da lección. A las ocho se va a oír misa.*
*Se lee por la mañana en libros y por la tarde en cartas.*
*Los que leen traen las oraciones de memoria.*
*Todos los sábados por la mañana se lee y escribe. Por la tarde, se rezan todas las oraciones por espacio de hora y media. Antes de salir se reza el rosario y se canta el Salve.*

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

---

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

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

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

## De fiestas y sociabilidades

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

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

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

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

*El señor García festejaba el día de su santo* y decidió preparar una gran fiesta icon baile y todo! Todas las familias distinguidas de la ciudad fueron invitadas. El día de la fiesta, la casa estaba repleta de personas. Algunas damas, descendientes de españoles puros, asistieron al baile con anticuados y ricos adornos: grandes perlas, brillantes, diamantes rosados. Las señoras de mayor edad llevaban grandes guardapelos y retratos en miniatura colgados sobre el pecho y trajes confeccionados con rasos floreados, cintas y faralaes de colores. Se echaban aire todo el tiempo con unos abanicos muy grandes. De pronto, la señora de la casa, ayudada por sus hijas y por una o dos señoras de su amistad, llamó a los invitados a sentarse a la mesa. Las señoras y sus*

*esclavas se apretujaron delante de la puerta del comedor esperando el momento en que esta se abriera. Una vez adentro, las damas, apuradas, se sentaban en las sillas mientras que sus esclavas se sentaban detrás de ellas, en el suelo. Enseguida aparecieron las primeras fuentes de comida repletas de carne de aves de todo tipo. Impacientes por comer, las señoras no esperaban que las personas encargadas de cortar las aves repartieran los trozos. En el medio de un desorden completo, algunas agarraban las gallinas, los pollos, las perdices y los despedazaban, tomándolos por las patas. Las esclavas, mientras tanto, se preparaban para atajar todo lo que a sus amas les parecía bien arrojarles.* "¡Coina!"** *–gritaba una dama–. Y allí iba una pata de ganso a la falda de la mulata que estaba detrás sentada en cuclillas.* "¡Coina!" *–decía otra– y volaba en dirección contraria la pata de un pavo.* "¡Coina!", *se oía y se veía volar un trozo de cordero a medio comer por sobre el hombro de la señora sentada a la mesa, para caer en la falda de la esclava. Sucedíanse los tiros certeros cada vez con mayor rapidez. De este modo, los pasteles, las aves, los hojaldres, los jamones y otros bocados exquisitos pasaban desde la mesa hasta los delantales de las esclavas, quienes se iban bien cargadas con los despojos arrojados por sus amas.*

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

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

---

*Los esclavos africanos se reunían en grupos que llevaban el nombre de la región africana de donde venían. Organizaban reuniones y fiestas para divertirse, estar juntos y no perder sus costumbres. También organizaban colectas y rifas para juntar dinero y comprar su libertad. En las fiestas, los bailes se animaban con los ritmos africanos realizados con instrumentos de percusión como el tambor. Como los bailes africanos eran muy diferentes de los que bailaban los blancos, estos se escandalizaban.*
*A veces, hasta recurrían al virrey para que los prohibiera.*
*Los esclavos también participaban en ceremonias cristianas, por ejemplo en las de Navidad. Cargaban en andas a la Virgen y, en procesión, recorrían las calles con cirios encendidos.*

*Fuente: adaptado de Ullúa, José V., "La vida en la colonia", en:* La vida cotidiana, *op. cit.*

*Los hombres de campo organizaban juegos y competencias en los que podían demostrar sus habilidades en el manejo de caballos. Organizaban corridas de caballos, carreras de sortijas o jugaban al pato. También jugaban a las cartas y a las bochas.*
*Cuando eran días de fiesta se organizaban bailes. Se bailaba el cielito, la mediacaña, el gato y el pericón. También se organizaban fiestas cuando se terminaba alguna tarea importante como la cosecha.*

*Fuente: adaptado de Garavaglia, Juan Carlos, op. cit.*

## Los trabajos

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

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

*Fuente: adaptado de Wilde, José Antonio, op. cit.*

---

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

*Fuente: adaptado de Ullúa, José V., "La vida en la colonia", en:* La vida cotidiana, *op. cit.*

*En las ciudades, los jóvenes que no pertenecían a familias de la elite se dedicaban a oficios mecánicos o entraban como dependientes en las tiendas. En la tienda debían, además de hacer su trabajo, barrer las veredas, fregar los candeleros, limpiar los platos y hacer la cama del patrón. Todo esto gratis hasta que adquirieran experiencia. A cambio recibían un plato de comida y les permitían dormir en la tienda usando como cama el mostrador. Los jóvenes de la elite, en cambio, frecuentemente estudiaban en la universidad. También continuaban, cuando eran más grandes, los negocios de sus padres. Otros elegían ser sacerdotes o militares.*
*Las mujeres de la elite no trabajaban. Sus padres las obligaban a casarse con hombres adinerados, y en lo posible españoles, que ellos mismos les elegían. También era bien visto que decidieran ser monjas.*
*Las mujeres más pobres sí trabajaban. En la ciudad, eran vendedoras en el mercado o tenían pequeños negocios. En el campo, trabajaban sembrando la tierra, cuidando animales.*

*Fuente: adaptado de Ullúa, José V., "La vida en la colonia", en:* La vida cotidiana, *op. cit.*

## Jugar con las palabras para sistematizar lo aprendido

Después de trabajar con todos o con algunos de estos textos, los alumnos estarán en condiciones de realizar una sistematización de lo aprendido. Con este fin, una consigna posible es proponer la creación de diálogos entre diferentes personajes. En la construcción de estos diálogos los niños deben imaginar posibles modos de relación entre personas pertenecientes a diferentes grupos sociales: quién podría hablar con quién, qué cosas se dirían, cómo sería el trato entre unos y otros, constituyen algunas de las cuestiones que podrían dar sustento a los diálogos.

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

Del mismo modo, puede resultar muy interesante incluir en la revista escolar algunos de estos diálogos. El docente puede anotarlos, recurriendo a la estrategia del dictado de los niños al maestro.

Existen, desde luego, muchas otras actividades que los docentes pueden proponer en sus clases. A continuación presentamos algunas. Por ejemplo, que los chicos jueguen con palabras y frases que, remitiendo a lo ya analizado, les permitan contar y/o dibujar nuevas historias en los contextos trabajados o en otros imaginados. Esta es una excelente oportunidad para conocer el grado de apropiación de los conocimientos, para ingresar en el mundo complejo de sus

representaciones y, por supuesto, para poner en juego una vez más su capacidad imaginativa.

Si hubieras sido una mujer de la elite...
• *¿Qué hubieras hecho?*
bordar – sembrar – zurcir – ir a misa – rezar – cazar
ir a la escuela – cabalgar
• *¿Habrías podido elegir a tu esposo? ¿Por qué?*

Si hubieras sido un esclavo...
• *¿Qué hubieras hecho?*
estudiar – cultivar – tejer – ir a la universidad – vender dulces en la calle – fabricar escobas – habitar en las piezas principales de la casa de tu amo/a

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

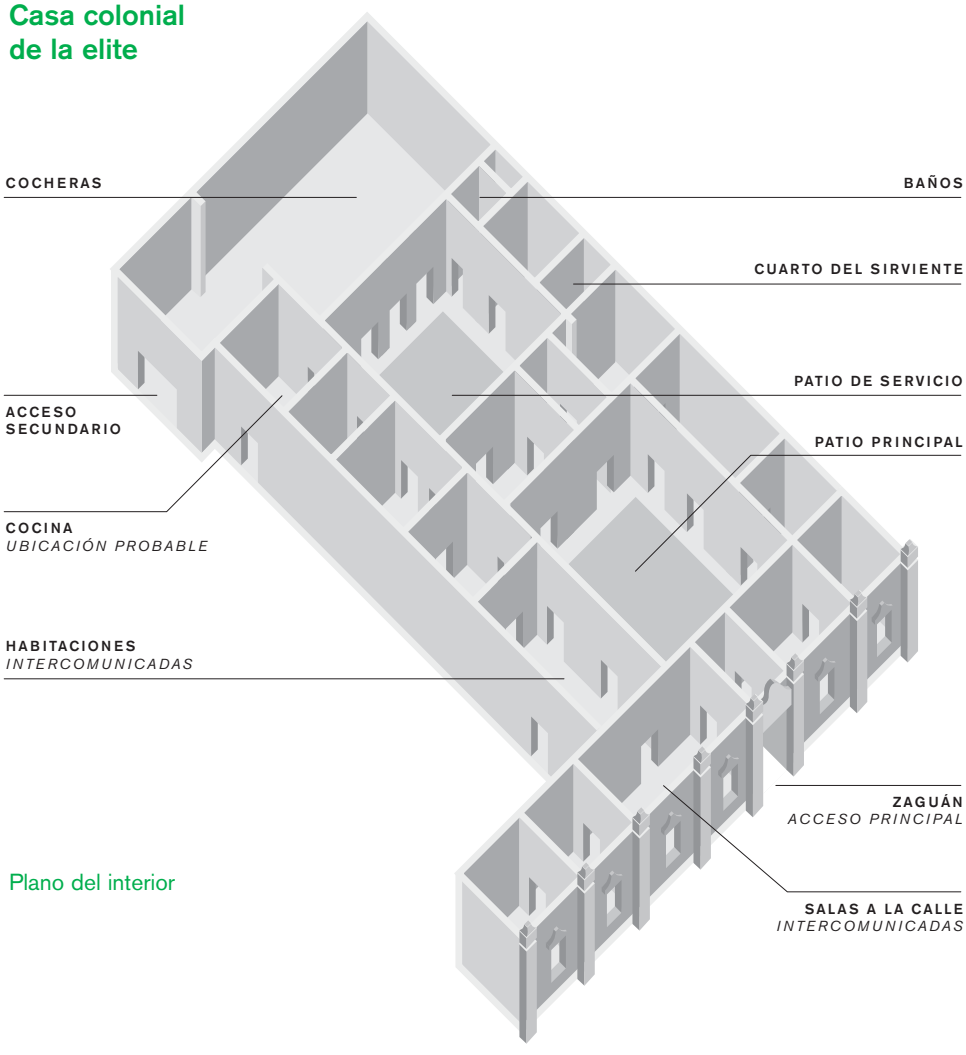
Al final, para sistematizar y organizar mucha de la información tratada, podemos proponer completar, en un afiche o en el pizarrón, un cuadro como el que sigue.

| Formas de sociabilidad y recreación | Instrucción | Trabajos |
|---|---|---|
| Esclavos | | |
| "Gente decente" | | |
| Mulatos | | |
| Mestizos | | |
| Indígenas | | |

