



Clase virtual N° 4 La capacitación docente en Primer Ciclo: especificidades, experiencias, discusiones

Autora: Silvia Tabakman

Lectura crítica: Diana Cristina González y Mabel Susana Scaltritti - Equipo de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación

*"Nos traés cosas muy lindas, que nos gustan para nosotras...
pero eso para estos chicos no es...
Se nota que vos tenés muchas ganas, y te lo agradecemos.
Queremos que sigas
viniendo, pero para nosotras."*

De una maestra de Primer Ciclo en un encuentro
de capacitación de Ciencias Sociales; Tabakman, 2008



Antonio Berni. *Escuelita rural*. Temple sobre tela, 1956

¿Cuál es el lugar o el sentido que atribuye esta maestra a la capacitación? ¿Habría que aceptar la invitación así, tal como se nos presenta? ¿Será suficiente con eso o deberíamos avanzar para que las "cosas lindas" lleguen al aula, intentando impactar sobre la enseñanza del área en el Primer Ciclo?

Si se trata de hacer que los alumnos disfruten con los libros o con una película, si pretendemos que aprecien una obra, construyan nociones básicas sobre la organización de las sociedades y se enriquezcan abriéndose a otros mundos, descentrándose de sus experiencias sociales más cercanas, esto no podría ocurrir si quien debe enseñarlo no atravesó antes por la experiencia. Entonces, ¿las apreciaciones de esta maestra responderán a dificultades que se le presentaron al tratar de transponer a sus alumnos lo trabajado en alguna capacitación? ¿Será un acuse de recibo a la invitación de acceder a materiales novedosos, interesantes, que

pueden inducirla a revisar sus propios horizontes culturales? ¿Será que en esa frase están implícitas ciertas concepciones acerca de cómo y qué pueden aprender los niños pequeños sobre la vida en sociedad? Seguramente, algo de esto habrá, aunque, tal como se expresa en el primer tramo de este módulo, no siempre es posible saberlo en lo inmediato. Es casi seguro, sin embargo, que muchas de estas cuestiones son parte de la trama.

En este recorrido centraremos nuestra atención en la ampliación de los horizontes culturales de los docentes –sujetos de la capacitación– y su impacto en la enseñanza del área, a través de una serie de reflexiones, invitaciones al debate, puesta a disposición de recursos y algunas sugerencias para la dotación del aula de Ciencias Sociales del Primer Ciclo.

Lo obvio, lo nuevo y lo viejo en el marco de la capacitación

En el recorrido anterior, hemos intentado problematizar distintos aspectos de la capacitación. Ahora, nos proponemos abordar algunas cuestiones básicas, sobre las que siempre se puede o se debe retornar. Una de ellas se relaciona con el sentido de enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo. La pregunta y la generación de espacios para el debate sobre este tópico se deben renovar constantemente. Es muy probable, y en cierta medida deseable, que, como en muchas otras cuestiones, no lleguemos a respuestas unánimes. En su lugar, prevalecerán las dudas, las controversias, entremezcladas, sin duda, con algunas certezas.

¿Por qué es deseable que en las capacitaciones siempre volvamos a debatir el sentido de enseñar Ciencias Sociales? Obviamente, y en principio, porque la claridad en los propósitos puede influir decisivamente en el lugar o la importancia que los maestros dispensen a la enseñanza del área. Clarificar los sentidos, orienta además sobre qué enseñar, es decir sobre los contenidos y nociones e ideas a priorizar.

Por otra parte, los sentidos se modifican al ritmo de los cambiantes acontecimientos y coyunturas que atraviesa una sociedad. Se vuelve necesario, por lo tanto, provocar situaciones que inciten a explicitarlos y debatirlos.

Con frecuencia, solemos observar que ciertas cuestiones que parecían totalmente cerradas o saldadas, cobran de pronto una nueva significación, alientan renovados y ardientes debates, haciéndonos revisar el sentido de la enseñanza, así como los contenidos a seleccionar. Del mismo modo, operan los cambios curriculares o las controversias que se producen en el campo disciplinar y/o pedagógico.

Por ejemplo, las consideraciones sobre el pasado, así como los modos de interpretarlo y narrarlo, fueron puestos sobre el tapete en 2010, en ocasión de los

festivos del Bicentenario de la Revolución de Mayo. La selección de acontecimientos, de referentes, personajes, voceros y/o la organización de exposiciones para contar esos 200 años reabrieron en el país la discusión en torno a las interpretaciones sobre el pasado, la historia y su enseñanza en las escuelas. Lo mismo podríamos decir acerca de cuestiones referidas a la organización de los territorios y las problemáticas ambientales. Infinidad de casos, como el avance de los cultivos agroindustriales, la escasez de agua potable o los recientes derrames de petróleo en el mar en América del Norte, forman parte de la agenda pública y nos interpelan como ciudadanos y docentes acerca de cuál es el sentido de enseñar geografía y sobre qué geografía enseñar. También, para citar otro ejemplo, los cambios en las organizaciones familiares producidos en las últimas décadas, y que, en la Argentina, tuvieron expresión legal con la Ley del divorcio o con la reciente ley de matrimonio igualitario, reavivaron las discusiones acerca de los modelos de familia y su conformación. Ello impactó y sigue impactando sin duda, en el abordaje de un tema tan profusa y largamente trabajado en la escuela primaria durante el Primer Ciclo.

