

## ***Las Ciencias Sociales desde la Formación Docente inicial para Nivel Primario. Una propuesta de abordaje desde la complejidad***

**Valeria Barbero**

ORCID: 0000-0002-8367-9658  
valeriabarberoibanez@gmail.com

**María Eugenia Barbero**

ORCID: 0000-0002-2237-3399  
mariaeugeniabarbero@gmail.com

Escuela Normal Superior N° 40  
"Mariano Moreno" - San Cristóbal  
- Santa Fe

Fecha de presentación: 23/04/2021  
Fecha de recepción: 23/07/2021

### **Resumen**

Este escrito pretende focalizar la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación docente inicial del Profesorado en relación con las prácticas escolares en el primer ciclo de Nivel Primario. Se analiza la propuesta de abordaje de las efemérides como saber histórico en las escuelas, a modo de ejemplo de la necesidad de problematizar la enseñanza de las Ciencias Sociales y repensar la formación docente. Esto se realiza mediante el análisis de herramientas concretas y relevantes que justifican una mirada crítica y comprometida de la realidad, incluyendo procesos, relaciones, intencionalidades y conflictos, porque serán la clave para el desarrollo de pensamientos complejos y fundamentales para los/las futuros/as docentes y niños/as en tanto ciudadanos/as que el mundo necesita. De manera que, el planteo permite pensar los espacios escolares desde la necesidad de relecturas constantes para resignificar las prácticas y diversificar las propuestas didácticas, en virtud de un desarrollo de nuevas miradas.

**Palabras clave:** didáctica de las ciencias sociales - formación docente inicial - complejidad - efemérides - proceso - cambio y continuidad - conflicto social

### **Abstract**

*This writing intends to focus the Didactics of the Social Sciences in the initial Teacher Training of teachers in relation to school practices in the first cycle of Primary Level. The proposal to address the ephemeris as historical knowledge in schools is analyzed, as an example of the need to problematize the teaching of the Social Sciences and rethink teacher training. This is done through the analysis of specific and relevant tools that justify a critical and committed view of reality, including processes, relations-*

*hips, intentionalities and conflicts, because they will be the key to the development of complex and fundamental thoughts for future teachers and children as citizens that the world needs. Thus, the approach allows us to think about school spaces from the need for constant rereadings to resignify the practices and diversify the didactic proposals, by virtue of a development of new perspectives.*

**Keywords:** *didactics of social sciences - initial teacher training - complexity - ephemeris - process - change and continuity - social conflict.*

## Introducción

La situación de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) vivido durante el 2020 por el inicio de la pandemia del COVID-19 ha puesto en jaque a la educación. Las Ciencias Sociales, fundamentalmente en el primer ciclo de la escuela primaria, y todos los contenidos han sido sometidos a “consulta popular”. Los temas y situaciones de enseñanza y de aprendizaje han sido abordados desde la simplificación u omisión de la realidad, lo que tiene como consecuencia la generación de conocimientos parciales, descontextualizados y confusos en el estudiantado.

Ejercemos la profesión docente en un Instituto de Formación, en la instancia de práctica final a través del formato de Ateneo, que según el Diseño Curricular del Profesorado de Nivel Primario se concibe como:

un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos, es decir, desde un abordaje casuístico y en profundidad de la problemática que convoca. Está pensado como continuidad de los espacios presenciales y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos de práctica. (MESF, 2009: 99)

Hemos observado que, en las instancias de residencia de los estudiantes de profesorado, las/los docentes que ejercen el rol de coformadores, suelen ajustar los temas del área

al calendario de efeméride vigente. Por ejemplo, si los/las estudiantes ingresan a las escuelas en fechas cercanas al 25 de mayo, es sabido que deberán desarrollar la efeméride de la Revolución de Mayo. En este entramado, los y las alumnos/as practicantes idean situaciones de enseñanza que pretenden equilibrar enfoques diferentes. Se evidencia que resulta necesario un acercamiento a otras maneras de trabajar el área en este Nivel Educativo. Considerando lo expresado por Daniel Brailovsky (2011): “En esta dimensión se inscribe la de formar “espectadores críticos” (...) pues aspira a generar una reflexión sobre la propia mirada y lo mirado, devenidos objeto de estudio” (en Silber, 2015: 103).

