

SELECCIONAR CONTENIDOS PARA EL PRIMER CICLO.

UN FALSO DILEMA: ¿CERCANÍA O LEJANÍA?

Perla Zelmanovich

*Enseñar a un niño no es llenar
un vacío, sino encender un fuego.*

MONTAIGNE

A la hora de encarar el tratamiento del área de ciencias sociales con los alumnos del primer ciclo, se dibujan algunas preguntas que pueden constituir un punto de partida: ¿qué contenidos seleccionar?, ¿qué criterios tener en cuenta para hacerlo?

UN RECORRIDO POR LAS AULAS

Antes de responder a los interrogantes acerca de la selección de contenidos, resulta interesante Hacer un breve recorrido por ciertos aspectos que hacen al estado de la situación actual del área en el primer ciclo.¹

En líneas generales, se observe poca o ninguna dedicación de tiempo a la enseñanza del área, ya que sus horas suelen ser absorbidas por las de lengua o matemática. ¿A qué obedece tal desplazamiento? Hay razones que son inherentes a la mayor relevancia que la sociedad y la escuela les otorgan a estas últimas.

Pero también hay razones que se vinculan al tipo de tratamiento que se da a los temas de ciencias sociales y que redundan en un bajo o nulo interés de los docentes. Probablemente esto se deba a que no encuentran el *sentido* de hacerlo, situación que resulta clave. Es impensable que un docente dedique el escaso tiempo del que dispone a trabajar en aquello que encuentra secundario, comparado con el compromiso que posee con el proceso de alfabetización de sus alumnos.

EL DESINTERÉS Y SUS RAZONES

¹ 1. Algunas de las ideas aquí planteadas fueron publicadas en la revista *Novedades Educativas*, n° 78, Zelmanovich, P.: "¿Cómo llenar de contenidos el primer ciclo?", Buenos Aires, junio de 1997.

Una primera tarea a encarar, si deseamos revertir esta situación, consiste en revisar las razones que abonan al desinterés y que responder a múltiples factores que van mas allá de las voluntades individuales de cada uno de los docentes. Una de ellas obedece a que los temas que se trabajan no promueven ninguna inquietud intelectual ni emocional en los docentes, efecto que se reproduce en los alumnos y que realimenta el circuito del desinterés.

¿Que temas son esos que no tienen atractivo alguno para los adultos, ni despiertan la curiosidad de los niños? Se trata de los "temas clásicos" del primer ciclo, como la familia, la casa, la escuela, el barrio. EL calificativo de clásico se vincula tanto a la permanencia de los mismos en la escuela a través del tiempo, como al carácter inalterable de su tratamiento en la mayoría de los casos. Se suelen realizar abordajes esquemáticos de esos temas, que no contemplan la complejidad, ni la riqueza que los mismos involucran. Se desconocen las formas de encararlos según las diferentes disciplinas que los estudian. Este tratamiento lineal y unívoco contribuye a que no sean contempladas la variedad y la diversidad de los casos particulares. Así es que se presenta, por ejemplo, un modelo muy general de familia, de casa, de escuela o de barrio, ideal en la mayoría de los casos, que poco tiene que ver con la realidad. EL empleo del singular para titular los temas da cuenta de un tipo de tratamiento general y esquemático: "la familia", "la casa", "la escuela", "el barrio".

Cabe agregar un factor fundamental que alimenta este panorama, y es que los temas mencionados se presentan desconectados entre sí, fuera de contextos socioeconómicos y culturales específicos. Esto constituye un nuevo obstáculo en el camino de ir construyendo con los niños representaciones de la realidad social, que de hecho no se presenta desarticulada.

La ciudad y el campo, otro clásico del ciclo, también se aborda a partir de estereotipos que no contemplan la heterogeneidad que estos espacios involucran. La vida en un campo donde se cultiva trigo y soja es bien diferente a la de una pequeña finca de la provincia de Mendoza donde se cultiva la vid. De igual modo es diferente el acontecer en una ciudad pequeña de la provincia de Misiones, en la ciudad de Córdoba o en Buenos Aires. Se suelen emplear dibujos estereotipados para enseñar las actividades que se realizan en el campo, en los que se puede observar, por ejemplo, un hombre ordenando una vaca. Nada más lejano a la realidad de la mayoría de nuestras cuencas lecheras, en las que los establecimientos ganaderos compiten por mas y mejor tecnología.

En cuanto al abordaje de la historia argentina, esta se circunscribe a las efemérides, hecho que merece al menos dos consideraciones. Una de ellas es la necesidad de revisar su tratamiento para adecuarlo a los nuevos enfoques que provee la historia y las nuevas necesidades que actualmente la sociedad le plantea a la escuela respecto al lugar que las efemérides ocupan hoy, a diferencia del que tenían cuando fueron instauradas. La otra consideración es la posibilidad de incorporar otros fragmentos de la historia argentina, mas allá de las efemérides.

A este empobrecimiento en el tratamiento de los temas, contribuye el hecho de que se subordina el trabajo a las posibilidades de lecto-escritura de los niños, en particular en primer grado, cuando su aprendizaje se encuentra en los comienzos.

En la medida que condicionemos los textos que den cuenta de aquello que acontece en diferentes realidades, tanto del presente como del pasado, a que los alumnos puedan leerlos por sus propios medios, corremos el riesgo de perder de vista el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área de ciencias sociales, y de presentar realidades esquemáticas y estereotipadas, en pos de un acceso "independiente" de los niños a través de la lectura y la escritura.

