

Pistas y propuestas para enseñar ciencias sociales en el nivel inicial desde una perspectiva interdisciplinar en la sala de 5

Mariela I. S. Hirtz - Miguel A. Jara - Erwin S. Parra
Sergio Remolcoy - Gerardo R. Añahual - Julieta Farina



educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue



Serie Formación

**Pistas y propuestas para
enseñar ciencias sociales en
el nivel inicial desde una
perspectiva interdisciplinar
en la sala de 5**



**Pistas y propuestas para
enseñar ciencias sociales en
el nivel inicial desde una
perspectiva interdisciplinar
en la sala de 5**

Autoras y Autores

Mariela I. S. Hirtz

Miguel A. Jara

Erwin S. Parra

Sergio Remolcoy

Gerardo R. Añahual

Julieta Farina



*Didáctica
Ciencias Sociales*

EDUCO

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Neuquén 2023

Pistas y propuestas para enseñar ciencias sociales en el nivel inicial desde una perspectiva interdisciplinar / Mariela S. Hirtz ... [et al.]; - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. Editorial Universitaria del Comahue, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-635-0

1. Educación. 2. Educación Inicial. 3. Ciencias Sociales. I. Hirtz, Mariela S. ... [et al.].

CDD 300.71

Para comunicarse con las autoras o autores:

Grupo Comahue: Centro de Estudio e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (CEIDICSyH). Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.

Buenos Aires 1400 – Neuquén (9300). Provincia de Neuquén - Argentina

Irigoyen 2000 - Cipolletti (8324). Provincia de Río Negro – Argentina.

Tel. 0299) 4781429 / 4783850 / 4783849

Email. grupocomahueargentina@gmail.com // equipoinv.dcsyhfahum@gmail.com

Diagramación, corrección y estilo: Miguel A. Jara

Diseño de Tapa: Javier Cabrio

Dibujos realizados por Iván M. Navarro (5 años)

Universidad Nacional del Comahue

Secretario de Extensión: Damián Cancelo

Editorial EDUCO

Director: Enzo Dante Canale

Impreso en Argentina.

© 2023 – EDUCO – Editorial de la Universidad Nacional del Comahue,

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso de EDUCO.

Índice

Presentación	7
Las autoras y los autores	9
Pista 1: Las configuraciones de las infancias, el nivel inicial y las tensiones pedagógicas-didácticas	11
Tema 1 Derroteros en la construcción de la categoría infancias	11
Tema 2 Configuración e historia del Nivel Inicial en Argentina	14
Tema 3 Seis tensiones pedagógicas-didácticas en el Nivel Inicial	22
Pista 2: Las ciencias sociales en el currículo del nivel inicial de las provincias de Río Negro y de Neuquén	31
Tema 1 El currículo de ciencias sociales para la educación inicial en la provincia de Río Negro	31
Tema 2 El currículo de ciencias sociales para la educación inicial en la provincia de Neuquén	43
Tema 3 Algunas notas distintivas de los diseños curriculares desde la didáctica de las ciencias sociales	51
Pista 3: Orientaciones didácticas para organizar propuestas de enseñanza de las ciencias sociales en el Nivel Inicial	57
Tema 1 Las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales	58
Tema 2 Conceptos clave o metaconceptos como organizadores en la enseñanza de las ciencias sociales	60
Tema 3 Problema, Problemática y Problematización en la enseñanza de las ciencias sociales	61
Tema 4 Secuencias didácticas desde un enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las ciencias sociales	66
Propuesta 1: Enseñar el barrio desde la perspectiva del extractivismo urbano	73
Propuesta 2: La enseñanza del Kvme felem para repensar el vínculo naturaleza-sociedad. Una perspectiva alternativa al concepto de desarrollo	87
Propuesta 3: La perspectiva intercultural para el desarrollo de nuevas experiencias ciudadanas con las infancias	97
Propuesta 4: Enseñar la comunidad desde una perspectiva de las identidades para articular saberes entre niveles educativos	105

Presentación

El libro que presentamos es una propuesta pedagógica y didáctica que recupera dimensiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que configuran una propuesta formativa en el profesorado de Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Desde hace una década nos abocamos a la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales de futuras profesoras que enseñarán Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y diversidad de aspectos nos han impulsado en la elaboración de este material didáctico con la intención de que contribuya a pensar didácticamente las Ciencias Sociales en la formación inicial y continuada del profesorado.

Elaboramos este material como un punto de partida para introducir al complejo, dinámico y apasionante campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas. Alejadas y alejados de una perspectiva prescriptiva, homogénea y hegemónica de pensar a la enseñanza, el aprendizaje, la formación, el currículo y a las infancias, sostenemos que es una oportunidad para acompañar procesos de formación del profesorado y el desarrollo curricular del campo del ambiente. Este material didáctico es un punto de vista posible, no el único ni excluyente de otros posibles y se caracteriza, fundamentalmente, por ser una propuesta situada en un lugar concreto de la Norpatagonia Argentina.

Las pistas y propuestas elaboradas recogen los aportes de diversas autoras y autores, expertos en el área, con la intención de poner en diálogo los núcleos específicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales: para qué, qué, cómo, cuándo, a quiénes y dónde enseñar. También, las producciones enmarcadas en proyectos de investigación, formación de posgrado, actividades de transferencia y capacitaciones que las y los autores venimos realizando por más de dos décadas en el campo específico. Este último componente ha sido clave para elaborar este material didáctico. Los espacios compartidos con el profesorado en ejercicio han sido el punto inicial para contribuir a pensar didácticamente las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, no solamente para ofrecer oportunidades de actualización sino, además, para visibilizar las ausencias en las prácticas de enseñanza, es decir, pensar la enseñanza desde las perspectivas de género, interculturalidad, Derechos Humanos, ambiental, inclusión, entre otras, desde un enfoque interdisciplinar centrado en problemas socialmente vivos.

Este libro está organizado, en una primera parte, por tres pistas que nos ayudan a ubicarnos en los derroteros de la construcción sociocultural de las infancias, de los diseños curriculares para el Nivel Inicial y de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En cada una de ellas se abordan nociones, categorías, conceptos que configuran una mirada crítica sobre los grandes temas que se desarrollan. También, se surge bibliografía específica para profundizar en cada uno de ellos. En la segunda parte se ofrecen cuatro propuestas sobre temas/problemas que tienen como finalidad introducir en la enseñanza problemas socialmente vivos, con orientaciones para que el profesorado pueda trabajarlas con las niñas y los niños.

Esperamos que este material didáctico sea un aporte para innovar en las prácticas de enseñanza y de la formación del profesorado. Como anticipamos, son solo orientaciones perspectivizadas desde la teoría crítica que la o el lector podrá adaptarla a las finalidades que se proponga.

Las y los autores
Agosto, 2023

Las autoras y los autores

Mariela Hirtz, Erwin Parra, Sergio Remolcoy y Miguel Jara integran el equipo de cátedra de Ciencias Sociales y su Didáctica del profesorado de Nivel Inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE). Gerardo Añahual, autor invitado, es profesor en el área, en la orientación Historia y desarrolla su actividad de docencia en el profesorado en historia de la Facultad de Humanidades (FaHu). Todos integramos el equipo de investigación y formamos parte del Grupo Comahue: Centro de Estudio e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (CEIDICSyH) en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Julieta Farina es profesora en la cátedra Ciencias Naturales y su Didáctica para el Nivel Inicial, con la que compartimos preocupaciones comunes en la formación del profesorado y ha colaborado, como autora invitada, en la elaboración del presente material didáctico. Todo este equipo se ha especializado en las didácticas específicas, cuentan con una amplia trayectoria en la formación e investigación. Mucho de lo que aquí recuperamos son producciones realizadas en el marco de los estudios de posgrado (Especializaciones, Maestrías, Doctorados) y se constituyen en un aporte valioso para esta producción.

Mariela Isabel Susana Hirtz. Es profesora en geografía FaHu-UNCo. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Geografía) FACE-UNCo. Doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Se ha desempeñado como profesora en diversas escuelas secundarias en la ciudad de Cipolletti provincia de Río Negro. Profesora en la Asignatura Ciencias Sociales y su didáctica en el Profesorado de Nivel Inicial y en el taller de Didáctica de la Geografía en la carrera de posgrado Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales – EDCS. FACE-UNCo. Codirectora del Grupo Comahue: CEIDICSyH en la FACE y FaHu. Integra el proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” asentado en FaHu-UNCo.

Ha compilado junto a Miguel A. Jara el libro “Enfoques y perspectivas para pensar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en la escuela” (ISBN 978-987-604-602-2). Recientemente participó de la publicación de un artículo en la Revista argentina de Investigación educativa titulado “¿Cómo enseñar el ambiente? Una experiencia en la formación docente desde una perspectiva interdisciplinar en las ciencias sociales y humanas”. Ha dirigido Trabajos Finales Integradores y ha integrado tribunal evaluador en el marco de la carrera de posgrado EDCS. FACE-UNCo. Jurado Profesora Externo en la mesa evaluadora de Enseñanza de las Ciencias Sociales para la educación inicial para la carrera Profesorado Ed. Inicial, en el marco del “Concurso de antecedentes y Oposición para la designación de Profesores Titulares de los IFDC de la Provincia de Río Negro. Ha participado como expositora en diversos eventos de la enseñanza de las ciencias sociales a nivel nacional e internacional.

Miguel Angel Jara. Es Profesor en Historia y Especialista en Investigación Educativa por la UNCo (Argentina). Magister en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Estudios de Posdoctorado en Educación en la Universidad Federal Juiz de Fora (Brasil). Profesor Regular Adjunto por concurso en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Orientación: Ciencias Sociales e Historia. Actualmente desarrolla actividades de docencia en el Profesorado en Historia de FaHu y en el Profesorado en Educación Inicial en la FACE de la UNCo.

