

CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE LUGARES Y ACTORES SOCIALES EN LAS DOCENTES DEL NIVELES INICIAL

Brisa Varela

Investigadora de la UBA y UNL

LilaFerro

Ayudante en la licenciatura de Educación Inicial

bvarela@cscom.com.ar

Introducción

Desde hace tres años dictamos la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera de Licenciatura de Educación Inicial de la UNLu, la posición asumida desde el comienzo fue la de valorizar fuertemente el vínculo entre los contenidos disciplinares específicos de la Geografía y la práctica escolar en el nivel.

Tradicionalmente, las ciencias sociales no fueron atendidas en el jardín por suponer que los niños eran demasiado pequeños para abordar su objeto, en la década del noventa es una posición consensuada que es no sólo posible sino indispensable trabajar con los más chiquitos sobre estos saberes. Sin embargo es central en primer lugar, formar a los/las docentes sólidamente en las nociones básicas del campo areal y disciplinar ya que durante mucho tiempo estos contenidos estuvieron ausentes en los programas de formación docente o en el perfeccionamiento posterior. La mayor parte de los cursos de capacitación y de la producción de textos para el nivel evidencian la ausencia de miradas que recojan los enfoques de las nuevas geografías, se trabaja casi exclusivamente sobre la práctica escolar pero muy poco o nada sobre la renovación disciplinar y areal producida en la actividad científica y la reflexión didáctica necesaria sobre ella.

La concreción de un proyecto de investigación cualitativa y cuantitativa desde la cátedra nos permitió detectar las falencias de las docentes en cuanto a la concepción que manifiestan, y que transmiten en el proceso didáctico a los pequeños de nociones centrales, entre otras las de espacio geográfico y actores sociales.

En esta ponencia nos proponemos compartir los avances de la investigación y adelantar algunas cuestiones sobre las que se debería trabajarse con las docentes en forma inmediata en tanto que los más chicos se interesan por la realidad social y en sus intentos por comprenderla construyen ideas que no pueden ser problematizadas ni corregidas desde el jardín si éste no se propone la enseñanza sistemática de las ciencias sociales. Así se ha empezado a tomar conciencia de la necesidad de estimular no solamente la formación de hábitos sino también, la de conceptos, procedimientos y actitudes en los más pequeños que los ayuden a comprender el mundo social y, a la vez, actúen como andamios para la enseñanza de estas ciencias en los otros niveles.

En el primer punto de la ponencia haremos algunas breves reflexiones en torno a la formación docente de nivel inicial y a los marcos desde los que abordan el conocimiento del espacio geográfico. En el segundo punto se apuntará a las consecuencias que esta formación tiene en el momento de organizar actividades para los grupos infantiles en la sala o en trabajos de campo. Por último en un tercer punto señalaremos algunas modificaciones en torno a las cuales se podrían iniciar en forma sencilla cambios en las miradas y en la perspectiva desde la cual se trabaja en la sala con los contenidos geográficos.

Un puente entre los saberes académicos y la práctica docente

En este punto debemos aclarar que el centro de la dicotomía entre los saberes académicos y la enseñanza de la Geografía en el jardín parte de la concepción de espacio geográfico en tanto aún es entendido por los docentes como un sostén material dado por la naturaleza y asocian sus miradas a una geografía física más vinculada a la ciencias naturales y fuertemente determinista, revisar este punto será sustancial la comprensión del espacio geográfico como una construcción social a lo largo del tiempo es central en este punto.

Por otro lado una de las dificultades más serias de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela ha derivado de la desactualización de los enfoques y contenidos que se trabajan en el aula. Entre los diversos factores que han contribuido a esta situación podemos mencionar, además de los vinculados a las condiciones sociolaborales y a la desvaloración social del rol docente; los académicos: relativos a los planes de estudio de la formación docente y los derivados de algunas prácticas institucionales que no han favorecido la renovación metodológica.

La revisión de los planes de estudio de formación docente revelan la cristalización de los marcos conceptuales (en cuanto a la disciplina específica y a las pedagógicas) los contenidos y sus formas de organización ¹, A ello se suma, que posteriormente a su diplomación, los docentes tienen dificultades para actualizarse. En lo que hace específicamente al nivel inicial se estima innecesario actualizarse en contenidos y enfoques en relación con el niño que aprende.