### **Para iniciar el recorrido**

Consideramos propicio presentar aquí una escena educativa que es parte de la cotidianeidad de las aulas de diversas escuelas. Será esto un punto de partida, a modo de ejemplo, para configurar otras escenas posibles cuando se presentan los contenidos en las Ciencias Sociales. Se trata de generar un nuevo texto, allí donde parece haberse instalado la pura repetición a la que asistimos como espectadores ajenos.

En este caso, la escena educativa se corresponde con una escuela urbana de la localidad de San Cristóbal (provincia de Santa Fe). La actividad fue desarrollada durante el período de ASPO en 2020, para un 3er grado, en la carpeta de Efemérides.

## 25 de Mayo de 1810 El Cabildo



Para leer...

Hace 210 años, las personas que habitaban Buenos Aires, protestaron contra el gobierno español y la forma de vida que llevaban. Fue tan significativa esa protesta que se originó lo que hoy conocemos como Revolución de Mayo.

Después de esta situación el 25 de mayo de 1810 se organizó el primer gobierno patrio, al que se denominó “Primera Junta de Gobierno”

1. ¿Qué fue la Revolución de Mayo?
2. ¿Cómo se llamó el primer gobierno?

Entonces, y en relación a la escena, podemos preguntarnos: ¿estamos conmemorando o enseñando Ciencias Sociales? En este contexto, ¿existe correspondencia entre el Cabildo (que aparece en el título) y la Revolución (que se analiza con las consignas)? ¿Es posible complejizar la realidad con esta información? ¿Es acertada la inclusión del concepto de Revolución? ¿Es posible comprender que este hecho es parte de un proceso histórico en un momento y lugar?

En este punto resultan apropiadas las palabras de Eduardo Silber:

El sujeto de la historia son los héroes (en este caso los miembros de la Primera Junta y algunos otros) y el “Pueblo”, sin diferenciar los distintos actores sociales, todos fueron los que participaron del hecho, no distingue a quienes se consideraban “vecinos” cuando se refiere al llamado Cabildo Abierto, todo el pueblo protestó

o festejó. Es un relato cronológico del acontecimiento. El enfoque que subyace es el de la historia positivista. (Silber, 2015: 35)

Estos interrogantes nos generaron más dudas que certezas; por ello, nos gustaría alentar la necesidad de incluir y trabajar las Ciencias Sociales con una mirada crítica y comprometida de la realidad, incluyendo procesos, relaciones, intencionalidades y conflictos, porque serán la clave de pensamientos complejos y fundamentales para los futuros ciudadanos que el mundo reclama.

### **Algunos aspectos de la explicación**

Partimos de la premisa que muchos de los docentes en ejercicio han completado su formación inicial en la provincia de Santa Fe, con el Diseño Curricular N° 564/02 cuyo título era de Profesor para la EGB 1 y 2, o hasta con planes anteriores, y una minoría haya experimentado la formación inicial con el Diseño Curricular N° 528/09, correspondiente al Profesorado de Educación Primaria. Apostamos a los alcances de este último diseño curricular, ya que plantea que es fundamental que los/las futuros/as docentes posean herramientas epistemológicas, didácticas y políticas que le permitan una toma de decisiones acerca de qué contenidos enseñar en Ciencias Sociales y cómo lograr una buena enseñanza y aprendizajes, para realizar una práctica fundamentada, reflexiva y crítica.

El objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la realidad social, compleja, multidimensional y altamente dinámica. Su abordaje implica considerar a los diferentes actores sociales que interactúan con sus valores, intereses y diferentes acciones, generan y se materializan en conflictos y consensos.

Esta multidimensionalidad nos invita también desde el citado diseño a pensar en trabajos mucho más imbricados de diferentes miradas, que deberían materializarse en las escuelas y practicarse desde la formación inicial:

También insta a rediseñar la organización al interior de las instituciones formadoras de maestros, así como la relación entre éstas y las escuelas, de tal modo que se hagan posible nuevas transformaciones; porque de nada vale una norma que formule conceptos si no se crean los espacios y los tiempos para que cada uno de los

protagonistas participe re-ligando todas las dimensiones del hacer educativo. (MESF, 2009: 6)