Investigador en diversos proyectos vinculados a la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en el área. Director del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” (PI H/188) asentado en FaHu de la UNCo. y del Grupo Comahue: CEIDICSyH en la FACE y FaHu. Profesor en cursos y programas de grado y posgrado a nivel nacional e internacional.

Ha publicado diversos artículos en revistas y capítulos de libro en la especialidad, en el ámbito nacional e internacional. Es compilador de diez libros sobre enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Es director de tesis de posgrado, evaluador e integrante de comité científico de diversas revistas. Miembro activo y expresidente de APEHUN Argentina (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) y miembro de la RIIDCS (Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales).

Erwin Saúl Parra. Es profesor en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención por la FACE - UNCo. Doctorando en Ciencias Sociales (UNRC). Profesor Adjunto Interino en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Orientación Ciencias Sociales e Historia. Actualmente desarrolla actividades de docencia en el profesorado en Historia de la FaHu Sede Bariloche (Didáctica General y Especial y Práctica Docente). y en el Profesorado en Educación Inicial en la FACE de la UNCo.

Investigador en diversos proyectos vinculados a la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en el área. Co-Director del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” (PI H/188) asentado en FaHu de la UNCo. Miembro del Consejo de Investigación e innovación del Grupo Comahue: CEIDICSyH FACE y FaHu.

Ha publicado diversos artículos en revistas y capítulos de libro en la especialidad, en el ámbito nacional e internacional. Es director de Trabajos Integradores Finales de posgrado en carreras de especialización. Miembro activo de APEHUN Argentina y RIIDCS

Sergio Remolcoy. Es profesor en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia por la FACE de la UNCo. Maestrando en Enseñanza de la Historia (UNL). Profesor en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Orientación Ciencias Sociales y en el Área Historia Universal e la FACE. Actualmente desarrolla actividades de docencia en el profesorado en Educación Inicial en la FACE y en el profesorado en historia de la FaHu de la UNCo.

Investigador en diversos proyectos vinculados a la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en el área. Es integrante del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” (PI H/188) asentado en FaHu de la UNCo. Miembro del Consejo de Investigación e innovación del Grupo Comahue: CEIDICSyH, FACE y FaHu. Ha publicado diversos artículos en revistas y capítulos de libro en la especialidad, en el ámbito nacional e internacional.

Gerardo Raul Añahual. Es profesor en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia por la FACE de la UNCo. Doctorando en Educación (FACE - UNCo). Se desempeña como profesor en Historia en el nivel secundario. Profesor en Práctica Docente del profesorado en Historia FaHu de la UNCo. Investigador en proyectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Ha publicado artículos en revistas y capítulos de libros en la especialidad, en el ámbito nacional e internacional. Evaluador y director de trabajos posgrado. Miembro activo de APEHUN. Secretario del Grupo Comahue: CEIDICSyH FACE y FaHu.

Julieta Farina. Es Licenciada en Ciencias Biológicas por la UNCo. y Profesora en Biología por la Universidad Nacional de Río Negro. Actualmente se encuentra en la etapa de escritura de tesis del Doctorado en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la UNCo. Se desempeñó como Profesora de Nivel Medio en las áreas de Química y Biología en la Provincia de Río Negro y como capacitadora en la Dirección de Formación Docente de la Provincia de Neuquén. Es profesora encargada de cátedra de las asignaturas de Ciencias Naturales y su Didáctica del Profesorado en Nivel Inicial y del Profesorado Universitario en Enseñanza en Educación Primaria de la FACE - UNCo. Ha sido miembro de equipos de investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales en la FACE y actualmente lo es en la Facultad de Ciencias del Ambiente y la Salud en la UNCo. Es autora y coautora de una decena de trabajos publicados en revistas indexadas sobre educación científica y en una treintena de congresos sobre biología, educación y restauración. Ha participado como investigadora y colaboradora en proyectos de educación en ciencias en jardines de infantes de la ciudad de Cipolletti.

PISTA I	Las configuraciones de las infancias, el nivel inicial y las tensiones pedagógicas-didácticas
------------------------------	--

En esta primera pista realizamos un recorrido teórico respecto de la concepción de infancia y las dimensiones histórico políticas y didácticas del Nivel Inicial (NI) de manera que nos permita comprender las perspectivas que subyacen en los Diseño Curricular de las provincias de Río Negro y de Neuquén que serán desarrollados en la pista 2.

TEMA 1	 Derroteros en la construcción de la categoría infancias
-----------------------------	--

El campo de estudio de las infancias es profundamente interdisciplinario y la categoría infancias es una construcción histórica, social y cultural, definida a partir de los modos en que las comunidades se apropian significativamente de ella y la nombran, superando la concepción de una etapa natural de la vida (Carli, 1999; Bustelo, 2012; Fernández País, 2018a, b). Compartimos con Bustelo (2012), que la infancia es una categoría homogénea y antagónica a la adultez, pero heterogénea respecto a las distintas dimensiones que la atraviesan, es por eso que se la menciona desde la pluralidad del término. Las infancias aparecen ausentes en la Edad Media, en la que no se diferenciaba entre niños y adultos (Moreno, 2006; Bustelo, 2012; Fernández País, 2018a). En esa época, la familia no tenía un rol afectivo sino de conservación de los bienes; mientras que las niñas cumplían funciones domésticas, los niños eran integrados directamente a la sociedad, mediante la práctica del oficio paterno (Bustelo, 2012).

A fines del S. XVII, junto con la configuración de la Edad Moderna, cambia la concepción de familia, nucleándose con fines afectivos, lo que otorga a la niñez, también, un vínculo familiar y un status propio (Bustelo 2012; Carli, 1999). Los niños comienzan a ser percibidos como seres inacabados e individuales, visibilizando el cuerpo infantil, que hasta ese momento no se distinguía de los adultos; también se diferencian las actividades propias de las infancias como el juego y la educación (Fernández País, 2018a). En este contexto, surge la familia como ente privado, diferenciada de la sociedad y se produce su retirada de la calle, de la plaza, de la vida colectiva, y su reclusión dentro de una casa (Carli, 1999). En las sociedades industriales modernas, a diferencia de la sociedad tradicional, que no podía representarse al niño y la infancia tenía corta duración, se configura un nuevo espacio ocupado por el niño y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño, produciendo una transferencia parcial de las funciones de la Iglesia a la familia (Carli, 1999). Los estudios de Donzelot (en Fernández País, 2018a), que indagan la historia de los últimos doscientos años de la configuración de la familia, muestran que el Estado necesitó de la constitución del matrimonio para conformar familias que se ocuparan de la crianza de las infancias, dando lugar al gobierno a través de las familias. Al mismo tiempo, surge la escuela como sitio para disciplinar y educar a las infancias, hecho que marca la configuración de esta categoría en el desarrollo del capitalismo industrial (Bustelo, 2012).

El niño moderno fue concebido inocente, frágil, indefenso, sin maldad, pecado ni sexualidad. Es por ello que se le protegió y controló tanto desde el núcleo familiar como del Estado y la iglesia, no tanto porque se le consideraba importante sino para que llegara a ser un “buen adulto” (Moreno, 2008).

Durante el siglo XX, la infancia se convierte en un objeto emblemático, marcado por el interés en el estudio de distintas disciplinas, configurándose el foco de los dispositivos institucionales y las políticas de Estado y transformada en metáfora de utopías sociales y pedagógicas (Carli, 1999).

La configuración de las políticas de estado de carácter neoliberal y la globalización, modificó la construcción de la infancia moderna, que la ligaban con la escolarización pública y la privatización familiar. Estos cambios están caracterizados por las modificaciones de las estructuras familiares, las políticas económicas, la incidencia del mercado y de los medios masivos de comunicación, que transforman la cultura, sociedad y la educación pública (Carli, 1999). En este contexto surge el trabajo infantil, los chicos de la calle y el delito infantil, como fenómenos que indican experiencias de autonomía temprana, una adultización notoria y una ausencia de infancia (Carli, 1999).

A fines del S. XX surge la categoría primera infancia para referirse al grupo etario de niños entre 0 y 6 años (Peralta y Fujimoto, 1998), concepto que presentan una serie de singularidades y son estudiados por un campo del saber específico (Fernández Pais, 2018a). Según Peralta y Fujimoto (1998), el término primera infancia no establece claramente un corte de edad para fines estadísticos y no permite derivar un sustantivo para referirse al niño en esa etapa. En Argentina, se la considera entre el nacimiento y los 5 años de vida y para la UNESCO se extiende hasta los 8 años (Fernández Pasi, 2013; 2018a). Es relevante destacar que, el desplazamiento del significante infancia a primera infancia no altera ciertas fijaciones que hacen aparecer al niño como sujeto u objeto de derecho (Fernández Pais, 2018a).

Lo relevante no es tanto la configuración del término infancia, sino la regulación de las relaciones entre niños y adultos que se establecen a partir de ella (Bustelo, 2012). En este sentido, Carli (1999), plantea que

La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época. (p. 1)

Aún en la actualidad, la infancia como colectivo se sitúa en una relación asimétrica, de dependencia y subordinación frente a los adultos. De esta manera, la infancia es un estadio a partir del cual se madura y se educa para transformarse en adulto; el *telos* de la infancia es su direccionalidad determinista para ser adulto (Ravello de Castro, en Bustelo, 2012). Así, el infante es un protoadulto y los atributos que se le confieren, a partir de los cuales se configuran disposiciones jurídicas y culturales, celebran la dependencia infantil. Frente a esta concepción asimétrica de niñez, Qvortrup (en Bustelo, 2012), propone nueve tesis constitutivas de la sociología de la infancia construyendo, a partir de ellas, una categoría analítica específica e independiente que permite diferenciar la infancia del rol de hijo y estudiante. Surge así una concepción estructural que se diferencia de la asimétrica. Además, al darle un carácter permanente, la diferencia de la transitoriedad y le otorga un punto de partida para pensar a los niños desde el ser y no del llegar a ser. Se inicia así con una epistemología de la infancia, en la que niñas, niños y adolescentes son personas en estado de infancia (Bustelo, 2012).