Otra de las razones que pueden contribuir a la falta de interés y al sinsentido, es que el tratamiento de los temas muchas veces queda circunscripto a aquello que los alumnos ya saben acerca de los mismos: cómo está integrada la propia familia y otras conocidas, cómo es la propia casa, la escuela a la que concurren y el propio barrio. ¿Cuál es el nuevo conocimiento que transmite la escuela en este caso? En la mayoría de los casos se trata de un ejercicio de comunicación e intercambio de experiencias personales. Esto no deja de ser interesante pero, ¿qué relación posean dichas actividades con el compromiso que tiene la escuela de transmitir conocimiento, en este caso, vinculado a las ciencias sociales?, ¿en qué consiste el proceso de alfabetización en esta área? ¿Cuáles son "las letras y los números" en la enseñanza de las ciencias sociales, los conocimientos básicos que el docente debe brindar para que el niño ingrese al segundo ciclo de su escolaridad con los saberes necesarios que le permitan "continuar" su formación en este campo del conocimiento?

Considerando que el objeto de estudio es la realidad social, cabe revisar si son aquellos temas clásicos, el modo de encararlos y el lugar que se les otorga, los pilares sobre los cuales se puede ir construyendo ese conocimiento. En la práctica, entre el primero y el segundo ciclo, lo que se produce la mayoría de las veces es una ruptura. Los contenidos de ciencias sociales comienzan en el segundo ciclo, y en avalancha. Es difícil que un docente de cuarto, quinto o sexto grado pueda recuperar significativamente para la enseñanza de la historia o la geografía argentinas, "la familia", "la casa", "la escuela" o "el barrio", "el campo" y "la ciudad", tal como se trabajan habitualmente.

El criterio también "clásico" que suele justificar la selección de los contenidos en este ciclo resulta un elemento clave que contribuye en gran medida a la conformación del panorama descripto.

La selección de los "temas clásicos" como organizadores del programa se funda en la idea de que el hecho de ser cercanos al niño facilita su comprensión.

Resulta necesario revisar esta premisa en dos sentidos. Por un lado, en tanto es una proposición que privilegia exclusivamente la perspectiva del niño para la selección de los contenidos del área, y por el otro, aun ubicados desde el punto de vista de los niños, es necesario reconsiderar en qué medida y en qué sentido

temas como la familia, la casa o la escuela son cercanos para ser tomados por ellos como objetos de estudio de un modo relevante.

ESA REALIDAD TAN CERCANA Y TAN LEJANA

Efectivamente, existe una cercanía especial y de vivencias para los niños en torno a ámbitos como la familia, la casa, la escuela o el barrio. Se podría decir que la propia familia es el ámbito privilegiado de vivencias cercanas, pero quizá por ese mismo motivo resulta sumamente complejo tomarla como objeto de estudio por parte del sujeto. Nada más difícil para la reflexión que aquello que lo involucra tan personalmente, salvo a riesgo de banalizar su abordaje, limitándolo a descripciones autorreferentes. La familia que se suele trabajar es la propia la de los compañeros, o en el mejor de los casos, se la compare con otras que responder a modelos también conocidos. Es allí donde se produce, probablemente, uno de los puntos de drenaje o vaciamiento de contenidos significativos.

Por otra parte, tratar cualquiera de los temas mencionados, tomándolos como ejes de trabajo en sí mismos, desde una mirada relevante para las ciencias sociales involucra una complejidad inaccesible para el niño. En el caso de las viviendas implicaría considerar cuestiones de orden socioeconómico, arquitectónico e histórico, entre otros, para que su tratamiento fuera relevante. En el caso de la familia implicaría considerar, por ejemplo, su estructura cultural, los diferentes modos de organización de la autoridad familiar, las estructuras sociales y mentales en que se apoya. Su estudio requiere de conceptos aportados por la historia, la demografía, la sociología, la psicología, el psicoanálisis, el derecho y la etnología. En particular, los aportes de esta última permiten estudiar los problemas del parentesco y la configuración particular de cada sociedad a través de la instancia familiar. Pocas instituciones han planteado tan complejos y diversos problemas.

Es posible pensar entonces que, dada la complejidad de los temas, un tratamiento relevante de los mismos como ejes centrales para su estudio, es difícil de ser encarado con los niños más pequeños. Esto no implica dejar estos temas de lado en el primer ciclo, sino que su tratamiento cobre significatividad y relevancia por su vinculación con otros temas, alternativa que será desarrollada posteriormente.

Mantener aquellos temas como ejes organizadores para los alumnos más pequeños puede derivar en un estudio simplificado, esquemático y autorreferente en tanto descripción de la propia realidad o de otras, que en mayor o menor medida el niño ya conoce.

Se suele describir y clasificar casas o escuelas, comparar una familia que tiene muchos hijos, con otra que tiene pocos, privilegiando la categoría "cantidad de hijos", sin importar si se trata, por ejemplo, de una familia numerosa que habita en la Puna argentina criando o llamas, o de las familias numerosas que descendieron de los barcos a principios de siglo buscando un mejor futuro para sus hijos. Como

se puede observar, el modelo resulta pobre para dar cuenta de la realidad social, en tanto se presentan situaciones descontextualizadas.

REPENSAR EL BINOMIO CERCANIA / LEJANIA

Con el fin de revisar los criterios desde los cuales se define la cercanía o la lejanía de un tema o situación para los niños, una de las ideas que se puede tomar en consideración, entre otras, es que la realidad suele cobrar significado para ellos dentro de un contexto, de unas fronteras y límites. Esto obedece a la necesidad del niño de mantenerse en un marco, dentro de un orden delimitado, que le dé seguridad y que podría explicar, entre otras razones, por que el juego se encuentra entre las actividades por excelencia en la infancia.