Los debates en el campo disciplinar, la importancia de la microhistoria y de las biografías, los aportes de la antropología cultural, los avances de la geografía crítica, así como su impacto en las actualizaciones curriculares de las diferentes jurisdicciones, constituyen otras incitaciones para discutir el sentido de la enseñanza del área en el Primer Ciclo.

El sentido de enseñar Ciencias Sociales

Aún acordando con las consideraciones precedentes y, seguros, de la relevancia de su tratamiento en la capacitación, es muy probable que si en un encuentro con maestros preguntáramos sobre la legitimidad de enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo, en el mismo prevalecerían las respuestas positivas. Es muy probable también que no se produjera tanta unanimidad si los interrogantes se centraran en los propósitos de enseñar Ciencias Sociales y en los contenidos que se debieran priorizar.

Respecto de los sentidos de enseñar Ciencias Sociales en el ciclo, habrá maestros que seguirán reivindicando, desde su discurso y/o desde sus prácticas concretas, la en otros círculos tan cuestionada educación patriótica. Nos encontraremos también con quienes defenderán la validez de otros ejes y enfoques. Sería interesante promover lecturas sobre cómo en nuestro país han ido cambiando los sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde fines del siglo XIX y durante el siglo XX, así como reflexionar sobre los consensos que hoy existen entre especialistas y buena parte de los docentes del área en torno al tema; debatirlos y explicitar nuestros

posicionamientos. En este sentido, vale la pena recuperar algunas ideas expresadas en los *Cuadernos para el aula*:

*“Muchos de los 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 los niños y niñas enriquezcan y complejicen sus miradas sobre la sociedad, amplíen sus experiencias sociales y culturales, avancen en el desarrollo de su autonomía, 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”.

(Ministerio de Educación: Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1, 2004: 17.
<http://www.me.gov.ar/curriform/cssociales.html>; el resaltado es nuestro)

Les proponemos detenernos en un aspecto del texto anterior, el de la **ampliación de los horizontes culturales** y en las posibilidades y limitaciones de la capacitación al respecto. Lo cierto es que de las limitaciones es de lo que más sabemos y de lo que más fácilmente solemos opinar. Nos referiríamos, seguramente, al escaso contacto de algunos docentes con textos históricos, geográficos, sociológicos, literarios o pedagógicos, a las dificultades para abrirse a la oferta cultural de museos y centros culturales, a su exigua asistencia a espectáculos, conferencias o congresos, a la escasa utilización de la biblioteca de la escuela –aún en los casos en que la misma está bien provista– bajo el argumento del poco tiempo del que disponen para la lectura de otros materiales que superen la inmediatez del trabajo áulico.

No se trata de culpabilizar a los docentes por una supuesta desidia o desinterés. Las dificultades para el acceso a la oferta cultural no residen solo en una cuestión voluntarista. El camino hacia los textos, los ámbitos académicos o la oferta cultural de museos y teatros, no está precisamente tapizado con pétalos de rosas. Teniendo en

cuenta esto, no es cuestión de quedarnos en la comodidad de las razones. De lo que se trata es de poder atravesar esas vallas, esos obstáculos, generando, durante las capacitaciones condiciones y el deseo de transitar por esos caminos.

¿De qué modo, en nuestras capacitaciones, podemos alentar a los maestros para que contribuyan a ampliar los horizontes culturales de sus alumnos y alumnas? –y aunque parezca una verdad de perogrullo, contribuyendo a ampliar sus propios horizontes culturales–. Por ejemplo, poniendo a su disposición textos y otros recursos, abriendo las vías que los puedan conducir hacia los temas en los que nosotros/as, capacitadores, consideramos importante que indaguen, se interesen, comprendan.

Para esto, en los encuentros de capacitación, hay que lograr trasponer la queja o la mera declaración de intenciones. Consideramos que si los docentes no leen más que las publicaciones para el aula, si no van a museos o si no asisten a conferencias, no es por mala predisposición o desgano. Para romper el círculo vicioso, sería interesante poner a disposición los textos, promover visitas, leer en voz alta. Y esto no es metafórico: nos referimos a la materialidad y a la acción concretas: al libro, al objeto, a la grabación. Es poner en manos de los docentes el libro y distribuir los tiempos en los encuentros para que los toquen, para que vayan pasando las hojas con sus manos, con sus tiempos, que se detengan en una imagen, en un párrafo, para que decidan dónde detenerse. Si pretendemos generar el deseo de leer Ciencias Sociales, debemos posicionar a los sujetos de la capacitación como lectores autónomos e idóneos.