La inclusión de las Ciencias Sociales compromete en la Educación Primaria a que los futuros docentes sean capaces de responder al para qué de la enseñanza de este campo disciplinar, identificando corrientes de pensamiento para seleccionar contenidos socialmente relevantes. Los futuros docentes deberán acompañar a los niños a superar el conocimiento cotidiano:

La realidad se transforma en objeto de conocimiento en el momento que existe un sujeto que quiere aprenderla. Y en este sentido resulta fundamental la separación entre la realidad y los saberes que el hombre construye en su intento por conocerla. La ciencia y el conocimiento social aparecen como intentos por conocer la realidad, aun cuando la (deformen) para ello. Tanto el conocimiento espontáneo que los sujetos construimos como la ciencia producen recortes de la realidad para conocerlo... (Aisenberg, 1994: 102)

Por lo tanto, generar conocimientos implica la dinámica de la acción-reflexión acerca del lugar que cada sujeto tiene en la sociedad, en la realidad en que vive. Es necesario aquí pensar en infancias y juventudes, todo en plural, intentando reconocer la heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que interpelan al sistema educativo configurando nuevas demandas para la enseñanza.

### **¿Cómo enseñar y aprender Ciencias Sociales?**

Ante la realidad observada en las aulas de nivel primario, desde el espacio de práctica del nivel superior nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿cómo se vincula a los alumnos de primer ciclo de la escuela primaria con las Ciencias Sociales? ¿Cómo se enseña y se aprende Ciencias Sociales?

El sentido de la enseñanza del área en los primeros años de la escuela primaria será un espacio de encuentro para ampliar los horizontes culturales de los/las alumnos/as, ofreciéndoles las primeras herramientas conceptuales para avanzar de

modo creciente en el análisis de la realidad social, tanto pasada como presente.

Los niños y las niñas no consideran la sociedad como una construcción humana, más bien la piensan como un producto ahistórico, natural. Por eso, uno de los desafíos más importantes de la enseñanza en el primer ciclo consiste en ofrecer situaciones que les permitan acercarse a la realidad social y sus distintas dimensiones, de modo que puedan identificar algunos cambios y continuidades a través del tiempo, comprender a quienes y de qué manera afectan y acercarse a las principales razones que permiten comprender por qué suceden. Por lo dicho, al enseñar Ciencias Sociales, es necesario que los/las niños/as avancen hacia la construcción de un conocimiento más amplio acerca de la realidad social.

En este punto se nos plantean otros interrogantes: ¿cuál es el “lugar” de la efeméride en la enseñanza del área en el primer ciclo? ¿Es lo mismo enseñar ciencias sociales que conmemorar y/o festejar acontecimientos del pasado cercano o lejano?

### **La complejidad de la Historia**

El análisis del pasado permitirá la construcción de explicaciones en el presente. El cambio se analiza desde las discontinuidades experimentadas por los diferentes grupos humanos, y las permanencias, que son más sutiles, serán las raíces profundas que permitirán a los estudiantes, constatar y respetar la diversidad cultural, además de las situaciones de dependencia y marginación que diferentes grupos humanos padecen en el mundo. Siguiendo a Carretero,

hacer historia no es solamente buscar datos ni enterarse de lo que pasó. Implica un acercarse al pasado lejano o cercano desde la pregunta, comprender su complejidad y las distintas relaciones entre los aspectos que lo componen. (Carretero, 2010: 58)

Retomando la escena educativa seleccionada, queda en evidencia que la enseñanza de la historia, no debería vertebrarse en torno a personajes, fechas y eventos significativos del pasado. Se apuesta a que los/las estudiantes comprendan los

procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente.

Por lo tanto, esto supone mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado, requiere habilidades como valorar críticamente las distintas fuentes de información y las interpretaciones ideológicas que realizamos de los acontecimientos históricos. Para que los/las alumnos/as se conciban como parte de un presente histórico es indispensable, para Carretero “pensar la enseñanza de esta disciplina centrada en el sujeto y sus capacidades de intervención y transformación del mundo social que habita” (Carretero, 2010: 121).

Además, dentro del área es posible complejizar con los aportes de la Geografía Crítica, que pretende explicaciones que justifican el tratamiento desde diferentes escalas, visibilizando la pertenencia de los sujetos y sociedades a ciertos espacios geográficos.