Frente a las situaciones que mencionamos podemos afirmar que por adaptación o por resignación, lo real es que se fue construyendo una cultura docente que no priorizó su actualización y capacitación. Hoy es un tema consensuado el hecho de que, por diversas razones, faltó un acompañamiento en la enseñanza escolar, de los avances científicos producidos en los ámbitos académicos.

Los modelos explicativos y marcos teóricos no son "los de siempre" por el contrario la dinámica en la producción del conocimiento en ciencias sociales ha sido muy intensa y las discusiones epistemológicas y sus consecuentes repercusiones en los estudios de caso y abordajes de problemas ha enriquecido y complejizado las explicaciones sobre la realidad social.

Si las renovaciones académicas no se conocen, mal podría llevarselas al aula; sin embargo, tampoco, basta con conocerlas para enseñarlas exitosamente. Es necesario que ese conocimiento académico sufra una serie de transformaciones para que pueda ser enseñado en la escuela. Este proceso, denominado "transposición didáctica" ², implica una elaboración didáctica del objeto proveniente del saber erudito.

Entonces, para poder transmitir las a los/las alumnos/as las renovaciones teóricas es preciso "reflexionar didácticamente" sobre las mismas es decir identificar *qué* y *para qué* se quiere enseñar, así como *a quién* (aportes que realiza la psicología) y *cómo* (jerarquización de contenidos y elaboración de secuencias de actividades)

"Pensamos en las didácticas específicas como un conocimiento que apunta a explicar problemas de la práctica de la enseñanza de estas disciplinas y que, como otro área de conocimientos, apela a teorías y metodologías para la investigación" ³ Para entender el aporte de la didáctica podemos utilizar la imagen de un puente muy especial que, al mismo tiempo, que une la orilla de los saberes académicos con la de la escuela, los modifica inevitablemente.

Estimamos que es indispensable que los docentes estudien las renovaciones teóricas producidas en el campo de las ciencias sociales con una óptica didáctica, si queremos enriquecer el capital cultural de nuestros alumnos y darles -desde nuestro lugar de docentes-

las herramientas más adecuadas para comprender la sociedad vivida y formar futuros ciudadanos participativos y comprometidos con las transformaciones pendientes.

El sentido sociopolítico de la enseñanza de las ciencias sociales

Cuando hablamos del sentido de la enseñanza de las ciencias sociales estamos pensando en la relevancia social de los temas que se trabajen desde la escuela. La importancia sociopolítica de enseñar ciencias sociales, fue apreciada desde los inicios a fines del siglo XIX. Entonces tuvieron objetivos definidos, vinculados al contexto histórico en el que se elaboran los planes de estudio escolares. Cuando hablamos de sentido sociopolítico, estamos haciendo referencia a lo que una sociedad en su conjunto pretende de la escuela en general y de las disciplinas que en ella se enseñan en particular.⁴

La Historia y la Geografía escolarizadas sostuvieron sobre sus hombros, la transmisión de pautas destinadas a unificar una visión de la Nación y de la Patria en los países occidentales desde su institucionalización en el siglo pasado. Acompañaron, desde la lógica disciplinar, las expectativas de progreso nacional reivindicado, en ese entonces, a partir de aspectos físico-territoriales y social-culturales. Como ejemplo de ello pueden recorrerse las infinitas páginas de los libros de lectura y otros textos escolares, utilizados por varias generaciones de argentinos y argentinas, en los que se resaltan las ventajas que nuestro país tendría respecto a otros: físicas "recibidas de una naturaleza pródiga" (naturaleza), sociales producto del "crisol de razas" (sociedad), y políticas producto del "pacifismo histórico del pueblo argentino" (dimensión política) ⁵. En el nivel inicial esta mirada se proyectó en diversas estrategias didácticas en las que subyacen las perspectivas comentadas.