La seducción, la atracción hacia los materiales de la enseñanza tienen que contemplar también el aspecto sensorial. Las texturas, los olores, el peso de los libros; la visualización de una imagen fija o de la escena de una película; la lectura en voz alta o en silencio de un párrafo, la audición de una copla o del registro sonoro de una entrevista.

La práctica de escritura, tan reivindicada en los trabajos acerca de las biografías escolares y profesionales, los diarios del profesor, resulta también una buena invitación para cursar a los docentes.



Antes de continuar

Lea el artículo *Escuelas de caligrafía*, de Silvia Tabakman, en el que se plantea una reflexión acerca del lugar de la capacitación en el área de Ciencias Sociales frente a las dificultades cotidianas de la escuela. Además de identificar las limitaciones, la autora alienta al lector a detectar las posibilidades que habilita la capacitación en la ampliación de los horizontes culturales de los maestros y las maestras.

El archivo se encuentra en la sección Archivos de este campus:

Tabakman, S. (2004), *Escuelas de caligrafía*.

También disponible on line:

<http://revistas.ucm.es/edu/18866190/articulos/ARTE0808110215A.PDF>

Luego de leerlo, ensaye algún relato o reflexión a partir de experiencias similares en sus prácticas de capacitación. Intente ponerle un título que resuma de alguna manera su experiencia en lo relativo a la ampliación de los horizontes culturales de los docentes con los que ya ha trabajado.

¿Capacitadores *pecadores*?

Los capacitadores no deberíamos esgrimir la excusa de la falta de tiempo cuando predigerimos los textos y no generamos un tiempo para la circulación de los materiales. Ni deberíamos caer en el "pecado" de la pedantería. Si los materiales son tan inaccesibles que los docentes los verán una sola vez, si están en otro idioma o si son extraños o tan difíciles de conseguir en sus lugares de trabajo, hay que considerar para qué los estamos ofreciendo y cómo dejaremos la huella de esa oferta que seguramente no encontrarán fácilmente.



Antes de continuar

Recorra con su memoria los ámbitos en los que desarrolla o ha desarrollado acciones de capacitación. ¿Conoce la biblioteca? ¿Sabe de dónde obtienen los materiales para enseñar el área los docentes que participan de la capacitación? ¿Conoce los materiales que existen en la biblioteca docente más cercana?

Consulte la agenda cultural de la provincia, ciudad o barrio en los que desarrolla su capacitación.

Consulte la agenda de conferencias o charlas dedicadas a temas vinculados con el área de Ciencias Sociales que se ofrecen en el radio del lugar donde se desarrolla la capacitación.

Enumere, haga listas, localice en un plano, conozca las distancias. Seguramente, la representación espacial de la situación le dará un panorama más claro sobre las limitaciones o posibilidades para el acceso de los maestros.

Si la “ampliación empieza por casa”, mostremos lo que hay en sus propias bibliotecas, aquello que está a su alcance y demos claves para su aprovechamiento. ¡Y confesemos los secretos mejor guardados sobre el buen librero, las mejores ofertas, los tesoros escondidos en alguna biblioteca, los buenos textos digitalizados!

Mesas de libros en la capacitación de Ciencias Sociales

La incursión en las bibliotecas de las escuelas o de los espacios en los que se desarrolla la capacitación debe constituirse en una de las prioridades. Pero además, y aún a riesgo de ser reiterativos, dar tiempo y generar espacios para el contacto con los libros, dando claves sobre su aprovechamiento en el área. Es importante que

nosotros como capacitadores, proporcionemos las coordenadas. Que expliquemos, desde la actualización disciplinar y de la didáctica de las Ciencias Sociales, las ventajas de trabajar con una corriente historiográfica, sociológica o geográfica, un tipo de imagen, un género literario.

Sugerencias de lectura

Para ampliar la selección e información para esta actividad, recomendamos el material del portal de Historia del Ministerio de Educación de la Nación (en www.educ.ar), coordinado por el historiador Luciano de Privitellio, incluido en el campus virtual, acerca de las corrientes historiográficas y la enseñanza de la historia

a) <http://aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/recorrido-historico/>

b) <http://aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/>

En el caso de geografía, pueden consultar un recorrido histórico de las distintas corrientes del pensamiento geográfico y algunas aproximaciones conceptuales a los principales temas de interés territorial y ambiental, elaborado por el Prof. Rodolfo Bertoncello:

<http://www.aportes.educ.ar/geografia/>



Antes de continuar

Releve la biblioteca un ámbito en el que realiza o realizará alguna capacitación. Confeccione un inventario de los buenos materiales. A partir del tema que convoque esa capacitación, realice una selección de materiales y agregue otros que considere interesantes y accesibles. Con esa selección organice una "mesa de libros" para los docentes, alumnos y alumnas de la capacitación. El recurso de las mesas de libros, sin más consignas en un principio que mirar los índices, buscar imágenes, identificar a los autores es la puerta de entrada. Luego de un tiempo, justificará la selección de esos materiales.

