



ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN EL AÑO DEL BICENTENARIO: REPRESENTACIONES, IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS EN EL NIVEL PRIMARIO

Brizuela, Marcela

Centros de Investigación e Información Educativa- Región 10- Pcia. de Buenos Aires
(CIEEs)

marcebrizuela2@gmail.com, marcebrizuela@yahoo.com.ar

Resumen

La celebración de los Bicentenarios, se establecieron como instancias de reflexión en torno a las evocaciones y su significación en el presente. Los proyectos escolares en torno al Bicentenario de la independencia de nuestro país, abren una oportunidad para analizar experiencias, recorridos, imaginarios y representaciones en torno a la misma.

Las efemérides vinculadas con el mito fundacional, están fuertemente arraigadas en las prácticas y rituales que aún sostiene la escuela primaria. Esas prácticas y rituales dan cuenta de las representaciones que la escuela ayuda construir, representaciones que se instalarán en la memoria colectiva.

La escuela entendida como uno de los canales más importantes en la construcción de “recuerdos” en torno al pasado evocado, construye memoria y forja un tipo especial de ciudadanía.

Las representaciones vinculadas al 9 de julio, siguen sosteniendo una mirada simplista, y hasta, ingenua de un complejo proceso abierto en mayo. El trabajo con aspectos vinculados a la vida cotidiana son frecuentes, “la sociedad” es parte de esos abordajes en donde las tensiones y conflictos están ausentes. Es propio de estas fechas las representaciones de esa sociedad estudiada, en donde un “alegre” negrito baila junto a una mazamorrera. ¿Qué se enseña? ¿Qué se aprende? ¿Qué lugar ocupa la historia en estas evocaciones? ¿Qué lugar ocupa la memoria y la identidad? ¿Hasta qué punto las efemérides –y ésta en particular- colaboran en la construcción de una ciudadanía, crítica, reflexiva y activa?

Palabras clave: bicentenario; rituales; propuestas didácticas; efemérides

Escuela y memoria

Madeleine Grumet, una antropóloga educativa norteamericana, rememora los actos escolares de su infancia y se sorprende con los detalles que se acuerda: blusas con botoncitos de perla para el acto de fin de curso, el disfraz de mexicana para la Danza del Sombrero del día de las Américas (12 de octubre), el moño verde de la reunión mensual de la asamblea escolar. La autora se inquieta por esta primacía de los detalles de la ropa en sus recuerdos, y se pregunta si esa fijación con la ropa habla de una cierta frivolidad de la memoria. (Dussel y Southwell, 2009, p.26).

Entendemos por memoria a la capacidad de recordar, también ella se vincula con imágenes de un hecho o un conjunto de hechos. La memoria, es una construcción subjetiva, cargada de significados lo que hace que la misma sea selectiva y por lo tanto parcial. Hablar de la memoria, nos convoca a hablar de las memorias, como construcciones individuales vinculadas a cada una de nuestras vivencias, de nuestras historias particulares.

La escuela, entendida como un *entorno educativo* transmite mensajes, las paredes, los espacios, *comunican* cosas (Anijovich, 2014). Pensar en las formas de *construir* memoria en la escuela no sólo estará vincula –entonces- a lo que sucede en el aula, sino también con aquellas imágenes que colaboran en la construcción y la re-construcción de la memoria. Construir memoria, es en definitiva, *instalar* recuerdos.

Las efemérides se construyen en torno a acontecimientos, los mismos se constituyen como “marcas”, “recuerdos” necesarios en la construcción de la memoria colectiva. Efectivamente, la memoria colectiva y la construcción de la identidad se vinculan con las efemérides y hace de la escuela un canal necesario para la construcción y “reconstrucción” de la misma. Esta memoria cargada de símbolos y significados se construye en base a las evocaciones del pasado. Pasado que da cuenta del “mito fundacional”, pasado hoy re-pensado y abordado desde otra perspectiva histórica, desde otros relatos, otras voces. (Brizuela, 2016,p.18)

Es muy frecuente encontrar algunos elementos *simbólicos* o que se han construido como tales, a lo largo de los rituales que año a año se desarrollan en las instituciones educativas. Banderas, moños celestes y blancos, palomas, cabildos, la casa de Tucumán, peinetones, galeras, son casi infaltables en cualquier celebración/evocación escolar (imagen 1).