El paradigma sociológico de infancias establece una serie de coordenadas a considerar entre las que se destacan: entenderla como una construcción social y un componente estructural y cultural de muchas sociedades; considerar que existen diversas infancias y que no es un fenómeno singular y universal; estudiar las relaciones entre niños y adolescentes en sus propios términos; concebir que no son sujetos pasivos sino actores en la construcción de sus propias vidas (Bustelo, 2012). De esta manera, para estudiar a las infancias, se debe romper con el adultocentrismo que impide el entendimiento de las circunstancias históricas y no permite deconstruir el lenguaje de niños y adolescentes, no entiende

la relación de poder con los adultos y no los reconoce como actores con vida propia. La investigación desde este enfoque supone la autonomía de los niños y una simetría ética con los adultos. Al contrario de esta concepción, Carli (1999), considera al niño como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, adhiriendo en cierta medida a una posición asimétrica de infancia.

Si se considera una mirada foucaultiana, las infancias pueden ser pensadas como una relación de poder que ejerce el adulto y que genera violencia con el objetivo de normalizar el cuerpo infantil (Castro, 2018). Desde esta visión, el sujeto infante es producido y sujetado al orden dominador dentro de la sociedad disciplinaria en la que intervienen los instrumentos de castigo y vigilancia de las instituciones caracterizadas por el panóptico, entre las que se encuentran la familia y la escuela (Bustelo, 2012; Carli, 1999). Deluze (2012) profundiza estas ideas al proponer la noción de sociedad de control, en la que otorga centralidad a los medios de comunicación masiva. Según este autor, se produce una forma de subjetivación abierta y continua a la que llama invaginación:

Ahora, el instrumento de control social es el marketing, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños. (...) El hombre ya no está encerrado sino endeudado. Sin duda, una constante del capitalismo sigue siendo la extrema miseria de las tres cuartas partes de la humanidad, demasiado pobres para endeudarlas, demasiado numerosas para encerrarlas. (p. 292)

La cuestión del público es central en el tema de la infancia, ya que es allí en donde se conforma y formatea una memoria de estilos, deseos y creencias para la construcción de consumidores. De esta manera, las sociedades de control modulan cerebros y configuran hábitos (Podestá, en Bustelo, 2012).

Desde esta conceptualización, la lógica del espectáculo y del entretenimiento tiene alto impacto sobre la infancia y la adolescencia. Así la conformación de un cuerpo moldeable y una subjetividad controlada es central para garantizar la transmisión y reproducción del orden adulto que la oprime (Bustelo, 2012). En este sentido, en la actualidad se debate si los medios masivos expulsan o hacen desaparecer a las infancias, al modificar las formas de acceso a la información y el conocimiento. Por el contrario, también se afirma la configuración de una cultura infantilizada, ya que los medios y el mercado se organizan en torno a las infancias como potenciales consumidores (Carli, 1999).

La visión latinoamericana es una perspectiva en formación y no existe un esfuerzo teórico sistemático en términos de infancia (Bustelo, 2012). Bralich (2014), se pregunta si existe una cultura, nación, infancia y por tanto educación latinoamericana, o si más bien es una aspiración política, con fuerte contenido ideológico, para distanciarse del imperialismo cultural. En América, la multiculturalidad de los pueblos originarios no logró una cohesión que pudiera constituirse en una entidad concreta. La conquista y colonización terminó con la diversidad cultural e implantó una cultura hegemónica diferenciada en dos subsistemas, el español y el portugués. En ese momento histórico, es posible tal vez hablar de una sola entidad cultural, idiomática, religiosa y política, aunque resistida por los habitantes originarios sobrevivientes, o aceptándolas parcialmente, generando cierto sincretismo cultural y religioso (Bralich, 2014).

Posteriormente, esta especie de unidad, se fue fragmentando con los procesos independentistas y la configuración de los distintos estados nación, que construyeron su propia identidad, influenciados por nuevas corrientes políticas, filosóficas, literarias, sociales. De esta manera, la diferenciación cultural se acentuó según las propias tradiciones históricas de los países de Latinoamérica y su particular integración con las culturas originarias y/o africanas. Sin embargo, el peso de la cultura europea por la conquista y la historia común de resistencias, han generado ciertos rasgos similares en los países latinoamericanos, aunque los procesos de integración actuales son aún incipientes para generar un basamento cultural sólido (Bralich, 2014).

A partir de estos rasgos comunes, se debería caracterizar a la concepción de infancias latinoamericana desde un enfoque estructural, que considere el carácter relacional y los aportes de Foucault y Deleuze, que utilizan la categoría de dominación muy propia para Latinoamérica. Para Bustelo (2012), la perspectiva latinoamericana de infancia debe fundamentarse en las ideas de dignidad humana, solidaridad entre oprimidos, utopía y la búsqueda de generar una sociedad libre, igualitaria y justa. La categoría infancias es intercultural y contraria al paternalismo, ya que mientras más protección menos autonomía y centralidad del infante. Se trata de una autonomía con pertenencia social y no pensada como proyecto individual. Es además diacrónica y emancipatoria y como tal implica una teoría del cambio social. Las infancias, al ser lo nuevo, coinciden con la construcción de una sociedad justa, marcada por la actitud utópica. Dice Bustelo (2012) “Si utopía es el no lugar, la infancia es también el no lugar en el mundo adulto, que transporta las fuerzas que transforman el statu quo” (p. 295).

En la actualidad, la categoría infancia continúa siendo debatida, ahora al considerar el origen etimológico del término. Infancia proviene del latín *infans*, que se traduce como el que no habla (*in-*negación, *fans*-hablar). Al respecto Fernández Pais (2022), aporta que reconocer a la niña o al niño es también considerarlo como sujeto de palabra. Aunque pueda no ser mediante la expresión verbal, las niñeces tienen otras formas de lenguaje y expresión. Es por ello que, algunos/as autores (Fernández Pais, 2022; Vitaller, Luquet y Marques dos Santos, 2020) se inclinan por nombrar al sujeto del NI como niñeces, dando cuenta también de la heterogeneidad. Consideramos que la categoría estructural de infancias tal como la propone Bustelo, no se fundamenta en la etimología del término, sino en la posibilidad de otorgar una singularidad que no se define por lo que no es (adulto) ni tampoco por una etapa de la vida (niña, niño, adolescente, jóvenes, adulto, adulto mayor). Nos inclinamos por hablar de infancias.



El Nivel Inicial está destinado a la educación, atención y cuidado de la primera infancia (Fernández Pais, 2018a). Es el espacio donde la población infantil tiene su primer contacto con un aprendizaje intencionalmente organizado y pensado para un grupo social del que forma parte, en el que se estructuran nuevas formas de relaciones con el mundo social y los aprendizajes dejan de partir solo del entorno cercano (García y Domínguez, 2014).

Desde la perspectiva histórica, la atención de la primera infancia surge en la modernidad, a partir de la necesidad del cuidado de huérfanos o hijos de mujeres que se incorporan a la vida laboral (Fernández Pais, 2018a). Tuvo la intencionalidad de afianzar el orden social y cultural nuevo frente al atraso y la barbarie que suponía el mundo medieval (Carli, 1999). La historia del Nivel Inicial es recuperada en gran parte por la oralidad, plasmada en diversas publicaciones de la primera mitad del siglo XX, que retratan una historia lineal, acentuada más en la necesidad de atención y atesoramiento de las bondades de las niñas, que en el derecho a su educación (Fernández Pais, 2018a). Sin embargo, desde sus orígenes, atravesó por distintas polémicas de orden ideológico, político, filosófico, psicológico, pedagógico y didáctico (Ponce, 2006).

En Argentina, los inicios del proceso de configuración del nivel inicial, pueden ubicarse en la Buenos Aires colonial, como actividad asistencial y filantrópica. En esta época de consolidación del Estado,

surgieron los jardines maternos para las infancias de las clases dominantes. Fernández Pais (2018a), menciona que

los precursores [de la] educación infantil¹, diseñaron e intervinieron en espacios de atención a los más chicos desde un discurso ligado a un mandato patriarcal anclado en cosmovisiones occidentales que las sociedades de América Latina organizaron y cuyos sentidos merecen ser revisados en la actualidad. (p. 27)

Más adelante señala que:

el legado del *jardín de infantes como espacio feliz para una infancia feliz*² y a resguardo de los conflictos sociales consolidaba un relato histórico atravesado por las distintas experiencias y metodologías, pero alejado de las cuestiones socio-políticas que las sobredeterminaban. (p.29)

A partir de la década de 1960, se construye un relato de corte sociológico centrado en cuestiones de género y en los derechos de las infancias, divulgado por distintas autoras de la época. Entre ellas Cristina Fritzsche, Hebe San Martín de Duprat, Lydia Penchasky de Bosch, Lilia Fornasari de Menegazzo, Amanda Pérez Ranea de Galli y Celia Carpi de Germani (en Fernández Pais, 2018).

Retomando la historia del nivel, se considera que la educación de las infancias en la Europa del siglo XVIII tiene su origen en el seno de la familia, relacionada principalmente con la difusión de la medicina doméstica. En las clases populares, el objetivo era disminuir la tasa de natalidad, asegurando un número esperado de trabajadores, que permitiera bajar el gasto social, estrategia del poder que se conoce como filantropía. En las clases dominantes tenía como propósito alejar a los hijos de la influencia de quienes desarrollaban tareas domésticas y ponerlos bajo la vigilancia de los padres, surgió así el rol de la nodriza (Carli, 1999; Fernández Pais, 2018a).

Para las familias populares, la política estaba centrada en la vigilancia y comportamiento público, sintetizada en la figura del *torno*³. Como señala Fernández Pais (2018a), “esta regulación de la crianza llevó a la constitución de la madre de familia popular quien recibía remuneración al mismo tiempo que cumplía con la tarea de vigilancia médico estatal” (p. 11).