Organización de actividades en la sala y trabajo de campo desde los marcos tradicionales

Si analizamos la práctica escolar, algunos contenidos de las ciencias sociales en general y de la Geografía en particular se han trabajado en el nivel aunque no estuvieran prescriptos como tales en los currículos. Entre ellos ha ocupado un lugar importante temas tales como "la familia", "el barrio", "la plaza", "el transporte" y "la escuela" entre otros. El jardín "debería" enseñar cómo es *el barrio* y quiénes son sus *servidores públicos*, para que sirven *las plazas*, como eran antes y como son ahora *los transportes*.. En el nivel inicial se consideraba que los contenidos enseñados en este nivel eran fundamentales para la construcción de una identidad y la pertenencia a una comunidad.

El desarrollo de los contenidos ha sido muy superficial ya que se ha limitado a la enumeración y descripción de actores y escenarios "ceranos" a los niños, buscando una imitación de lo observado por ellos durante salidas o experiencias directas como forma de aprehender e insertarse en la realidad social. Con un tratamiento caracterizado por la descontextualización de los procesos y de las condiciones en las cuales se organizó en el tiempo un determinado espacio geográfico desconocen, al mismo tiempo, al conjunto y la diversidad de los actores sociales.

En este punto estimamos necesario que la Geografía que se enseña empiece a ser consideradas de otra manera en el jardín en relación con las nociones que hoy estructuran el campo de la considerando el espacio como dimensión del conocimiento social y objeto de enseñanza-aprendizaje y dentro de la corriente de la pedagogía crítica.

En el jardín, la tradición de una enseñanza geográfica puramente descriptiva ha sido la norma: pueblan las salas clasificaciones de tipos de casas, medios de transporte, plantas y animales; registros meteorológicos donde diariamente se consigna el estado del tiempo sin análisis posteriores. Este tratamiento no favorece la problematización de las ideas infantiles sobre el espacio geográfico que lo conciben como algo estático, sin cambios a través del tiempo.

Los docentes a menudo entienden que el abordaje de las ciencias sociales en el nivel tiene como objeto: favorecer la adaptación armónica del niño al grupo, a la institución escolar y al medio social y desarrollar hábitos de orden, aseo personal e higiene ambiental. Coherentes con estos objetivos de adaptación y armonización, se desarrollan actividades como poner carteles en plazas y otros ámbitos cercanos donde pueden leerse citas tales como: "mantengamos limpio el barrio" o "cuidemos la naturaleza" (sic)

Desde este lugar se entiende por "enseñanza de lo social" lo relacionado con la formación de hábitos y rutinas y la descripción de objetos materiales, más que el planteo de preguntas, problemas, la toma de decisiones, la experimentación con diferentes organizaciones del espacio vivido

Alrededor de los '60, la aparición de las experiencias directas en el jardín (denominación que incluye a las salidas) fue una consecuencia derivada de la aplicación de posturas escolanovistas. El advenimiento de aquellas buscó poner al niño en contacto con "la realidad sin sustitutos" Las "salidas" fueron y son una forma muy usual de experiencia directa y su valor, especialmente en el área de ciencias sociales es indiscutible pero con frecuencia durante aquellas no se incentiva que los niños indaguen sobre la realidad que observan si no que han consistido en salir a observar lo que ya se conoce para luego reproducirlo en la sala; esta concepción del aprendizaje supone que la imitación de lo observado es la forma de aprehender e insertarse en la realidad social. Las corrientes conductistas-tecnicistas aplicadas de la mano de la dictadura militar reforzaron esta visión descriptiva, no cuestionadora ni problematizadora, no había lugar para preguntas sino para respuestas cerradas. En este marco, la enseñanza de lo social quedará circunscripta a la incorporación de hábitos y rutinas; las salidas para explorar el medio se volverán infrecuentes.