Se puede organizar la actividad del mismo modo que la visita a una exposición –en este caso de materiales y recursos sobre un tema abordado en la capacitación– para que los docentes recorran y visiten. Por ejemplo: "La desigualdad en la sociedad virreinal: formas de vida de los diferentes grupos sociales"; "La relación sociedad-naturaleza entre los pueblos originarios"; "Mansiones y conventillos en las grandes ciudades argentinas del Centenario"; "El circuito productivo del maíz"; "Los vecinos de Esquel y la minería a cielo abierto", etc.

Una vez montada la muestra, cuelgue un cartel que contenga el lema: *En esta muestra usted está invitado tocar.* Luego de realizar esta actividad, más de un docente se quejará diciendo *¿Pero cómo? ¿Esto estaba acá? ¿Y por qué nunca nos avisaron?*

Del mismo modo que desde la didáctica se afirma que se planifica la enseñanza y no el aprendizaje, esto no significa (y lo sabemos) que después de esta capacitación todos los docentes acudan rápidamente a consultar las bibliotecas: debemos poner los textos y buenos recursos a su disposición. Es decir, predisponer, generar las condiciones, dar pistas, brindar claves para que los docentes vayan apropiándose del enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como de las nociones sociales básicas que sería conveniente enseñar durante el Primer Ciclo.

Verdades instituidas: muchas dudas y algunas respuestas

¿Gavotto? ¿Cabot? ¿Caboto? Piloto mayor del Reino. Comerciante. Astrónomo. Caboto. Cartógrafo, personaje que se resiste a ser contado. La duda nutre a cada paso a ese relato interminable (...) ¿Qué decir con certeza, de un individuo que dedicó su vida a recorrer y dibujar la Tierra, lo entonces ignorado?
(Zentner, Jorge. *El cosmógrafo Sebastián Caboto*)

Otra cuestión que aparece muy a menudo en los encuentros de capacitación es la suspicacia acerca de la veracidad de los relatos e interpretaciones acerca del pasado y presente de las sociedades. Sobre la identidad, origen étnico y las vidas privadas de los próceres de Mayo sobrevuelan las dudas. Lo mismo ocurre con el tema de la lluvia y los paraguas del 25 de Mayo o con los colores de la Casa de Tucumán. No falta el docente que sostiene que la Revolución de Mayo fue, en realidad, *un golpe de estado militar*. Y son aún más los que reclaman nominar a la "Campaña del Desierto" con su *verdadero nombre de etnocidio*.

Referidas a cuestiones triviales o a otras más profundas, estas incertidumbres abren muy buenas posibilidades para poder trabajar otra de las cuestiones básicas sobre las que decíamos que siempre se puede o se debe volver en las capacitaciones. Nos referimos a la construcción del conocimiento social, a su carácter problemático y siempre provisorio.

Sería interesante poder reflexionar con los maestros sobre el carácter inacabado y no neutral de todo conocimiento. Y subrayar las peculiaridades del conocimiento que construyen las disciplinas que conforman el área. Poder informarlos y brindar ejemplos sobre la existencia de una imbricación, más marcada que en otros campos del saber, entre objeto de estudio y sujeto que estudia. Discutir, reflexionar sobre la particularidad de que son hombres y mujeres formados en la investigación social, los que estudian la vida de los hombres y mujeres en sociedad. ¿Se puede en esas condiciones llegar a "una verdad"? ¿Y entonces, en caso de que la respuesta fuera negativa, deberíamos otorgar validez a todo estudio e interpretación?

Los encuentros de capacitación serán espacios privilegiados para discutir estas cuestiones. Tendremos la posibilidad de reflexionar sobre ideas que gozan de amplio consenso en el ámbito académico y que sostienen que la realidad social (pasada y presente) es siempre en un punto incognoscible, y que no es posible relatar de un modo único y acabado lo que acontece o aconteció. Más que de hechos, se propone hablar de interpretaciones que gozan de mayor o menor acuerdo científico y social en función de la fuerza de las fundamentaciones y de su valor explicativo.

Asimismo, podremos alentar la interrogación sobre las condiciones en que se construye el conocimiento social, así como plantear desafíos que permitan abordar cuestiones relevantes para las Ciencias Sociales, tales como neutralidad y relativismo, subjetividad y objetividad. Del mismo modo, será muy importante subrayar el carácter inacabado de un conocimiento que, como en otros campos de estudio, crece y se alimenta gracias a nuevas investigaciones. Impulsadas generalmente por preocupaciones del presente, esas indagaciones rompen la rutina, ponen en duda las "verdades" instituidas, alientan el cambio, incitan a plantear nuevos interrogantes y a emprender otras investigaciones.

