

## ANEXO 3

---

# Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado\*

*Silvia Alderoqui*

*Estas no son teorías ni soluciones; son reflexiones mantenidas durante la marcha, lo que cuenta es que la reflexión exista y que forme parte de la marcha, la intervenga y la inspire.*

E. Mallea

Tanto en nuestro país como en otros, el alto grado de insatisfacción de los docentes con la manera tradicional o puramente activista de enseñar las ciencias sociales viene promoviendo esfuerzos de maestros y profesores, técnicos e investigadores en función de generar propuestas alternativas para el tratamiento del área en todos los niveles de enseñanza. Está bastante claro lo que no debe hacerse, pero a la luz de definir lo que hay que hacer resulta difícil proponer un *curriculum* alternativo. Los intentos renovadores formulan objetivos encomiables, pero no logran ponerse de acuerdo en los medios e instrumentos didácticos para conseguirlos (Carretero, Pozo y Asensio, 1989).

Si bien hay cuestiones que afectan a la propia definición y conceptualización de las ciencias sociales, hoy en día nadie discute su presencia en los programas de la escuela primaria. Es más, todos las ponderan y consideran necesarias por diversos motivos. En el discurso pedagógico se escuchan fundamentaciones que apuntan desde la formación moral de la personalidad del alumno hasta la grandeza de la nación, pasando por la comprensión de los problemas de actualidad, las posibilidades de transformación de la sociedad, la conciencia nacional, la convivencia social

---

\* En *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), Buenos Aires, Paidós (Paidós educador), pp. 163-181. Publicado originalmente en la revista *Propuesta Educativa* del área de Educación y Sociedad, de Flacso, año II, núm. 3 y 4, noviembre, 1990.

y varios etcéteras más. Otras vertientes enfatizan la adquisición de instrumentos y procedimientos para la comprensión de esa realidad presente y pasada, o el trabajo sobre la adquisición de las nociones estructurantes de espacio, tiempo y causalidad. Todos coinciden en que las sociedades pretenden reproducir una serie de valores sociales en las nuevas generaciones, y que las ciencias sociales son un área privilegiada para el logro de dichos fines.

Hubo épocas, en décadas cercanas, en que se fundamentaba, bajo la influencia de malentendidos derivados de las investigaciones psicológicas y psicopedagógicas, que la enseñanza de la historia –por ejemplo– debía abandonarse en la escuela primaria, porque los alumnos carecían de la noción de tiempo histórico, y que no podían entender los fenómenos ocurridos hacía mucho tiempo ni su causalidad, por lo menos hasta los 12 años. Los niños de sectores marginados mostraban, además, resultados más pobres en dichas investigaciones (Ajello, Castronovo, Girardet y Pontecorvo, 1982). La reforma del *éveil* francesa es producto de esas reflexiones. Hoy no se puede defender la existencia de un pensamiento que sea totalmente formal, ni siquiera entre los adultos de niveles educativos elevados. También se señala que el problema de las estructuras cognitivas no puede constituir *per se* un obstáculo insuperable para el trabajo con los alumnos en alguna materia escolar (Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Girault, 1983; Ajello *et al.*, 1982).

En nuestro país, dentro de la escuela primaria está más clara la ubicación del área de estudios sociales (Historia, Geografía y Educación Cívica) en el 2° y 3er ciclos –nueve a 12 años– que en los primeros grados, y menos aún en el nivel inicial (jardín de infantes –tres a cinco años–). Se presenta a continuación una propuesta didáctica de Ciencias Sociales que abarca a los alumnos de entre tres y ocho años. Se incluye el nivel inicial (jardín de infantes-preescolar) aunque no sea obligatorio en nuestro sistema educativo, por considerar esencial la restitución de su función pedagógica (Alderoqui, 1989).

## El ambiente. Contenido y método

*La vida humana no puede sobrevivir sin cuerpos que la sostengan, sin estructuras sociales que de algún modo mantengan los cuerpos humanos en comunicación unos con otros, y sin un medio ambiente constituido para proteger y animar esa comunicación.*

J. Muntañola Thornberg, 1980

Esta propuesta parte de un eje organizador, el *ambiente*, el *medio*, el *entorno*, contenido y método simultáneamente, concebido como texto de lectura, como territorio de exploración, como primer *abecedario* (Frabboni, Galletti y Savorelli, 1980; Frabboni y Zucchini, 1985).

Esta comunicación se centrará particularmente en el *ambiente social*, cuyo contenido no es otro que el hombre, su entorno y las interrelaciones de ambos.