A mediados de los años ochenta, ya en democracia, las distintas jurisdicciones elaboran nuevos currículos coherentes con los cambios que se vivían en el país. Los documentos realizados fueron muy heterogéneos entre sí. El Diseño Curricular para la Educación Inicial de la MCBA explicitó contenidos para ser enseñados desde una mirada crítica de la realidad social. Allí puede leerse: "El objeto social es una realidad compleja que debe ser abordada desde múltiples puntos de vista, es una realidad dinámica que se hace cargo del cambio histórico y de la transformación del medio, el objeto social tiene sentido y significación (...) los objetos sociales cargan con valores que hacen imposible su tratamiento en forma vacía y neutra (...) Es por esto que al trabajar con esta área se manifiestan las representaciones que se tienen de la sociedad y los procesos sociales, se promueven movilizaciones afectivas y también resistencias afectivas e intelectuales. Aun en los momentos aparentemente ingenuos de relatar anécdotas históricas o de describir un paisaje nos estamos implicando"⁶

En la provincia de Buenos Aires, los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (1986) a diferencia del período anterior, se mencionaba la necesidad de fomentar la participación y toma de decisiones de los niños en situaciones surgidas en la sala como recurso para que llegaran a convertirse en ciudadanos responsables.

Sin embargo pese a la modificación en los enfoques y orientaciones curriculares, la práctica docente se modifica lentamente y las actividades escolares así como el uso de materiales se repite en forma acrítica. El tratamiento continuaba siendo absolutamente enumerativo, las preguntas no facilitaban la problematización de un aspecto de la realidad social sino su mera descripción. Al mismo tiempo se constata una determinada asignación de roles estereotipados.

En las actividades con las que se enseñan las primeras nociones de la Geografía subyacen criterios estáticos, deterministas y que naturalizan los enfoques sociales, como ejemplo de ello mostraremos la utilización de estrategias didácticas habituales:

Salida de campo o experiencia directa "la plaza de mi barrio": la docente recorre la plaza, muestra los elementos materiales del entorno como unidad sin señalar la acción social en la construcción de ese entorno en el tiempo y al volver a la sala se dibuja, es decir se reproduce lo observado..En el mejor de los casos se puede preguntar ¿qué nos gusta? y ¿qué no nos gusta?, desde esta mirada no se indaga en el porqué, ni en el quiénes intervienen en situaciones agradables o desagradables; no se trabaja sobre cambios ni continuidades, ni se plantean hipótesis de cómo resolver conflictos, a partir de simulaciones o juegos de empatía; el rol del municipio que podría aplicarse en este tema en cuanto a sus deberes y el ejercicio de la ciudadanía activa para opinar y sugerir a las autoridades tampoco se trabaja.

Experiencia directa "visita al supermercado": Se entiende como una salida de compras. Por lo general es realizada para adquirir algún producto que luego se utilizará en la sala para determinada actividad. De esta manera, esta salida reproduce, por una parte, la experiencia que los/las niños/as viven diariamente como consumidores y, por otra, al volver a la sala nuevamente estos roles son reproducidos a través de un juego dramático que no persigue la problematización de lo experimentado sino la imitación como forma de aprehender la realidad social.

Visita de familiares a la sala Relacionados con la esfera del trabajo habitualmente se reproducen los roles tradicionales así las mujeres "mamá" explican que hacen en la casa, que no es interpretado ni por ellas, ni por los chicos ni por las maestras - lo que es mucho más grave- como una forma de trabajo no asalariado. Los varones "papás" cuentan sus experiencias en el trabajo de mercado que describen por lo general aspectos armoniosos de sus relaciones laborales, no se introducen situaciones de conflicto, posibilidades de desempleo, etc, aún cuando los chicos al llegar a sus casas escuchan y ven a sus padres permanentemente preocupados por esos temas y que la escuela no les da las posibilidades de abordar.

La reproducción de estos roles estereotipados en los espacios del juego se puede observar claramente en el uso de los rincones (espacios de la sala acondicionados con distintas clases de materiales) Los materiales presentados, la elección- estereotipada básicamente según género- la distribución del tiempo y la falta de intervención activa de la docente son elementos con los que se reproduce acríticamente la realidad vivida por los niños. Esta misma actividad enfocada de otra manera, posibilitaría un papel más activo por parte de niños/as frente a lo observado durante salidas y visitas. Asimismo la intervención de los docentes problematizando, sensibilizando, movilizándolo se torna necesaria para que niñas y niños puedan ocupar lugares menos estancos y estereotipados. Indudablemente, para que la maestra pueda escuchar críticamente debe haber identificado en forma previa estos estereotipos como tales y como deseables de ser transformados; esto precisa de reflexiones que no se evidencian en la práctica; suponemos que un aspecto que dificulta la reflexión es la falta de difusión y conocimiento de las aproximaciones que las ciencias sociales realizan desde su campo a los temas de la realidad humana.