¿Hasta qué punto son válidas estas imágenes en la construcción de la memoria?

Son válidas en el sentido que dan cuenta de las formas de representar aquellas realidades evocadas, es entonces en donde cada niño, cada docente, cada padre, otorga y carga de significado a estos símbolos a partir de los discursos construidos por la escuela.

Dussel y Southwell (2009) en su trabajo “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva”, refieren a éstas prácticas como acciones cargadas de sentido que forman parte de una experiencia colectiva, que buscan una conexión *emocional e intelectual* con aquel pasado desde este presente.

Los símbolos se vinculan – como señalan Dussel y Southwell (2009)- con la identidad, con la patria y la pertenencia a un colectivo que da cuenta de aquel pasado común que traemos año a año a través de las evocaciones. Lo interesante es ver como más allá del intento de repensar las prácticas y rituales cargándolos de un nuevo significado, estas imágenes y formas de *hablar* de ese pasado se repite en el tiempo. De hecho, los actos escolares dan cuenta de una realidad pasada que llega hasta nosotros desde las imágenes de los sectores hegemónicos (*caballeros* y *damas*) que conviven sin conflicto con sectores subalternos de la sociedad. El caso más evidente es la representación de los *negros* y *negras* que formaron parte de esa sociedad y el lugar que suelen ocupar en los actos escolares. Estas formas de representar llevan a la construcción particular de un *nosotros*. Ampliar la mirada, incluir a aquellos que la historia escolar y las conmemoraciones han dejado de lado es una de las tareas más importantes que tiene la escuela por delante.

Enseñamos desde la palabra, la imagen y desde la formas de representar. La pregunta obligada es: ¿qué historia enseña la escuela primaria desde las efemérides?

Efemérides, historia y enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria, suele tener un lugar poco destacado en relación a otras áreas. Prácticas del Lenguaje y Matemática, se establecen como áreas pilares en los aprendizajes y recorridos que los niños y niñas realizan a lo largo de los seis años de escolarización en el nivel.

Existen varios trabajos que dan cuenta de la presencia de las efemérides en el área, y cómo las mismas se instalan como *contenido a enseñar*, produciéndose un corrimiento de los contenidos prescriptos curricularmente a favor del abordaje de las evocaciones y conmemoraciones establecidas en el calendario escolar.

Si bien los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires en el área de ciencias sociales consideran el tratamiento de los “acontecimientos relevantes para la comunidad, la localidad, la provincia y la nación”, como así también “cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar” (DGC y E, 2008), los abordajes suelen dejar de lado a los contenidos del área, por la *enseñanza* de las efemérides.

Isabelino Siede (2012), en el libro “Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza”, recupera algunos relatos sobre *los aprendizajes que perduran* en el área de ciencias sociales y es interesante ver cómo en estos testimonios los recuerdos están vinculados al tratamiento de fechas patrias tales como las del 25 de mayo, 20 de junio o 9 de julio. Si bien emergen otros recuerdos, es altamente llamativo que todos ellos refieren a una fragmentación disciplinar, abordajes lineales, escasa o nula problematización de los mismos y una desvinculación entre el tratamiento del área y la realidad social vivida por los estudiantes. En el mismo sentido, consultados diferentes grupos de docentes en instancias de capacitación sobre qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales, las respuestas dadas por los mismos no se distanciaron de aquellos relatos recogidos por Siede.

Historia, memoria e identidad, forman parte de un todo que recae en la gestación de una ciudadanía particular. Construir memoria, formar ciudadanía es parte importante de la enseñanza de la historia escolar y de las ciencias sociales.

¿Cómo se enseña y se aprende historia en la EP?