EL juego posee esa condición de circunscribir un marco, por el hecho de contar con reglas, mas o menos flexibles, que hacen que el mismo se mantenga dentro de los límites de estas. Tanto los juegos espontáneos como los organizados, todos ellos crean un orden. EL juego combina los límites con la libertad y la invención.

Hay algunos que no implican reglas en sentido estricto, como el juego de las muñecas, de soldados, o del policía y el ladrón. Suponen una libre improvisación, cuyo principal atractivo se deriva del placer de representar un papel, de comportarse "como si" se fuera alguien distinto o incluso una cosa distinta. En estos casos, el carácter de ficción, el sentimiento del "como si", sustituye a la regla y cumple la misma función, en tanto delimita las situaciones en un orden determinado.

Podrán participar del juego princesas y reyes, piratas y bandidos, dragones o astronautas, el doctor y sus pacientes, la mamá y el papá, la maestra y sus alumnos. No importa que los personajes pertenezcan a tiempos remotos o espacios lejanos. Tanto la regla como la ficción en la que aquellos se desenvuelven son las que circunscriben esa realidad, le dan sentido y un orden determinado. Los personajes, los conflictos y situaciones se presentan articulados en ese marco.

Lo mismo ocurre con las narraciones. Ellas poseen la cualidad, al igual que el juego, de proporcionar un contexto delimitado. La narración constituye la unidad lingüística que lleva consigo sus propios límites: hay una trama y una estructura. Cualquiera sea el medio -las palabras, el cine, el dibujo animado o el teatro, siempre se puede distinguir una organización determinada de los sucesos.

En la narración, como en el juego, el universo está limitado, el contexto está creado y dado, de modo que los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez que los hechos situados en un mundo con límites imprecisos, tal como se presenta la "realidad social" ante nuestros ojos. Tanto el juego como la narración ubican hechos de es conecta do s en una unidad

que fija de algún modo el significado, aunque los contextos se sitúen en tiempos y espacios formalmente "lejanos".²

Otro aspecto, no menos relevante, es que dentro de esos límites establecidos, tanto los juegos como las narraciones que interesan a los niños tratan de situaciones que hacen a la experiencia infantil. Sandokán, el corsario malayo que combate a las autoridades colonialistas inglesas, se vuelve cercano cuando combate a la injusticia, de la que el niño tiene noticias a través de sus experiencias cotidianas con adultos y pares. EL Corsario Negro y el Corsario Rojo, que actúan en el Caribe contra los gobernadores españoles, se vuelven cercanos cuando por una jugada del corazón o del destino amen a la hija o a la sobrina de su peor enemigo. También Robinson Crusoe, que fue capaz de sobrevivir 28 años, 2 meses y 19 días en una isla donde no había nadie que le impusiera su voluntad; Huckleberry Finn, en cuya historia se exalta la libertad e independencia del personaje, en sus aventuras en la balsa y fuera de ella, con la que viaja por el centro de su país y descubre nuevos lugares y espacios abiertos, mientras huye cansado de ser civilizado por la viuda Douglas; y Hansel y Gretel se tornan familiares en los encuentros y desencuentros con sus padres.

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

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

Estos instrumentos, modelados a partir de los vínculos que establecen con las personas que los rodean, hacen a una modalidad narrativa de pensamiento que les permite ponerse en contacto con las intenciones de diferentes personas, así como las acciones humanas y sus vicisitudes, situadas en un tiempo y un espacio determinados. Se la denomina modalidad narrativa dado que la narrativa se ocupa, precisamente, de las distintas alternativas que van teniendo ³las

² 2. Estas ideas recogen algunos aportes del psicoanálisis en relación con el lugar que ocupa el juego para la estructuración del sujeto en la infancia, y de las teorías ³ del juego y de la narrativa. Algunas de las articulaciones presentadas, se encuentran en K. Egan: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.

intenciones humanas. Esta modalidad de pensamiento es de particular interés para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que también ellas se ocupan de las intenciones de los actores sociales.⁴

Esta manera de dar significado a la realidad trace que aquello que aparece destacado como figura, en un primer plano, sean las acciones humanas, sobre el fondo de un contexto determinado. EL efecto es comparable al que se produce cuando al sacar una fotografía aparece en foco un objeto elegido y los restantes fuera de foco, con el fin de destacar un motivo sobre el resto.

Son las experiencias personales y cotidianas de los niños, las que los llevan a "poner en foco" algunas situaciones vinculadas a las intenciones que motorizan las acciones de los personajes. Si bien dichas intenciones son rápidamente reconocibles por ellos, estas se desenvuelven en un escenario, en un contexto indispensable para que cobren sentido. Los distintos escenarios le otorgan nuevos significados a las acciones al desplegarse en contextos nuevos y diferentes.

Las herramientas que el niño va articulando a partir de sus experiencias personales son entonces aprovechables para acercarle realidades sociales diferentes, en la medida que se atiende en la presentación de las mismas, tanto a la figura como al fondo, a los personajes y sus contextos. Es por vía de los personajes, como se podrá acceder a los contextos y son estos los que modelarán en gran medida las características y cualidades de los actores involucrados. Es de la mano de esos "actores sociales" con sus intencionalidades, que los niños podrán acceder a espacios y tiempos diferentes.