Consideramos importante insistir en la necesidad de dejar fluir en el espacio de la capacitación las sospechas y suspicacias de los docentes. Es fundamental no obturarlas, cerrándolas con las respuestas "*correctas*". Los docentes que se permiten explicitar las dudas, nos dan una excelente oportunidad para conocer cómo interpretan el mundo social, cuáles son sus teorías implícitas, así como para analizar diferentes corrientes y teorías históricas, geográficas, sociológicas, filosóficas, antropológicas; establecer criterios de calidad de los textos y conceptualizar. También abrirán caminos para ofrecer algunos buenos textos y acercar artículos acerca de las nuevas formas de construir el conocimiento social. Y para brindar las coordenadas, para que con los libros de texto y otros materiales que pongamos a su alcance, puedan descubrir los enfoques disciplinares sobre los que ellos están contruidos, si son o no explicativos, si presentan múltiples visiones sobre un tema en particular y por qué. Y otra vez, es posible ofrecer a los docentes la experiencia de lectura, hacerles ver el libro completo, que recorran su índice y armen sus propios recorridos de lectura para responder a las consignas planteadas.



Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

Enumere aquellos materiales utilizados o seleccionados por usted en las capacitaciones, que brinden respuesta a algunas de las incertidumbres mencionadas más arriba. Elabore un breve informe de sus ventajas.

Desarmando binomios: lo concreto y lo abstracto, lo cercano y lo lejano, lo simple y lo complejo

Para retomar el hilo y seguir construyendo una trama con algunos tópicos ya esbozados, en este punto, es preciso analizar otra cuestión básica. La expectativa desde la capacitación al proponer a los maestros incursionar en "otros mundos" a través de un viaje por los libros y la biblioteca, es que ese entusiasmo "que supimos conseguir" se traslade al aula de Primer Ciclo. Sin embargo, para nuestro desencanto, es probable que en esa tarea encontremos algunas resistencias.

Revisemos. En el epígrafe introductorio, una maestra manifestaba: "Nos traés cosas muy lindas, que nos gustan para nosotras...pero eso para estos chicos no es..." Este comentario suscita la pregunta de por qué esas "cosas" tan "lindas" no son para los chicos.

En la introducción, esbozamos algunas respuestas, pero quizás, el meollo del asunto esté en las concepciones que subyacen en muchas de las prácticas docentes del Primer ciclo, acerca del modo en que aprenden los niños pequeños.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, es bastante frecuente encontrar que aún persiste la convicción de que el conocimiento infantil progresa yendo de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.

Subyace la idea de que los más chicos aprenden acerca del mundo social gradualmente y la presunción de que les resultan más accesibles y comprensibles los temas más cercanos a sus vivencias tales como **su** familia, **su** barrio, **su** escuela. Por otra parte el tratamiento de estos temas suele circular por los carriles de lo obvio y lo banal: dibujar sus familias, el barrio o la escuela, hacer alguna recorrida con sus correspondientes entrevistas, grabaciones y tomas fotográficas, pero sin que existan propósitos específicos que surjan de preguntas, interrogantes o asuntos propios del análisis social.

Pero Kieran Egan, en su libro *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza...*, entre muchas otras cosas, sostiene que: "El hecho de que el contenido de las ciencias sociales de primaria abarque a personas (a los mismos niños y sus familias, incluso), ambientes más o menos conocidos, acontecimientos, etcétera, no supone en sí que el tema resulte fácilmente accesible y significativo para los niños" (Egan, 1994).

Tomando ejemplos de los relatos de ficción, Egan identifica ejemplos que se contraponen a esta noción de gradualidad y complejización paulatina, aduciendo que cuestiones que parecen tan complejas por sus niveles de abstracción como los relatos que incluyen moralejas, virtudes y defectos o nociones como la traición, la lealtad, la injusticia o la esclavitud, pueden resultar accesibles para los más chicos. Basándose en el ejemplo de cuentos fantásticos como *La Cenicienta*, en el que deben comprender nociones complejas como el miedo, la crueldad o la esperanza, explica: "Se trata de conceptos muy generales y abstractos. Para que la historia 'concreta' de La Cenicienta tenga sentido, los niños deben 'poseer' de algún modo los conceptos abstractos. Es decir, la abstracción es antecedente y condición necesaria para que puedan entender el relato concreto" (Egan, 1994).

Y lo mismo en lo que se refiere al paso de lo conocido a lo desconocido. Egan afirma que si fuera cierto que los niños solo comprenden yendo de lo conocido a lo desconocido, no podrían seguir el argumento de un relato acerca del espacio sideral, o de las novelas tales como *El señor de los anillos* de Tolkien.

Si coincidimos en la desconfianza de Egan hacia la proposición educativa de que el aprendizaje de los niños progresa en forma gradual "hacia fuera", desde la experiencia presente, local, hacia lo desconocido, podemos suponer entonces la *idoneidad* infantil para ver más lejos en el tiempo y en el espacio. Es decir, cuestionar la afirmación de que los chicos del Primer Ciclo aprenden mejor aquello que es más cercano a su experiencia y la suposición de que eso más próximo es más simple que lo lejano en tiempo y/o espacio. Por un lado, hay suficientes pruebas de que los más

pequeños pueden entusiasmarse y comprender muy bien historias y problemas que vivieron y viven hombres y mujeres en diferentes sociedades. Por otro, tratar lo propio, o sea las relaciones que los niños establecen cotidianamente con su familia, y con otros adultos y pares en la escuela o en el barrio, puede constituir una valla en lugar de una oportunidad para "abrirse" a esos temas. Finalmente, considerar que estos son simples implica desconocer la complejidad característica de toda temática social, ya sea cercana o lejana en tiempo y/o espacio.