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

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

## Casa colonial de la elite

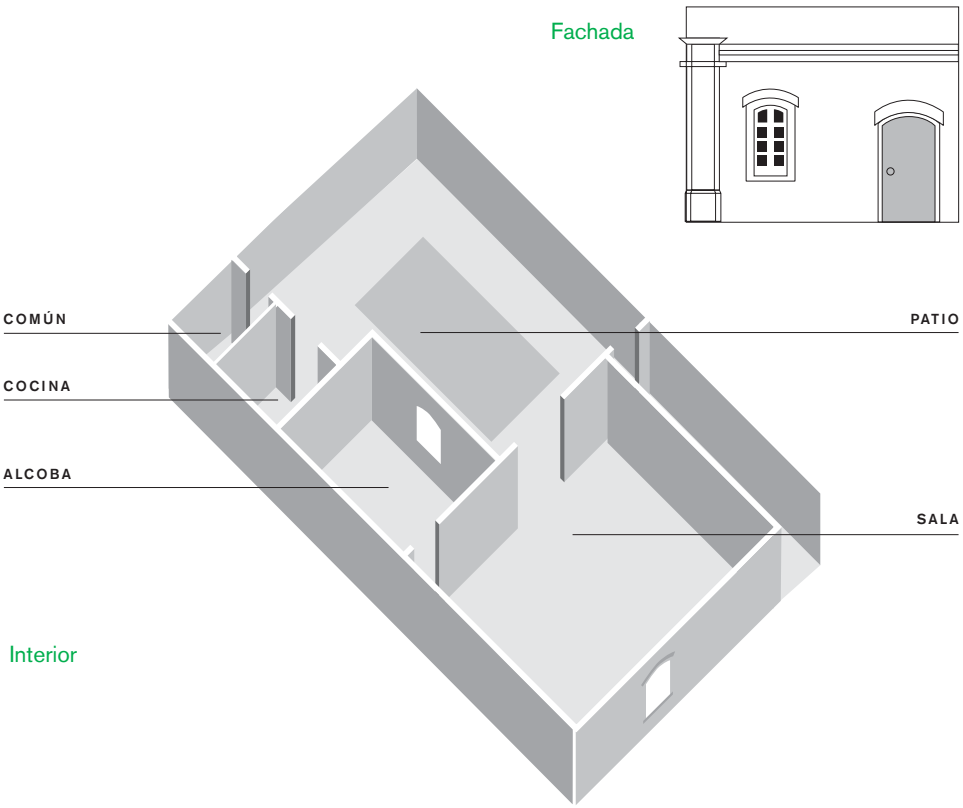



Plano del interior

Fachada exterior

Adaptación de Moreno, *La casa y sus cosas* (infografía: Coper), Íconos Comité Argentino, 1994.

## Casa colonial de blancos pobres




Adaptación de Moreno, *La casa y sus cosas* (infografía: Coper), Íconos Comité Argentino, 1994.

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

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

*Las familias de la elite solían tener más de una casa: una quedaba en la ciudad y otra en las afueras.*
*Las casas de la ciudad solían ser amplias, con muchas habitaciones, ya que generalmente vivían en ella el matrimonio con los hijos y también otros parientes, como abuelos, hermanos, primos y tíos.*
*Estas casas tenían varios patios, dos o tres. En el último patio trabajaban los esclavos. También allí estaban sus habitaciones.*
*En el caso de la ciudad de Buenos Aires, la mayoría de las casas de la elite no tenían aljibe porque era muy caro construirlos. Por eso, el agua se compraba al aguatero, quien la traía del río.*
*Las casas tenían ventanas a la calle, protegidas por unas rejas que sobresalían bastante del marco de la ventana. Las llamaban "rejas voladas". Sobresalían tanto que muchas veces durante la noche, como la iluminación de las calles no era muy buena, la gente se las llevaba por delante y quedaba muy mal herida. Estas rejas, en verano, no protegían demasiado de los robos porque como las ventanas estaban abiertas, los ladrones, ayudados por una caña, "pescaban" sin problemas los objetos más cercanos.*

*Fuente: adaptado de Ullúa, José V., "La vida en la colonia", en:* La vida cotidiana*, op. cit.*

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

*El rancho era la vivienda de las afueras de la ciudad. Era habitualmente de adobe y con techo de paja. Tenía pocos muebles, unas pocas sillas de baqueta o paja, cráneos de vaca que se usaban como asiento, una mesa, tres o cuatro catres y una caja baúl para guardar la ropa. La cuna de los bebés estaba lejos del piso, para protegerlos de los animales peligrosos.*
*En el centro del rancho había un fogón en el suelo.*
*La vajilla se componía de unos pocos platos de madera, estaño o loza, unos candelabros y el infaltable mate. Otros utensilios eran el asador, dos o tres ollas, el mortero y el hacha de hueso. Nunca faltaba un horno de barro para cocinar pan, galletas y bizcochos. Los días de lluvia, como no se podía ir al campo a trabajar, ¡eran día de buñuelos y tortas fritas!*

*Fuente: adaptado de Ullúa, José V., "La vida en la colonia", en:* La vida cotidiana*, op. cit.*

A partir del trabajo articulado con planos y relatos, y valiéndonos, además, de la información anteriormente trabajada, podemos invitar a los chicos a imaginar situaciones vividas en esa época por diferentes personas. En parejas o en gru-

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

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

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

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

Antes de la salida, es muy importante que el docente realice una visita al museo elegido, tome decisiones respecto del recorrido que realizará con los alumnos y se familiarice con el tipo de objetos con los que ellos van a encontrarse. Es recomendable también seleccionar una de las salas de exposición y elaborar preguntas que establezcan el vínculo con los textos y las imágenes trabajados en clase. Una alternativa es retomar algunos de los interrogantes planteados por los chicos a lo largo del itinerario didáctico, que podrían encontrar una respuesta en el museo.

Durante la visita, el docente formula preguntas e intenta que los alumnos relacionen los objetos expuestos con situaciones cotidianas vividas por hombres y mujeres de ese pasado que es objeto de estudio. Por ejemplo, al observar algunos elementos del mobiliario de la elite colonial, el docente podría preguntar *¿a quiénes pertenecerían? ¿En qué casas los ubicarían? ¿En qué lugar de la casa estarían?* Si los alumnos escriben, pueden, reunidos en pequeños grupos, responder las preguntas teniendo los objetos a la vista. Esta producción puede ser recuperada al regresar a la escuela. En caso de que los niños no escriban, una posibilidad es grabar los comentarios para trabajarlos luego en clase.

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

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

Después de la salida, es importante que el docente recupere los dibujos y las producciones realizadas por los chicos durante la visita. Todo el material informativo que han trabajado y los dibujos acompañados por epígrafes, breves textos o listas de palabras podrán ser incluidos en la revista escolar.

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

## El acto del 25 de Mayo: una articulación posible

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

La presentación de la revista escolar con las diferentes producciones de los niños durante todo este itinerario puede constituir una forma interesante y quizá novedosa de preparar el acto escolar. El material puede ser organizado en una muestra para que otros alumnos, maestros, padres y abuelos asistentes al acto puedan conocer detalles de un pasado remoto y, en muchos aspectos, desconocido. En este caso, ayudamos a los niños a preparar una visita guiada por la sociedad colonial. Durante el recorrido, los alumnos comentarán lo que han apren-

dido acerca de los diferentes grupos sociales que conformaban la sociedad colonial, a qué accedía cada uno y a qué no, qué actividades realizaban, cuáles eran sus modos de sociabilidad y recreación.

Una opción atractiva es preparar una presentación teatral para el acto. Todos los materiales trabajados durante el itinerario sirven para que los alumnos pongan en escena distintos aspectos de la vida cotidiana en la sociedad colonial, constituyendo una forma de ampliar el sentido de prácticas escolares habituales.

Otro recurso interesante puede ser preparar una obra de títeres. Es una buena oportunidad para intentar articular los contenidos de las Ciencias Sociales con los de Educación Artística, por ejemplo, los relacionados con las técnicas de fabricación de muñecos. Para la confección del vestuario de los distintos personajes, el docente propone una nueva observación en detalle de las imágenes trabajadas inicialmente. Los chicos eligen una de las pinturas y recrean el personaje; con diversas telas y otros materiales confeccionan la ropa. Seguidamente, vendrá la creación de situaciones comunicativas entre los personajes. Los niños podrán imaginar diálogos utilizando como información todo lo que aprendieron sobre el tema. Esta es otra excelente ocasión para trabajar contenidos del área de Lengua.

## A modo de cierre

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

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

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

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

**nap** El conocimiento de que en las sociedades existen instituciones que dan distinto tipo de respuestas a las necesidades, deseos, elecciones e intereses de la vida en común (por ejemplo, escuelas, hospitales, sociedades de fomento, clubes, ONGs, centros culturales, cooperativas, etcétera.).

# LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

EJE

# Las actividades humanas y la organización social

## Los saberes que se ponen en juego

Las propuestas de enseñanza que presentamos procurarán que los chicos reconozcan características de las instituciones y de sus cambios y permanencias a través del tiempo, centrando la mirada en casos o situaciones correspondientes a realidades propias y diferentes, del presente y del pasado. Promoverán, por lo tanto, la contrastación e identificación de rupturas y continuidades a lo largo del tiempo. Asimismo, en el caso particular que desplegamos, el objetivo es facilitar la integración de los alumnos con la escuela, promover los acercamientos intergeneracionales, alentar la convivencia democrática y descubrir que la institución escolar es un lugar para habitar y querer, reconocer y explorar.

En la comprensión de las diferentes formas en que las instituciones dan respuesta a distintas necesidades, intereses y deseos de las personas se ponen en juego diversos saberes. Por ejemplo:

- el conocimiento de que en muchas sociedades existieron y existen múltiples instituciones dedicadas a la educación, la salud, el fomento del barrio, los deportes, la recreación, etc.;
- el reconocimiento de las formas de organización, de las actividades y otras características de las instituciones;
- el reconocimiento de los cambios y las permanencias que se producen en ellas a través del tiempo;
- la comparación de los servicios prestados por distintas instituciones en contextos sociales contrastantes de nuestro país y de otros países, en el presente y/o en el pasado (por ejemplo, en la actualidad, en escuelas rurales multigrado y en escuelas de grandes ciudades; en hospitales de alta complejidad y salas de primeros auxilios o puestos sanitarios de zonas rurales u otras);
- la identificación de la forma particular en que diferentes instituciones resuelven necesidades sociales diversas;

- el uso de algunas de las fuentes de que se valen las Ciencias Sociales para producir conocimiento, por ejemplo:

–fuentes de información cartográfica diversa (mapas de la Argentina, mapas de provincia, planos de la localidad) para localizar los ámbitos donde las instituciones estudiadas prestan sus servicios;

–relatos, fotografías y entrevistas realizadas en visitas a instituciones o de que se dispone en archivo.