Por *medio/ambiente/entorno* se entiende “el conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el contexto en el que tienen lugar las actuaciones de las personas, y en relación con el cual dichas actuaciones adquieren una significación. El medio no es sólo el escenario en el que tiene lugar la actividad humana, sino que desempeña un papel condicionante y determinante de dicha actividad, al mismo tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de la misma” (MEC, 1989).

Todo ambiente educa. Todo lo que nos rodea es una forma silenciosa de enseñanza (Morales Pelejero, 1984). Las fuentes sociales del individuo están inmersas en el contexto en el que nace. Todo ambiente es educador, puesto que dice su palabra al individuo. Caivano (1990) señala:

El espacio en el que se vive la infancia, época de máxima actividad exploratoria, tiene una definitiva capacidad de huella. La persistencia en la memoria de tales escenarios conquistados desde la radical soledad de los aprendizajes auténticamente autónomos deriva de esa mediación semiótica entre niño y medio, fundando además la infancia como patria físicamente determinada [...] es el sujeto el que dota de significado a los lugares mediante su inagotable necesidad de plausibilidad, de sentido. [Recorrer ese ambiente] haciendo suyo ese territorio activa y críticamente descubierto, todo ello supone elevar a la categoría de educación, de aprendizaje, aquello que, en principio, no es más que desorden, impresiones y espejismos.

Es importante recalcar que el concepto de medio no incluye solamente el componente individual, subjetivo y vivencial, sino que tiene un fuerte componente social y cultural. Ambos niveles se enriquecen mutuamente, se construyen en paralelo y mantienen su vigencia durante toda la vida. Incluyendo una propuesta de este tipo, la escuela se abre al territorio vecino instituyendo una interacción sociocultural con el territorio de vida del alumno. Esta apertura implica también la entrada de la participación y la gestión social, de los problemas, esperanzas y contradicciones que circulan, pulsán y signan “el cotidiano”.

Se citan a continuación fragmentos del Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, cuya argumentación se considera también válida para los primeros grados de la escuela primaria:

En el nivel de educación inicial se han venido trabajando los contenidos sociales desde temas como la familia, el barrio, los transportes, las fiestas patrias, pero tal vez sin la toma de conciencia de los contenidos realmente significativos que implican estos títulos o temas de unidades de trabajo. Consideramos que la realidad próxima y muy alejada es observada sin parámetros y que lo que se promueve es un conocimiento trivial del medio (Batallán y Morgade, 1986).

Aclaremos un poco más este punto: a través de “Las casas”, “Los servidores públicos”, “Las profesiones”, “Mi barrio”, escenarios posibles para abordar temas sociales, se enumeran los servidores públicos, se hacen listas de negocios, se juega a ser vendedor o quiosquero, se miran dibujos de barrios y profesiones. Se visitan los bomberos y la comisaría. Tal vez se busque sólo para reconfirmar lo conocido, o para conocer siempre cosas nuevas. Se realizan excursiones didácticas donde el resultado del conocimiento del barrio es como una postal panorámica estática. Se llevan a cabo actividades calcadas y reproductivas del mundo social en forma de juguete. Se presenta el barrio como una unidad social funcional donde no hay crisis ni conflictos, como un espacio acabado y prolijo donde las personas con diferentes oficios se relacionan formalmente unas con otras y son capaces de resolver todos los problemas locales. Lo que se produce es una trivialización del medio a través de una simplificación. Lo dicho hasta ahora correspondería a la didáctica tradicional. Desde las propuestas renovadoras proponemos que los niños tomen contacto con diversos objetos, materiales, personas y espacios, y con los sistemas de organización y de relaciones que se establecen entre ellos. Siguiendo el ejemplo anterior, en la zona próxima a la escuela podríamos advertir las diferenciaciones internas del barrio (zonas centrales y marginales), la inclusión de los artesanos y su relación creativa con el objeto producido, los oficios en extinción y los nuevos empleos y trabajos nacidos por el uso de la tecnología de alta complejidad, podríamos sentir y entender los problemas urbanísticos y arquitectónicos (el caso de los discapacitados), los déficit de infraestructura (las inundaciones en los barrios). Del mismo modo, las organizaciones vecinales y zonales y sus distintos modos de acción para el bien de la comunidad y para la articulación de ese barrio con el resto de la sociedad... (Alderoqui, 1989).