El enfoque de la enseñanza a partir de los círculos concéntricos apela a las experiencias del niño como punto de partida y se expresa, concretamente, en las comparaciones del antes y el ahora o en las propuestas de ir de lo cercano a lo lejano.

Esta tradición, instalada hace ya mucho tiempo en el Primer Ciclo, sigue vigente en muchos docentes, a pesar de las indagaciones y las publicaciones que intentan desarmar estas concepciones acerca del aprendizaje infantil. Es importante generar las condiciones para que estas ideas se expresen en la capacitación y poder argumentar y ofrecer propuestas alternativas.

La intervención docente debe actuar en el sentido de la descentración, y proponer un entramado que impulse una mirada más allá de lo cercano, espacial y temporalmente. Proponer a los alumnos del Primer Ciclo una diversidad de abordajes de contextos: lejanos en el tiempo y en el espacio, que permitan comparar y contrastar con las propias experiencias.

Otra de las resistencias al ingreso de realidades sociales diversas en el Primer Ciclo se vincula con el enfoque alfabetizador al que adscriben muchos docentes. Este está sustentado en la idea de que para poder acercarlos a los niños la variedad de fuentes mediante las cuales se accede al conocimiento de las sociedades, los niños primero deberían "saber leer y escribir".

Este tema lo abordaremos en profundidad en módulos venideros. Sin embargo, vamos a dejar un anticipo: consideramos que ya en Primer Ciclo es posible generar situaciones en las que, mientras se enseñan conocimientos específicos del área, se enseña también a leer y a escribir.

La construcción de nociones sociales básicas

Esta ampliación de los horizontes sociales y culturales debe necesariamente enlazarse con una genuina preocupación por trabajar con los docentes todas aquellas ideas o nociones que consideremos básicas para que los niños complejicen sus miradas y lecturas de cualquier realidad social, pasada o presente. En las

capacitaciones, será importante subrayar que la escuela y la intervención docente son fundamentales en esta tarea.

Para tal construcción, habrá que tomar como punto de partida las representaciones infantiles sobre el mundo social, producto de sus observaciones y de las variadas informaciones que reciben en el marco de las múltiples y diversas relaciones que establecen en su vida en sociedad.

En los encuentros de capacitación, deberíamos generar las condiciones para que los docentes expliciten sus preocupaciones e ideas con respecto a cómo interpretan los niños el mundo social y cuáles son los mejores modos de abordar la enseñanza de las cuestiones que consideramos básicas. Podremos indagar, dar lugar a que relaten anécdotas o que recuerden frases de sus alumnos en las clases de Ciencias Sociales, dar consignas que evoquen comentarios de sus alumnos, proponer ejercicios como por ejemplo: *Una maestra de segundo grado relataba que en el transcurso de una clase sobre la Revolución de Mayo un alumno le preguntó si en esa época había chicos. ¿De dónde proviene esa duda? ¿Con qué experiencias, circunstancias, propuestas de enseñanza podríamos vincular el interrogante que plantea este niño? ¿Qué intervenciones deberíamos proponerle a esa docente?*

Además, como ya lo señaláramos en el primer recorrido, no deberíamos descuidar en nuestras capacitaciones el propiciar espacios para que los maestros expliciten ellos también sus concepciones y nociones acerca del mundo social. Deberían ser debatidas, trabajadas, porque influyen decisivamente en el tratamiento que se haga en el aula de cualquier tema.

Por otra parte, es importante analizar qué nociones consideramos fundamentales para construir durante el Primer Ciclo. Dentro del amplio repertorio de principios, conceptos y relaciones que se requieren para analizar cualquier sociedad, ¿cuáles serán las más accesibles para ser trabajadas con los alumnos del Primer Ciclo?

Si revisamos los NAP, pero sobre todo las propuestas de enseñanza de los Cuadernos para el Aula, podremos observar que, para este nivel de escolaridad, se propone poner el foco de la enseñanza en las principales características de diversas organizaciones territoriales, en la heterogeneidad y complejidad de las sociedades, en sus desigualdades y conflictos. En los casos que se despliegan, la vía de entrada para colaborar en la construcción de esas nociones sociales básicas es la vida cotidiana de los distintos actores intervinientes.¹

Sería interesante que con los colegas capacitadores, nos diéramos el tiempo necesario para analizar esta selección, debatir su relevancia y sus posibilidades de implementación en las aulas. Asimismo, podríamos proponer otros tópicos que

¹ Véanse los NAP de Primer Ciclo o la Serie Cuadernos para el Aula para ese mismo ciclo.

consideremos pasibles de ser trabajados en el ciclo, analizando sus ventajas y dificultades.