## Propuestas para la enseñanza

Las distintas sociedades construyen sus propias normas y formas de organización de acuerdo con las posibilidades y el tipo de relaciones que se establecen entre las personas y/o grupos sociales que las conforman. En esta propuesta desarrollamos un itinerario didáctico para que los niños conozcan que en la actualidad, así como en el pasado, en las sociedades existen distintos tipos de instituciones que satisfacen o intentan satisfacer múltiples necesidades sociales, como las educativas, las sanitarias, las religiosas, las culturales o las recreativas y deportivas.

Muchas son las instituciones cuyo análisis puede despertar el interés de los niños que inician la EGB. En este caso, las propuestas de enseñanza que presentamos están centradas en el estudio de la institución escolar. Es una elección entre otras muchas posibles, pero que parece importante desarrollar para que los alumnos conozcan las características particulares de su escuela, los aspectos en que ella ha cambiado y los que se mantienen inalterables a pesar del paso del tiempo, las cosas que diferencian o no a su escuela respecto de otras que desarrollan sus actividades en otros contextos geográficos, sociales y económicos.

A la vez, mientras alentamos el conocimiento de la historia de la escuela, de sus normas y de la particular organización del espacio escolar, buscamos propiciar la integración de los chicos a la institución a la que están ingresando y el descubrimiento de que la escuela es un lugar para habitar y querer, reconocer y explorar.

Sabemos que para los chicos de 1er año/grado, conocer y apropiarse de la tarea escolar implica un desafío. Ingresar en la escuela conlleva un aprendizaje acerca de la institución escolar que no se adquiere de una vez y para siempre. Se trata, efectivamente, de un aprendizaje que requiere tiempo y que va nutriéndose de las experiencias que los niños viven a lo largo de su escolaridad. Es, por eso, un proceso al que debemos atender especialmente.

Al respecto resulta ilustrativo compartir una anécdota. Una niña, que ingresaba en el 1er año/grado escolar y que había concurrido al jardín, al reconocer que

en la escuela algunos objetos recibían un nombre diferente del que ella estaba acostumbrada a usar, le comenta preocupada y sorprendida a su mamá: *–Mami, yo no sé cómo voy a hacer en la escuela, ahí todo se llama distinto. –¿Cómo es eso? –preguntó la madre. –Sí, la sala se llama aula, la mesita, pupitre, el tachito de basura, cesto... ¡¿Cómo puedo saber el nombre de todas las cosas?!*

Este episodio promueve la reflexión acerca de las múltiples oportunidades que debemos brindar a los chicos para acompañarlos en este proceso de ingreso en la escuela. También es útil para pensar cómo los adultos podemos facilitar la construcción de un vínculo con la institución escolar que se enriquezca y acreciente con el tiempo. Cada lugar y objeto acarrea un sentido: ayudar a habitar la escuela es también ayudar a dar sentido a esos lugares y objetos, es decir, a hacerlos propios.

Por lo tanto, abrir el diálogo con los chicos sobre lo que implica el ingreso en la escuela, alentando la reflexión sobre las expectativas e interrogantes que cada uno tiene sobre sí mismo y sobre los otros, incluido el docente, resulta una tarea ineludible. De este modo, podremos compartir lo que saben los niños sobre la institución a la cual pertenecen, como también sus deseos y opiniones: qué es lo que les resulta conocido o familiar, qué es lo que les da temor o inseguridad, cómo saber lo que los demás esperan de uno.

En primer lugar, podemos promover un diálogo que permita deliberar sobre los temas mencionados. Este diálogo puede enriquecerse con narraciones. Algunos fragmentos del cuento *Mini va al colegio,* de la escritora austríaca Christine Nöstlinger, pueden convertirse en un buen punto de partida.[1]

***Mini va al colegio***

*A Mini la llaman solo Mini pero en su partida de nacimiento dice Herminia.*
*Mini es muy delgada y muy alta. Es tan alta como su hermano Moritz, y eso que él es dos años mayor que ella.*
*Muchas veces Mini se enfada con algunas personas desconocidas que le preguntan tonterías.*
*–¿En qué curso estás?*
*–En ninguno, empezaré el colegio en otoño –responde Mini. Y se sorprenden porque su altura hace pensar que Mini está en segundo o tercer año.*
*Y Xandi, que va con ella a la guardería, le dice siempre:*

[1] Todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la Bibliografía al final de este *Cuaderno.*

*–No deberías llamarte Mini sino Maxi, pues Mini significa pequeño y Maxi, grande.*
*Cuando le dicen todo eso, Mini se ofende mucho.*
*[...]*
*Mini no sabe muy bien si tiene que alegrarse porque va a ir al colegio.*
*A veces piensa: "Ya va siendo hora de ir al colegio. Ya he pasado bastante tiempo en la guardería". Pero luego piensa: "¿Tendré que estar sentada en silencio y atendiendo siempre?, ¿no será aburrido?".*
*Cuando Mini ve a Moritz fastidiado porque alguna profesora ha sido mala con él, a Mini le da miedo ir al colegio.*
*Solo le entran ganas de ir cuando alguien exclama asombrado:*
*–¿Cómo, tan mayor y todavía no va al colegio?*
*[...]*
*Pero Mini tiene además otro problema relacionado con el colegio. No sabe muy bien a cuál ir. Donde vive Mini hay dos colegios. Uno está en la plaza del Caracol, el otro en la calle del Escarabajo. Moritz va al colegio del Caracol. Todos los niños de la guardería van a ir al colegio del Escarabajo. Pero mamá y papá quieren anotar a Mini en el colegio del Caracol porque Moritz va allí. Y porque el camino a ese colegio no es peligroso. Mini solo tendría que bajar por su calle y cruzar únicamente dos callejuelas estrechas. En el camino hasta el colegio del Escarabajo, en cambio, ¡hay dos cruces de calles sin semáforo! Mini comprende que sería mejor ir al colegio del Caracol. Pero preferiría estar en clase con sus compañeros de guardería y no con niños desconocidos.*
*Su madre le pregunta:*
*–¿A qué colegio quieres ir? Tienes que decidirte, mañana es el último día de inscripción.*
*Mini exclama:*
*–¡No puedo decidirme!*
*–Entonces déjalo en manos de la suerte –le aconseja Moritz, mientras coloca dos bolitas, una roja y otra azul en una caja. Tapa la cara de Mini con un gorro para que no pueda ver nada y le dice:*
*–Ahora elige tu colegio.*
*Mini mete la mano en la caja y saca la bolita roja.*
*Papá y mamá se ponen muy contentos:*
*–La suerte nos ha dado la razón, irás con Moritz al colegio del Caracol.*
*Pero Mini piensa: "¡Me dan menos miedo dos cruces de calles sin semáforo que los niños que no conozco!".*
*[...]*

*Al día siguiente, Mini va con su mamá a inscribirse al colegio. Cuando regresa, Mini le cuenta a su padre lo simpática que es la directora.*
*Moritz opina:*
*–Sí, sí, no está mal. Pero las dos maestras de primero, mmm... La Señorita Star es terriblemente severa. Y la señorita Senecal es terriblemente injusta.*
*–¡No lo escuches! –dice la mamá.*
*–¡Está exagerando! –dice el papá.*
*Pero Mini hace más caso a su hermano que a sus padres. Moritz conoce el colegio mucho mejor que ellos. Sus padres solo van allí cuando es día de visita. ¡Moritz va todos los días!*

*A veces Mini se despierta en la noche y se pregunta: "¿Me tocará la maestra severa o la injusta?". Luego siente en la tripa una sensación muy extraña, la misma que tendría si en la habitación hubiera dos fantasmas.*
*[...]*
*Llegó el día de empezar el colegio. A Mini le palpita con fuerza el corazón, le tiemblan las rodillas, le zumban los oídos y le crujen las tripas cuando llegan a la puerta del colegio.*
*Según lo que les había dicho la directora, habría dos listas, una de 1° A y otra de 1° B. Allí estarían escritos los nombres de los alumnos y la maestra. Pero resulta que no hay dos listas sino tres.*
*–Han formado una tercera clase –dice la mamá–. Tú estás en 1° C y tu maestra se llama Bibi Huber.*
*–¿Quién es Bibi Huber? –le pregunta Mimi a Moritz.*
*–¿Bibi Huber? No conozco a nadie que se llame Bibi Huber. Debe ser nueva –dice Moritz.*
*–Vamos, bebé gigante, te llevaré a tu clase, no sabes distinguir una A de una B o de una C.*
*[...]*
*La maestra entra a clase. No tiene aspecto de seria o regañona. ¡La maestra Bibi Huber es encantadora y en su boca hay una ancha sonrisa!*
*–Soy Bibi Huber y estuve todo el verano esperando con impaciencia el momento de conoceros. Me aprendí todos sus nombres de memoria y deseo saber quién es cada uno de ustedes.*
*A Mini dejan de latirle con fuerza el corazón y de crujirle las tripas. Ya ni siquiera quiere volver con su madre. "¡El cole es súper!", piensa Mini.*

*Christine Nöstlinger,* Mini va al colegio,
*Colección El Barco de Vapor, SM, Madrid, 1994*

Como sabemos, los chicos llegan con sus propias representaciones acerca de cómo son las escuelas y las personas que allí trabajan. Forman parte del imaginario socialmente construido acerca de la institución escolar en general y de la escuela a la que concurren en particular. Este relato abre muchas posibilidades para explicitarlas y reflexionar acerca de ellas.

Por cierto, sabemos también que, en diferentes tiempos y lugares, determinadas escuelas gozan de mayor prestigio entre los miembros de la comunidad; otras tienen fama de exigentes; de algunas se comenta que preparan muy bien a los alumnos para estudios posteriores. Los niños que están por ingresar en 1er año/grado acarrean estos juicios, construyen imágenes y se interrogan acerca de la institución. Conversar con los alumnos permite abrir un espacio para que fluyan otras historias sobre la escuela, otros rostros, otros mundos posibles, que enriquezcan esas representaciones.

Generar un diálogo en el que los chicos traigan su propia historia escolar puede ser una buena manera de enriquecer los comentarios suscitados por la lectura del relato: los alumnos pueden llevar sus recuerdos del Nivel Inicial, si es que han concurrido, contar anécdotas, señalar semejanzas y diferencias. Como muchas veces hacemos frente a nuestros alumnos, esta puede ser una excelente ocasión para que los docentes evoquemos nuestras propias anécdotas y narremos algunos recuerdos de nuestro paso por la escolaridad.

Otra actividad posible es que los chicos de 1er año/grado entrevisten a los de 2º preguntándoles: *¿qué aprendieron en 1er año? ¿Qué les resultó más difícil de aprender? ¿Qué consejos nos darían? ¿Qué les gustó más de 1º? ¿Por qué?* El intercambio con chicos que ya han transitado este camino de ingresar en una institución nueva les permitirá reconocer que otros han pasado por las mismas experiencias y temores y facilitará el camino para que realicen una elaboración propia de los diferentes elementos y situaciones con que se enfrentan.