### **Efemérides en el Primer Ciclo del Nivel Primario con una impronta de las Ciencias Sociales**

Desde el diseño curricular del Profesorado de Nivel Primario de la provincia de Santa Fe, se indica con intencionalidad, una formación docente que propicie los propósitos del “Aprender a aprender” y el “Arte de vivir juntos” en donde no se le tema a la incertidumbre del conocimiento y se asuman decisiones ética-políticas cuyas consecuencias garanticen la responsabilidad y democratización de todos los miembros de la sociedad.

Las Ciencias Sociales son las disciplinas que más pueden aportar al desarrollo personal y social, y que son esenciales para fomentar las habilidades de pensamiento y las competencias lingüísticas y matemáticas (Wallace, 2003), fundamentales para los ciudadanos y ciudadanas del Siglo XXI. Las ciencias sociales (o disciplinas científicas), además, fomentan la investigación y la resolución de problemas, dilemas éticos y morales; el desarrollo de opiniones; la construcción de historias, el uso responsable de tecnologías y



reflexiones sobre la propia identidad (Adams, 1976; Morón, 2002). (Felui Torruella, 2017: 7).

Si logramos esta concepción en los docentes, es posible invitar a los niños a un acercamiento a la complejidad social en la que están insertos, para reconocer el carácter problemático, inacabado y dinámico del conocimiento social; propiciando situaciones de enseñanza en donde se visibilice la dinámica y complejidad del constructo social además de sus cambios, permanencias y conflictos.

La inclusión de las Ciencias Sociales compromete a la educación, a pensar la realidad social en la escuela, desde la más temprana edad. La tarea del docente será acompañar a los estudiantes a superar el conocimiento cotidiano para que puedan desarrollarlo, ampliarlo y organizarlo.

Para favorecer la superación del conocimiento cotidiano, la Historia y la Geografía, podrán dar cuenta de los procesos de cambio en las formas de vida para entender las características de la comunidad y la sociedad en que vive cada niño y cada niña, iniciando relaciones de comparación con otras comunidades y lugares para permitir la comprensión de la diversidad cultural. El trabajo con los estudiantes debe ser un desafío didáctico, las propuestas deben ser claras y abiertas a las polémicas.

Carretero (2010) señala la necesidad de generar disenso, considerando lo que los/las alumnos/as piensan y tienen para comunicar, favoreciendo el debate contextualizado, es decir, relacionándolo con los contenidos y conceptos históricos enseñados, dando lugar a distintas reflexiones sobre los hechos históricos analizados. En palabras simples, no se trata de hacer que los alumnos actúen como historiadores sino que aprendan historia.

Aisenberg (1994) plantea que se apuesta, entonces, a una metodología basada en la investigación escolar, articulando distintas actividades que se desarrollan en el aula, pensadas y orientadas para el contexto enfocada en el planteamiento de problemas, la indagación de ideas previas, análisis de diversas

informaciones, elaboración de conclusiones y la interacción entre alumnos, profesor y materiales.

Volvemos aquí sobre el rol de la efeméride en el primer ciclo de la escuela primaria, invitando a pensar el interrogante que nos plantean autores como Alba Guralnik y Eduardo Silber: *Efemérides: ¿Rutina o Desafío?* Aparece aquí nuevamente la tensión entre, ¿es lo mismo conmemorar las efemérides que enseñar ciencias sociales?

Enseñar Ciencias Sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos (Siede, 2012: 270).

Intentaremos presentar posibilidades para interpelar el saber y nuestros propios saberes, ya que en cada momento del desarrollo hay oportunidad para el cuestionamiento; “la función de la pregunta, entonces, no solo es 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: 275).

Consideramos aquí la importancia de la narración (relatos, cuentos, estudios de caso), como contrapropuesta a lo observado en la enseñanza del área en la escena educativa citada, intentado vincular a los/las niños/as con la realidad social e invitándolos a pensar los contenidos y saberes como parte de un proceso ampliando el conocimiento de la realidad histórica.

Repensar los contextos, sus características y los personajes que fueron protagonistas de diferentes sucesos implica considerar cuestiones como: la importancia de la vida cotidiana, los cambios y continuidades, tiempo y espacio, contribuyendo a desarrollar la capacidad de interpretación y explicación del grupo de estudiantes.