Debemos ayudar a los/las niños/as a reconocer de manera explícita lo que saben implícitamente por vivirlo a diario y guiarlos para que lo comprendan y analicen. ⁷ Desde una mirada crítica de la educación hay que mostrar permanentemente que existen otras realidades y también que las que no existen pueden ser posibles.

Sostener los juegos y experiencias directas desde la Geografía Social y la Pedagogía Crítica

Las concepciones clásicas sobre el desarrollo de los conceptos de tiempo y espacio en la infancia ⁸ entienden que estos son percibidos por niños/as progresivamente desde lo vivido a lo concebido. Esta secuencia de lo cercano a lo lejano no sólo fue pregonada por la psicología, distintos autores de la didáctica, como Decroly la sostuvieron como regla de oro a la hora de

planificar: "(...) ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido"⁹ Así fue extendiéndose la idea que lo que más interesa a los niños es lo relacionado con su entorno próximo definido sólo espacialmente. Por tal motivo, una serie de contenidos de las ciencias sociales resultarían aburridos para ellos, dificultándose su aprendizaje.

Sin embargo esta jerarquización podría ser cuestionada por razones de distinto orden: ante todo, los niños no sólo se interesan por aspectos de lo próximo: preguntan por los hombres o animales prehistóricos, se maravillan con lugares lejanos que les gustaría visitar o angustian por guerras que no alcanzan a identificar si son peligrosas para ellos. Su curiosidad por esos temas alude, sin dudas, a la pregunta universal por el origen de la vida, el enigma debe permanecer abierto y desplazándose hacia distintos temas y la escuela - por su función pedagógica- debe hacerlo trascender el ámbito de lo subjetivo. Además hoy los niños acceden, a través de los medios de comunicación, a gran cantidad de información sobre esos u otros temas lejanos en tiempo y en espacio (guerras transmitidas en directo desde el golfo pérsico o Kosovo; diferentes realidades culturales o programas sobre la Patagonia jurásica habitada por dinosaurios) El jardín tiene dos tareas frente a esta situación: por un lado seleccionar cuáles de estos temas tienen posibilidades de ser abordados significativamente y cuando se haya establecido cuáles pueden tratarse, organizar esa información que los niños han recibido generalmente de manera fragmentada e incompleta. Por último, no todos los teóricos acuerdan en que la cercanía física sea el punto de partida de la enseñanza de lo social. Bruner¹⁰, entre otros, sostiene por ejemplo que cuando se pretende enseñar un tema tan cotidiano como la organización social el obstáculo es justamente su cercanía y familiaridad, por eso, tal vez el mejor procedimiento para esos casos sea emplear el contraste, comparando la forma de organización social conocida por los alumnos con otras ajenas a ellos como la de los esquimales. Alicia Camilloni, también confronta, con aquellas posturas. Sostiene que lo que se trata de enseñar en ciencias sociales son conceptos científicos, como tiempo histórico y espacio geográfico para lo cual el alumno debe atravesar procesos de abstracción, conceptualización y generalización que la cercanía espacial o temporal no favorece.

En el caso de niños pequeños, el compromiso afectivo con los temas tratados en la escuela es importante en tanto atraviesan una etapa clave en el proceso de su estructuración subjetiva y sus preguntas tienen que ver no con lo está cercano o lejano en el tiempo o el espacio sino con aquello que les permita "(...) contar con una historia que, aunque tenga estructura de ficción, es con la que se presenta en la vida"¹¹ en relación a una cadena generacional en la cual se inscribe. Entonces, el encorsetamiento de lo físicamente cercano debe superarse pero no para establecer el recorrido opuesto sino para organizar secuencias didácticas que deben considerar la significatividad social, lógica y psicológica y de acuerdo al tema tratado e incorporar elementos que permitan comparar, contrastar y articular la realidad presentada con otras.