El papel de la lectura

La enseñanza de la historia escolar centrada en la lectura, no ha perdido vigencia, de hecho es una de las prácticas que merecen ser analizadas ya que *las* lecturas que se introducen en el aula de sociales – en un intento de romper con ciertas matrices formativas- dejan de lado, en especial en el primer ciclo y el primer año del segundo ciclo, a los manuales y centran el aprendizaje en cuentos y novelas –interesantes por cierto- pero que suelen ser trabajadas desde una supuesta integración de áreas en donde la lectura, que debiera ser fuente en la enseñanza de las ciencias sociales, en algunos casos, es abordada desde la mirada propia de las prácticas del lenguaje. Es destacable como algunos/as docentes, en especial en el primer ciclo, han logrado a través de estos relatos instalar miradas más complejas con respecto a las tensiones sociales de la primera mitad del siglo XIX. En esta mirada distinta, se logra

provocar relaciones entre diferentes informaciones a los que los niños fueron aproximándose a través de otras fuentes de información. Uno de los ejemplos que podemos tomar, es el de un grupo de niños de segundo año que con el trabajo propuesto por la docente, comenzaron a visualizar e identificar cómo las relaciones de poder y control en la sociedad colonial se relacionaban a una jerarquía establecida en relación a etnia o género. La identificación de tensiones, la descripción de realidades sociales pasadas, la identificación de actores, de manera sencilla fue promovida por selección de un relato adecuado para el grupo de niños y niñas.

Pero más allá de algunas experiencias valiosas, siguen presentes las prácticas que siguen apelando al manual como única fuente de información, en donde las actividades están sostenidas en prácticas de *control* de lecturas y la resolución de cuestionarios y/o completar las propuestas de actividades sugeridas por las editoriales.

El lugar destacado que tiene la lectura en las clases de ciencias sociales, no ha sido acompañado por la necesaria mediación pedagógica por parte del docente a la hora de desarrollar estas prácticas en el aula. Si bien la renovación didáctica supone romper con esquemas memorísticos, aun hoy están presente en las clases esquemas de lectura literal que apelan a la memoria y a la reproducción de fragmentos de los textos por parte de los estudiantes y en donde los cuestionarios son *la* manera de aproximar a los niños y niñas a los mundos que se abren desde los texto.

Las prácticas más difundidas se centran en la lectura como práctica que lleva a la identificación y *extracción* de información. En este sentido, las efemérides centradas en el mero recorrido histórico son una oportunidad única para desarrollar estas prácticas. En los años superiores del segundo ciclo de la EP, es frecuente encontrar producciones realizadas por los niños y niñas (láminas, líneas de tiempo, *investigaciones*) que refieren a la *copia* de una importante cantidad de información referida a hechos y/o personajes vinculados al hecho evocado. Durante la celebración del Bicentenario de la Independencia, ocuparon un lugar destacado *las mujeres de la independencia* (tema que pone en juego la historia, la historia de las mujeres y la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género, pero dicho análisis excede este trabajo), más allá de abordar a las mujeres como sujetos sociales en el proceso independentistas y como parte de un complejo entramado, en ocasiones, fueron tomadas como mujeres que merecían ser reconocidas por *hacer cosas*

extraordinarias o no propias de las tareas asignadas según el género, considero, que si bien es un gran avance comenzar a visibilizar a las mujeres en la historia, aún hay un largo camino para introducir una mirada referida a la perspectiva de género como categoría analítica y como construcción relacional basada en el interjuego de poder dado en las sociedades (imágenes 2).

Volviendo al tema de la lectura, lo que se ha dado es un reconocimiento desde la *acumulación* de información derivada de instancias de búsqueda e indagación.

La historia biográfica - anecdótica entró por otras puertas –al parecer más renovadas- a las aulas de la escuela primaria. Así como en otros tiempos, la escuela primaria fue fundamental en la construcción de un imaginario histórico centrado en la figura de grandes héroes, hoy comienzan a construirse nuevos héroes y heroínas. Un lugar especial, en este nuevo *panteón* y en esta re-lectura de la historia lo ocupan, Juana Azurduy, Martín Miguel de Güemes y José de Artigas, a los que hay que sumar a los padres de la patria San Martín y Belgrano.