UNA ALTERNATIVA POCO CLÁSICA

Retomando la idea planteada anteriormente, en cuanto a que la realidad suele cobrar significado para el niño dentro de contextos, fronteras y límites, tal como ocurre en el juego y la y que lo que suele poner en foco el niño son las intenciones que movilizan a los actores involucrados, será conveniente presentar familias, viviendas, escuelas o barrios —ámbitos de referencia conocidos para el niño—, integrados en redes sociales p articulares, en contextos socioeconómicos y culturales específicos, en los que se destaquen las situaciones generadas por las intenciones de los actores involucrados. Por esta vía propiciaremos un acercamiento de los niños con la realidad social.

En la diversidad de contextos sociales del presente o del pasado, incluido el propio, se hallará el significado de aquello que acontece a diferentes familias, en

⁴ Jerome Bruner: *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 1994.

las diferentes viviendas en que habitan, en los barrios donde están emplazadas y en las escuelas a las que concurren los niños.

La alternativa no es clásica, dado que si bien hay presencia de familias, casas, escuelas y barrios, las diferencias no se aprecian a partir de una clasificación descontextualizada. Para el niño, el contexto será el marco en el cual transcurren las vicisitudes de los actores involucrados, en el que todos esos elementos se hallan integrados.

Se trata de presentar personajes en acción con sus intenciones o metas, en una trama que deriva del funcionamiento del personaje en un ambiente determinado. EL material ofrecido al niño tendrá la cualidad de suceder conjuntamente en el plano de la acción y en la subjetividad de los protagonistas, en dicho material se integran el escenario, el conflicto, el personaje y su subjetividad.

Por ejemplo, serán la realidad de una familia que vive y trabaja en una finca que produce frutas en el Alto Valle del Río Negro, las condiciones tecnológicas en que desarrolla su actividad, la infraestructura con la que cuenta para el desenvolvimiento de su vida cotidiana, las nuevas demandas del mercado consumidor, los que darán un marco para mostrar los problemas y situaciones particulares que debe afrontar. Esto permitirá establecer las diferencias con las características y situaciones que debe afrontar otra familia que vive en una localidad del Chaco, que se traslada todos los años para la época de la cosecha del algodón, durante cuatro meses, tiempo durante el cual los niños no concurren a la escuela. Son esas diferencias de contextos socioeconómicos y culturales las que condicionan las características de ambas familias y sus formas de vida, las casas que habitan y las escuelas donde estudian los hijos.

Al acceder a las diversas realidades sociales de la mano de familias diferentes, se contempla la importancia que tienen para los niños sus experiencias en los contextos primarios de socialización como son la familia o la escuela a las que ponen en foco, aunque dichas experiencias se desenvuelvan en contextos diferentes al propio. Al mismo tiempo no se pierde de vista por ello el objeto de estudio de las ciencias sociales —la realidad social—, que no se limita a los ámbitos personales de referencia. De este modo se le reintegra al área un contenido específico.

Esta alternativa que presentamos, podría haber otras, consiste en cambiar el lugar que se le otorga a los "clásicos sueltos", como ejes sobre los cuales se estructuran los contenidos del primer ciclo, y definir otros a partir de los cuales se podrán seleccionar contextos relevantes y significativos.

PARA SELECCIONAR CONTEXTOS

Al poner en contacto a los niños con diferentes contextos se propicia la construcción de representaciones ricas y diversas de realidades sociales contrastadas, tanto del pasado como del presente.

Para orientar la selección de los contextos, un primer paso es definir el punto de llegada. Si partimos de la necesidad de vincular y secuenciar los contenidos de ciencias sociales en el primer ciclo, con aquellos que se desarrollarán posteriormente, una alternativa posible es delimitar como punto de llegada, el horizonte temporal y espacial planteado para el segundo ciclo: la sociedad argentina del presente y las sociedades indígenas, colonial, criolla y aluvional, en tanto son estos los contenidos centrales que recorren los programas de historia y de geografía del segundo ciclo. Por esta vía, los contenidos del primer ciclo podrían cobrar parte de su sentido en función de un proceso que podemos llamar de "alfabetización" en el área de ciencias sociales, que será recogido y continuado en los ciclos posteriores.

Una vez definido el horizonte temporal y espacial es necesario determinar la extensión y las cualidades de cada uno de los contextos.

En cuanto a la extensión, partimos de la necesidad de que los contextos sean acotados, lo que no significa que deban ser los más "cercaños" en tiempo y espacio. Esta idea no sólo se funda en las necesidades y posibilidades de los niños de acceder a la comprensión de realidades diversas en el marco de contextos delimitados, sino también en la legitimidad que posee el análisis de contextos acotados, tanto para la historia como para la geografía. En ambos casos se hallan legitimados los estudios locales o de reducción de la escala de algunas investigaciones, a partir de las cuales se puede dar cuenta de realidades más amplias.

Se podrán trabajar con alumnos de primer grado, por ejemplo, sobre un contexto acotado como lo es la vida cotidiana de una familia de trabajadores rurales en una colonia agrícola en la provincia de Santa Fe hacia fines del siglo XIX. Se podrá destacar cómo la presencia del ferrocarril condicionaba sus trabajos y sus circunstancias de vida. La elección de este contexto se legitima en el papel relevante que tuvo el ferrocarril en el marco del advenimiento de una economía agroexportadora.