En el período colonial del Virreinato del Río de la Plata, el Virrey Juan José de Vértiz y Salcedo crea en 1779 la Casa de Niños Expósitos, en el que se “reciben” a los niños abandonados en el torno, quienes debían cargar con el peso de llevar el apellido Expósito el resto de sus vidas (Ponce, 2006; Fernández Pais, 2018a). Durante el período colonial la atención de la primera infancia estaba a cargo de la Iglesia Católica, a través de la Hermandad de la Santa Caridad, institución que se dedicaba a controlar, domesticar y evangelizar (Ponce, 2006). En estas instituciones las niñas eran educadas para trabajar en la servidumbre. Luego de la independencia, en 1822, Rivadavia, durante su presidencia, por medio de una serie de reformas eclesásticas, disuelve la casa de Niños Expósitos y funda la Sociedad de Damas de Beneficencia. Esta sociedad estaba a cargo de las damas de la elite porteña y se dedicaba a la atención y educación. Su primera presidenta fue Mariquita Sánchez de Thompson⁴, quien fundó el primer jardín de infantes en su casa, inspirada por el pedagogo suizo

¹La forma de nombrar al Nivel Inicial es variada e incluye los términos jardín de infantes, jardín maternal, Kindergarden y preescolar (Fernández Pais, 2018).

²Itálica de la autora.

³Dispositivo técnico para los niños que eran abandonados en las calles o en las iglesias. Era un cilindro que giraba sobre su eje y en el lado de la superficie lateral quedaba abierto para colocar al bebé mientras se tocaba un timbre para avisar que se lo dejaba (Fernández Pais, 2018, p. 10).

⁴María de Todos los Santos Sánchez de Menville y viuda de Thompson (1786 - 1868), es reconocida como la primera maestra jardinera del país y halagada en su tarea por Juana Manso (Fernández Pais, 2018).

Pestalozzi⁵. De esta manera se produce un desplazamiento de la caridad, bajo el amparo de la iglesia, hacia la filantropía, auspiciada por la alta sociedad (Ponce, 2006).

La historia del Nivel Inicial en Latinoamérica corre casi en paralelo a la historia Europea, resumida por Chartier y Geneix (en Fernández Pais, 2018a) en tres períodos a lo largo del siglo XIX⁶: **etapa pre-pedagógica** en la que la primera infancia era cuidada por personal no calificado; **etapa de escuelas infantiles** que surgen con la intención de asistir y educar mediante instituciones organizadas, con fines caritativos, religiosos o filantrópicos; y una tercera **etapa en la que aparece el kindergarten no religioso**. El principal referente de esta etapa “kindergartiana” fue Froebel, quien abandonó la idea de las lecciones tempranas⁷, incorporó el juego libre y elaboró una serie de materiales didácticos centrados en las necesidades específicas. De estas tres etapas, las dos últimas están presentes en la historia del nivel en Argentina (Fernández Pais, 2018a).

La propuesta de Froebel, centrada en el trabajo manual y artesanal, inaugura una gramática escolar específica para la educación de la primera infancia, diferenciándola de la educación común (Fernández Pais, 2018a). El alemán Federico Froebel (1782-1852), se ocupó de la formación del hombre ideal, con foco en el desarrollo del espíritu y en guiar la inteligencia desde la primera infancia. Su obra fue traducida al castellano por Sara Chamberlain de Eccleston y se convirtió en una guía clave para las primeras kindergartianas argentinas (Fernández Pais, 2018a). Los principios frobelianos estuvieron centrados en: el estudio del niño, la unidad, la autoactividad, la educación de las sensaciones y emociones, la evolución, la individualidad, la cooperación, el estudio de la naturaleza, el trabajo objetivo, la educación manual, el valor educativo del juego, la armonía entre el control y la espontaneidad, la mujer educadora y el simbolismo (Fernández Pais, 2018a). Las actividades y materiales propuestos por Froebel correspondían a tres grupos: juegos gimnásticos acompañados de canto, el cultivo de huertas y jardines y la gimnasia de la mano. Un material especial eran los dones, una especie de regalo conformado por figuras geométricas de metal, lana y madera con la que se invitaba a las infancias a construir distintas formas (de Castro y Escorial, 2006). En esta propuesta, el centro de la educación era el infante y el docente actuaba como guía en su autoeducación, en la que se asocia el aspecto psicopedagógico de la atención con el juego (Fernández Pais, 2018a).

Las y los precursores del Nivel Inicial en Latinoamérica estaban fuertemente influenciados por los pioneros europeos, encarnados en Froebel y sus metodologías como el referente más relevante. Cabe señalar que el proceso de conquista y colonización barrió con las experiencias de crianza y educación de los pueblos y culturas originarias, que tenían formas y contenidos disímiles. En ese contexto, les niños morían al ser descartados por los conquistadores o de hambre porque sus madres no podían alimentarlos; a la vez que no era posible la vida familiar por la esclavización y la violación sistemática hacia las mujeres. Compartimos con Fernández Pais (2018a), que es deseable que el nivel, acompañe en la recuperación del acervo cultural y “ponga en valor cada huella guardada en la memoria colectiva de nuestros pueblos” (p. 32).

⁵Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), profundizó las ideas de Rousseau. Se dedicó en parte a la educación de las madres, a quienes consideraba debían educar desde las cunas. Puso especial énfasis en la educación corporal, el desarrollo de los sentidos y la consideración del interés y el estímulo constante en los infantes (Fernández Pais, 2018a).

⁶ Cabe señalar que la preocupación por la educación de la primera infancia aparecía ya en la obra de Comenio *Didáctica Magna*, en la que dedica un capítulo a la educación hasta los seis años a cargo de las madres. Además de su interés por masificar el mensaje divino, sostenía la importancia de la educación de los sentidos, de la gradualidad (desde lo concreto a lo abstracto), asociar imágenes con palabras y el contacto directo con la naturaleza. Estas ideas primogénitas aún están presentes en el jardín de infantes (Fernández Pais, 2018a).

⁷ Saberes elementales definidos por las tres R, por sus términos en inglés de lectura, escritura y cálculo.

En el contexto de la historia de la educación argentina, Carli (1999), señala que la educación del siglo XIX se debatió entre la pedagogía naturalista de Rousseau⁸, quien concebía al niño como prolongación de lo natural, cuya educación posibilitaría la constitución de un sujeto autónomo, y la pedagogía social de Pestalozzi, basada en la construcción de un método de enseñanza que facilitara la educación de masas de las infancias pobres por un único maestro.

El legado de Sarmiento en la educación de nuestro país, tuvo también su correlato en la configuración del NI. En su libro *Educación Popular* (1849), dedica un capítulo entero a la educación infantil, titulado *Salas de asilo*; influenciado por sus recorridos a las instituciones infantiles en Inglaterra y Francia, define a las salas de asilo con el propósito de “preparar la educación moral⁹ del niño más que a la instrucción, sin descuidar esta última” (p. 189). Sarmiento delimitó la edad de las niñas de las salas entre los 2 y 7 años y señala que “su objeto es modificar los vicios del carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria” (p. 189). Plantea que, aunque dentro del rol de madre está el de educar a sus hijos, estas no saben medir su sobreprotección en las clases altas o la violencia en las clases bajas¹⁰. A lo largo del capítulo relata las bondades de la educación infantil desde la primera infancia, lo que, para él, trae aparejado una “notable mejora en la enseñanza y una mejora en lo social” (p. 192).

Más adelante, describe los edificios donde funcionarán las salas de asilo como *depósitos de párvulos* con patio, árboles, corredores y galerías, cuidados por mujeres. Sobre las educadoras expone:

maestras idóneas, que lo son por lo general todas las niñas de mediana condición que saben leer y escribir, y son susceptibles de comprender un sistema sencillo de educación, que se funda para dirigirlo en los instintos maternales de la maestra y en las inclinaciones naturales de la infancia (p. 192).

Para él, la dificultad más grande estaba en mantener la atención de los infantes y propone utilizar el sonido de un reloj o *tick tack* como método infalible para conseguir el silencio. Menciona como métodos para la instrucción el canto, los objetos concretos, el juego corporal, la narración y el dibujo.

Luego de varios exilios (1831-1851), Sarmiento vuelve al país desde EEUU¹¹ y durante sus años como director del Departamento de Escuelas del Estado -previo a ser gobernador de San Juan-, incorpora a Juana Manso como impulsora de las escuelas infantiles. En 1859, Juana funda la primera escuela mixta -de ambos géneros- en la que tiene a su cargo la atención del jardín de infancia (Ponce, 2006; Fernández Pais, 2018a). El primer jardín de infantes como tal, se funda en Buenos Aires en 1870, a cargo de Juana Manso y en 1871, las hermanas Dudley¹² fundan dos más en la ciudad. En 1883, proveniente de EEUU arriba Sallie Chamberlain de Eccleston¹³, a quien encarga organizar el primer curso de maestras de kindergarten en la Escuela Normal de Paraná (Ponce, 2006; Fernández Pais, 2018a).

⁸Las proclamas de Jacques Rousseau (1712-1778), incluían el respeto a la infancia y consideraba que la educación empezaba al nacer, centrándose en la educación de los sentidos más que la memoria y la imaginación. En su libro *Emilio o la educación* (1762), plantea que la experiencia antecede a las lecciones y que la niñez debía “aislarse” de los males sociales, reservando el rol de las mujeres para la educación de los más pequeños (Fernández Pais, 2018a).

⁹Los ejercicios morales tenderán constantemente a inspirar a los niños un profundo sentimiento de amor y reconocimiento hacia Dios; a hacerles conocer y practicar sus deberes para con sus padres y madres.

¹⁰He aquí, pues, los dos extremos antagonistas en que es criado el hombre en nuestras sociedades; el rico, depravado por la saciedad de sus deseos, por no conocer límites a su voluntad; el pobre, endurecido por los sufrimientos, anonadado bajo la presión de las necesidades y del imperio brutal de las fuerzas, distraídas de él, que obran en torno de sí (p. 190).