En *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, se cita textualmente a Luis Alberto Romero: “la historia es comprensión y su enseñanza debe proporcionar elementos para alcanzarla. Con eso se modera el riesgo inevitable del maniqueísmo” (Kieran, 1994: 178). De esta forma, subrayamos dos

cuestiones fundamentales: los hechos históricos se construyen y los textos se analizan e interpretan para entender los procesos sociales.

Las propuestas de enseñanza en la escolaridad primaria, muchas veces, tienden a dogmatizar la literatura para niños y encuadrarla en actividades que resultan “ineficaces” para captar lectores. Que se lea en la escuela lo que el o la docente elige no significa que lean para sí, que deseen elegir un libro, y participar activamente de relaciones a partir de la lectura. Justamente, se intenta desnaturalizar las prácticas escolares de lectura instituidas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El propósito lector de los alumnos y las alumnas no debería reducirse a identificar y extraer información del texto para responder preguntas o para completar cuadros. El objetivo debería ser evitar propuestas de lecturas vinculadas con el aprendizaje memorístico que alientan la pasividad de los alumnos y no el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo.

Tal vez insistir en las preguntas más que en las afirmaciones nos lleve a identificar los puntos de vista, los conflictos, la perspectiva de cada texto. El interrogante o pregunta invita a la complejización de la realidad histórica que se está conociendo, pensando y analizando, invita a comprender que el pasado es tan complejo como el presente, con cambios y continuidades, en donde los aspectos que lo componen se relacionan fuertemente entre sí creando una realidad donde nada está dicho o cerrado sino que debe ser construida y pensada para generar comprensión y no memorización, entendiendo el pasado como un proceso y no como hechos aislados y atomizados.

Trabajos realizados con anterioridad (Lerner, 2017) enfatizan las condiciones didácticas que implican la comprensión de los/las niños/as; esto es, el trabajo prolongado sobre un mismo texto permite profundizar y adentrarse tanto en los sucesos relatados como en las intenciones de los actores, volviendo recursivamente sobre ciertos aspectos.

En la enseñanza de la historia tenemos el desafío de afrontar una tensión que se genera entre por un lado, la necesidad de orientar la interpretación de los textos en función de los contenidos a enseñar

y, por otro lado, el espacio de libertad que es preciso otorgar a los alumnos para que pueda desenvolverse como lectores y reconstruir desde sus mundos los mundos históricos desplegados en los textos. (Aisenberg, 1994: 68)

Una intervención adecuada consiste en explicitar conocimientos didácticos acerca de la lectura compartida, en clase, como herramienta de aprendizaje de contenidos históricos desde el cuestionamiento de ideas y representaciones.

No pretendemos ofrecer una propuesta modelo, simplemente cambiar la idea instalada de reproducción por la de comprensión, considerando central la importancia de la relectura, la interpretación y la participación en el análisis de los textos leídos a partir del intercambio que puedan argumentar.

Estamos sugiriendo la inclusión de los relatos o narraciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero sin dejar de lado los textos escolares, y propiciando además la interrelación de información proveniente de otras fuentes que complementan y enriquecen. Este abordaje propuesto desde los primeros años de la escolaridad considera múltiples aproximaciones que suponen relaciones cada vez más complejas y profundas.

Así es como el/la docente, podría incluir situaciones que promuevan el uso de fuentes a partir de las cuales se incorporen diferentes modos discursivos. La continuidad en este tipo de trabajo permite construir bases en los primeros años de la escolaridad para alcanzar luego nuevas y más complejas relaciones entre los contenidos.

Algunas veces las dificultades que se les presentan a los/las niños/as cuando leen en contexto de estudio se deben a la falta de conocimiento social necesario para interpretar los textos; el conocimiento con el que cuentan los lleva a construir interpretaciones diferentes a las que hacen los adultos. Es preciso entonces promover en el aula un trabajo de reconstrucción de los contenidos donde los alumnos y las alumnas puedan establecer intensas relaciones entre sus mundos y los mundos desplegados en los textos; y las consignas del docente

son herramientas imprescindibles para orientar esa tarea (Aisenberg, 2012).