Para realizar la propuesta de enseñanza sobre la institución escolar, elegimos diversos contextos. El propósito es que los alumnos comprendan cómo está organizado el espacio escolar, qué personas trabajan, qué funciones cumplen, cuáles son las normas que regulan las relaciones dentro de la institución, qué cambios se produjeron a lo largo de la historia de la escuela y cuáles son las similitudes y diferencias con otras escuelas situadas en distintos contextos espaciales y temporales.

## Realizar recorridos y trabajar con croquis para analizar las características edilicias de la escuela

Al comenzar las clases, muchos docentes realizan recorridos con los alumnos de 1er año/grado, visitando los diferentes espacios del edificio escolar. Esta actividad puede incluirse en un itinerario didáctico mediante el cual los chicos

aprendan el particular funcionamiento de su escuela que, en poco tiempo, les resultará familiar y cotidiano.

El conocimiento de los distintos lugares de la institución puede enriquecerse si, además, se trabaja con un **croquis** del edificio. Antes de salir de recorrida, es recomendable comenzar por analizar el croquis. El orden en que se realizan las actividades que proponemos no es una cuestión para desdeñar. ¿Empezamos por recorrer la escuela y después lo volcamos en el croquis o lo hacemos al revés? Las dos posibilidades tienen sentido, pero creemos que comenzar por el análisis del croquis permite a los chicos identificar los distintos espacios y su distribución, construyendo de este modo una idea más global acerca de los diferentes ámbitos que conforman la escuela y de su funcionamiento general.

El docente puede dibujar el croquis de la escuela en un afiche, valiéndose ya sea de los datos que le brinda el plano oficial (si es que está disponible) o de sus conocimientos sobre el edificio. En tanto, si el croquis es grande, puede ponerlo en el piso del aula para que todos los niños lo vean y trabajen sobre él. En ese marco, el docente plantea consignas dirigidas al reconocimiento de los diversos espacios representados: ubicar las entradas a la escuela y al aula, el patio, el o los baños, la cocina, algún aula en particular o lugares que sean significativos para ellos o para la comunidad escolar en su conjunto. Sería interesante ofrecer a los chicos la oportunidad de dejar sus marcas sobre el croquis, escribiendo, por ejemplo, los nombres de los distintos lugares de la escuela y/o dibujando objetos que habitualmente se encuentran en cada uno de ellos.

Con la consigna de *salir a recorrer la escuela croquis en mano*, podremos organizar la tarea en sus diferentes facetas. En primer lugar, preguntando a los niños el itinerario a seguir y luego marcándolo en el croquis. A continuación, entregamos un croquis pequeño a cada alumno (o uno por grupo) para que dibujen ellos mismos el recorrido acordado. Durante la recorrida, podremos realizar paradas en diferentes lugares y propondremos localizar en el croquis los espacios que vamos visitando. Si se trata de una escuela grande, con muchas aulas, baños, pasillos o escaleras, la recorrida puede cumplirse en dos o tres etapas.

Al terminar el circuito, pueden plantearse interrogantes sobre los espacios visitados: *¿para qué se usa este lugar? ¿Quién lo usa? ¿Qué pueden hacer los chicos allí? ¿Qué espacios pueden usar los alumnos? ¿Cuáles no? ¿Por qué?*

Esta es una buena oportunidad para hacer explícito el sentido de las normas que regulan el uso de los espacios. Por ejemplo, conversar con los chicos acerca de que ciertos espacios están restringidos para los alumnos porque allí se realizan tareas que encierran algún peligro para su integridad física, o que en otros lugares se guardan elementos frágiles y se hace necesario concurrir acompañados por la persona encargada de su cuidado.

En otro momento, podemos reunir a los niños en pequeños grupos y proponerles realizar algunas actividades lúdicas para reconocer en el croquis los lugares visitados. Pueden hacerlo primero entre todos con el croquis grande y después cada grupo en su mesa con el croquis pequeño. Nombramos un lugar y los chicos tratan de localizarlo; un chico dibuja un itinerario por la escuela y el resto debe relatar por qué lugares pasó; algún alumno o el docente describe las características y usos de un espacio y el resto debe reconocer de cuál se trata. También puede organizarse esta actividad como un juego por equipos.

Cuando los alumnos adquieran cierta familiaridad con la distribución y las funciones de los distintos espacios del edificio escolar, podemos preparar, con el acuerdo de otros docentes de la escuela, una *búsqueda del tesoro*. Se trata, como se sabe, de esconder objetos en diferentes lugares para que los chicos, organizados en equipos, los busquen guiándose por las pistas que van encontrando en el transcurso del juego.

Todas estas actividades pueden constituir una excelente ocasión para trabajar contenidos del eje Geometría y Medida de Matemática, sobre problemas de trayectos y posiciones.

En el caso de escuelas **plurigrado**, si bien los alumnos estudian temas diferentes, el trabajo con croquis y planos es habitual. Para los niños más grandes, se pueden proponer actividades más complejas. Por ejemplo, las que siguen:

- Señalar en el croquis las barreras arquitectónicas, es decir, los impedimentos o trabas que presenta el edificio escolar para distintos grados y clases de discapacidad.
- Analizar la orientación respecto del sol con que fue construida la escuela y señalar cuáles son los espacios escolares que reciben más o menos luz solar para anticipar problemas en invierno o en verano.
- Proponer el diseño y la localización de un nuevo edificio escolar atendiendo a las necesidades e intereses del grupo y la comunidad.

### Realizar entrevistas para obtener información sobre las funciones que desempeñan los adultos de la escuela

Al recorrer la escuela, los chicos irán conociendo a diferentes personas que trabajan en la institución. Pero tomar contacto o reconocer en la práctica que esas personas desempeñan diferentes funciones no implica conocer todo lo que hacen en la escuela. Por lo general, los niños tienen la visión de que el director es “el que manda” o que el portero es “el que abre y cierra todas las puertas”. Dar un paso más en el sentido de enriquecer estas representaciones será el objetivo de una nueva actividad, y la **entrevista**, un buen camino para ello. Los chicos

pueden así conocer mejor a los adultos de la escuela, informarse sobre las peculiaridades de su tarea, conocer por qué les gusta o les disgusta su trabajo, así como saber a quién recurrir cuando lo necesiten. En el caso de que la escuela sea de personal único, los chicos pueden entrevistarlo para conocer el conjunto de tareas que realiza.

La entrevista es un método que se utiliza en las Ciencias Sociales para recoger testimonios orales de diversos actores de la sociedad. Permite acceder a informaciones que muchas veces no brindan otras fuentes y, particularmente, ingresar en el mundo de la subjetividad de los sujetos. En este caso específico, la entrevista puede contribuir a tender lazos intergeneracionales entre entrevistador y entrevistado, además de facilitar un conocimiento más profundo de las tareas que cumplen los adultos y, sobre todo, saber cómo ellos las viven.

Sin desconocer la complejidad de las técnicas y de los resguardos críticos que un científico social pone en juego cuando, en el curso de una investigación, construye fuentes orales, es interesante que los pequeños comiencen a desarrollar habilidades para la realización de entrevistas. Estaremos así iniciándolos en los procedimientos propios de las Ciencias Sociales, despertando su interés y alentando su curiosidad. Al mismo tiempo, fomentaremos la adquisición de saberes vinculados con la lectura y la escritura.

Para estimular el trabajo de los chicos, podemos pensar con ellos qué destino puede darse a la información de la que van disponiendo sobre la propia escuela, la que recogen en las entrevistas y la que resultará como fruto de actividades futuras. Por ejemplo, bajo el título “Así es mi es escuela” o “Te cuento cómo es mi escuela”, los chicos podrían escribir relatos, cartas, contar anécdotas y/o realizar dibujos sobre distintos aspectos de la vida escolar. Puede constituirse en un buen cierre de la propuesta encarar un intercambio con alumnos de otras escuelas de nuestro país o del mundo, o darla a conocer a los padres y a otros compañeros de la misma escuela.

Realizar una entrevista no es una tarea simple, especialmente si se trata de un trabajo colectivo y a desarrollar con niños tan pequeños. Es importante, por lo tanto, que conozcamos los distintos pasos a seguir para lograr un rico testimonio oral: determinar la información que queremos obtener y cuáles son los mejores informantes; elegir dónde desarrollar la entrevista; planearla de antemano, acordando con el futuro entrevistado el lugar y el momento más apropiados para llevarla a cabo, de modo que este esté bien dispuesto para responder las preguntas, con tranquilidad, sin sentirse presionado por sus múltiples actividades. Luego, los docentes trabajaremos en la elaboración de un cuestionario-guía, en la grabación o registro escrito de la entrevista, en su desgrabación y en la sistematización de la información recogida.

Al preparar las entrevistas con los chicos, nos ocuparemos de determinar con claridad la información que queremos obtener sobre el funcionamiento de la escuela y la persona que es más conveniente entrevistar para conseguirla. Los alumnos que hayan concurrido al Nivel Inicial podrán aportar sus conocimientos sobre las características de las funciones que cumplían sus directivos, docentes y auxiliares. Si bien muchas funciones pueden ser similares, existen diferencias que la mayoría de los chicos aún no conoce.

Una vez que hayan bosquejado sus ideas, podemos comenzar a organizar con ellos el cuestionario-guía. Solicitamos entonces a los alumnos que vayan dictando las preguntas que le harían a cada entrevistado. Podemos guiarlos, además, en la formulación de preguntas relevantes para el tema en estudio, proponiéndoles pensar en distintos aspectos que puedan dar origen a preguntas significativas. Por ejemplo, podremos indagar acerca de qué preguntas harían si quisieran conocer las tareas que desarrollan los distintos adultos de la escuela (un director, un secretario, un portero u otro docente), qué pregunta formularían para descubrir las peculiaridades que tienen esos trabajos, cómo podrían averiguar si esos trabajos les gustan o no, y enterarse de los principales problemas que deben afrontar en la escuela así como de las satisfacciones que obtienen en su tarea cotidiana.

Es muy posible que los chicos experimenten dificultades a la hora de formular las preguntas. Por ejemplo, si están preparando la entrevista para una maestra de otro grado, es probable que, en lugar de una pregunta, digan: *preguntemos si es maestra hace mucho tiempo y si sabe cómo se hace todo acá* o *preguntemos si es fácil ser maestra.* En este caso, podemos intervenir para que cada comentario vaya adquiriendo la forma de pregunta. Al intervenir de este modo, ofrecemos espacios para que los chicos puedan discutir y probar diferentes maneras de redactar la pregunta hasta que acuerden –alumnos y docente– cuál es la mejor.