¹¹En Estados Unidos tiene una fructífera amistad con Mary Mann, quien le hace llegar todas las novedades del kindergarten frobeliano. Entre las tareas de Mary estaba reclutar maestras normales para Sarmiento.

¹²Recomendadas por Mary Mann

¹³Sallie Chamberlain de Eccleston (1841-1916), conocida en Argentina como Sara, se formó en Filadelfia bajo las ideas de Froebel y fundó en el año 1893 la Unión Froebeliana Argentina.

Para Carli (1999), la sanción de la ley 1420 en el año 1884, que estableció la obligatoriedad escolar, reflejó la polémica sobre los límites entre el orden público y privado, traducido en la relación familia y Estado. Según la autora, el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños fue argumento suficiente para imponer la obligatoriedad de la educación laica a partir de los 6 años. De esta manera, el sistema educativo favoreció el gobierno de la infancia, lo que generó un sitio específico para el monopolio de la educación, la configuración de un conglomerado de especialistas y la institucionalización de los espacios educativos (Carli, 1999). A partir de la masificación de la educación, las escuelas se convirtieron en los espacios de vigilancia preferentes para las infancias. De esta manera se favoreció el disciplinamiento de los cuerpos y la aceptación de las normas morales (Carli, 1999; Fernández Pais, 2018a). La ley 1420 acompañó la creación de escuelas normales a lo largo del territorio nacional, varias de las cuales contaban con una o dos salas de jardín de infantes (Ponce, 2006). En el año 1902 se contabilizaban quince jardines de infantes dependientes de escuelas normales. El auge alcanzado en las décadas de 1880 y 1890 se detiene al principio del siglo XX.

Para Fernández Pais (2018b), las disputas con los sectores católicos retrasaron el desarrollo y expansión del jardín de infantes en el país. En el inicio del Siglo XX la educación de la primera infancia tuvo un desarrollo desigual con momentos de mayor y menor auge. Esto se debe principalmente a las disputas entre froebelianos y positivistas, tanto en la formación docente como en el sentido pedagógico del jardín de infantes (Ponce, 2006; Fernández País, 2018a). Los primeros defendían una educación democrática (no burocrática), basados en el sentido moral de la formación en los primeros años. Los positivistas criticaban la procedencia protestante de Froebel y la enseñanza estética, moral y religiosa que sustentaba el kindergarten. Los sectores positivistas comenzaron a ganar poder dentro de las escuelas normales y la Escuela Normal de Paraná se convierte en el centro de la disputa. En ese contexto Sara Eccleston, junto con su discípula Rosario Vera Peñaloza, encarnarían la defensa del kindergarten y las ideas froebelianas, por lo que se volverían el centro de ataque de los normalistas (Ponce, 2006). Paralelamente, parte de la sociedad comienza a desprestigiar al jardín de infantes, porque considera que el lugar al que pertenece la primera infancia es la familia, bajo la tutela de la madre. Estas consideraciones se dan en el seno del acceso de las mujeres al mundo del trabajo y son compartidas tanto por liberales como por conservadores (Ponce, 2006). La disputa alcanza su punto más álgido con Leopoldo Lugones como Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, a inicios del 1900, quien se ocupó de lograr consenso entre los normalistas “acerca de la ineficiencia e ineficacia del jardín de infantes” (Ponce, 2006, p. 45). En palabras de Lugones, el jardín de infantes era un espacio de *niñeras caras*, de esta manera pone en duda el valor educativo, el costo para el Estado y los resultados educativos para la futura instrucción del estudiantado. Entre otros argumentos, se destaca el presupuesto destinado a las instituciones de la primera infancia, a las que solo accedían las clases más acomodadas. Según los normalistas, los fondos para educar a toda la población en la escuela primaria y secundaria, se estaban desviando para atender el jardín de infantes de las clases dominantes. Las kindergardinerinas sostuvieron durante este tiempo una función militante en defensa del jardín de infantes, enarboladas en el liderazgo de Sara Eccleston y Rosario Vera Peñaloza (Ponce, 2006).

El acceso a los espacios educativos para la primera infancia era desigual y quedaban al margen la mayor parte de la infancia, principalmente pobre. La población infantil pobre, proveniente en su gran mayoría de familias inmigrantes, encuentran refugio en asociaciones relacionadas con el feminismo, socialismo o anarquismo (Ponce, 2006). Las políticas estatales de principio del siglo XX destinadas a la infancia marginal, quedaron plasmadas en la sanción de la Ley del Patronato de Menores en 1918. Mediante esta ley los jueces determinaban la tutela de los menores que habían delinquido o que atravesaban situaciones de maltrato o abandono. Al respecto Ponce (2006) señala que surge la

categoría de *menor* para categorizar a las infancias pobres, que quedan a su vez diferenciadas del hijo-alumno.

Ya entrada la década de 1920, las ideas contra el jardín de infantes se fueron apaciguando, en gran medida porque deja de ser un espacio exclusivo para las élites y por el declive del positivismo como corriente pedagógica, con el surgimiento de Dewey y Montessori y el escolanovismo. La corriente pedagógica de la Escuela Nueva en Argentina, debe en parte su ascenso gracias a las experiencias froebelianas previas (Ponce, 2006). El gobierno democrático de Irigoyen contribuyó a los debates sobre las libertades individuales y surgieron diversas experiencias educativas. El golpe de Estado de 1930 y la denominada década infame, generó un crecimiento importante de la pobreza y la marginalidad, que impactó abruptamente en las infancias. Frente a esto, el Estado debió generar intervenciones centralizadas, coordinadas y lideradas por especialistas. Entre estas intervenciones aparecen el seguro de maternidad, subsidios para evitar la mortalidad, la protección de las infancias en edad escolar y la creación de hogares escuelas. Para Ponce (2006), estas políticas estaban ligadas a la concepción de higienismo social y no al derecho de las mujeres y de las niñas. Para esta década, logra revertirse el declive por el que había atravesado el Nivel Inicial en los primeros veinte años del Siglo XX. Los debates se centran en la masificación del acceso al nivel y la responsabilidad del Estado en ello. El paulatino acceso de las clases populares en los jardines de infantes, comenzó a generar una doble función que se sostiene hasta nuestros días y que no es exclusiva del nivel: la asistencial y la pedagógica.

En la década de 1940, en el marco del Estado de bienestar y con una nueva concepción de infancia, se consolida la educación de las niñas. De esta manera se favoreció la conformación de un nuevo campo pedagógico, que contenía la formación docente y de la educación de la primera infancia a cargo del Estado (Fernández Pais, 2018b). Sin embargo, recién con el reconocimiento del derecho a la educación a partir de los 45 días, la tensión entre familia y Estado (privado-público), desplaza la cuestión doméstica de la atención infantil hacia la consolidación de una política pública (Fernández Pais, 2013). El peronismo logra la masificación de los jardines de infantes e incluye a las infancias dentro de su proyecto político, haciéndola parte de la permanente tensión entre adoctrinamiento y democratización (Ponce, 2006). El Estado se constituyó como garante y responsable del Sistema Educativo, destinando presupuesto a las instituciones desde el NI hasta el Universitario. Durante los dos gobiernos de Perón se incrementó significativamente la matrícula (entre el 15 y 30% de aumento acumulativo), la cantidad de establecimientos educativos y de los profesorados de formación docente para el NI. La inclusión de las niñas en la arena política era fundamental para el peronismo, ya que las consideraba como la continuidad del movimiento. En tal sentido Ponce (2006) señala que “el discurso peronista interpeló abiertamente a la niñez y los llamó de distinta manera: “los descamisaditos¹⁴”, “la generación del 2000”, “la niñez sin hogar”, “los únicos privilegiados”” (p. 69). La tarea de Eva Perón en tal sentido fue central. En el año 1948 crea la Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón, luego de lograr el cierre de la Sociedad de Beneficencia. La fundación no logra romper con la caridad, ya que se erige como un ente privado que recibe ayuda del Estado. Entre otras obras relevantes de la fundación se encuentra la inauguración de la ciudad de los niños y el reparto de juguetes.

En la década de 1950, con los aportes de Dewey y la “escuela nueva”, se reformula la propuesta froebeliana, con el fin de generar una mayor desestructuración de las actividades pensadas para la primera infancia. Al finalizar la década, llega a Argentina, de la mano de la tucumana María Soledad Ardiles de Stein, la propuesta desarrollada por los estadounidenses Clarice Willis y William Stegeman, reconocida por introducir el juego en rincones. A causa del centralismo porteño del país,

¹⁴Comillado de la autora

su obra es desconocida y recién unos veinte años después, Cristina Fritzsche traduce el texto de los norteamericanos, que se difundió ampliamente por todo el territorio (Ponce, 2006; Fernández Pais, 2018^a). Se inaugura así una nueva tradición pedagógica en los jardines de infantes, signada por la idea de trabajo o juego-trabajo y la de trabajo en rincones. La organización de los espacios en rincones se mantiene hasta fines de la década de 1980 (Fernández Pais, 2018b), pero sigue estando presente en el imaginario colectivo. Esta estructura y organización de espacios y actividades disoció los momentos de juego (reservado para el esparcimiento al aire libre) y no juego, acentuando el transcurrir del jardín en la tarea. Las afirmaciones de Fernández Pais (2018b) al respecto son contundentes:

es oportuno señalar que la categoría “trabajo” se presenta de manera edulcorada adoptando las formas de lo escolar e inaugurando una nueva metodología en la que el juego con bloques, el juego dramático, el encuentro con libros en el *jardín de infantes* se volverían método acentuando la perspectiva instrumental. Así, el juego en rincones se consolida como espacio privilegiado para la transmisión de una cultura hegemónica en la que los varones construyen y las niñas planchan. El juego en rincones permite cristalizar durante la última dictadura cívico militar un orden social al que los recién llegados se irían incorporando aprendiendo los roles y funciones que les tocaría cumplir como adultos. (p. 6)

Para Fernández Pais (2018a), las disputas del marco pedagógico entre froebelianos y positivistas del siglo XIX, tiene su correlato también en el siglo XX, esta vez entre la novedad del trabajo en rincones y del sector más tradicional froebeliano.