Para trabajar a partir de la vida cotidiana que se desarrolla en diferentes contextos, es posible valorar datos aparentemente secundarios o marginales, pero que pueden ser reveladores para los alumnos, como podría ser en el caso anteriormente descrito, la presencia de un padre y un hijo de una familia de colonos santafesinos, que trasladan en carretas las bolsas de trigo hasta el ferrocarril. Estos detalles que pueden ser vistos como poco importantes o sencillamente triviales, pueden proporcionar una clave para tener acceso a una realidad más compleja, como era en aquellos tiempos la convivencia entre los dos medios de transporte: la carreta y el ferrocarril, y las disputas y controversias que ello acarrearía. Esta situación da cuenta al mismo tiempo de *cambios y continuidades*. Se trata de vestigios aparentemente superfluos, que permiten

captar una realidad mas profunda, tal como los relictos hallados por el arqueólogo, los síntomas detectados por el medico o los indicios encontrados por el detective.⁵

Cambio y continuidad, constitutivos del tiempo histórico, forman parte de los conceptos básicos que estructuran el estudio de las diferentes sociedades a través del tiempo. Esos *conceptos básicos* podrán orientar que aspectos de los contextos se jerarquizarán, como en el ejemplo citado en que es posible observar cambios y continuidades a través de la convivencia de la carreta y el ferrocarril que se complementaban en el transporte de la producción hacia el puerto de Buenos Aires.

: La pretensión no es que el niño descifre ni interprete una realidad compleja a partir de los indicios, como lo trace el medico con los síntomas de sus pacientes para interpretar la enfermedad o el arqueólogo con los restos arqueológicos, para interpretar los rasgos de alguna cultura. Tampoco se trata de que trabaje con los conceptos de cambio y continuidad como tales.

Se trata si de ofrecerle esos indicios, esos rasgos, esos restos, para que pueda ir construyendo representaciones parciales de una realidad compleja de la cual los indicios están dando cuenta, y en la que cambios y continuidades, por ejemplo, se ponen en juego. Teniendo en cuenta esos conceptos es que se han de estructurar los nuevos contenidos, y serán los insumos que en un futuro podrán contribuir a enriquecer el cuadro de las diferentes sociedades que se estudien. Algunas experiencias llevadas a cabo con alumnos, permiten pensar que en el segundo ciclo será posible para ellos poner en relación y situar en contextos más amplios las representaciones parciales construidas en el primer ciclo. En el ejemplo citado, el contexto en el que se desenvuelve la vida de esa familia de colonos santafesinos se podrá recuperar a la hora de estudiar posteriormente la sociedad aluvional, enriqueciendo a su vez el universo de cambios y continuidades operados. Las representaciones que se van construyendo en el primer ciclo se podrán complejizar y relacionar con otras en un entramado social más amplio.

En el primer ciclo se tratara entonces de la presentación de una casuística que luego podrá ser incorporada en contextos más amplios.

El trabajo a partir de contextos con una fuerte presencia de los actores sociales, resulta relevante tanto para los niños, por el interés que ello despierta, como para las disciplinas que estudian la realidad social.

⁵. Carlo Ginzburg: *Mitos, emblemas, indicios, morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1994.

La selección de este tipo de contextos, que implica una reducción de la escala, tal como lo plantean hoy algunos historiadores que revalorizan la microhistoria y la micronarración, da lugar a que aparezca la gente corriente en un escenario local, que no es sólo lo local propio de los alumnos, sino lo local de esas personas.⁶

Un niño que habita hoy en la ciudad de Mendoza podrá ponerse en contacto con el ámbito local de un niño tucumano que vive en una finca donde se cultiva azúcar, o con el ámbito local de un niño toba que concurre a una escuela bilingüe en la provincia de Formosa.

EL propósito de trabajar con este tipo de contextos es propiciar la construcción de representaciones a partir de descripciones ricas y relevantes, en muchos casos a expensas de la sucesión cronológica. EL ordenamiento cronológico, aspecto del tiempo histórico de difícil y tardío acceso para los niños se subordina, en este caso, al trabajo con las nociones de cambio y continuidad, insumos para un ordenamiento temporal cronológico posterior -como en el caso de presentar carretas conviviendo con ferrocarriles—. De esta manera se privilegia el armado de las representaciones que den cuenta de la vida cotidiana de las diferentes sociedades.

La selección de los conceptos que orientan que aspectos se han de considerar en los contextos, debe estar orientada por los marcos explicativos de las disciplinas. Aunque en este ciclo los alumnos no puedan acceder aun a las explicaciones que orientaron la selección, las descripciones podrán ser retomadas por ellos de un modo explicativo en un segundo o tercer ciclo, en contextos más amplios cuando, por ejemplo, puedan vincular la promoción de las colonias agrícolas por parte del gobierno nacional, con las representaciones que ya posean sobre la vida cotidiana en aquellas colonias. EL docente que selecciona un contexto y no otro, que decide incluir determinados datos y no otros, también tendrá en cuenta que puedan ser ricos para ser recuperados y complejizados en los grados siguientes.

La historia de un chasqui, por ejemplo, ubicado en una posta en tiempos de la colonia y listo para partir por los caminos del virreinato llevando un mensaje, podrá ser retomada por la maestra de cuarto o quinto grado en un contexto más amplio, cuando trabaje algunos rasgos de la sociedad colonial, como el establecimiento de un servicio de postas, entre cuyos objetivos se hallaba la pretensión de la Corona española de controlar la circulación de la información en sus colonias.

No será necesario entonces, que se detenga en la palabra "chasqui", cuando aparezca en el texto, en tanto los niños cuenten ya con alguna representación del mismo.