Puede parecer que este trabajo lleva mucho tiempo, especialmente si se tienen en cuenta las escasas horas de clase destinadas a Ciencias Sociales. Sin embargo, lo que parece un problema puede verse de otro modo, ya que mientras se prepara una entrevista sobre un tema de esta área, los chicos están familiarizándose con las decisiones que deben tomarse al escribir, al tener que definir un destinatario y una finalidad determinados. La tarea se articula pues perfectamente con el área de Lengua.[2]

---

[2] Para obtener más información acerca de este tipo de actividades, pueden consultarse las *Propuestas para el aula,* Nº 5, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2000.

Si se cuenta con un grabador, resulta conveniente grabar las entrevistas; de lo contrario, el docente registra las respuestas por escrito. Luego, en el aula, propone que los chicos sistematicen la información obtenida en listas, cuadros o esquemas. A continuación se ofrecen diferentes alternativas, tales como completar un cuadro con las diferentes tareas que realizan diversos trabajadores y completar un diagrama.

| Personas que trabajan en la escuela | Tareas que realiza |
|---|---|
| Director/a | |
| Portero/a | |

## Reflexionar y dialogar acerca de los acuerdos, normas, derechos y obligaciones en la escuela

Como dijimos, conocer y apropiarse de este nuevo mundo que es la escuela conlleva para los chicos un desafío y un aprendizaje importantes. Estos requieren tiempo e irán haciéndose paulatinamente más complejos y ricos a partir de las experiencias que los alumnos vivan durante el transcurso de su escolaridad.

Ingresar en la escuela es también iniciar un proceso de aprendizaje acerca de las **reglas de juego** de la institución escolar: comprender cómo debe actuarse en determinadas situaciones institucionales, reconocer roles y funciones, interpretar las señales que se dan en las interacciones que definen cada situación e identificar las normas específicas de la institución, es decir, qué es lo aceptado, qué no y cuáles son los márgenes para actuar. Asimismo, los chicos se encuentran diariamente con distintas situaciones en las que diferentes adultos asumen la autoridad que les otorga la institución y aprenden de ello.

Al mismo tiempo, participar de la experiencia cotidiana de la escuela es aprender acerca de diferentes maneras de interpretar la realidad. La escuela transmite concepciones del mundo y valores. A veces, esta transmisión es implícita, y refleja o contradice pautas culturales que existen en la comunidad de la que los chicos forman parte. Otras veces, lo hace por medio de actividades organizadas explícitamente, como el saludo a la bandera, la formación en el patio, el cuidado de la limpieza, el orden en las aulas o el aseo personal. De este mo-

do, día a día y a través de múltiples prácticas e interacciones, los niños participan de diferentes situaciones formativas en las que se enlazan diversos saberes que exceden el marco de lo exclusivamente curricular.

Mediante estas interacciones, la escuela se constituye en un elemento central en la formación de ciudadanos, es decir, de actores sociales que incorporan normas de convivencia, tolerancia y respeto por las instituciones democráticas. El reconocimiento de roles específicos dentro de las escuelas o el saberse una voz autorizada o no para hablar acerca del espacio escolar, entre otras cosas, promueve la construcción de modelos de participación y comportamientos cívicos en el espacio particular de la sociedad que es la escuela.

Habitar y hacer propia la escuela supone también que los alumnos aprendan que existen reglas y aspectos de la vida escolar comunes a todas las escuelas, pero que la institución a la que ellos concurren tiene un modo particular de ponerlos en práctica para su funcionamiento. Uno de los aprendizajes se vincula con el conocimiento de que en la institución escolar existen acuerdos, normas, derechos y obligaciones que regulan las relaciones entre las personas y los grupos. Estos acuerdos pueden ser tácitos: impuestos por el contexto mismo, por los docentes y por la institución. Es fundamental que propongamos instancias de diálogo para ponerlos en discusión, propiciando de este modo que los mismos dejen de ser tácitos o impuestos, para pasar a ser explícitos y propuestos.

La apropiación de la tarea escolar por parte de los niños constituye uno de los desafíos más importantes durante el 1er año/grado. Muchas veces, los docentes damos por supuesto que los alumnos conocen ciertos criterios o normas que permiten llevar a cabo el trabajo en el aula. Sin embargo, los chicos que comienzan a cursar el Primer Ciclo no tienen un claro conocimiento de qué se espera de ellos y qué pueden esperar ellos de la escuela, como tampoco de cuáles son sus derechos y sus obligaciones. Por medio de algunas actividades es posible que los niños puedan pensar el sentido de la tarea escolar y comprender algunas características normativas de la institución que hacen posible su desenvolvimiento cotidiano.

Una manera de hacerlo es comenzar elaborando con los chicos **acuerdos para la tarea** en el aula. Cuando los niños son protagonistas de su construcción, se facilita su disposición a aceptarlo, pues no proviene de la obediencia sin comprensión, sino del compromiso que genera el haber participado en su elaboración. Es conveniente tener en cuenta que será necesario que los chicos comprendan que las normas acordadas tienen sentido y funcionalidad en relación con el objetivo de crear condiciones necesarias para la convivencia y la realización de las tareas de aprendizaje.

Lo interesante aquí no será concluir la propuesta con un listado de lo que "se puede" y "no se puede" hacer en la escuela ni recurrir a esa lista solo para recordar quién o quiénes no están respetando los acuerdos. El desafío será, en cambio, apelar a esos acuerdos todas las veces que sea necesario para que sean los mismos alumnos, junto con el docente, quienes vuelvan a pensar acerca de lo consensuado, de su vigencia y también sobre la posibilidad de cambio del acuerdo original porque las necesidades del grupo han variado.[3]

Por supuesto, la construcción de acuerdos no se limita al 1er año/grado. Durante los años/grados siguientes será necesario reafirmar acuerdos ya existentes y elaborar otros para la realización de tareas en distintos contextos y en diversas situaciones.

Otro momento de este recorrido didáctico puede consistir en reflexionar, mediante el diálogo, sobre las **normas** y pautas que los integrantes de la escuela deberán respetar (entre ellas, los reglamentos en relación con el uso de los espacios, los momentos de juego y de recreo, los momentos de trabajo, etc.). Con este fin, podemos elegir algunas preguntas que consideremos apropiadas para guiar el diálogo. Por ejemplo: *¿qué es lo que se puede hacer y qué es lo que no se puede hacer dentro de la escuela? ¿Por qué no está permitido realizar determinada acción? ¿Por qué está permitido jugar en ciertos momentos y no en otros? ¿Por qué es necesario respetar esta o aquella norma? ¿Para qué sirven las normas que hay en la escuela y qué pasaría si no existieran?*

Es importante que durante el diálogo mostremos a los chicos cómo todos los miembros de la institución están sujetos a normas y que ellas han sido definidas en diferentes instancias. Algunas no son elaboradas en la escuela sino que se establecen en instancias superiores; otras son decididas por la dirección; algunas se elaboran entre directivos y docentes y, finalmente, otras más las establecen los docentes en el aula. Podemos conversar con los alumnos acerca de, por ejemplo, quiénes deciden el uso de guardapolvo blanco o de uniformes, quiénes deciden los horarios de entrada y de salida o quiénes determinan el tipo y color de papel con el que se forran los cuadernos. Una forma posible de cerrar esta actividad puede ser la confección de afiches donde se registren los aprendizajes realizados a partir de la información obtenida, del análisis, la reflexión y el diálogo.

[3] Para desarrollar una variedad de actividades acordes con estos propósitos, pueden consultarse las *Propuestas para el aula, Área Formación Ética y Ciudadana*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2000. También es de interés consultar la revista ***El Monitor de la Educación***, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Nº 2, noviembre de 2004.

En síntesis, este tipo de propuestas (las relativas a las normas y los acuerdos) pone en cuestión nociones acerca de los derechos, y puede favorecer que los chicos comiencen a considerarlos como una construcción social, es decir, producto de una realidad histórica determinada. Por eso, este trabajo permitirá vincular las normas con su sentido y utilidad, y lograr que sean valoradas como herramientas que posibilitan  y la convivencia entre los diferentes miembros de la institución.

### Reconocer cambios y continuidades en la institución escolar

Al tomar contacto con el modo de funcionamiento, las normas y las características edilicias de la escuela en otras épocas, es decir, al indagar sobre la historia de la propia escuela, los chicos enriquecen sus saberes y están en condiciones de establecer **comparaciones** con el presente, así como de registrar **cambios** y **continuidades**.

Para conocer sobre el pasado de la escuela, podemos plantear preguntas como las que siguen:

> ¿Piensan que hace muchos años los chicos y las chicas hacían las mismas cosas que hacen hoy ustedes en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué cosas cambiaron? ¿Hay cosas que se siguen haciendo de la misma manera? ¿Creen que antes el edificio de la escuela era distinto de como es hoy? ¿Qué cosas les parece que cambiaron y por qué?

Una vez que los niños vayan expresando algunas ideas y que las registremos, si la escuela cuenta con documentos de épocas anteriores, iniciaremos el análisis y la comparación entre el pasado y el presente de la institución para establecer cambios y continuidades en, por ejemplo, las vestimentas y los peinados de maestros y alumnos, los útiles, el mobiliario escolar, los materiales de enseñanza, las características del edificio, etc. Para ello, podremos consultar diversas fuentes, tales como los planos de la escuela en distintos años, fotografías del edificio y grupos de alumnos y docentes de otros años o, incluso, algún reglamento.

Si no contáramos con este material, se puede recurrir a bibliografía en la que se presenten fotografías de situaciones escolares en el pasado. Por ejemplo, en la revista *El Monitor de la educación*, editada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Nº 1, de octubre de 2004, se puede encontrar información para este fin. En sus páginas se incluyen fotografías de situaciones escolares cotidianas (la formación, el aula, el patio de recreo, el momento de la merienda), en diferentes contextos temporales y regionales. Se trata de valiosas herramientas para realizar comparaciones con el presente y analizar, por ejemplo, qué perdura y qué ha cambiado.

Una vez más el trabajo con fotografías constituye una puerta de entrada al cotidiano escolar de otros tiempos. Podemos proponer a los chicos analizar dos imágenes: la que registra el momento de salida de una escuela en la actualidad y la que muestra una formación en el patio de una escuela de hace aproximadamente sesenta años, y que aparecen en la página 26 de la citada revista. Procuraremos que los chicos analicen cada foto observando si se trata de escuelas mixtas o no, la rigidez o mayor flexibilidad en el desplazamiento de los alumnos, sus actitudes, sus gestos, las diferencias en la vestimenta, en los peinados respecto del presente. Podremos preguntarles a los alumnos: *¿qué les llama la atención de la vestimenta y de los peinados en la foto antigua? ¿Qué diferencias hay con los chicos de ahora? ¿Hoy la formación en el patio es igual que en esa época? ¿En qué se parece y en qué se diferencia? ¿Les gustaría haber concurrido a la escuela en esa época? ¿Por qué?*

*Vida íntima de un país*, diario *La Nación*, s/f.