En síntesis, el ambiente es un rico depósito de datos históricos, geográficos y sociales, y la tarea como docentes será proporcionar claves de lectura para descubrir e identificar este abecedario. Se tratará de hacer propicio este medio ambiente para la actividad de los niños quienes lo reconocerán, lo pensarán, lo modificarán y se modificarán al manipularlo y analizarlo.

Desde la cotidianidad del aula, sus objetos e historia, atravesando la escuela y sus otros espacios y personas, cruzando la calle hasta la historia familiar y social. El medio social ofrece un extenso campo de acciones que es posible realizar: juegos, construcciones, dibujos, actividades conceptuales que ponen en acción todas las potencialidades del niño y exigen su actividad real y global, sin interrupción, dando lugar a relaciones significativas y a intercambios variados y fecundos (Alderoqui y Serulnicoff, 1988).

Es este fenómeno vivido y localizable del quehacer humano en su medio ambiente el que interesa como base de una formación en lo social, como iniciación al campo disciplinar de las

ciencias sociales y en sintonía con el modo de acceso al conocimiento, globalizado y sincrético, que caracteriza a la etapa evolutiva a la que se hace referencia. Algunos autores denominan a este enfoque “una antropología a nivel escolar” (González Hernández, 1980; Falteri y Petri, 1988).

## **El conocimiento social: luces y sombras**

La crítica más fuerte que se les hace a las propuestas que parten del conocimiento del medio ambiente es su posibilidad de caer en planteos empiristas que consideran el conocimiento como una mera copia del entorno. Desde el realismo crítico se sostiene que el conocimiento es un conocimiento del mundo que intenta apropiarse de lo real sin ser una copia de lo real. Dicho conocimiento se realiza a través de una interacción que da lugar a una organización profunda, novedosa, a una reestructuración de los sistemas de conocimiento que definen tanto al sujeto como a los objetos de conocimiento. A esta reestructuración se le llama teoría del constructivismo. José Antonio Castorina (1990) dice que:

Los objetos de conocimiento no se identifican con la realidad, sino que son el recorte de esa realidad, que son algo así como objetos intencionales producidos por una actividad significativa [...] el objeto de conocimiento no puede estar sin el sujeto, porque esta actividad constructiva del objeto de conocimiento involucra una interacción con la realidad [...] la secuencia del objeto de conocimiento producido por las ciencias y por el conocimiento infantil tiende a aproximarse a lo real, sin capturarlo definitivamente jamás.

En relación con la propuesta didáctica presentada, señala Caivano (1989):

Si sólo sale de la escuela a ver sin percibir el trasfondo de lo inmediato, el sujeto se limita a registrar sin comprender, y no alcanza una posible identidad colectiva; y si únicamente se le propone una reflexión académica sin experiencia, a lo sumo memoriza unos conceptos inanimados que es incapaz de aplicar luego en una situación no escolar.

## **El objeto social: rarezas y peculiaridades**

Las peculiaridades de los objetos tienen que ver, al decir de Castorina (1990), con el modo de conocerlos. En el caso de los conocimientos sociales, los sujetos que conocen la realidad son sujetos sociales. Estos sujetos conocen (intentan conocer) a un objeto que a ellos mismos los constituye. Lo que diferenciaría el conocimiento social de otros conocimientos (el físico, por ejemplo), es que el conocimiento social:

Se dirige a la “trama significativa” de los lugares y las prácticas sociales [...] la trama de relaciones que conforma los distintos planos de lo social ofrece una menor estabilidad y predictibilidad de los objetos físicos; los actores sociales no reaccionan a la actividad de los niños como los objetos físicos, sino que presentan una intencionalidad que les da una autonomía relativa; las estrategias para procesar la información se elaboran en un contexto de significación; las prácticas sociales diferenciadas de las que participan los niños marcan y particularizan su conocimiento social... (Castorina y Aisenberg, 1990).

Como el hombre no puede vivir fuera de la sociedad, su conducta y en general su conocimiento están socialmente determinados. Sin duda la influencia de los otros determina en parte cómo el niño construye sus propios esquemas de representación del mundo social (Enesco, Delval y Linaza, 1989). Este argumento se completa con el siguiente:

Hay un realismo en los objetos, peculiaridades de los objetos que tienen que ver con las prácticas sociales y, entonces, según como el chico esté situado en el interior de esas prácticas, el modo de conocer será conflictivo, aproximativo [...] la participación de un chico en una práctica social específica, como el trabajo o aun la vida privada, le permite acercarse a objetos que son para él familiares y no lo son para otros [...] Cuánto de extraño e interesante tiene un objeto depende de las prácticas sociales que se ofrecen al chico... (Castorina, 1990).