Cualquiera sea la selección de nociones a la que adscribamos, en las capacitaciones, deberíamos poder fundamentarlas, generar situaciones para debatirlas y promover instancias que favorezcan su apropiación por parte de los maestros. Entre la variedad de cuestiones a desplegar y analizar, deberíamos poder advertir que las anécdotas y curiosidades, a las que muchos maestros apelan en las clases de Sociales, con todo lo interesantes que puedan resultar para “atraer, atrapar, enganchar”, no deben agotarse en sí mismas, sino estar al servicio de la construcción de esas nociones que hemos decidido considerar como básicas para el Primer Ciclo.

La capacitación debería poder orientar a los docentes en su intervención, siempre teniendo en cuenta las características y el modo en que los más chicos conocen el mundo social, así como proveerlos de coordenadas útiles para seleccionar y preparar temas que, considerando los lineamientos curriculares vigentes, se orienten en el sentido de construir nociones sociales básicas en el marco de la ampliación de los horizontes sociales y culturales de los alumnos.

Orientaciones para organizar propuestas de enseñanza para el Primer Ciclo

Hasta aquí desarrollamos algunas ideas que podrían generar intensas discusiones en los encuentros con los maestros acerca de cómo se concibe el aprendizaje infantil, qué supuestos o teorías subyacen en las interpretaciones que se realizan sobre las posibilidades de los niños de acceder –o no– al conocimiento de realidades diversas.

Descontando que sería por demás interesante dedicar tiempo de la capacitación a trabajar estas bibliografías provocadoras, no deberíamos dejar de acompañarlas con propuestas concretas para el aula. Reconocemos que hay una vacancia en los libros de texto: el tratamiento de los temas del Primer Ciclo suele carecer de relevancia y significatividad. Por eso es frecuente que el capacitador sea quien deba proveer materiales y/o secuencias de enseñanza. Daremos sólo algunas orientaciones para hacerlo, ya que el tema será ampliamente desarrollado en el próximo módulo.

Uno de los primeros asuntos a acordar con los maestros se relaciona con la selección de la sociedad del pasado o del presente sobre la que se desea trabajar con los niños. Luego, definir el asunto en particular a trabajar y profundizar, teniendo en cuenta las ideas clave que queremos que los chicos aprendan de esa sociedad.

Zanjadas estas cuestiones, podríamos realizar una nueva visita a la biblioteca de la escuela, ya con un fin más preciso, como es el rescatar los materiales más interesantes para el armado de la secuencia didáctica.

Supongamos que un grupo de docentes “se anima” a saltar las barreras de “lo cercano” e intenta proponerle a los chicos conocer otras realidades, diferentes a las propias. Además de armar secuencias, desde la capacitación podríamos sugerirles algunas propuestas de enseñanza, como las que brindan los mencionados Cuadernos para el Aula de Ciencias Sociales o la serie Propuestas para el Aula (Mecyt, 2000). También las diversas propuestas que se producen en las diferentes jurisdicciones.

Podríamos trabajar con algunas de ellas y solicitar a los maestros que identifiquen las nociones sociales básicas que, desde ellas, intentan construirse. Podremos solicitarles que analicen si las cuestiones centrales allí planteadas son cercanas o lejanas a la experiencia de los niños del Primer Ciclo, así como promover una discusión, un debate acerca de si la información y las problemáticas planteadas en esos casos, que tratan eventualmente de mundos “lejanos”, son inaccesibles y dificultosos para trabajar con los alumnos de Primer Ciclo.

El aula de Ciencias Sociales en el Primer Ciclo

Finalmente, para despertar el interés por la vida en sociedad de distintos hombres y mujeres, de diferentes épocas y latitudes, y ampliar los horizontes sociales y culturales de los niños, podríamos proponer a los docentes la organización de mapotecas, videotecas, museos escolares, salidas escolares, etc. Y para que la propuesta adquiera mayores posibilidades de concreción, podríamos brindarles algunas sugerencias y orientaciones, como las que siguen:

- *¿Cómo armar la cartoteca o mapoteca del Primer Ciclo?*

La mapoteca del primer ciclo debería incluir los siguientes elementos:

mapas murales, fotografías aéreas, globos terráqueos, planos de la localidad donde se encuentra la escuela, acceso al google earth, mapas N° 6 de planisferio, América y Argentina, mapas de cada provincia, planos de museos, planos del aula y de la escuela, otros planos que se consideren relevantes.

Para optimizar su uso, los criterios de clasificación de los mapas deben estar al alcance tanto de docentes como de alumnos. En muchos casos, los mapas están colgados en hermosos soportes en lugares muy altos de la biblioteca o quedan enrollados detrás de

un armario. Del mismo modo que los archivos o los ficheros de las bibliotecas, la cartografía debe estar claramente señalada para facilitar su circulación.

- *¿Cómo armar la Iconoteca?*

Las iconotecas son bancos de imágenes, organizadas según algún criterio ad hoc.

Por ejemplo puede ser temático, cronológico.