Estos niños, durante la colonia de vacaciones, viajan en tranvía. Es el año 1934.

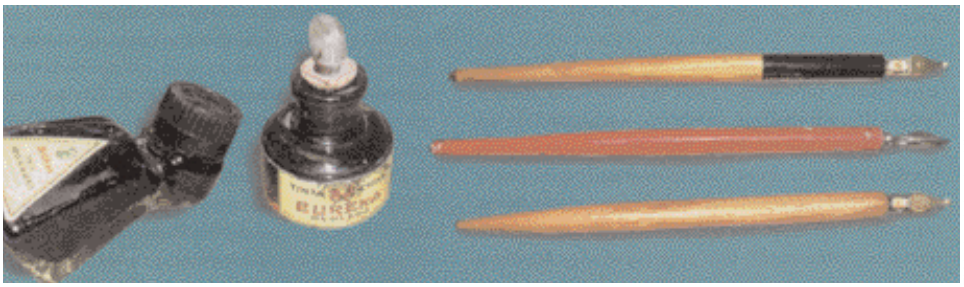
*El Monitor de la educación*, Nº1 - V época, oct./2004.

*El Monitor de la educación*, Nº1 - V época, oct./2004.

Chicos de escuelas públicas de nuestro país en distintas épocas.

En la misma publicación, en la página 9, se incluye una fotografía con diversas plumas y tinteros pertenecientes al Museo de las escuelas de la Universidad Nacional de Luján. Es un buen material para conocer cómo fueron cambiando la forma y los materiales de fabricación de estos útiles, aunque siguieran cumpliendo la misma función. Podremos ahondar en el conocimiento de estos elementos con el aporte que puedan realizar los familiares de los chicos o los maestros, si cuentan con ellos. Con estos y con otros útiles y cuadernos de otras épocas se puede organizar en un rincón del aula el Museo de la escuela. Esta es también una buena oportunidad para desarrollar situaciones de escritura ya que los chicos tendrán que confeccionar las fichas de cada uno de los objetos, colocándoles el nombre, para qué se usaba, en qué años se utilizaba y a quién pertenece o perteneció.

También podríamos invitar a algún ex alumno ya mayor o a algún familiar para que cuente a los chicos las situaciones cotidianas que generaban, por ejemplo, el uso de la pluma cucharita, el limpia-plumas, el tintero y el secante. En la medida de lo posible, procuraremos que los niños realicen escrituras con estos elementos para que tengan la experiencia y puedan comparar y expresar las diferencias que encuentran con los que hoy se utilizan.



*El Monitor de la educ.*, Nº1 - V época, oct./2004

La pluma metálica comenzó a usarse en el siglo XIX.

Otra actividad para registrar cambios y continuidades es trabajar con el plano antiguo de la escuela. En este caso, tratarán de identificar modificaciones en el dibujo del plano para observar cambios que se hayan realizado en el edificio o cambios de función de determinados ámbitos. Por ejemplo, observar que la sala que antes se usaba para cocina ahora se utiliza como biblioteca o que se construyeron dos aulas y el patio ahora es más chico.

También sería interesante buscar en la biblioteca libros de lectura que se conserven de algunas décadas atrás para observar las tapas, las ilustraciones y los colores; tratar de ordenar los materiales por épocas, utilizando una línea de tiempo, y luego compararlos con los actuales.

A medida que avanzamos en el análisis de las diversas fuentes de información, podemos alentar a los chicos para que completen oraciones con la ayuda de algunas frases semiestructuradas. Por ejemplo, las que siguen.

*Hace muchos años, en el patio de la escuela había.....*

*Antes, en el edificio de la escuela no había.....*

*Hace mucho tiempo no se podía.....*

*Ahora se puede.....*

### Conocer escuelas diferentes a la propia para enriquecer las representaciones sobre la realidad social

Como dijimos en las páginas introductorias, resulta relevante acercar a los niños a otras realidades, sean de nuestro país o de otros. Por este motivo, creemos que resulta valioso presentar a los chicos información sobre escuelas actuales en contextos diferentes, de modo tal que sean capaces de compararlas con su propia escuela y con las situaciones que en ella se viven.

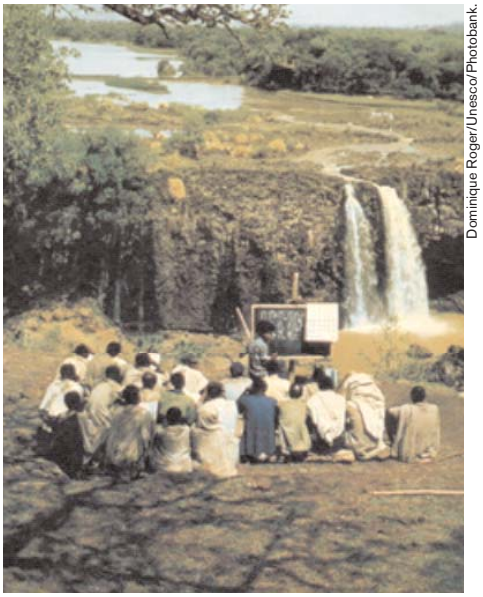
Nuevamente podemos recurrir a la lectura de imágenes. En este caso seleccionamos las siguientes.

Dominique Roger/Unesco/Photobank.

Escuela primaria en Villa Afghan, Afghanistan.

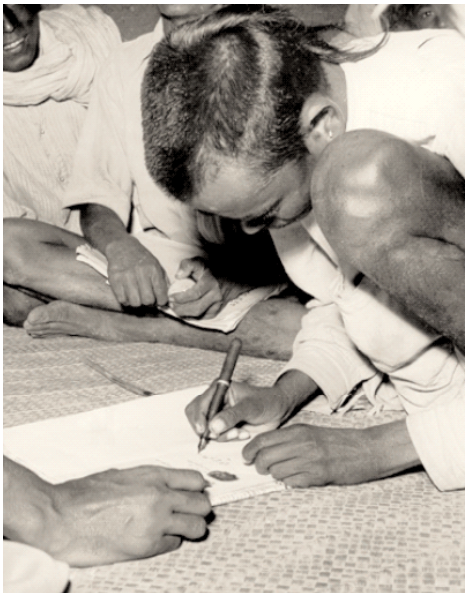
A. Bailey/Unesco/Photobank.

Niños escribiendo en Datong, China.



Dominique Roger/Unesco/Photobank.

Curso de alfabetización cerca de las cataratas de Nilo Azul, Etiopía.



Bowers/Unesco/Photobank.

Clase de escritura para un adulto en la Ciudad de Mysore, India.

Ester Jorba/Unesco/Photobank.

Clase de música en la Academia Igualada, en Barcelona, España.

O. Pasquiers/Unesco/Photobank.

Escuela primaria francesa: se usan equipos electrónicos para el entrenamiento en lectura.

El objetivo que se persigue con la lectura de estas nuevas imágenes es generar en los niños curiosidad e interés por conocer cómo son las instituciones escolares en otros lugares del mundo y suscitar la reflexión acerca de los diferentes contextos presentados, para encontrar algunos rasgos comunes a todas ellas, como por ejemplo,

- que en todas las escuelas existen personas que aprenden y personas que enseñan;
- que en todas las escuelas hay ciertos elementos comunes: objetos para que el maestro escriba objetos para que los niños escriban (tiras de papel; cuadernos u hojas sueltas);
- que en los diferentes contextos existe un ámbito que oficia de aula (desde las aulas convencionales hasta un espacio acotado al aire libre).

A continuación, el docente puede proponer a los chicos otra actividad: conocer cómo son diferentes escuelas en nuestro país. En algunos libros escolares se presentan fotografías de escuelas que pueden ayudar a organizar un banco de imágenes. La revista *El Monitor de la educación* también puede resultar particularmente interesante para estos propósitos.

---

Muchos docentes inician en sus escuelas un banco de imágenes. En él, reúnen fotografías e ilustraciones que pueden ser utilizadas por todos los docentes con diferentes propósitos y para distintas actividades a lo largo del año. Las ilustraciones, que resulta conveniente clasificar por temas, pueden estar tomadas de distintas fuentes: revistas infantiles, publicaciones para docentes, revistas dominicales que ofrecen los diarios nacionales o locales, revistas de entretenimiento. En el caso que nos ocupa, seleccionaremos imágenes de escuelas emplazadas en diferentes contextos, del pasado y del presente.

---

La presentación y lectura de todas estas fotografías permitirá a los alumnos reconocer una variedad de instituciones escolares y acercarse a la multiplicidad de situaciones que en ellas se advierten, alentando la comparación con lo que sucede en su propia escuela. Para promover el reconocimiento de los contrastes, el docente podría preguntar:

> ¿Cuáles de las escuelas que aparecen en las fotos se parecen a la nuestra? ¿En qué se parecen?

Los niños responderán atendiendo a las características más visibles: dónde están emplazadas, cómo es el paisaje. Quizá planteen: *esta escuela se parece a la nuestra porque está en el medio de las montañas,* o *cerca de un río* o *en un lugar donde vive mucha gente*.

Para profundizar en el análisis de la relación entre la localización de la escuela y la experiencia cotidiana de los alumnos que allí concurren, el docente puede proponer que, observando la fotografía, imaginen si los alumnos viven cerca o lejos de la escuela, cómo se trasladan para llegar hasta ella, si van y vienen todos los días o si se quedan a dormir, o cuántos alumnos concurren allí. También puede solicitarles que comenten las razones que los conducen a formular sus hipótesis. Por ejemplo, si están analizando una foto de una escuela ubicada en un área rural del Noroeste y los niños dicen: *para ir a esta escuela los chicos usan el caballo,* se puede pedir que señalen en la foto las pistas que les permiten pensar de ese modo. Así, estaríamos promoviendo que los chicos justifiquen sus expresiones y busquen en la foto los indicadores que apoyan estas reflexiones. Del mismo modo, es interesante aprovechar la situación de extrañamiento o distancia generada por la observación de imágenes de otras realidades para alentar comparaciones con su propia experiencia escolar. La actividad constituye también una buena oportunidad para establecer relaciones con conceptos desplegados en la propuesta de enseñanza para el Eje *Las sociedades y los espacios geográficos*, tales como paisaje, relaciones entre la sociedad y la naturaleza y elementos naturales y sociales observables en el espacio geográfico.

### Conocer una escuela para profundizar el análisis de las instituciones escolares en diferentes contextos

Es importante adentrarse en un **contexto específico**, es decir, en las características de una escuela en particular, para que se pueda encontrar el sentido de lo que le acontece a sus alumnos. En este caso, no estamos hablando de “la escuela” empleando el singular y presentando tipologías descontextualizadas, sino de “las escuelas” y de “cada escuela” en particular, emplazada en un contexto socioeconómico y cultural específico.