Teniendo en cuenta lo anterior, la función de la escuela, y en particular del área de conocimiento social, desde la perspectiva planteada por esta didáctica, sería partir de los conocimientos de los alumnos, ponerlos a prueba, provocar su confrontación y avance, y aportar saberes a todos los niños más que dejarlos a la deriva de los condicionamientos socioculturales debidos a la familia, la clase social y los medios de comunicación de masas.

## El problema didáctico y el ambiente: tradición y propuesta

*Pero entonces el objeto de conocimiento, ¿cuál es: el objeto que presentan las teorías o las disciplinas que hay que estudiar? Pero si nos centramos sólo en la transmisión, en los objetos de conocimiento de las disciplinas, entonces se corta la ligazón con lo real que es finalmente aquello que conquista la ciencia. ¿Cuál es el problema didáctico?*

Castorina, 1990

En cada situación escolar existe una intencionalidad didáctica exterior al sujeto, orientada por características objetivas propias del dominio de conocimientos. El objeto de la didáctica es el

proceso de transmisión y de apropiación del conocimiento. En sentido restringido, la situación didáctica será definida por el intercambio organizado, localmente, entre el maestro, los alumnos y los contenidos precisos de enseñanza (Perret Clermont *et al.*, 1982). Chevallard (1980) introduce el concepto de trasposición didáctica para dar cuenta de las transformaciones (deformaciones, creaciones o sustituciones) por las que pasa un objeto de conocimiento erudito al convertirse en conocimiento u objeto a enseñar, y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado.

## **Tradición**

En las ciencias sociales es difícil identificar claramente modelos explicativos aceptados por todos; son disciplinas pluriparadigmáticas en las que conviven concepciones distintas, e incluso enfrentadas.

Pero la discusión se centra en si las diferencias (con las ciencias naturales) se deben simplemente al grado de desarrollo y con el tiempo las ciencias sociales alcanzarán un nivel semejante a las físicas, o si hay diferencias más profundas e insalvables derivadas de la naturaleza de su objeto (Ernesco, Delval y Linaza, 1989).

De todos modos, teniendo en cuenta las características de relativismo del conocimiento social y la carga valorativa que portan las elecciones y decisiones sobre este campo de conocimiento, no debería descuidarse el armado de campos conceptuales que permitieran un acceso inteligente a los objetos sociales.

La mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en el área social versan fundamentalmente sobre el niño y el adolescente, y curiosamente olvidan al alumno. Es decir, se obtiene información sobre lo que el individuo en desarrollo conoce, pero no se investiga lo que podría conocer en condiciones favorables de aprendizaje (Carretero, Pozo, Asensio, 1989).

Es decir, se han obtenido muy pocas informaciones en situación de aula y frente a dispositivos didácticos, éste es el campo de la investigación didáctica. Hoy en día la escasa asimilación de los contenidos se explica tanto a través de los límites estructurales del desarrollo cognitivo de los alumnos, como de la especificidad de los contenidos de las situaciones a ser aprendidas, y a la falta de estimulación e información que proporciona la escuela para mejorar el desarrollo cognitivo.

## **Propuesta**

El problema consiste en ser capaces de construir técnicas educativas que a la vez que respeten el desarrollo de las concepciones de los niños sobre los diferentes as-

pectos, no renuncien a enseñar una disciplina con la complejidad necesaria para cada nivel educativo (Asensio y Pozo, 1987).

## El “tiempo” de los alumnos<sup>1</sup>

Para conocer “escolarmente” el entorno, el alumno necesita entablar un verdadero diálogo con él. Diálogo significa interacción, y ésta será hecha en profundidad. Las experiencias que se propongan a los alumnos incluirán un cierto grado de conflicto, algún problema por resolver, algún cuestionamiento de sus conocimientos previos. Desde el punto de vista del constructivismo, los niños tienen sus propios sistemas de representación de la realidad y, en la medida en que puedan poner en funcionamiento los procesos intelectuales que dan lugar a los conocimientos de los fenómenos que los rodean, podrán elaborar una visión autónoma de su cultura (López Carretero, 1979). Las ideas de los niños no son sólo el reflejo de las de los adultos, sino que realizan una reconstrucción. Mucho antes de que se les expliquen los fenómenos sociales ya tienen información acerca de ellos, saben del dinero, van de compras, tienen ideas propias que ellos se han construido en su práctica social.