⁶. Peter Burke (ed.): *Formas de trace, historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1996.

Son muchos los alumnos que acceden, por ejemplo, a la idea de que es un conventillo y cómo era en tiempos de la llegada de inmigrantes a principios del siglo XX, cuando comienzan el estudio de la sociedad aluvional en sexto grado.

A continuación se presenta un ejemplo, que permite visualizar la posibilidad de comenzar el trabajo mucho antes, sin necesidad de amontonar todos los contenidos a partir de cuarto grado.

La que sigue es la respuesta de una nena de 7 años, a las siguientes preguntas que le formuló su maestra. Los errores de escritura obedecen a que la reproducción es textual.

"Explicá con tus palabras: ¿Qué es un conventillo? y ¿Cómo era la vida allí?"

"Un conventillo es un lugar donde conviven muchas familias. Cada una vivía en un dormitorio. Tienen que compartir el mismo baño y la misma cocina, se formaban muchas peleas. Que yo quiero ir al baño, qué esto, qué lotro, que vos tardas mucho, no vos tardas mucho. Aparte venían de distintos países y no se entendían. Venían porque no tenían plata para comer. Aparte si es una familia grande por ejemplo con cinco hijos ¿cómo hacen? es feo."⁷

EL ejercicio fue posterior a la presentación, por parte de la docente, de la historia de los Carbone, una familia de inmigrantes italianos que arribaron al puerto de Buenos Aires a principios de siglo.⁸

En el marco de la actividad que recuperaba esa situación, los niños pudieron observar el plano de un conventillo, como aquel en el que se instaló la familia Carbone, que deja ver la presencia de un solo baño, una sola cocina y ocho dormitorios, cada uno de ellos habitado por una familia. De este modo el plano colabora en la construcción de representaciones vinculadas a algunos aspectos de la vida cotidiana de la época, al mismo tiempo que introduce a los niños en el uso del plano como representación gráfica, en un contexto significativo.

Trabajar desde el primer ciclo con descripciones ricas de contextos del pasado y del presente de nuestro país podrá evitar, por ejemplo, que alumnos de un tercer ciclo se refieran a una pulpería, como "el lugar donde se venden pulpos" (anécdota recogida en varias divisiones de segundo año de una escuela de la Capital Federal). Es totalmente accesible e interesante para un niño de 6, 7 u 8 años, enterarse de historias que acontecían en algunas de las pulperías que se emplazaban en diferentes puntos del territorio.

⁷ . Este registro fue tomado del cuaderno de una alumna de segundo grado, en la escuela Colina de Paz, Ramos Mqia, provincia de Buenos Aires.

⁸ . *Aula Nueva 1*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997j pag. 217.

Como ya se comentó anteriormente, para avanzar sobre los criterios que permitan seleccionar contextos relevantes y descripciones ricas de los mismos, además de considerar los modos a través de los cuales los niños se vinculan con lo social, resulta necesario interrogar a las disciplinas sociales. La historia, la geografía o la antropología, procuran las premisas y las herramientas conceptuales necesarias para seleccionar contextos socioeconómicos y culturales, teniendo en cuenta su relevancia social y disciplinar.

La selección se verá iluminada por los *conceptos clave* de una historia y una geografía de carácter social, que conllevan una fuerte potencia explicativa, tales como *sujeto social, tiempo histórico, espacio social, conflicto y multicausalidad*, así como la consideración de *múltiples dimensiones de la realidad y diferentes escalas de análisis temporales y espaciales*. Ellos orientarán la mirada sobre cada porción de la realidad social que se recorte para ofrecer a los niños.

También será necesario tener en cuenta los grandes temas de la agenda contemporánea. Se destacan entre estos, *el desarrollo de las comunicaciones, las innovaciones tecnológicas, los movimientos migratorios multitudinarios, el proceso de deterioro del medio ambiente y la multiculturalidad*, entre otros.

Un criterio que se puede agregar a los anteriores para la selección de los contextos es la formulación de *ejes temáticos*. Un eje permite articular temas y conceptos, y abre la posibilidad de vincular y comparar diferentes contextos.

A continuación se presentan algunos ejes a modo de ejemplo:⁹

-Migraciones internas y externas en la Argentina a lo largo de la historia y en la actualidad

Bajo este eje se podrán seleccionar casos de familias migrantes en contextos del pasado y del presente, atendiendo al concepto de migración.

Se podrá comparar la situación de una familia que llegó a la Argentina hace veinte años desde un país limítrofe para instalarse en la provincia de Buenos Aires, con otra de inmigrantes italianos que se instalaron en la provincia de Mendoza a principios de siglo, por señalar sólo dos ejemplos. En todos los casos se podrá abordar el concepto de migración a través de indicadores que podrían dar cuenta del mismo, tales como los motivos que llevaron a cada familia a trasladarse, dónde queda y cómo es el lugar de donde vienen y el nuevo lugar en el que se instalaron, cómo está conformada la familia, que actividades desarrolla cada uno de sus

⁹ Los ejemplos fueron tomados de los manuales *Aula Nueva 1 y 2, Áreas de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997 y de sus respectivas guías para el docente; *Aula Nueva 3, Áreas de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Kapelusz, 1998, de su respectiva guía para el docente.

miembros, a que actividad productiva se encuentran vinculados, cuales son sus costumbres particulares, cómo es la nueva vivienda y el entorno en el que se encuentra emplazada y las características de la escuela a la que concurren los niños. AL estar desplegados estos indicadores en mas de un contexto se da lugar a la comparación que favorece la comprensión del concepto.