El lugar de las preguntas en la clase de ciencias sociales

En las clases de ciencias sociales, los intercambios orales ocupan un lugar destacado. En este sentido las preguntas que realiza el docente se instalan como consignas que invitan a pensar en la búsqueda de diversas respuestas, que le permita a los niños y niñas establecer relaciones con los recorridos ya realizados poniendo en juego sus saberes. Las preguntas son una invitación a la construcción de nuevo conocimiento.

La función de la pregunta, entonces, no es solo abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos (Siede, 2012).

Por lo tanto las preguntas adquieren un significado, tienen una dirección cuando intentan dar respuesta, comprender, explicar un problema la realidad social estudiada. Es aquí en donde ingresa otro elemento que merece ser analizado: el planteo de problemas como articuladores de las propuestas docentes.

A continuación presentamos la transcripción de un intercambio oral generado en un aula de ciencias sociales de primer año.

El proyecto de la docente se centra en el papel de las mujeres en la colonia y en la sociedad actual. Dentro del abordaje de la mujer en la colonia, lo que espera trabajar es la opresión de la mujer más allá de las condiciones étnicas.

Veamos cómo lo trabaja en el aula desde preguntas orales:

D: ¿Se acuerdan del candombe?

Niños/as: Sí

¿Quiénes lo bailaban?

Niños/as: (Silencio) “La mamá vieja”

¿Quiénes eran los candomberos?

Niños/as: Los esclavos

D: ¿De dónde venían los esclavos?

Niños/as: En bote. De África

D: ¿Cómo los traían?

Niños/as: En bote, (D: ¿en bote?) en barco. Los traían encadenados, algunos se morían en el camino y otros en el barco. Estaban encadenados de los pies y de las manos.

D: ¿De qué trabajaban?

Niños/as: En las minas. Se fueron a la batalla con “los soldados malos”.

D: ¿Quiénes eran los personajes del candombe?

Niños/as: La mamá vieja. Tenía pollera. Tenía un pañuelo en la cabeza. Era la que lavaba la ropa. Tenía un abanico.

D: ¿La ropa era nueva?

Niños/as: Era sucia, vieja.

D: ¿Los amos les pagaban un sueldo a los esclavos?

Niños/as: No. Tenían que trabajar para comer. La mamá vieja tenía que ir al río para lavar la ropa en una piedra.

Luego de estos primeros intercambios, la docente le dice a los niños y niñas: “También había señoras de la alta sociedad, de la elite. Las que iban a tomar el té. Las que iban a las tertulias”.

Le solicita a una de las niñas dibuje en el pizarrón cómo se imagina que sería una señora de la época colonial tomando el té. Los compañeros le dictan qué elementos debería incluir el dibujo: abanico, mate, una negra cebando mate. Otro niño dibujará a una señora actual.

La docente pregunta a la clase: ¿cómo se viste una señora actual? ¿La señora actual sólo usa pollera? ¿Qué hace la señora actual?

Los niños y niñas responden: usa pollera larga, pollera corta, calza, musculosa.

La docente pregunta: ¿sale a trabajar la señora actual?

Niños/as: sí.

D: ¿Qué más hace la señora de hoy?

Niños/as: Toma mate. Otra niña dice: mi mamá toma mate, como las señoras de antes

D: ¿Qué más hace la señora de hoy? ¡Vamos piensen! ¿Qué hace mamá?

Niños/as: (a coro) Lava la ropa, lava los platos, limpia (enumeran una gran cantidad de tareas domésticas)

D: (dirigiéndose a un niño en particular) ¿Todos los días está mamá en casa?

Niño: No

D: ¿Por qué no?