El golpe de Estado de 1955, frena los acalorados debates pedagógicos y genera un retroceso en las garantías del acceso a los jardines de infantes públicos y abre las puertas para la instalación del sector privado. Este sector se fortaleció con el surgimiento de las guarderías, que recién se reglamentan a inicios de los 70, pero sin contar con supervisión pedagógica (Ponce, 2006). Sectores de la clase media comienzan a tener cierta preocupación en los aspectos pedagógicos, lo que da lugar al surgimiento de los jardines maternos, que también surgieron desde el sector privado.

Para Ponce (2006) “los inicios de la década de 1970 encuentran al Nivel Inicial en plena expansión, aunque lo que crecía a un ritmo más acelerado era la oferta del sector privado” (p. 78). La última dictadura militar que toma el poder en 1976, no tuvo más que preocupaciones de control sobre las infancias, generando un nuevo retroceso en la expansión y en los debates. Una de las políticas que instaló la dictadura, fue la transferencia de los jardines de infantes nacionales a las dependencias provinciales y municipales, generando una desigualdad que perdura hasta la actualidad. Paralelamente, cerró las experiencias de jardines maternos fabriles y gremiales que se habían iniciado en la década anterior. A su vez favoreció el crecimiento del sector privado en todos los niveles educativos. El marco pedagógico de la dictadura era claro: “los militares concebían a la escuela como un aparato ideológico y, por eso, la política educativa estuvo orientada hacia la imposición de un discurso pedagógico hegemónico [marcada por el catolicismo], basado en el orden y el disciplinamiento social” (Ponce, 2006, p. 82). El terrorismo de Estado, puso a las niñas en un lugar de vigilancia y disciplinamiento, y la censura se vio plasmada en el Nivel Inicial con la prohibición de libros y la voz oficial de los medios de comunicación (Ponce, 2006). El lugar que los dictadores le dieron a la niñez se puede resumir con el secuestro de menores y la figura del niño desaparecido.

La década de 1980 estuvo signada por la recuperación de la democracia y la conformación de nuevos grupos de especialistas que desplazan el saber docente (Fernández Pais, 2018b). La apertura democrática reavivó las ideas escolanovistas y favoreció la discusión de los aportes de la teoría crítica. Apareció como línea pedagógica el jugar por jugar, como actividad diaria sin contenidos ni dirección docente, avalada por psicólogos y psicopedagogos. Paralelamente surgió la discusión respecto a

pensar al NI como un espacio escolar que democratiza la cultura y los conocimientos socialmente válidos. Hacia finales de los 80, surge la necesidad de revisar el rol docente, como reacción frente al escolanovismo e incorporar la enseñanza de contenidos, además de la finalidad socializadora del nivel (Ponce, 2006). En este contexto se reavivó el debate por el lugar del juego en los jardines de infantes.

En la década de 1990, en un contexto de políticas neoliberales de neto corte mercantilista, se promulgó la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195/93 que promovió la privatización del sistema educativo, lo que repercutió en el aumento de la oferta de jardines privados. Aún hoy, el acceso a las instituciones de NI en Argentina, continúa siendo dispar y dependiente de las posibilidades políticas y económicas de las jurisdicciones (Fernández Pais, 2013). Esta brecha es aún más profunda en el acceso a los jardines maternos y la educación de las niñas de entre los cuarenta y cinco días y tres años (Visintín, 2016). Las políticas neoliberales de la década del 90 agudizaron la crisis social y económica y los espacios educativos se volvieron la primera línea del asistencialismo, convirtiendo a los comedores escolares “como parte del paisaje escolar” (Ponce, 2006, p. 89). Las modificaciones más importantes de la Ley FFE sobre la educación de la primera infancia refieren a establecer la obligatoriedad de la sala de cinco años, nominar por primera vez al Nivel Inicial como el referido a los jardines de infantes e instalar la planificación por objetivos y la relevancia de los contenidos. La obligatoriedad de la sala de cinco, junto con la importancia de los contenidos, marcó el debate acerca de la primarización del NI (Ponce, 2006).

En la actualidad, el sistema educativo regulado por el Estado, ha perdido su rol como único garante de la atención y educación de la primera infancia. Amparadas por la Ley de Educación Nacional (LEN), han surgido iniciativas sociales, como resultado de la crisis del 2001, con prácticas alternativas y demandas variadas (Fernández Pais, 2013). Las instituciones y organizaciones sociales que se ocupan de la primera infancia, nacieron para cubrir la demanda de cuidado de las familias, allí donde el Estado está ausente. Las condiciones de infraestructura, profesionalismo e impronta educativa distan de ser las de las instituciones formales y son muy desiguales para distintos sectores sociales. Como sostiene Fernández Pais (2013):

Estas experiencias han formado parte de las redes de sostén social comunitario y, a su vez, han habilitado nuevas miradas sobre las prácticas pedagógicas para los más chicos tensando el par educación-cuidado característico de la génesis de la educación inicial. Estas organizaciones constituyeron un sistema paralelo que se desarrolló y fue adquiriendo reconocimiento en distintos puntos del país (p.129).

Las organizaciones que ofrecen estos espacios de educación popular¹⁵, tienen en cuenta el contexto cultural, social y las pautas de crianza de las familias y las conjugan con contenidos prescriptos por los diseños curriculares jurisdiccionales. De esta manera, “se pone en evidencia la posibilidad de la educación y construcción de sujetos políticos a partir del aporte colectivo” (Fernández Pais, 2013, p. 131), contrario muchas veces a lo que sucede en el sistema formal. Lo que estas experiencias exteriorizan es la necesidad de que el Estado establezca políticas públicas concretas para las infancias, que asuman la importancia de la educación y el cuidado desde el nacimiento. Para Fernández Pais (2013):

Pensar lo popular y los jardines implica cruzar la frontera del nivel [y considerar que] hasta el presente la mayor parte de los trabajos sobre el tema se han abocado profusamente a la problemática de género y cuidado, no a lo pedagógico (p.134).

El análisis socio histórico del proceso de conformación de la educación infantil en nuestro país, no elude las tensiones, continuidades, rupturas y conflictos de todo proceso histórico. Algunas de ellas,

¹⁵Entiéndase aquí a popular no como sinónimo de común o público según el ideario sarmientino, sino asociado al derecho de las infancias, a la igualdad y a la dignidad (Fernández Pais, 2013).

las más relevantes, se producen en torno a las cuestiones de género, las finalidades formativas como así también, al encuadre pedagógico del NI. Respecto a la cuestión de género, la configuración del nivel resignificó el lugar de la mujer en la vida pública. Al respecto Fernández Pais (2018b) señala:

Hablar de las mujeres y las madres de los más pequeños nos lleva a comprender el rol de la *maestra jardinera* que en tanto mujer se constituye en torno a modos de ser y hacer ligados a las tecnologías de género en la producción de subjetividad (p.2).



Como se puede apreciar, a lo largo de su configuración, el NI atravesó diferentes tensiones fundantes, como las finalidades, al rol del Estado como garante, las corrientes pedagógicas y didácticas en disputa, principalmente durante el S. XX. Estas tensiones continúan debatiéndose en la actualidad, configurándose muchas veces como falsas tensiones. Compartimos la metáfora planteada por Saviani (2013), quien considera que las tensiones pueden explicarse con la expresión de “curvatura de la vara”. Saviani, toma este aporte del filósofo marxista francés Althusser y la aplica a las corrientes pedagógicas en pugna. Según esta metáfora, dependiendo del contexto, la vara puede curvarse más hacia una u otra corriente o extremo, sin embargo, para el autor, la finalidad debería estar en encontrar el equilibrio. Según sus propias palabras “É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão “teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2013, p. 227).

Candia y Urcola (2003) y Candia (2007), explicitan algunas de las tensiones más relevantes del NI denominándolas como pares de términos opuestos: interés-contenido, extensión-profundidad, activísimo-verbalismo y juego-aprendizaje. Respecto a la tensión entre interés y contenido, refiere a que la docencia se debate entre organizar la enseñanza en función de los intereses de las infancias o planificarla a partir de contenidos a enseñar definidos por el cuerpo docente y los programas curriculares (Brailovsky, 2019). La educación basada en el interés de las niñeces, está relacionada con el escolanovismo (Saviani, 2013; Brailovsky, 2019) y la corriente didáctica denominada del desarrollo (Violante, 2001). Para Brailovsky (2019), el foco puesto en el interés de las niñeces, está más ligado a involucrarse haciendo algo, como parte del activismo propuesto en el escolanovismo y no a la idea de interesarse por algo.

1º TENSION. Algunas didácticas específicas (Didáctica de las Ciencias Sociales o Didáctica de las Ciencias Naturales) han adherido al modelo de enseñanza por descubrimiento (Porlán, 2011). Esta es una corriente todavía presente ya que las docentes consideran que, planificar en función de contenidos es ir en contra del interés de niños y niñas (Candia, 2007). Las y los autores acuerdan en que es tarea del docente crear el interés teniendo en cuenta sus propósitos pedagógicos-didácticos (Candia y Urcola, 2003; Candia, 2007). Así mismo, es importante alertar sobre la idea bastante difundida de que las infancias tendrán interés si se les proponen situaciones lúdicas, aunque estas están más centradas en el objetivo del juego, que en el saber que habilita. Al respecto Merieu (2016) reflexiona sobre el uso de juegos, que tienen por objetivo volver atractivos los saberes de manera artificial (en Brailovsky, 2019).