- Cambios y continuidades en las comunicaciones en la Argentina del siglo XIX hasta la actualidad

También bajo este eje se podrán seleccionar diferentes contextos, tanto del pasado como del presente, que den cuenta de cambios y continuidades aplicados al tema de las comunicaciones.

Uno de esos contextos podrá ser el de los correos del Inca, que llevaban a pie la información a través de la red vial, uno de los pilares sobre los cuales se sostenía el poder incaico. Otro contexto podrá ser el de las mensajerías que se crearon durante el gobierno de Urquiza, periodo en el cual comenzaron a circular las primeras estampillas. Ambos contextos se podrán comparar con uno del presente, en el cual se despliegan algunas de las formas actuales de enviar mensajes, tales como el correo electrónico y el fax.

Entre los indicadores que se podrían hallar en cada uno de los casos, se encuentran las condiciones y los medios que se emplean en cada contexto para transmitir la información, las necesidades a las que dan respuesta, los controles que se hacen para garantizar la privacidad y el buen funcionamiento, por mencionar algunos.

- El voto y la participación de la población desde las instituciones coloniales hasta la actualidad

Bajo este eje se podrán seleccionar contextos, tanto del pasado como del presente, que den cuenta de las distintas formas de participación y exclusión en la vida pública.

Un caso podrá ser el de los cabildos en tiempos de la colonia.

En el orden colonial, el sistema de castas imperante no les reconocía los mismos derechos políticos a los blancos que a los que no lo fueran, por ejemplo los indios, los negros, los mulatos, etcétera.

Asimismo, dentro del grupo de los blancos, había diferencias entre los blancos europeos y los blancos nacidos en las colonias, es decir los criollos. Por ejemplo, estos últimos sólo podían participar en instituciones de tipo comunal como eran los cabildos, siempre y cuando cumplieran con el requisito de ser vecinos.

Otro caso podrá ser contextualizado en 1912 cuando se aprobó en el congreso la ley de voto secreto y obligatorio impulsada por el presidente Roque Sáenz Peña, a

partir de la cual pudieron votar todos los varones mayores de 18 años, argentinos nativos o naturalizados. Pero todavía continuaban siendo excluidas las mujeres. Se podrá presentar entonces otro contexto en el cual se produjo la participación masiva y plena de las mujeres en la vida política, durante la presidencia de Perón.

Tanto los ejes como los contextos derivados de los mismos, hasta aquí presentados, fueron seleccionados teniendo en cuenta la relevancia de los conceptos y los temas que en cada uno de ellos se despliegan. Pero eso no es suficiente para que los mismos cobren a su vez significatividad para los niños. Para ello es indispensable "encarnar" cada una de las situaciones en personajes que representen a los actores sociales que participan de cada uno de los contextos

·
Veamos un ejemplo. Con el fin de trabajar el concepto de *comercio* incorporando la dimensión histórica de esta actividad, se podrán seleccionar diferentes casos, en cada uno de los cuales se ha de desplegar otro contexto, articulados bajo el siguiente eje:

- *El desarrollo de las vías de circulación en nuestro país y su relación con el traslado de la producción*

Caso 1: La circulación de mercaderías en tiempos de la colonia

Caso 2: La circulación de mercaderías en tiempos de la Argentina aluvional

Caso 3: La circulación de mercaderías en la actualidad

En los tres casos se podrán trabajar los siguientes temas y conceptos:

· la *organización del espacio* en relación con las actividades y las necesidades de las personas, que se pone de manifiesto en el trazado de los caminos y rutas de acuerdo con:

- la procedencia y el destino de la producción;
- los recorridos de los productos para llegar al consumidor;
- las ciudades como destino final y como punto de articulación de las producciones.
- el reconocimiento de *cambios y permanencias* a través del tiempo, en relación con las *formas de comerciar*, que se pone de manifiesto en:
 - el uso del dinero;
 - las formas de pago;
 - los lugares de expendio de mercadería;
 - los comerciantes;
 - los productos que se compran y se venden;
 - los trabajos relacionados con el comercio: el transportista, el dueño del negocio, entre otros;

- la relación con los cambios tecnológicos: trabajos que desaparecen y surgimiento de otros nuevos;
- los medios de transporte: usos y tipos.

Teniendo en cuenta la necesidad de presentar estos temas y conceptos a los niños a través de los actores sociales involucrados, "la gente corriente en su escenario local", se podrían presentar para el caso 1, las vicisitudes afrontadas por el dueño de una tropa de carretas, en el marco de sus circunstancias de vida particulares. EL siguiente relato, podría ser un punto de partida:

Don Julio Moreira vivía en Tucumán y era el dueño de una tropa de carretas. Esa mañana estaba muy apurado. Tenía que llevar la mercadería de unos comerciantes Tucumános para venderla en Buenos Aires. A don Julio le gustaba que todo estuviera en orden. Acomodó al costado las ramas y las ató bien fuerte. No quería que le pasara como en el viaje anterior, que las perdió por el camino. Miró las ruedas y sujetó bien los bueyes. Acomodo los paquetes. Los caminos estaban malos y con el traqueteo se podían caer. Cuando todo estuvo listo abrazó a su familia y con voz fuerte dijo: " ¡En maaarcha!". Si todo iba bien, en menos de un año estaría de vuelta.