Niño: Porque se va a trabajar

Un niño, luego de las palabras de la docente: “todas las mamás trabajan en casa o fuera de ella”, el pequeño agrega: “Sí, porque no tenemos plata”.

(Imagen 3)

El diseño curricular de primer ciclo se divide en dos bloques:

Sociedades y culturas: cambios y continuidades, es uno de ellos. La propuesta que presentada en primer año, corresponde a este bloque. El mismo incluye propuestas para abordar el estudio de las sociedades del pasado con la intención que los niños y niñas conozcan cómo vivían las personas y los diferentes grupos, reconociendo los conflictos y ofreciéndoles herramientas para realizar comparaciones entre el pasado y el presente. (DGC y E. 2008). Desde este lugar, resultan pertinentes los ejes que articulan el proyecto referido al Bicentenario desde el rol de la mujer en la colonia y en la actualidad. Ahora bien, el tipo de preguntas registradas en esta clase de ciencias sociales: ¿qué clase de preguntas son?, ¿promovieron nuevos aprendizajes?, ¿qué abordaje de la realidad social se realizó desde ellas?

Algunas de las preguntas realizadas por la docente referían a información que los niños manejan a partir de otras instancias de aprendizaje. Si bien los niños responden a todas las preguntas de la docente sin dificultades, hay en estas respuestas elementos que permiten

problematizar, como por ejemplo ¿qué es lo que hace esclavo al esclavo? Esta pregunta no realizada introduciría la negritud en el estudio de *lo social*. Si bien se observa un abordaje superador de aquel currículum residual presente en muchas aulas, las posibilidades de problematización cedieron frente a la descripción, de actores sociales, vestimentas, tareas, etc.

Recuperar la palabra dicha por los niños y niñas forma parte de las necesarias intervenciones del docente, una niña, encontró una continuidad, una permanencia (“mi mamá toma mate como las señoras de antes”), esto no fue recuperado y los *cambios y continuidades* se limitaron a la identificación de cambios, sin introducir el porqué de los mismos. Un ejemplo de ello es el uso de polleras y pantalones.

Otro elemento significativo que emerge de los intercambios es cómo los niños y niñas reconocen aquellas tareas que se supone *son propias de toda mujer*, esto es “la mamá vieja” realiza tareas que hoy realizan las mamás de los niños y niñas y cuando de trabajo y empleo se trata, en las representaciones de los niños y niñas los trabajos que suponen algún tipo de esfuerzo físico está reservado a los *pobres*; me pregunto ¿en este ejercicio realizado en el aula de ciencias sociales se ha logrado desnaturalizar representaciones de la realidad social?

El mundo de las imágenes

En la escuela primaria las imágenes fijas son sin duda la fuente de información más utilizada en ambos ciclos y en todos los años. Las imágenes abren la posibilidad de imaginar contextos que por otros medios resultan muy difíciles de ser imaginados por los niños y niñas. El trabajo con el tiempo, hace que los niños no siempre lleguen a construir nociones temporales que le permitan reconocer el pasado, del pasado cercano. Las imágenes en este sentido permiten a los niños y niñas sumergirse en esos *mundos pasados*, desde el reconocimiento de elementos de la vida cotidiana, identificación de actores, transportes, etc.

Creo que una de las debilidades más evidentes, está en la lectura de las imágenes. Los niños y niñas se detienen en la *lectura y observación* de minúsculos elementos de la imagen, lo que les permite reconocer no sólo elementos, sino también materiales, pensar texturas, establecer comparaciones con elementos por ellos conocidos. Sin embargo es poco frecuente que se utilice a la imagen como un recurso que invite a pensar en clave de

problema. Las identificaciones de actores, la enumeración de elementos y la descripción son lo que transita en las aulas.

Durante las clases dedicadas al Bicentenario de la independencia, se evidenció una fuerte preferencia por trabajar con *transportes*. De todos los transportes propios de la primera mitad del siglo XIX las carretas, ocuparon un lugar privilegiado. Carretas rumbo a Tucumán fueron frecuentes de encontrar. La utilización de imágenes para trabajar con los/as pequeños/as, fue fundamental, pero más allá de pensar en ficticios recorridos trazados en un mapa, las carretas y las imágenes sirvieron para llegar a la histórica casa.