La práctica de trabajo en el primer ciclo incluye muchas más imágenes de las que no siempre damos cuenta. Por ejemplo, muchas veces se solicitan fotografías familiares, fotos de ciudades, de personas o personajes de la historia del país, se recortan fotografías periodísticas de diarios y revistas, postales o se cuelgan láminas de pinturas. También se realizan registros fotográficos de salidas a museos o a parques, a fábricas. Las fotos digitalizadas también se pueden organizar en carpetas digitales para tener a mano cada vez que es necesario utilizarlas

Las fotografías de papel pueden ser originales o fotocopiadas. En el caso de las originales, es fundamental conservarlas en un lugar resguardado de la humedad o sequedad, del exceso de luz y no deben guardarse con ganchos metálicos ni bandas de goma ni utilizar cintas adhesivas sobre ellas.

Sugerimos organizar una iconoteca por escuela, en una caja en la que se vayan guardando los registros de actividades y la historia de la escuela con los datos completos de los que aparecen en ellas, el sitio donde fueron tomadas y el año. Esto se constituirá en una memoria de la historia de la institución. Lo mismo con las fotos familiares de los miembros de la comunidad educativa.

Se pueden reunir fotos o postales de lugares del mundo, de personajes conocidos, de edificios, de actividades, etc.

- *¿Cómo armar una videoteca?*

Películas comerciales: No hay muchas películas que traten temas diversos de las sociedades del pasado y el presente que se puedan ver completas con los niños de Primer Ciclo. Sin embargo, podemos extraer una multiplicidad de escenas relevantes para compartir con los chicos.

Películas disponibles para su copia: Además de las películas comerciales, es posible ir armando la videoteca para el primer ciclo, a partir de materiales que se ofrecen para su circulación en ámbitos públicos, como por ejemplo, la mediateca de la Biblioteca Nacional del Maestro. Allí se pueden solicitar copias, contactando a través de la web. La consulta del catálogo se puede realizar a través de <http://www.bnm.me.gov.ar/opac/copia-permitida.doc>

También podrán consultarse por Internet una variedad de materiales producidos por el Canal Encuentro: www.encuentro.gov.ar

- *¿Como armar colecciones o museos escolares?*

Los museos escolares eran contenedores en los que se guardaban colecciones de minerales, fósiles y todo lo que se colectaba en las visitas para observar la naturaleza. Se utilizaron en el siglo XIX en la enseñanza de las ciencias naturales, con la idea de tener un soporte material para el estudio del mundo natural. Es posible tomar ese modelo, basado también en lo sensorial (ver-tocar) y armar colecciones de objetos del pasado o el presente para poder desentrañar, desde el instrumental, las herramientas, el mobiliario, las vestimentas, aspectos clave de diferentes sociedades.

Para ampliar, sugerimos la lectura del trabajo de Susana García, *Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX* disponible en <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/09.pdf>

- *Las salidas escolares*

Las salidas escolares deberían formar parte de las estrategias de enseñanza para acceder a aspectos clave de la vida en sociedad. Ofrecen la posibilidad de que los niños realicen una inmersión en situaciones reales, enriqueciendo los procesos de comprensión que se desarrollan en el aula. Una visita a un establecimiento productivo, a un taller, recorridos por las localidad utilizando un transporte público, las visitas a lugares emblemáticos de una localidad o a un museo, constituyen formas de recuperar diferentes voces y experiencias, mirar con otros ojos y desde otra perspectiva espacios transitados cotidianamente, conocer más en profundidad acerca de los problemas en estudio de la mano de los protagonistas.

Un conjunto de materiales pueden ser útiles para estas salidas, a saber: tablas de registro, carpetas y portafolios para sistematizar el archivo de folletos, lupas, visores, largavistas, libretas de campo, cámaras fotográficas, grabadores.

En síntesis

Recorrimos algunas cuestiones clave para abordar la capacitación de Ciencias Sociales en el Primer Ciclo. El sentido de enseñar el área en relación con los debates y problemas que vivimos en el presente; la ampliación de los horizontes sociales y culturales de docentes y niños; las características del conocimiento social; las

concepciones acerca de qué hay que enseñar en el primer ciclo y por qué; la enseñanza de nociones sociales básicas, han sido algunos de los temas desplegados. Dentro de las limitaciones que implica una clase, nuestra intención fue propiciar el debate entre colegas, fortalecer la posición de los capacitadores ante las resistencias que suelen aparecer para trabajar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo y brindar algunas herramientas para construir propuestas de enseñanza, y orientaciones para invitar a los maestros a que las Ciencias Sociales tengan presencia en el aula de Primer Ciclo.

Referencias bibliográficas

Tabakman, Silvia. Escuelas de caligrafía, en *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*, vol. 3/ 2008 (págs: 215-218)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004), *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires: Mecyt.

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

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios-Primer Ciclo EGB/NIVEL PRIMARIO*, Buenos Aires: Mecyt.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2000). *Serie Propuestas para el aula*, Buenos Aires: Mecyt.