Promoveremos así que los niños pasen de las primeras fases explorativas a progresivas adecuaciones a las exigencias de los objetos, espacios, costumbres, normas, etcétera, del ambiente social (Alderoqui, 1989).

La escuela (desde un modelo de escuela posible y deseable) es uno de los lugares privilegiados donde el niño puede aprender a construir las relaciones interindividuales, a orientar su conducta social en función de sus necesidades, a entender que la organización social es relativa a los individuos que la componen, y que como tal puede modificarse (López Carretero, 1979).

Es un lugar de resonancia cotidiana. Este terreno también es parte del territorio del ambiente social, las relaciones entre los chicos, cómo enfrentan y solucionan problemas, cómo interviene el adulto, cómo se comunican y deciden, todas éstas también son claves de lectura acerca de las relaciones sociales, y por lo tanto, contenido específico del área. Los otros sociales incluyen a los compañeros y docentes. Todo lo que pase en el aula será clave de lectura de la convivencia social [...] Ofrecer a los niños la posibilidad de mantener relaciones personales diversificadas (otros niños, otros docentes, personal de la escuela, el cartero, etcétera) es un buen medio para ayudarlos a constatar características del entorno humano (Alderoqui, 1989).

Durante el desarrollo de la jornada escolar, al hablar de los familiares o amigos nos referimos a sus experiencias, costumbres, objetos; los acontecimientos familiares o

---

<sup>1</sup> Para la elaboración de este apartado se recurrirá reiteradamente al *Documento curricular para el nivel inicial MCBA* (Alderoqui, 1989).



situaciones en las que intervengan miembros de otros grupos sociales son algunas de las actividades que se han de fomentar para analizar la organización de la vida humana en relación con los diferentes grupos que la componen (Alderoqui, 1989).

A nivel pedagógico esto significa estar en contacto didáctico con el medio, significa tener una intencionalidad didáctica, significa interrogar al ambiente en función de conceptos, y significa retrabajar la información obtenida hasta poder llegar a los niveles de generalización posibles para cada etapa educativa. El proceso de los alumnos en el conocimiento de lo social viene siendo recorrido; se trata de agotar, en la profundidad y extensión de lo posible, las oportunidades de comprensión de los conceptos sociales desprendidos y constituyentes de la realidad social. La acción sobre el ambiente (las experiencias directas) nos responde a preguntas o cuestiones descriptivas. No nos responde a preguntas acerca de por qué el mundo social es así; para esto el docente debe estar “armado” con conceptos, generalizaciones, teorías...

Por ejemplo, si se les propusiera a los alumnos trabajar sobre los vínculos familiares, sobre sus familias, se debería tener muy en cuenta el concepto de familia o relaciones de parentesco desde el que se confronte, que generen contradicciones con ideas previas de los alumnos, pongan a prueba sus hipótesis, elaboren conclusiones. Lamentablemente, la mayoría de las veces, por la pretendida “asepsia” con que la escuela trata estos temas, continúa transmitiendo el esquema de familia tipo (nada objetivo) que asume como único posible, vaciando de contenidos reales esta noción (actuales modelos familiares por reconstitución de vínculos matrimoniales, los modelos familiares de los sectores populares, etcétera). Los relatos de los niños acerca de sus biografías personales, el aporte de testimonios de las familias, las fotografías que acompañen como documentos esos relatos pueden quedar en eso y nada más. Si allí se detiene la acción didáctica, el modelo de conocimiento operante es el empirista (el conocimiento se opera por el simple contacto con la realidad). Si, por el contrario, el docente es consciente de los conceptos que quiere trabajar y diseña dispositivos didácticos para retrabajar (comparaciones, confrontaciones con otros modelos culturales, qué es lo común a todos los modelos familiares, qué los diferencia, etcétera), podrán él y sus alumnos constatar que después del trabajo compartido conocen más, saben cosas que no sabían, han desechado algunas ideas a favor de otras más abarcadoras y vigorosas, etcétera.

## **El “objeto” de los contenidos**

Los contenidos propuestos para estos niveles de enseñanza son lo suficientemente abiertos como para ser llenados con especificidad de temas y proyectos pertinentes a cada situación escolar y cada etapa educativa.

Dichos contenidos configuran una red y, solamente a fin de simplificar su lectura, han sido formulados como un listado agrupado por categorías (véase el cuadro 1).