¿Cómo explicar el complejo proceso de la independencia a niños y niñas de la EP?

Trabajar desde lo social, desde los trabajos y trabajadores, la vida cotidiana, las mujeres, los juegos y juguetes; es sólo una puerta de entrada a un contexto que permite comenzar a pensar y reconocer el hecho evocado. Trabajar con las efemérides significa generar una instancia de reflexión en torno a un hecho/proceso de la historia que efectivamente ocurrió, es hablar de historia, pero no sólo eso, es tender un puente entre ese pasado evocado y el presente. Un presente que se configura en una determinada comunidad en donde la evocación en contexto, tendrá una particular significación.

Los recorridos realizados por los docentes desde diversas fuentes de información, propiciaron el reconocimiento del contexto propio de la independencia. Hablar de 1816, es hablar de los esclavos, las carretas, determinados juegos, costumbres, objetos y elementos. En definitiva, todo se reduce a preparar un escenario posible para la poder abordar la independencia como complejo proceso, con sus múltiples actores, conflictos y tensiones.

¿Cómo hacerlo en especial con niños pequeños?

Un recurso con el que cuentan las instituciones y docentes, son los capítulos de la serie animada de TV “La asombrosa excursión de Zamba” (imagen 4). Trabajar con este tipo de recursos exige reconocer las formas de leer un tipo particular de lenguaje: el lenguaje audiovisual.

El capítulo “La asombrosa excursión de Zamba a la Casa de Tucumán”, fue el referente para construir un relato de lo sucedido y reconocer actores y conflictos.

No sólo los niñas y niños de primer ciclo son los destinatarios de este recurso educativo, en segundo ciclo, los docentes también lo presentan a sus estudiantes con la posibilidad de

abrir otros recorridos frente a las trayectorias que los niños y niñas vienen desarrollando: En 5° año está previsto en el Bloque: Las sociedades a través del tiempo, el tratamiento de estos contenidos bajo el eje: Revoluciones y guerras de independencia. Intentos de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata (1810-1820).

Sin embargo, no se realiza un abordaje crítico de los mismos, ni se problematiza a partir de lo que se ve o escucha. Las imágenes interrogan los saberes, activan competencias emocionales, son altamente motivadoras, permiten comprender y aproximarse a conceptos, reconocer actores y contextos, permiten realizar lecturas complejas de la realidad desde las representaciones de la misma. Es una deuda que la escuela tiene, enseñar a leer en otros formatos propios de estos tiempos.

Lo que ocurrió en Tucumán aquel 9 de julio es en definitiva eso que Zamba vivió.

A modo de reflexión final

Docentes e instituciones, reconocen la necesidad de resignificar las evocaciones, re-pensar los sentidos construidos y la lectura política de los hechos, procesos y actores que hacen a la construcción de una identidad y una memoria colectiva. Este reconocimiento ha llevado a introducir – o al menos producir un intento- de correrse de algunas prácticas residuales de los actos y evocaciones como rituales con poco o ningún sentido.

Matrices de formación que conspiran en muchas oportunidades, provocan que las recetas y las propuestas facilistas ganen el aula. Acompañar el proceso de reflexión sobre la propia práctica, habilitar espacios de acompañamiento y formación serán indispensables para provocar una verdadera ruptura con aquello que ocupa un espacio importante en el área y que no logra generar aprendizajes genuinos.

Será grato algún día comenzar a escuchar que lo que la escuela enseña, verdaderamente sirve.

Referencias

Anijovich, R (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Brizuela, M. (2016). La efeméride del 24 de marzo en la escuela primaria. *Novedades Educativas*, 0 (300), pp. 17- 21.

Dussel, I.; Southwell, M. (2009) Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la educación*, 0 (21), pp. 26-29.