Si el establecimiento al que concurren los alumnos es rural, será de interés trabajar con imagenes de una escuela emplazada en una gran ciudad y viceversa. Para que los niños puedan conocer cómo es estudiar en esa escuela, podemos presentarla mediante un relato protagonizado por alguno de sus alumnos. En el relato incluiremos características del lugar donde está situada la escuela, cómo hacen los chicos para llegar hasta ella, dónde y cómo viven, qué esperan de la escuela, sus sentimientos y gustos, sus dificultades, sus aprendizajes. También cómo es la organización de la escuela, cuál es la cantidad de maestros

o si funciona con personal único y multigrado, cuáles son los horarios, cómo es el calendario escolar, en qué lugares se realizan las actividades (recreos, momentos de trabajo, deportes).

Para la elaboración del relato, podemos basarnos en el contenido de alguna publicación y adaptarlo. Por ejemplo, podríamos tomar el artículo "Las escuelas que siguen a los chicos", publicado en la ya citada revista *El Monitor de la educación*, y elaborar un relato que tiene como protagonista a Juan, un alumno de 12 años.

*Esa mañana amaneció fresquita y nublada.*
*–Está lindo para quedarse en la cama un ratito más –pensó Juan, mientras se acurrucaba entre las mantas calentitas.*
*Como todo en la casa era silencio, Juan cerró primero un ojo, después el otro y se quedó dormido otra vez.*
*Cerca de las 8, el padre de Juan, preocupado, fue a ver qué ocurría.*
*–Eh, Juan, ¿no te levantás para ir a la escuela? Ya son casi las 8, vas a llegar tarde –le dijo.*
*¡Juan saltó de la cama más rápido que un rayo! Se había quedado dormido y eso no le gustaba nada.*
*Se puso la remera, el pantalón y las zapatillas en un abrir y cerrar de ojos. Se tomó de un sorbo el mate cocido que le había preparado su papá y salió disparando para la escuela.*
*–Hasta luego –le gritó al padre que se encaminaba a alimentar el ganado.*
*Por el camino Juan corrió, corrió y corrió con todas las fuerzas. Por momentos parecía que sus piernas flaquitas como escarbadientes le iban a fallar.*
*Por fin llegó a la escuela y de un salto se subió a la plataforma que la mantiene flotando sobre el río. ¡Había corrido tanto que el corazón le latía tan fuerte como un tambor! Nervioso y avergonzado por la tardanza, se paró frente a la puerta, se peinó el pelo con los dedos y se preparó para darle explicaciones a la maestra.*
*Decidido, giró el picaporte, pero la puerta no se abrió. Volvió a intentarlo, pero sin éxito. La puerta estaba cerrada.*
*–Capaz que la señorita Olga está contando un cuento y cerró la puerta para que no la interrumpan –pensó Juan. Dio tres golpecitos suaves, pero nadie le abrió. Esperó un poquito y volvió a dar otros golpecitos, esta vez más fuertes. Pero, nada. Caminó por la plataforma a ver si podía espiar algo por las ventanas. Nada, todo era silencio.*
*–Qué raro –pensó Juan.*
*De pronto un chiflido hizo que se sobresaltara. Era Pedro, su mejor amigo.*

*–¿Qué estás haciendo, Juan? –le dijo con una voz entre sonriente y burlona.*
*–¿Cómo qué hago? –le dijo Juan– Vengo a la escuela. Mejor te pregunto qué hacés vos que no estás adentro con todos los chicos.*
*–Pero cómo, ¿no te acordás? Hoy no hay clases –dijo Pedro.*
*Por un momento, Juan dudó, pero enseguida, llevándose las manos a la cabeza exclamó:*
*–¡Qué despistado! Me había olvidado de que hoy la escuela iba a estar cerrada porque la señorita tenía que ir a la ciudad a cobrar el sueldo y a buscar gas y alimentos para el comedor. ¿Y ahora qué hago? –se preguntó apoyado en la baranda de la plataforma.*
*–¿No querés que vayamos a pescar? –preguntó Pedro.*
*–Pero no tengo la caña –dijo Juan.*
*–No te preocupes, en casa me sobra una. ¡Vamos a buscarla! –exclamó Pedro.*
*Y se fueron los dos tranquilos por el camino, en busca de la caña.*

*Fuente:* El Monitor de la educación, *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, N° 1, octubre de 2004*

Imaginemos una actividad posible para aprovechar lo que el texto nos brinda. Después de leer el relato, el docente propone comentarlo. Pregunta, por ejemplo, qué saben ahora, después de la lectura, sobre Juan, el lugar donde vive y las características de su escuela. Seguramente los niños arriesgarán algunas hipótesis. Es importante enfatizar que la historia leída es ficticia, pero que en muchos lugares de la Argentina hay chicos y chicas que asisten a escuelas parecidas y viven situaciones similares a las del relato.

*La escuela del relato es una de las seis escuelas flotantes que funcionan en el predelta del río Paraná, en el departamento Victoria de la provincia de Entre Ríos. Están construidas sobre plataformas que flotan en el río. Estas escuelas no se inundan porque la plataforma sube y baja siguiendo el nivel del agua. Se encuentran en lugares donde los terrenos se inundan y donde, por lo tanto, no se puede edificar escuelas permanentes.*
*Además, las escuelas flotantes permiten seguir a los chicos, ya que, por las características de las actividades económicas de la zona, la población migra con frecuencia. De este modo se evita que los niños queden sin escolaridad.*

*Fuente:* El Monitor de la educación, *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, N° 1, octubre de 2004*

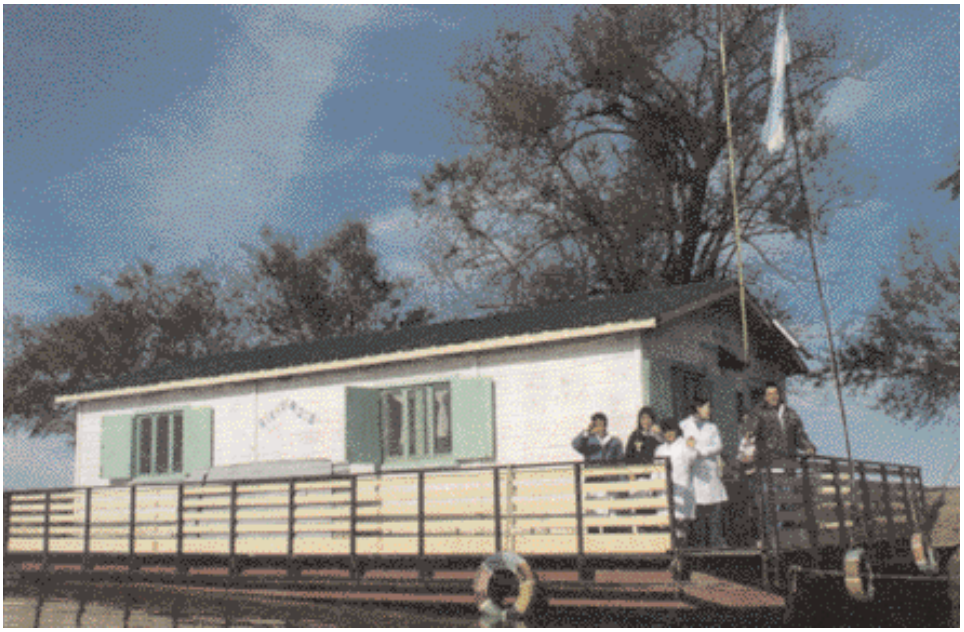
Para conocer más sobre la escuela a la que concurre Juan, el docente puede ampliar la información con relatos como los que se brindan más adelante. Los mismos permiten profundizar el conocimiento de las características de este tipo de instituciones escolares. Por ejemplo, ¿cómo se conjugan las posibilidades que tienen los niños y los deseos de continuar estudiando? La escuela tiene hasta 9º año y en la zona no hay Polimodal, por lo que es necesario trasladarse a Victoria para continuar los estudios. En el marco de esta tarea, también habrá que considerar que en la zona no circula transporte público y que, además, muchos chicos se quedan en la escuela durante toda la semana porque los padres no pueden llevarlos y traerlos.

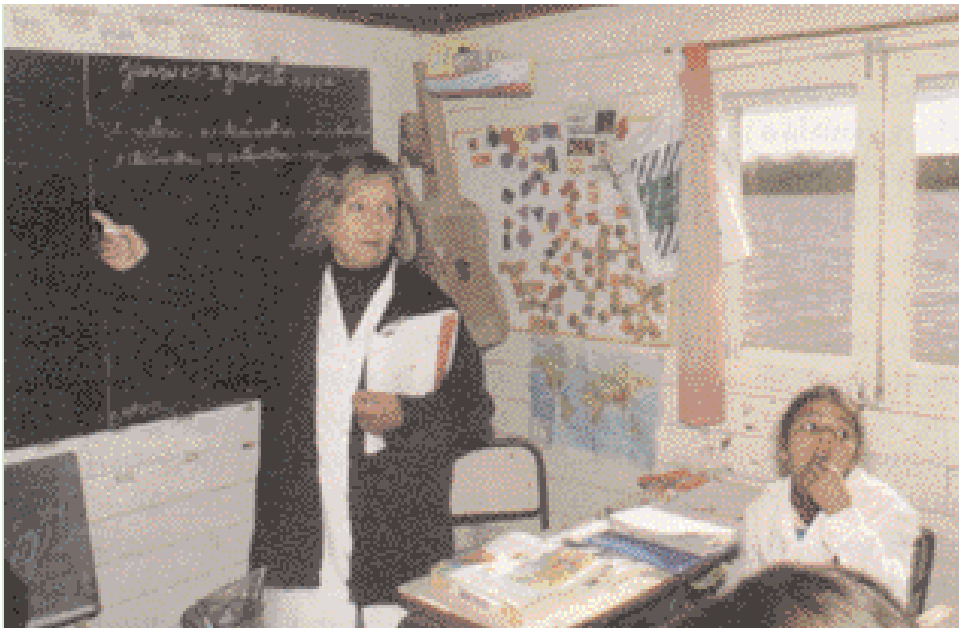
Dice Juan:
*Mi escuela tiene paredes de madera pintadas de blanco. Como se encuentra en una plataforma sobre el río, tiene barandas con enrejado alrededor para que nadie se caiga. De afuera parece una casa, salvo por un detalle: la bandera celeste y blanca en lo alto.*

Dice la maestra:
*Todos los alumnos llegan a la escuela caminando o en canoa [...]*
*En los recreos, cuando el estado del tiempo lo permite, los chicos y las chicas aprovechan para jugar afuera [...] y cuando el calor aprieta, a fines de la primavera, las clases también se dictan afuera, bajo la sombra de los árboles [...]*
*Los más chicos trabajan solos mientras me ocupo de los grandes. Después, paso a trabajar con los demás, y los de EGB 3 se ponen a hacer actividades [...]*
*Los papás de los chicos viven de la caza –preferentemente nutrias, cuando es la época– y de la pesca –del dorado, el surubí, el pejerrey– o del cuidado del ganado [...]*

*Fuente:* El Monitor de la educación, *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, N° 1, octubre de 2004*

Para enriquecer los relatos, acompañamos la narración con algunas fotografías, localizamos el lugar en el mapa y, si es posible, seleccionamos imágenes de la zona en las que se observen viviendas, actividades económicas, transporte, vegetación, fauna, para que establezcan relaciones entre lo que se les va contando y lo que observan en las imágenes.