En Argentina en el año 2006, desde el Ministerio de Educación de la Nación se determinaron para los niveles obligatorios de la escolaridad los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) definidos como el conjunto de saberes que ningún alumno debe dejar de aprender en cualquier escuela del país, más allá de las particularidades sociales o territoriales. Éstos, se plantean por ciclos para el nivel primario, donde 1ero, 2do y 3ero grado constituyen el Primer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) y se organizan por áreas del conocimiento. Así, siguiendo la propuesta de los NAP para el primer ciclo de la escuela primaria en Ciencias Sociales, es posible leer que ciertas herramientas o estrategias como las narraciones, los relatos y los estudios de caso, son válidas de incluir en el área. Además, se explicita que cualquier estrategia necesita de contextualización en tiempo y espacio, aprovechando las situaciones de la vida cotidiana y sin perder las fuentes de información.

Favorecer la relación de los/las alumnos/as con los contenidos a partir de estrategias y recursos como los expuestos nos invita a pensar lo expresado por Svarzman sobre la importancia de “lo cotidiano”,

(...) como “feliz puerta de acceso” al análisis y comprensión del período que se estudia, sugiere íntima relación entre los diversos planos interpretativos de la realidad, permite la observación de los cambios y permanencias del devenir histórico, ofrece la multiplicidad y complejidad de lo social, en definitiva, ayuda a la comprensión de lo histórico en su sentido más profundo. (Svarzman, 2010: 24).

Presentar a los/las niños/as distintas narrativas facilita el establecimiento de relaciones entre hechos, entre datos, entre dimensiones de análisis y aún entre conceptos, dicha propuesta generará la necesidad de buscar información, elaborar conclusiones, contar y hasta argumentar todo aquello que se descubra y se reconstruya. Para José Svarzman (2010) “los hechos de la vida cotidiana no son meros datos a relatar o

memorizar, sino excelentes recursos para comprender procesos, estructuras, épocas”.

Consideramos que el abordaje de la realidad pasada como actual desde lo cotidiano habilita posibilidades como:

- Comprender que los hechos se dan en un contexto, tiempo y lugar.
- No afectan de la misma manera a todas las personas o grupos de una sociedad determinada.
- Se vinculan/relacionan con otros hechos de la realidad social estudiada.

Sabemos que la bibliografía disponible sobre la reformulación del área en el nivel, no es abundante pero sí, creemos que es de calidad. Por eso, resulta pertinente citar aquí, el trabajo de Perla Zelmanovich, *Entre el mito y la historia*, donde se proponen cuentos sobre el proceso de construcción del Estado Nacional tomando como punto de partida la Revolución de Mayo de 1810. El cuento “Anochecer de un día agitado” presenta alguno de los hechos sucedidos en la semana de mayo y da cuenta de ellos, los explica, para eso se remite a situaciones anteriores y posteriores a esa semana, vinculándolos, dando idea de proceso. El espacio geográfico se nombra y delimita, se vislumbra su dinamismo y el rol de los diferentes actores sociales, según al grupo al que pertenecen.

Eran como las 6 de la tarde el 25 de mayo del año ‘10. Había lloviendo todo el santo día, lo mesmito que hoy. Esa mañana, después de una semana movida como un candombe, habían sacado al Virrey del gobierno y lo habían cambiado por una Junta. (Zelmanovich, 1994: 56)

El conflicto está presente en todo el relato, ejemplo de esto es la discusión entre el padre y el tío de la protagonista. Resulta visible aquí, que un mismo hecho es visto y entendido por los distintos actores sociales desde su perspectiva, dando lugar a la multiperspectividad y entrelazando cuestiones de la vida cotidiana con la vida pública.

La propuesta consiste en construir una mirada crítica y debatir diferentes enfoques o puntos de vista. En palabras de

Zelmanovich (1994: 22), “Si bien las efemérides podrían ser pensadas como mitos en la medida que participan en la búsqueda de nuestro origen como Nación (...), repitiéndose año tras año, han perdido su poder de dar respuesta” (...), “comenzar a encontrarles un sentido significa recuperar la oportunidad de reflexionar fundamentalmente acerca de quiénes somos los argentinos, cuáles son nuestros conflictos y nuestros acuerdos, cuáles son las necesidades para una integración más efectiva y plural de esa sociedad”.

En este punto consideramos importante pensar que la propuesta presentada necesita seguramente de decisión institucional para hacer posible su aplicación pero ¿qué significa esto? Siguiendo a Analia Segal y Silvia Gojman (1998: 80) lo propuesto

implica discutir en espacios escolares acerca del sentido que el equipo docente le otorga a la enseñanza del área, ser consciente desde qué perspectiva disciplinar se abordan los contenidos en la escuela, debatir acerca de cómo cada docente tiene en cuenta las posibilidades cognitivas de los alumnos/as y, cómo a partir de la enseñanza de los contenidos de ciencias sociales, logra que los alumnos progresen en sus posibilidades de comprender y explicar la realidad social.