Siede, I. (2012). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Imagen 1



Imágenes 2

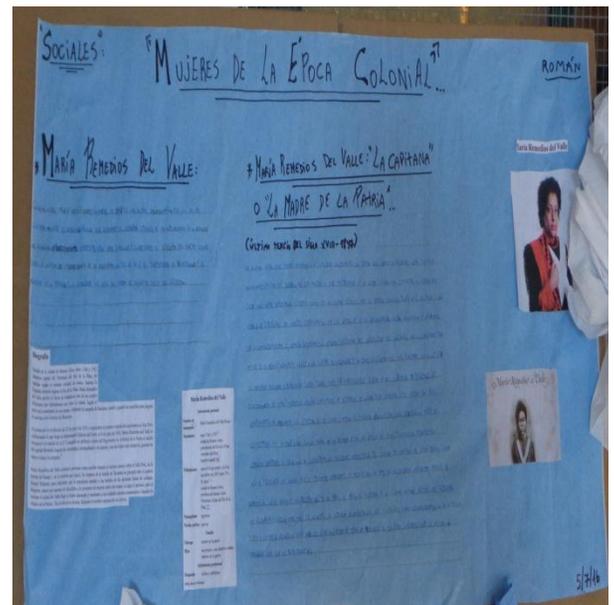
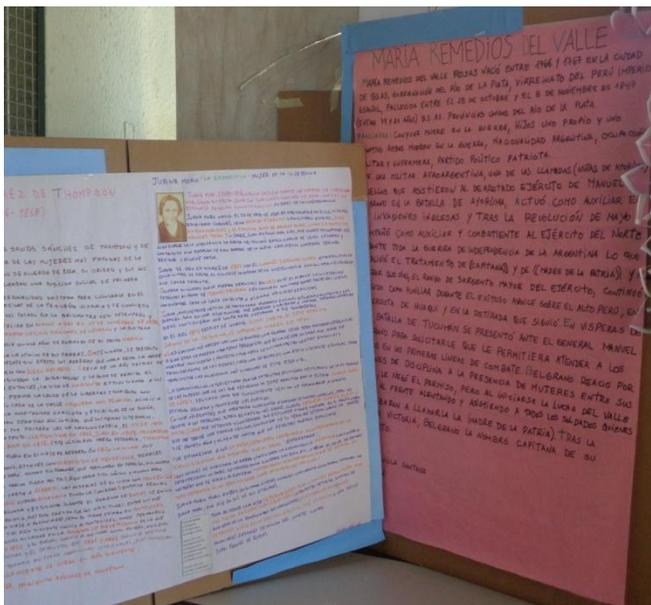


Imagen 3

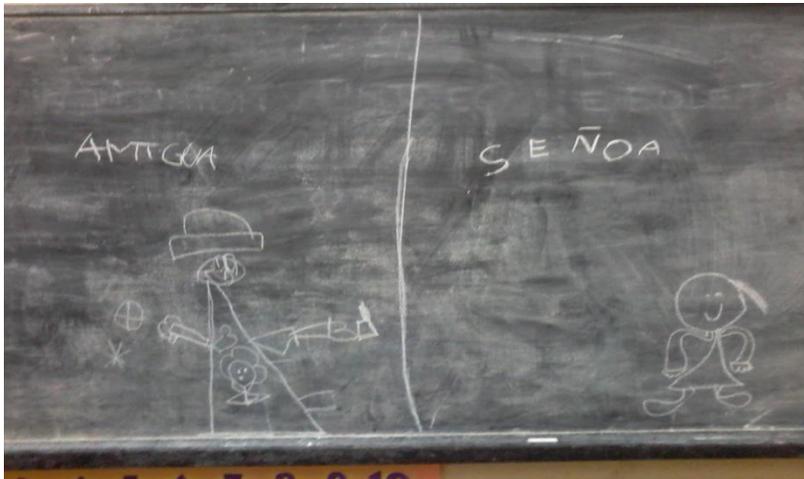


Imagen 4