A su vez, Kaufmann y Serulnicof (2000), alertan sobre la monopolización de los intereses por parte de algunas niñas o niños de las salas y el rol de la escuela como oportunidad para conocer lo

desconocido. Si el docente abandona su lugar de enseñante, según lo que propone Antelo (2010), no es fiel a su oficio. Por ende, el problema que emerge es que, si a la docencia no se la puede evaluar por lo que hace (enseñar), entonces da lugar a que se lo evalúe por lo que es (sus emociones) (Antelo, 2010). Si bien, a partir de la LFE, la vara se curvó hacia el lado de los contenidos, estos debían planificarse a partir de objetivos, de manera técnica y aislados, en función de una disciplina. La LAEN sancionada en el 2006 y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), fueron un aporte importante para trabajar los contenidos de manera articulada, compleja, interdisciplinariamente y en contextos específicos.

El equilibrio de la vara está en “encontrar una combinación adecuada y flexible entre lo que es conveniente desde la enseñanza y lo que los niños¹⁶ manifiestan como interesante” (Candia, 2007, p. 135). Para Brailovsky (2019), la tensión entre interés y contenido (currículum) es un falso dilema, porque superpone erróneamente dos cosas distintas: el contenido y la metodología. Según el autor, partir del interés habilita también a ofrecer propuestas que las infancias no expliciten como interesante, considerando siempre hacerlo del modo en que éstas interpretan el mundo. Por otro lado, partir de prescripciones curriculares, no significa hacerlo de manera cerrada, sino generar propuestas que atiendan al sentido político y público del sistema educativo, puesto al servicio de un proyecto social. Mientras que el interés es personal e individual, organizar la enseñanza desde las prescripciones curriculares, aporta a la construcción social y a brindar oportunidades a todas y todos (Brailovsky, 2019).

2º TENSION. La tensión entre extensión y profundidad no es exclusiva del NI, ya que se encuentra presente en todo el sistema educativo. Las particularidades del NI tienen que ver con la excesiva cantidad de contenidos prescriptos y la escasez de lineamientos que orientan al docente para seleccionar esos contenidos (Candia y Urcola, 2003; Candia, 2007; Malajovich, 2017). Más allá de la profundidad o no que debe darse, es claro que la cantidad va en detrimento de la calidad y que una actividad aislada para cumplir con lineamientos curriculares no es suficiente para dar oportunidades de aprendizaje (Candia y Urcola, 2003; Candia, 2007; Malajovich, 2017). La calidad será adecuada si se atiende a criterios válidos de selección, desagregación secuenciada y contextualización, en un recorte del ambiente que les dé sentido (Gil Pérez y Vilches, 2006; Candia, 2007). En la actualidad, mientras que las investigaciones en didáctica acuerdan en la importancia de la calidad (curvan la vara hacia la profundidad), los diseños curriculares continúan delineando una abrumadora cantidad de contenidos. Esta situación, coloca al docente en cierta incomodidad frente a las familias, equipos directivos y pares, quien debe discernir si se atiende a un documento curricular, o cuenta con la libertad suficiente de seleccionar contenidos relevantes para cada contexto áulico.

Además de estas consideraciones, en el contexto del NI, existe un debate sobre a qué se considera contenido, asociado a las discusiones sobre las finalidades. Les docentes e instituciones tienen que poder ofrecer oportunidades para el desarrollo de saberes culturales, pautas de crianza, aspectos evolutivos y conocimientos disciplinares (Violante, 2001). Algunas autoras y autores consideran que en este nivel no se puede hablar estrictamente de contenidos, ya que lo relevante son las experiencias que se ofrecen y las acciones que se realizan, en las que los contenidos tienen una función instrumental (Violante, 2001). Violante (2001), sostiene además que hay contenidos que no tienen vinculación con el conocimiento científico y que se priorizan aprendizajes de otro carácter (saberes cotidianos). Litwin (1996) aporta en este sentido la categoría de protodisciplina y la sostiene para gran parte del sistema educativo. Según la autora, los conocimientos protodisciplinarios son previos a la enseñanza de la disciplina y son formas parcializadas que permiten la comprensión, el tratamiento

¹⁶Si bien Candia utiliza el término niños, cabe aclarar que en el marco de este trabajo acuñamos el término infancias para referirnos a la diversidad de sujetos del Nivel Inicial

y la aplicación en la edad infantil. La diferencia radica principalmente en que, tanto en el NI como en el Primario y Secundario, no se enseñan las lógicas epistemológicas y de producción disciplinares. Para Barco (2011) se trata de un nuevo producto cultural: los contenidos escolares.

Más allá de estos debates, en la actualidad, las finalidades del NI están asociadas tanto a la socialización como a la alfabetización cultural, es decir a fortalecer la formación de las infancias generando acceso a la cultura (Malajovich, 2017). Esta alfabetización cultural debe ser amplia, integral, que permita comprender y producir significados y abarca la construcción y reelaboración de los elementos culturales (Violante, 2001; Malajovich, 2017).

Estas conceptualizaciones pedagógicas conforman la fundamentación de la enseñanza en el NI y considerando que el conocimiento es parte del acervo cultural, nos interesa enfatizar sobre la finalidad de la alfabetización cultural. Según Malajovich (2017), un objetivo central es que las infancias se inicien en el conocimiento del medio del que forman parte, convirtiendo al ambiente en objeto de indagación (Kaufmann y Serulnicof, 2000). Esta es también una de las finalidades que proponen los NAP (2004). Es en este contexto, en el que los contenidos son definidos como instrumentos para analizar y comprender la realidad, no de manera simplificada sino considerando las múltiples relaciones que presenta el ambiente (Malajovich, 2017). Desde esta perspectiva, el aprendizaje requiere que se pongan en juego diferentes y variadas situaciones, planteadas no como actividades aisladas sino en el marco de una secuencia de enseñanza (Malajovich, 2017).

3° TENSION. Sobre la antinomia activismo-verbalismo, podemos decir que aquí se disputan tres corrientes pedagógicas: la tradicional o por transferencia, la escolanovista o por descubrimiento y la crítica o alternativa (Saviani, 1986; Porlán, 2011). Lo que caracteriza a cada corriente es la finalidad educativa, el rol del docente y del estudiante y la concepción sobre aprendizaje, conocimiento y evaluación. La corriente tradicional estaría en el extremo de la vara del verbalismo, siendo el rol docente el de transmitir, expositivamente, unos contenidos acabados. En tanto, la Nueva Escuela, ubicada en el extremo opuesto, sostiene que es en la acción del estudiante donde radica la educación, ubicando al docente en un lugar subordinado. Las corrientes críticas, alternativas o de indagación, se fundamentan en encontrar el equilibrio para no curvar la vara hacia alguno de los extremos, recuperando el rol docente como enseñante, a la vez que otorgando al estudiante un papel activo en la construcción de un aprendizaje singular (Saviani, 2013; García y Domínguez, 2014). La finalidad para esta corriente está centrada en construir pensamiento crítico, acorde al contexto y a problemas educativamente relevantes del ambiente (García-Carmona, Criado y Cañal, 2014).

4° TENSION. La tensión juego-aprendizaje, o el lugar que ocupa el juego en el NI, es la que más ha estado presente a lo largo de la historia. Entre otros aspectos, el NI se distingue de los demás por el valor que otorga al juego tanto para favorecer la socialización de las infancias como para amenizar la enseñanza. Ana Malajovich (2000), realiza un análisis exhaustivo del lugar del juego a lo largo de la historia del jardín, en la que lo resalta como actividad propia de la infancia. Desde los inicios del Kindergarten, Froebel expresaba al juego como el mayor grado de desarrollo del niño y como manifestación libre y espontánea. También con Froebel, se construyen materiales didácticos lúdicos, como son los dones destinados a trabajar formas, colores, tamaños y el desarrollo manual. En los inicios del siglo XX, se consideraba al juego como estimulador del desarrollo y herramienta educativa (Malajovich, 2000). Dentro de los fundadores de la Escuela Nueva, el juego ya comenzaba a concebirse de manera diferente. Mientras que para Montessori el juego propiamente dicho se daba solo en las actividades de ocio y recreo para las infancias, Decroly lo consideraba como un recurso didáctico (Malajovich, 2000). Tal es el caso de las loterías, creadas por él, con las cuales desarrollaba los centros de interés del niño/a. En Argentina, Rosario Vera Peñaloza, desarrolla materiales

didácticos en los que otorga al juego una función principal. Entre sus escritos sostiene que “El juego debe producir además del entrenamiento físico, los elementos de toda práctica y de todo conocimiento (...) Es así como trabajamos, aunque parezca que jugamos” (citado en Malajovich, 2000).

Para Malajovich (2000), en la década de 1950, la idea de juego como actividad propia de la niñez, se reinserta en a la Argentina con los escritos de Ardiles de Stein y la divulgación que realiza de los fundamentos de Dewey, plasmados en el texto de los norteamericanos Willis y Stegeman. Aquí se comienzan a diferenciar el juego-trabajo¹⁷ o el trabajo en rincones, de las actividades propiamente lúdicas reconocidas como aquellas que se realizan al aire libre, con total autonomía de las infancias.

En los años 60, se profundiza el lugar que se le otorga al juego, como actividad con valor propio, sin intención didáctica, sintetizada en la frase *jugar por Jugar* (Malajovich, 2000). La última dictadura militar, utilizó al juego como elemento de control y enfatizó en el aprendizaje de reglas y orden que establecen los juegos (Malajovich, 2000). El retorno a la democracia, introdujo la propuesta de trabajo en talleres, que en algunos casos recrea el juego-trabajo y en otros un activismo encubierto (Malajovich, 2000). Los talleres se emplearon para abordar distintos contenidos con la característica de hacerlo con grupos multiedad (3 a 5 años). Si bien, el lugar del juego se constituye como tensión fundante del nivel, las transformaciones surgidas con la LFE, reavivaron el debate, al prescribir una enorme cantidad de contenidos y enfatizar en el rol de enseñante del docente (Malajovich, 2000; Candia, 2007). En este contexto, “el juego comienza a ser considerado una estrategia metodológica (...), un medio y no un fin, (...) si bien no queda claro si es un medio para el docente o para el niño” (Malajovich, 2000, p. 278).