## **El “espacio” del docente**

Desde el nuevo lugar de acción y reflexión, los docentes conquistarán el ambiente social junto con los niños, irán haciendo sus propias reconquistas según aficiones y gustos personales. Será necesario un docente sensible al medio, receptivo de sus demandas y de los aportes de los niños, entusiasta en la promoción de sus experiencias, que anime la ruptura y el cuestionamiento de los conocimientos previos de los niños y los ayude a alcanzar los primeros momentos de interrogación sobre el ambiente. De este modo, se dispondrán a conocer lo nuevo, así como también lo que ya tenían por conocido, tomando conciencia de la necesidad de una observación más concreta de lo real y de experimentar todas las claves de lectura posibles.

Hay que adaptar constantemente los datos del medio, los lenguajes del ambiente a la edad de los niños, su vocabulario y sus conocimientos previos. Es por esto último que los docentes planifican tareas específicas de observación y recogida de documentación; es por esto que en un primer momento ellos reconocen los objetos con los que se podría trabajar (cuadro-fotos-herramientas), recorren la unidad ambiental que se va a explorar y enumeran las dificultades con las cuales se encuentran para no plantear actividades irrealizables por parte de los niños. Por las mismas razones, y para que los niños puedan participar y apropiarse de los conocimientos, se sugiere que, si es posible, se formen subgrupos que realicen la tarea de investigación acompañados por padres, docentes y otros adultos voluntarios.

Incluimos dentro de esta propuesta la participación de los padres y las fuerzas sociales del barrio porque ellos son testimonio y filtro cultural de la realidad, los valores y las aspiraciones del propio tejido sociocultural. Que entren sus “cuerpos-historia”, al decir de Frabboni (1980), dentro de los muros de la escuela.

Así, la escuela se abrirá al territorio social por medio de la entrada de otros adultos significativos. Esto garantizará a los niños el contacto con un amplio abanico de modelos culturales adultos a través de los cuales podrán analizar y confrontar directamente la realidad sociocultural.

## **La secuencia didáctica**

Para garantizar el aprovechamiento verdadero de las exploraciones en el ambiente, los niños no van a ciegas. Conocen el objetivo y la propuesta, saben cuál es el tema y qué se espera de ellos. Han estado frente a estímulos, han enunciado ideas previas, anticipan oralmente lo que pueden hacer, elaboran ideas de lo que se van a encontrar, y en algunos casos pueden conocer en la unidad escolar a los protagonistas reales del contexto a explorar (hacer una entrevista al panadero en el aula o la sala).

Durante la actividad en el ambiente (que puede ser la propia sala o aula, o la de al lado) habrá momentos de conocimiento informal y otros de reconocimiento programado, las consig-

nas de trabajo han de ser precisas y claras, la interrogación al ambiente en función de los objetivos que se propusieron y los contenidos por aprender. Se ha de potenciar el diálogo de los niños con las personas de diferentes actividades, de manera que puedan captar puntos de vista, expresiones coloquiales, formas de vida y trabajo, actuaciones, valores y normas diferentes de las propias, introduciéndolos en la variedad y en la riqueza cultural de nuestra sociedad. La experiencia de cada docente y las características del grupo marcarán los límites hasta los que es posible llegar con las investigaciones.

Partimos del ambiente. Una vez recogidos los datos, vestigios, huellas, al volver a la escuela el ambiente se reconstruye de forma *inmediata*: se escuchan las grabaciones, se clasifica el material recogido, cada grupo muestra e informa lo que consiguió. Se conversa con los chicos acerca de la experiencia, se le valora, se dramatizan uno o varios aspectos, se dibuja, se modela o se construyen volúmenes, se redactan informes. En el momento *diferido* se plantean nuevas actividades con el material, se profundiza, se elabora. Se organiza el espacio escolar. A partir de estas reelaboraciones del material y de los nuevos conocimientos construidos surgirán nuevos interrogantes y/o descubrirán algunas cosas que quedaron sin respuesta. Será entonces el momento de iniciar otro proyecto de trabajo.

En síntesis, la escuela recupera la investigación como alternativa y ésta existe cuando nos hallamos frente a un problema cuya solución nos es necesaria y el método de la investigación impone que se resuelva el problema, utilizando los conocimientos anteriores en forma nueva, creativa... (Tonucci, 1974).

## Los efectos no deseados

–No al ambiente como *superestrella pedagógica* que resuelve todos los problemas culturales de la escuela, no a una visión ambientocéntrica que expropie la tradición de la escuela como banco de conservación/reproducción de una enseñanza mediada, filtrada, formalizada.