Un planteo semejante puede leerse en un material publicado por Naciones Unidas en 1986; allí se defiende el enfoque concéntrico (de lo cercano a lo lejano) pero haciéndole algunas modificaciones. Se afirma: "(...) muchos profesores han descubierto que ese enfoque entraña riesgos inesperados. Al empezar por lo próximo y pasar después a lo lejano, muchos alumnos han adquirido valores y actitudes que se oponen directamente a las metas de la educación internacional. En lugar de ser considerado un único planeta, la Tierra parece dividirse entre 'nuestro' país y el mundo 'exterior'. Existen dos categorías de seres humanos: 'nosotros', la gente normal y 'esos extranjeros' que viven de manera rara en tierras remotas. Por supuesto, al enseñar acerca de los habitantes de 'otros' países, solemos insistir en que realmente 'son como nosotros' incluso aunque parezcan 'diferentes'. Este tipo de reflexión, sin embargo, da a los niños la impresión de que **existen** diferencias que los adultos quieren ignorar"¹²

Más adelante se agrega: " ¿Qué sucede si utilizamos los círculos concéntricos, pero damos un énfasis distinto? ¿Si centramos nuestra atención esta vez en las estructuras sociales y la

participación en grupos cada vez más amplios? Los educadores que utilizan este método suelen empezar con la familia, pero incluyendo familias de diversas partes del mundo así como de la comunidad propia. Las diferencias en la vestimenta y la vivienda se presentan como ejemplos de la capacidad de los seres humanos para hallar una manera inteligente de vivir en diversos climas y medios ambientes. La misma dimensión mundial se utiliza para tratar de grupos sociales más amplios."¹³

Revisar estas cuestiones permitirá enriquecer el análisis geográfico que se realice en el jardín ya que cada nivel implicado en aquel se comprenderá más cabalmente en la medida en que se construyan y establezcan relaciones con los otros, se trata entonces de favorecer la visualización del interjuego de escalas. Al mismo tiempo, es necesario que el análisis geográfico incluya la dimensión social del grupo humano, y dentro de ella, poner énfasis en la explicación de las desigualdades que dentro de ella existen. En el nivel inicial existe sobre estos temas una mirada completamente ingenua, "paisajista" y despojada de los aspectos políticos, económicos y sociales del tema. La noción de "conflicto" desde esta perspectiva trivializada sería preferible no incluirla; por el contrario estimamos que lo importante no es eludirlo sino convertir esos temas en situaciones de aprendizaje.¹⁴

Por último pensamos que al realizar salidas con niños/as de jardín es necesario atender la complejidad del mundo social y proponer recorridos explicativos. Presentaremos como ejemplos, las salidas ya mencionadas a la plaza y el supermercado.

"Qué "mirar" en la plaza" no alcanza, es necesario que la maestra de sala se planteé sino "por qué vemos lo que vemos" y esta pregunta no debería remitir a obviedades tales como "hamacas para que los niños jueguen". En principio, ayudar a que los/las pequeños/as descubran ese lugar como un espacio socialmente construido; tal espacio tiene diversos usos, algunos para los que fue pensado y por lo tanto, su arquitectura responde a él y otros usos que no fueron concebidos originariamente sino que los crearon los actores de esa plaza. Para favorecer este aprendizaje será importante estimular a los niños para que busquen "indicios" de la acción humana: momumentos, juegos, otros objetos, plantas sembradas artificialmente; también habrá que guiarlos para que observen la distribución del lugar e infieran sus usos; simultáneamente, estimular, a través de interrogantes, a que los niños descubran situaciones conflictivas con preguntas tales como ¿por qué hay gente que duerme aquí? ¿por qué la gente se manifiesta en algunas plazas? ¿por qué la plaza de nuestro barrio tiene los juegos rotos? ¿quién debería encargarse de arreglarlos? ¿qué podemos hacer? De este modo se está iniciando a los/las niños/as en el ejercicio de una ciudadanía activa y solidaria que reclame y sugiera ante las autoridades y que no "cierre los ojos" ante situaciones injustas.