Para esto hay que entender el trabajo docente como una actividad colectiva no individualista. Flavia Terigi (2012) expresa que “la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional”.

Si la propuesta no es pensada de manera institucional se corre el riesgo que cuando se abordan temas de las ciencias sociales, se limiten a las efemérides y sus tratamientos parciales, desconectados entre sí, compactos o atomizados, instalando enseñanzas basadas en la imagen del Cabildo (edificio) y no en el proceso histórico acontecido en él; invitando por ejemplo a los/las alumnos/as a recordarlo simplemente como un edificio de la época y no a pensar la importancia de su institucionalidad.

## Queremos y necesitamos abrir el diálogo

Lo expuesto es una invitación para que podamos volver a pensar las actividades que nos direccionan, condicionan y manipulan. Requiere un trabajo que implica cambiar una concepción arraigada en la escolaridad. En el mismo sentido, consideramos pertinente contemplar la importancia de la realidad histórica a partir de las narraciones, en las mismas el contexto está creado y dado, la cercanía radica en la familiaridad que tienen las situaciones presentadas a los pequeños y las pequeñas.

Se favorece así en el primer ciclo de la escuela primaria la vinculación de los/las alumnos/as con la realidad social generando un proceso que podemos llamar de alfabetización en el área de Ciencias Sociales que será continuado en los ciclos posteriores. Generando un espacio de análisis a partir de propuestas basadas en la importancia de la vida cotidiana, en un espacio y tiempo determinado; delimitando contextos, priorizando conceptos y generando diferentes puertas de entrada al período a analizar.

Haciendo fuerte la idea en el aula de que la construcción de los conocimientos por parte de los/las alumnos/as debe realizarse de manera gradual, contribuyendo a desarrollar la capacidad de interpelación y explicación, teniendo en claro que los hechos se construyen y los documentos (narraciones) se analizan e interpretan entendiendo la complejidad de la realidad social pasada y presente como procesos sociales.

Será conveniente enriquecer la historia con abundancias de detalles personales y cotidianos, entramados con los hechos históricos, mostrando situaciones en las que ellos se encuentren involucrados personalmente junto a otros protagonistas en relación a los personajes es fundamental mostrar "(...) su condición de hombres a quienes la vida los enfrentó con situaciones que no son desconocidas para los niños ya que amar, padecer, acordar, y disentir forman parte de aquello a lo que la vida los expone". (Zelmanovich, 1994: 40)

En fin, el sentido de este escrito ha sido establecer un diálogo con los y las docentes sobre algunas de las particularidades que presenta el rol de las efemérides en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo del Nivel Primario.



Esperamos contribuir de alguna manera a seguir pensando la enseñanza del área como un espacio de formación de estudiantes de Nivel Superior, como sujetos reflexivos, críticos y comprometidos con su quehacer diario, buscando respuestas a preguntas como: ¿es lo mismo enseñar que conmemorar en las Ciencias Sociales?

### Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. et al. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Aisenberg, B., Alderoqui, S. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Alegre, S. (2021). *El escenario educativo y su complejidad*. Consultado en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/El%20escenario%20educativo%20y%20su%20complejidad%20-%20Sandra%20Alegre.pdf> el día 02/04/21.
- Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Carretero, M. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Feliu Torruella, M. et al. (2017). *Ciencias Sociales y educación infantil. Cuando despertó el mundo estaba allí*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Noveduc.
- Guralnik, A., Silber, E., Moszkowicz, R. (2014). *Efemérides: ¿Rutina o desafío? Obras de teatro, guiones y recursos para actos escolares*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Gurevich, R. (1994). "Geografía: el desafío de explicar el mundo real", en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Primer Ciclo Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2009). *Profesorado de Educación Primaria. Diseño para la formación docente*. RM 528/09. Santa Fe, Argentina.
- Silber, E. (2015). *Enseñanza de las ciencias sociales en el nivel primario*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Svarzman, J. H. (2014). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Zelmanovich, P. (2006). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.