–No al ambiente como panacea educativa, como aula descentrada autosuficiente en la cultura del vecino, del aquí y del ahora solamente. Esto puede revelarse como una trampa; la atención escolar puesta exclusivamente en lo local puede traer un sustancial empobrecimiento de la información. La investigación del ambiente quiere ser un modelo, no el único. La educación de lo lejano, el pasado y el futuro constituyen una “orilla dialéctica insuprimible para el río de la cultura” (Pontecorvo, 1982), de una cultura dotada de conocimiento y experiencias frescas de cada día, pero también organizada en áreas disciplinarias legitimadas, con propio *status* científico, estructura lingüística y cognitiva, paradigma lógico.

–No al *grotesco metodológico* de la miniaturización de la investigación del ambiente a través de una salida cada tanto para observar una realidad excepcional y extemporánea que parece no pertenecer a nadie.

–No a las investigaciones interminables, a la deriva del tiempo.

## La puesta en práctica: marchas y marchas

*[...] no basta para instruirse con recorrer los países; es necesario tener ojos y volverlos hacia el objeto que se quiere conocer. Hay personas a las que los viajes instruyen menos que los libros porque ignoran el arte de pensar.*

Rousseau, *El Emilio*

Esta propuesta se está pensando y haciendo a la vez. Se está acumulando conocimiento, se están produciendo rectificaciones, se está contextualizando en función de cada realidad escolar. Se viene desarrollando en el ámbito de los jardines de infantes dependientes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). El Diseño Curricular para el nivel inicial, en vigencia desde el año 1989, se enmarca en los ejes propuestos anteriormente. Se han organizado cursos, ateneos, acciones distritales y jornadas<sup>2</sup> con toda la población docente del nivel centradas en trabajar a través de esta intención. Hemos empezado a recibir pedidos de supervisores, consultas de directoras, respuestas de los docentes, cartas de alumnos, proyectos institucionales centrados en lo social. A través de las producciones y crónicas de los docentes constatamos que el planteo es poderoso y genera movimiento en múltiples direcciones.

Decíamos, párrafos más arriba, que esto era una intención, no una propuesta omnipotente; seguiremos manteniendo reflexiones durante la marcha.

---

<sup>2</sup> Todas estas actividades están organizadas por la Dirección de Planteamiento y Educación de la Secretaría de Educación, MCBA, a través de la Dirección de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

## Cuadro 1

### 1. Las personas del entorno social

Ejemplo: El propio niño, los miembros de su familia, los vecinos, los amigos, la maestra, personas del mundo de las comunicaciones, el artesano carpintero, el almacenero, el obrero de la fábrica, el empleado de la oficina, el presidente..., los compañeros del Jardín, la directora de la escuela...

#### 1.1. Modos de organización de las personas

–Las relaciones de parentesco, la pertenencia a un grupo, la posición de un grupo.

.....vínculos familiares, vecinales, de amistad, institucionales, la vida en familia y la vida en la escuela.

–Las instituciones.

.....para la producción, la educación, la vida religiosa, el arte, los servicios públicos, el gobierno, el comercio, la salud.

–Los roles, funciones, trabajos, responsabilidades, relaciones, intercambios, comunicación.

.....en oficios y profesiones, los trabajos de la casa, los roles en la familia y en la escuela, las necesidades individuales, las necesidades colectivas, hombres y mujeres en el trabajo.

#### 1.2. Costumbres y estilos de vida

–Los saberes, los sentimientos, las acciones frente a:

.....la vivienda, la educación, el trabajo, el juego, las mentiras, el consumo, la muerte, las celebraciones.

–Los valores, los hábitos, las normas, las pautas de convivencia que rigen la vida colectiva.

.....por ejemplo: la cooperación, la colaboración, la tolerancia, la justicia, la igualdad, el respeto a la diferencia, el reconocimiento de la autoridad legítima, los permisos, las restricciones, etcétera.

### 2. Los objetos (culturales)

Ejemplo: Objetos de uso cotidiano (para vestirse, comer, adornarse, guardar cosas), los transportes, los juguetes, objetos de uso escolar, objetos antiguos, la televisión, un cuadro, las señales de la calle, las artesanías, objetos no cotidianos, etcétera.

#### 2.1. Forma

–Material, diseño, estructura interna y externa, partes que lo componen, relación de forma con el tipo de manufactura industrial/artesanal.

## 2.2. Función

–Usos del objeto, mejoras de uso, nuevos usos, la relación uso/forma relativa a cada cultura, los objetos como testimonios del trabajo y la historia de los hombres, los objetos que hacen agradables/desagradables los lugares (la estética), comportamiento frente a objetos personales y objetos colectivos.