Posteriormente, nos proponemos comparar el funcionamiento de la escuela a la que concurren los chicos con la presentada en la propuesta. Para establecer las comparaciones podemos considerar los puntos siguientes:

- las actividades diarias de los chicos;
- las funciones que cumplen los docentes;
- la cantidad de docentes de las escuelas;
- las características del edificio;
- cómo son los recreos;
- cuáles son los momentos de clase.

Para organizar el trabajo y para que los chicos puedan profundizar en algunos de los tópicos ya abordados, podemos reunirlos en pequeños grupos y solicitarles que así agrupados se encarguen de la comparación de las dos escuelas teniendo en cuenta uno o dos de los parámetros mencionados. Para esta tarea, sería provechoso revisar los materiales con los que los chicos han estado trabajando: relatos, imágenes de paisajes, fotografías, planos, sus propias anotaciones y dibujos.

Pueden volcar sus ideas mediante ilustraciones, carteles y la escritura de algunas oraciones sobre los aspectos que han comparado. Al finalizar, habrá llegado el momento para que cada grupo comunique al resto el resultado de su trabajo. Para ello, nombrarán a un representante que dictará las diferencias y similitudes que, en el grupo, fueron encontrando.[4]

### Actividades de cierre

Puede resultar valioso dejar plasmado el proceso que los alumnos realizaron en un recorrido didáctico que los llevó a conocer la escuela y otras emplazadas en contextos diferentes. Para ello, podemos proponerles registrar, en afiches colocados en las paredes del aula, cómo se fueron modificando sus representaciones, desde sus primeras ideas hasta lo asimilado después de realizar las distintas actividades. De este modo, quedarán sintetizados los aprendizajes acerca de cómo las instituciones escolares dan, en distintos contextos, diversos tipos

[4] Para ampliar y profundizar sobre este tipo de estrategias, pueden consultarse *Cuadernos para el aula 1: Lengua*, dentro de esta misma serie y las *Propuestas para el aula. Área Lengua EGB1*, Ministerio de Educación de la Nación, 2000.

de respuestas a las necesidades e intereses de la vida de una comunidad. Serán buenos insumos a la hora de pensar un cierre de la propuesta y dar una nueva significación al material de que se dispone.

Como dijimos al promediar esta propuesta de enseñanza, una opción de cierre puede ser organizar todo lo que los chicos han aprendido acerca de su escuela y mantener correspondencia con alumnos de otras instituciones de enseñanza para intercambiar experiencias sobre la vida escolar. Pueden incluirse fotografías, dibujos, entrevistas realizadas en el colegio, planos y croquis, mapas con la localización, comentarios, opiniones y reflexiones de cada uno de los alumnos.

También es una buena oportunidad para invitar a los padres a conocer un poco más la escuela de sus hijos. En este caso, es importante que sean los propios niños quienes organicen, junto con el docente, cómo van a contar lo que han aprendido y las actividades que realizaron. Por ejemplo, si se van a dividir en grupos para que cada uno desarrolle alguna parte de la secuencia o bien si van a contar alguna historia entre todos, o si acaso planean realizar una visita guiada por la escuela con los padres como invitados.

La visita de los padres también podría ser aprovechada para que ellos relaten alguna anécdota personal de su paso por la escuela. La jornada puede concluir con la confección colectiva de un afiche en el que se plasmen los deseos de todos para el año escolar.

# EN DIÁLOGO
# SIEMPRE ABIERTO

# Juntos, en sociedad

A lo largo de las propuestas que integran este Cuaderno hemos querido enfatizar que no solo es posible sino también enriquecedor e interesante desplegar temas, información y problemas relativos a sociedades diversas, en distintos contextos espaciales y temporales. Trabajar con procesos, actores sociales y dimensiones que enlazan historias personales y comunitarias, espacios locales y no locales, creencias, prácticas y valores propios y de los otros constituye un verdadero desafío para quienes estamos comprometidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Es habitual escuchar que gran parte del tiempo escolar en el Primer Ciclo de la EGB se dedica a realizar casi privativamente actividades de Lengua o Matemática y que en muchos casos resulta insuficiente el tiempo disponible para tratar los contenidos de las Ciencias Sociales. A esta caracterización se suma el argumento de que los niños no están en condiciones de apropiarse de los contenidos propios del área, porque no pueden acceder a ellos en forma independiente, por medio de la lectura y la escritura.

Respecto de estas cuestiones, resulta interesante repensar juntos la idea de que el conocimiento del mundo social es una experiencia de construcción gradual, en la que progresivamente se complejizan y profundizan múltiples conjuntos de nociones y conceptos. Precisamente por eso consideramos valioso ofrecer una propuesta de enseñanza sistemática desde los comienzos de la escolaridad, en el convencimiento de que los alumnos que tengan la oportunidad de transitarla estarán en mejores condiciones para comprender, interrogar, explorar y pensar el mundo social. Al mismo tiempo pensamos a la escuela como el ámbito privilegiado para recuperar, contrastar y enriquecer las múltiples prácticas y creencias que los niños ponen en juego cotidianamente en sus respectivos ámbitos comunitarios y sociales, ya que tomar la decisión de enseñar contenidos del área a los niños pequeños tiene consecuencias en el desarrollo del aprendizaje en los ciclos siguientes de la EGB. En efecto, será posible avanzar, contrastar y resignificar información y conceptos cada vez más complejos si en el ciclo anterior se desarrollaron propuestas de enseñanza que hayan favorecido la construcción de los aprendizajes iniciales.

Una condición para poner en juego estas propuestas de trabajo consiste en desmontar la idea de que el frágil dominio de las habilidades de lectura y de escritura por parte de los alumnos impide el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área. Deseamos subrayar que cuando los maestros ofrecemos relatos, contamos historias, hojeamos revistas, observamos imágenes, acompañamos la lectura de fragmentos especialmente seleccionados para los niños acerca de diversas situaciones de la vida en sociedad, estamos facilitando el acceso desde edades tempranas a los sucesivos pasos de una alfabetización en Ciencias Sociales. Este proceso requiere un trabajo sostenido de leer, escuchar, hablar y escribir acerca de conjuntos acotados de información e ideas sobre la vida social.

Así recuperaremos saberes y experiencias que los niños tienen, los ayudaremos a preguntarse por sus propias biografías, propiciaremos la complejización y sistematización de sus conocimientos y los acercaremos al modo particular de enfocar los temas, de participar en conversaciones y debates alrededor de problemas sociales.

En estas páginas, los lectores habrán encontrado múltiples ejemplos de propuestas de enseñanza que podrán recrearse en cada contexto institucional y regional de nuestro país. La intención es problematizar el conocimiento sobre la realidad social pasada o presente para que los alumnos ensayen posibilidades de interrogación, de construcción de elaboraciones más profundas y de aproximaciones cada vez más ricas y contrastadas. Se trata, en definitiva, de una invitación a continuar acompañando a nuestros alumnos en el aprendizaje de los diversos aspectos que conforman la vida social.

# BIBLIOGRAFÍA

## Bibliografía consultada

BOMBINI, G. (2004), "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", ponencia presentada en las primeras Jornadas de Práctica y residencia en la formación docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

CAMUS, A. (1998), *El primer hombre*, Buenos Aires, Tusquest.

CONCOLORCORVO (1946), *El lazarillo de ciegos caminantes*, Buenos Aires, Espasa-Calpe.

DEVOTO, F. Y MADERO, M. (DIRS.) (1999), *Historia de la vida privada en la Argentina, T. I, País antiguo. De la colonia a 1870*, Buenos Aires, Taurus.

*El Monitor de la educación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Nº 1, octubre de 2004.

*El Monitor de la educación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Nº 2, noviembre de 2004.

GARAVAGLIA, J. C. (1999), "Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización", en: DEVOTO, F. Y MADERO, M. (DIRS.), *op. cit.*

NÖSTLINGER, C. (1994), *Mini va al colegio,* Colección El Barco de Vapor, Madrid, SM.

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

SÁNCHEZ DE MENDEVILLE, M. (1953), *Recuerdos del Buenos Aires virreinal,* Buenos Aires, N Editorial.
SÁENZ QUESADA, M. (1995), *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental*, Buenos Aires, Sudamericana.

ULLÚA, J. V. (1971), "La vida en la colonia", en: *La vida cotidiana*, Colección Mi país, tu país, Centro Editor de América Latina.

WILDE, J. A. (1964), *Buenos Aires desde setenta años atrás*, Buenos Aires, Eudeba.

## Bibliografía sugerida

AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (COMPS.) (1997-1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales I y II*, Buenos Aires, Paidós.

ALDEROQUI, S. (COMP.) (1996), *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós.

ALDEROQUI, S. Y PENCHANSKY, P. (COMPS.) (2002), *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza de un mundo urbano.* Buenos Aires, Piadós.

BERTONI, L. A., ROMERO, L. A. Y MONTES, G. (1988), *Llegaron los españoles*, Colección Una Historia Argentina, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

BLANCO, J. Y OTROS (1998), *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*, Buenos Aires, Aique.

BRUNER, J. (1989), *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.

– (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CALVO, S.; SERULNICOFF, A. Y SIEDE, I. (COMPS.) (1998), *Retratos de Familia. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*, Buenos Aires, Paidós.

DEVOTO, F. Y MADERO, M. (DIRS.) (1999), *Historia de la vida privada en la Argentina,* Buenos Aires, Taurus.

DUBY, G. Y PERROT, M. (DIRS.) (1993), *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus-Santillana.

EGAN, K. (1994), *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil primaria*, Madrid, Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.

ORTIZ, R. (1996), *Otro territorio. Ensayo sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

PETIT, M. (2001), *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*, Buenos Aires, FCE.

PLUCKROSE, H. (1996), *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Morata.

ROMERO, L. A. (1998), *Volver a la historia*, Buenos Aires, Aique.

SOUTO GONZÁLEZ, X. (1999), *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, Ediciones del Serbal.

TREPAT C. Y COMES P. (1998), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Grao.

Se terminó de imprimir
en el mes de marzo de 2006 en
Gráfica Pinter S.A.,
México 1352
Ciudad Autónoma de Buenos Aires