Pasemos al ejemplo de la experiencia directa de campo en el supermercado; en un barrio del conurbano bonaerense, se estaba construyendo un supermercado en un predio vendido por la municipalidad; grupos de vecinos se oponían a la construcción por diversos motivos: porque los responsables iban a talar árboles añejos para hacer el estacionamiento, porque los pequeños comerciantes verían disminuidas sus ventas, etc. Este contexto (u otros semejantes) brinda oportunidades para que los niños entren en contacto con la diversidad de posturas y explicaciones producida por intereses de distintos sectores. Podrían entrevistarse a representantes de los diferentes grupos (vecinos, pequeños comerciantes, responsables del supermercado, funcionarios que autorizaron la obra...) para conocer las diversas opiniones, analizarlas y luego dramatizarlas, lo cual permitiría que los chicos comenzaran a entender qué difícil resulta conciliar y acordar posiciones cuando los intereses son contrapuestos y las relaciones de poder, asimétricas. Al considerar los conflictos sociales como diferencias u oposiciones entre sectores se deberá incluir la multiperspectividad a través de los discursos de distintos actores con posturas diferentes y/o contradictorias¹⁵

Durante la visita al supermercado también puede indagarse sobre los productos que allí se comercializan a través de preguntas (que requerirán buscar información en más ámbitos) tales como: ¿se fabrica aquí tal producto? ¿quién y cómo se trae lo producido en otras partes? ¿cómo serán esos lugares? ¿qué ocurrirá si la ruta por dónde se traen los productos queda cortada?

Las que planteamos son algunas posibles sugerencias entre las múltiples que ofrece cada contexto para trabajar. Posiblemente, para los mismos docentes constituyan aprendizajes, "mirar" y "leer" la complejidad y los conflictos que se presentan, permanentemente, en cada recorte: en las veredas, en las plazas, en las escuelas, en cada lugar donde hombres y mujeres transitan, a diario, sus vidas.

Citas:

1 En la última etapa de la Reforma se ha trabajado en el McyE y en las jurisdicciones provinciales en la elaboración y reajustes en los planes de formación docente

2 CHEVALLARD, Yves: La transposición didáctica, Bs As, Aique, 1995

3 MOGLIA, P y TRIGO, L: (1999) "La construcción didáctica del conocimiento histórico y geográfico: una propuesta de trabajo conjunta" en Educación en Ciencias Sociales Una revista de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín, volumen I N 2

4 CARRETERO, M.-POZO,J.-ASENSIO (1989) La enseñanza de las Ciencias Sociales ,Visor, Madrid

5 VARELA, Brisa (1999) Las Ciencias Sociales en la Escuela.De la producción del conocimiento a la transposición didáctica PROCIENCIA-MCYE, Bs.As,

6 ALDEROQUI, Silvia. (1989) "Iniciación a las ciencias sociales o las ciencias sociales en el nivel inicial" en Diseño Curricular para la educación inicial, Bs As, MCBA, Secretaría de Educación, pág 79

7 BRUNER, Jerome (1966) "Una asignatura sobre el hombre" en Desarrollo cognitivo y educación, Selección de textos de Jesús Palacios, Madrid, Morata, Colección Psicología Educativa,.

8 Esta línea teórica arranca con la obra de Piaget (1946) Le developement du temps chez l'enfant y su continuación más reconocida se encuentra en Hannoon (1977) El niño conquista el medio; también es de destacar la obra de Fraisse (1967) La psychologie du temps, Paris, PUF

9 DÉCROLY, Ovide: (1935) Estudios de psicogénesis, Madrid, Librería Beltrán, pág. 100

10 BRUNER. Op Cit.

11 ZELMANOVICH, Perla y otras (1994) "Segundo movimiento: Cuéntame una historia" en Efemérides, entre el mito y la historia, Bs As, Paidós, Cuestiones de Educación, pág. 35

12 Organización Naciones Unidas (1986) "Nuestro hogar, la Tierra" en Hacia un mundo mejor. Unidades Pedagógicas Modelos para la Enseñanza Primaria y Secundaria y la Formación del Profesorado relativas a las preocupaciones del mundo y las naciones Unidas, Nueva York, ONU, pág. 37. La negrita es del original.

13 Op. Cit.

14 VARELA,Brisa y FERRO, Lila (1999) "Las visiones del conflicto social en el nivel inicial" en Educación en Ciencias Sociales Una revista de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín, volumen I N 2

15 VARELA, B y FERRO, L: Ibidem