## 3. Los espacios significativos (los lugares)

Ejemplo: La casa del propio niño, la escuela, la plaza, la vereda, la estación del tren, el barrio, el puerto, el negocio de la esquina, un baldío, un edificio o una zona histórica.

### 3.1. Forma

–Partes que lo componen, distribución, delimitaciones, nombres, orientación.

### 3.2. Función

–Función.....  
–Organización, tipos de usuario, actividades que se desarrollan, comportamientos que se generan, modificación de ritmos de actividad en espacios...  
–Preferencias de uso y acceso, lugares agradables y desagradables, significado atribuido a los lugares, lo que falta/sobra en los lugares, las molestias, lo que se podría modificar, el cuidado y el respeto de los lugares compartidos.

.....como refugio, protección, esparcimiento, circulación, trabajo, etcétera.

.....familiar o institucional, público o privado, masivo o selecto, autorizado o prohibido, individual o colectivo.

## 4. La memoria colectiva-tradicional y folclor. Antecedentes culturales –los cambios–

Ejemplo: Historia y tradiciones familiares, escolares, locales, fechas patrias, símbolos, museos, monedas antiguas, monumentos, postales, estampillas, fotos.

–Principales tradicionales, rituales, festejos, celebraciones patrias relacionadas con  
–La historia de cada niño, la historia de los padres, abuelos y maestros a través de  
–Elementos, manifestaciones de la propia historia colectiva a través de

.....la música, las comidas, la vestimenta, los bailes, la literatura.

.....fragmentos de la vida pasada, objetos pertenecientes a generaciones pasadas (muebles, vestidos, etcétera).

.....costumbres de grupos sociales diversos, modos de celebrar nacimientos, bodas, las costumbres en casa de abuelos, amigos, el significado de edificios, monumentos, características de la propia ciudad.

## Bibliografía

- Ajello, A., V. Castronovo, H. Girardet y C. Pontecorvo (1982), "L'educazione storico sociale", en Franco Frabboni (comp.), *L'innovazione nella scuola elementare*, Florencia, La Nuova Italia Editrice.
- Alderoqui, S. (1989), "Las ciencias sociales en el nivel inicial", en *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Secretaría de Educación MCBA. Dirección de Planeamiento.
- Alderoqui, S. y A. Serulnicoff (1988), "La escuela en la calle", en *Hacer escuela*, Revista de Educación de la escuela Mundo Nuevo. Esc. Nueva Soc. Coop. Ltda. edit. Buenos Aires, año 9, núm. 9.
- Batallán, G. y G. Morgade (1986), *El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela*, Buenos Aires, Flacso.
- Carretero, M., J. I. Pozo y M. Asensio (comps.) (1989), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor Distribuciones.
- Castorina, J. A. (1990), "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento", en *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Chevallard, Y. (1980), "La transposición didáctica: de las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñadas" (mimeografiado).
- Enesco, I., J. Delval, y J. Linaza (1989), "Conocimiento social y no social", en *El mundo social en la mente de los niños*, Madrid, Alianza Editorial.
- Falteri, P. y M. R. Petri (1988), "Grupo Nazionale di Antropologia Culturale", en Dossier MCE'88. Storia e ricerca di un movimento di educatori, Matriale MCE. Roma, Terza Serie, Número due.
- Frabboni, F., A. Galletti, y C. Savorelli (1980), *El primer abecedario: el ambiente*, Barcelona, Fontanella.
- Frabboni, F. y Gian Luigi Zucchini (1985), *L'ambiente come alfabeto*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Girault, R. (1983), "L'histoire et la géographie en question; Rapport au ministre de l'éducation nationale", Ministère de l'éducation nationale, París.
- González Hernández, A. (1980), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, CEAC.
- López Carretero, A. (1979), "Evolución de la noción de familia en el niño", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 9, Madrid, Pablo del Río.
- Ministerio de Educación y Cultura (1989), "Diseño Curricular de Base", en *Educación Primaria, Área Conocimiento del Medio*, España.
- Morales Pelejero, Monserrat (1984), *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*, Barcelona, Oikos, Tau.
- Muntañola Thornberg, Joseph (1980), *Didáctica Medioambiental: Fundamentos y Posibilidades*, Barcelona, Oikos, Tau.
- Tonucci, F. (1974), *La escuela como investigación*, Buenos Aires, 1988. Miño y Dávila editores (Edic. española, 1974).