Se observan en el ejemplo, algunas circunstancias de una familia afincada en la ciudad de Tucumán en tiempos del virreinato. EL padre se ausentaba por un año dado que ese era el tiempo que llevaba ir y volver de Tucumán a Buenos Aires en carreta. A través de esta circunstancia particular, es posible acercar a los niños a algunos aspectos del contexto como el estado de los caminos, los transportes que se utilizaban y cuales eran las rutas que más se recorrían, como en este caso la que unía Potosí con Buenos Aires. Cabe aclarar que la elección de Tucumán obedece a que era allí donde se fabricaban las mejores carretas.

En relación al caso 2, *La circulación de mercaderías en tiempos de la Argentina aluvional*, se podrá acceder a los temas a través de las vicisitudes acaecidas al dueño de un almacén de ramos generales, o al empleado de una estación de ferrocarril de una ciudad pampeana en la que se recogía la producción de granos que partía rumbo al puerto de Buenos Aires.

Para desplegar el caso 3, *La circulación de mercaderías en la actualidad*, el personaje podrá ser un camionero que traslada arroz por una de las rutas del Mercosur hacia Brasil, el encargado de un supermercado en una gran ciudad o un almacenero de barrio.

Por lo tanto, a la hora de presentar cada uno de los casos, habrá que definir cuales son los personajes y en que situaciones vividas por ellos en ese contexto particular se pondrá el foco. Asimismo se podrán incluir en forma integrada aquellos aspectos de los temas clásicos que para cada caso resulten relevantes.

Podrá ocurrir, por ejemplo, que en el caso del carretero en Tucumán no aparezca la escuela, mientras que en los dos últimos sí.

A partir del análisis de los ejemplos presentados y en relación a la enseñanza de la historia en el primer ciclo, cabe agregar una reflexión: es posible seleccionar casos que permitan trabajar algunos aspectos de la "época colonial" y de la primera década de vida independiente, como ocurre con el primer caso de este eje, fuera del tratamiento estereotipado de las efemérides.

Asimismo, a través del segundo caso se vislumbra la posibilidad de acceder en el primer ciclo a otros momentos de nuestra historia mas allá de las efemérides.

Volviendo a la idea de tener en cuenta, como un horizonte temporal y especial posible, los temas del segundo ciclo, se puede observar cómo los tres casos podrán ser retomados en contextos más amplios en 4°, 5° o 6° grado:

EL primer caso se podrá retomar cuando se aborden los aspectos de la sociedad colonial relacionados con las actividades orientadas a proveer todo tipo de mercaderías a la pujante ciudad de Potosí.

EL segundo se podrá recuperar a la hora de trabajar en el marco de la sociedad aluvional, el papel que tuvieron las compañías que se ocupaban del trazado de las vías y que fomentaron la colonización orientada a la agricultura.

EL tercero podrá ser retomado cuando se aborde el estudio de la producción de arroz en la provincia de Corrientes, en el marco de otras actividades agropecuarias vinculadas con la producción de alimentos, tal es el caso de los cultivos tradicionales del arrea pampeana como el trigo, el maíz y la soja, y otros producidos fuera de esa arrea como por ejemplo frutas, hortalizas, leche, aceites, cítricos y arroz. Todos ellos vienen experimentando en los últimos veinte años transformaciones orientadas a satisfacer requerimientos de mercados externos como por ejemplo Brasil, que es el principal comprador de arroz de la Argentina.

A MODO DE RECAPITULACIÓN

Teniendo en cuenta el tipo de trabajo realizado con los ejemplos anteriormente mencionados, cualquiera sea el caso seleccionado para trabajar con los alumnos del primer ciclo, cabe aplicarle las siguientes preguntas que permitan verificar el tipo de selección realizada:

- ¿Que conceptos y temas se jerarquizan en el caso?
- ¿A partir de que conceptos explicativos fue seleccionado?
- ¿Se visualiza algún tema de la agenda contemporánea?
- ¿Bajo que eje se desarrollan?
- ¿Que contextos es posible comparar a partir del eje seleccionado?
- ¿Cómo podrá ser retomado cada caso en el segundo ciclo?
- ¿Cuál es la figura, el foco?
- ¿Cuál es el marco, el contexto?
- ¿Aparecen los temas clásicos?, ¿de que manera?

Para finalizar y retomando las palabras de Montaigne expresadas al comienzo de este artículo, apostamos a la posibilidad de "encender el fuego" del interés por los temas que estudian las ciencias sociales, en primer lugar en los docentes y por su intermedio en los niños. Esto será posible en la medida que los contenidos sean inquietantes por su grado de actualidad como por la fuerte presencia de la gente —los actores sociales— con sus problemas, alegrías y tristezas, confrontaciones, acuerdos y controversias.

BIBLIOGRAFÍA

- Bradbury, M.: "Huckleberry Finn o la epopeya de la huida", en *El universo de la literatura infantil*, *El Correo de la UNESCO*, junio de 1982.
- Bruner, J.: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Burke, P. (ed.): *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1996.
- Callois, R.: *Los juegos y los hombres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Camilloni A.: "De 'lo cercano inmediato' a 'lo lejano' en el tiempo y en el espacio", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IV, n° 6, agosto de 1995.
- Eco, U.: *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen, 1993.
- Egan, K.: "La forma narrativa y la organización del significado," en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.
- Giddens, A.: *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- Ginzburg, C.: *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Huizinga, J.: *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1977.
- Manuales Aula Nueva 1 y 2*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Manual Aula Nueva 3*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- Ricoeur, P.: *Tiempo y narración*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- White, H.: *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992.