Sobre el juego en el Nivel Inicial, Malajovich (2000), reflexiona:

Así, la referencia al juego en la didáctica siempre se ha centrado en el uso de éste, como una manera de justificar su inclusión en la institución escolar. La didáctica ha usado y abusado del juego infantil, desconociendo en sus propuestas lo que enunciaba como sus principios rectores (p. 279).

El abuso del que habla la autora, tiene que ver con que el juego existe si y sólo si, las y los jugadores deciden crear la situación con la intención de jugar, de manera libre y voluntaria. De esta manera el juego es placer y solo necesita de la satisfacción, seguridad y libertad para poder desarrollarse. Ahora bien, el juego en la escuela se diferencia de otros contextos, porque tienen una finalidad como institución educativa. Las diferencias radican en que las infancias están en el espacio escolar de forma obligada, no eligen a sus pares, ni las disposiciones espaciales o del ambiente. Además, los tiempos y las normas están establecidos por adultos, que están observando o interviniendo en las situaciones lúdicas.

Considerar al juego como recurso didáctico, puede tergiversar sus características. Para Malajovich (2000), el juego solo se desarrolla cuando hay decisión libre de las infancias y se retira la voluntad docente. En el resto de las propuestas, por más que se presenten como juego, difícilmente las niñeces las interpretan como tal. Con la finalidad de introducir la enseñanza de contenidos durante los últimos treinta años, se corre un doble riesgo, el de excluir el juego de las aulas y primarizar el NI, o el de utilizarlo como estrategia docente, lo que puede de tergiversar su concepción (Malajovich, 2000).

¹⁷Sobre este acople de términos Malajovich (2000), señala “es juego para el niño, por ser creativo y placentero, pero es trabajo pues el docente establece para ese juego objetivos propios” (p. 11).

En tal sentido, en el NI, existen momentos de juego, actividades que pueden tener un carácter más o menos lúdico, y otras que no son juego bajo ningún concepto. Malajovich (2000) propone una tipología de actividades diferenciando las situaciones lúdicas, situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos y las de no juego. Para las primeras, la iniciativa es de las infancias, quienes tienen libertad de elección y en las que el docente no interviene más que como observador o facilitador. En el caso del segundo tipo, son estrategias que utiliza el docente, que se presentan en forma de juego (cartas, tableros, rompecabezas, entre otras) para favorecer el aprendizaje. En el tercer grupo de actividades, la autora agrupa aquellas situaciones en las que las infancias no tienen oportunidades de decidir cómo se desarrollan, aunque deberían sentir placer en realizarlas. Finalmente, sostiene que lo que debería suceder en el jardín es un equilibrio de los tres tipos de situaciones para reflexionar cuánto tiempo verdadero de juego se les ofrece a las infancias.

5° TENSION. Otra de las tensiones/debates que ha ocupado a la didáctica específica del NI, es la organización de la enseñanza y la selección de contenidos. En este nivel, ha tenido gran aceptación el enfoque globalizador, que propone que los contenidos escolares a seleccionar deben dar cuenta de la potencialidad explicativa de contextos globales, al contrario de lo que pueden ofrecer los modelos parcializados en disciplinas (Zabala Vidiela, 1999). El concepto de globalización, refiere explícita o implícitamente a diferentes modalidades de integración y tiene su origen en los planteos de la teoría de la Gestalt, al proponer que las infancias perciben las cosas en totalidades, por lo que los contenidos de enseñanza deben presentarse en unidades globales (Harf et al., 1996).

Para Malajovich (2017), esta tradición ha llevado a que las docentes propongan actividades alrededor de un eje como excusa para abordar contenidos, forzando la inclusión superflua de los mismos en contextos que no lo ameritaban. Harf et al. (1996), analizan distintas vertientes del principio de globalización: la psicológica, la sociológica, la epistemológica y la pedagógico-didáctica. Respecto a la primera vertiente, la relacionan con la percepción del todo y no de las partes y la integración entre lo conocido y lo novedoso. Sobre la sociológica, expresan la significatividad y facilidad de los aprendizajes globales y la idea de concebir la realidad como un todo integrado, en la que los fenómenos se relacionan entre sí. La vertiente epistemológica, considera al conocimiento como una mirada integrada por los aportes de distintas disciplinas.

Las autoras reflexionan que esta mirada es multidisciplinar y no interdisciplinar, ya que es el tema o problema el que reclama la articulación de los conocimientos, para favorecer el pensamiento relacional. La vertiente pedagógico-didáctica de la globalización, considera la apropiación de los contenidos escolares presentado como un todo integrado tal como lo están en el ambiente. En la relación pedagógica, el docente es quien articula aquellos contenidos que puedan ser significativos y que facilitan la comprensión y el establecimiento de relaciones. La integración, es el proceso que deben realizar las y los estudiantes, tanto de lo nuevo entre sí como con lo ya conocido.

En el mencionado texto, argumentan que es preferible hablar de articulación y no de globalización, porque este último término se confunde con interdisciplinariedad y en el NI se ha deformado, forzando una supuesta similitud con los centros de interés de Decroly. Apuntan que la deformación se originó en extrapolar el significado del campo psicológico al pedagógico, dado que se forzaron los contenidos para que todas las áreas disciplinares quedaran dentro de las distintas propuestas didácticas. A su vez, distinguen la articulación de la integración (tarea que especifican solo para los estudiantes). Para las autoras en la integración se pierde la particularidad y esencia de los contenidos, mientras que la articulación incluye las diferentes miradas propias de las disciplinas para conocer la parcela de realidad, dentro de la complejidad de los ambientes.

En un sentido similar, Souto (2017), comparte la noción de multirreferencialidad que toma a partir de los aportes de Ardonio (1993, en Souto, 2017). Según la autora, la multirreferencialidad, permite abordar un campo de saber desde distintas perspectivas, manteniendo la heterogeneidad. Plantea que:

el respeto a lo heterogéneo es un principio básico, así como la vigilancia epistemológica sobre el pensamiento de lo diverso y no de lo único. [...Permitiendo] la articulación entre las distintas perspectivas de análisis, pero no la homogeneización del conocimiento (p.175).

6° TENSIÓN. Otra de las tensiones que Candia (2007) no menciona, pero que está presente en el NI, es la de educar o cuidar. Esta se refleja también en el debate entre la finalidad asistencial y la pedagógica del nivel y que tiene aún hoy sus arduas discusiones. Planteado así, el cuidado se asocia a la asistencia y no a la función pedagógica. Para Faur (2017), el cuidado no solo implica estar atento a las necesidades, sino también escuchar, contener, ofrecer refugio, preocuparse por el otro. El cuidado está atravesado por dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales. Las y los actores a cargo del cuidado son las familias, las instituciones públicas como las encargadas de la salud y la educación, pero además es una tarea en la que debe estar implicada toda la comunidad.

Las familias descargan la tarea de cuidado en los jardines de infantes y el aumento de demanda al sistema se asocia con el ascenso de las mujeres al mundo del trabajo. Al respecto dice Faur (2017):

la falta de claridad con respecto a las funciones y los límites institucionales y los marcos de actuación o abstención con respecto al cuidado termina enfrentando los intereses de padres, madres, hijos y educadores. [Sin embargo] los jardines son centros educativos para los niños y no espacios de cuidado a los que pueden recurrir los padres (p. 90).

El acceso a los servicios de cuidado es desigual según la clase social y los ingresos familiares. Aquellas familias que cuentan con recursos medios o altos recurren a las instituciones privadas, porque el estado no cubre la demanda de toda la población. La obligatoriedad de la sala de 4 años contribuyó a ampliar las instituciones públicas para atender esas edades, pero la cobertura de la sala de 3 y jardines maternos es aún muy baja (Vistín, 2016; Faur, 2017). Los sectores sociales que quedan fuera del sistema público y carecen de medios para ingresar al privado, son atendidos por agentes regulados por el Ministerio de Desarrollo Social. Entre estos espacios comunitarios se encuentran los Centros de Desarrollo Infantil (CeDIs), atendidos generalmente por mujeres de la misma comunidad que se conocen popularmente como segundas mamás (Faur, 2017). Así y todo, tampoco la cobertura de estos centros es suficiente para cubrir la demanda de cuidado. Esta configuración del cuidado infantil, se ve reflejada claramente en la figura del diamante de cuidado propuesta por Razavi (Esquivel, Faur, Jelin, 2012; Faur, 2017). Una heterogeneidad de diamantes constituidos por el Estado, el mercado, la familia y la comunidad. Según Faur (2017), los lados del diamante se disputan, discuten y reclaman roles, derechos y obligaciones.

Así, el sector pedagógico refiere que la función de los jardines de infantes (sean estos públicos o privados) se encuentra amenazada por las necesidades del contexto, por el déficit (o la falta de posibilidades) de las familias, que “piden de las escuelas” alimentación, contención, cuidado. Las escuelas buscan diferenciarse de las familias, valorizando su función de “enseñanza”, los centros asistenciales se esfuerzan por mostrar una devoción cuasi familiar, ubicándose en un lugar intermedio entre los hogares y las instituciones educativas. Lo estrictamente “asistencial” queda acotado a los espacios comunitarios (p. 109).

Esta tensión fundante y transversal a todo el sistema educativo, desconoce que el cuidado es parte integrante de la actividad educativa, a la vez que garantiza la atención integral de las infancias. Como si educar no fuera también cuidar.

Para finalizar el análisis de las tensiones seleccionadas, compartimos los aportes de Fernández Pais (2013), que desarrolla una serie de desafíos actuales del NI. Entre ellos, destaca resignificar las prácticas educativas para formar sujetos políticos, dejar atrás estereotipos que profundizan desigualdades en las salas, repensar la formación docente más allá de la reformulación de los planes de estudio y profundizar en las singularidades del NI, que muchas veces tuvo como parámetro a la escuela primaria.

El desarrollo histórico y la conformación del Nivel Inicial y de la concepción de infancias aquí expuesta, dan cuenta de la riqueza de los aportes realizados por quienes se han dedicado a este objeto de estudio, a pensar, hacer y reflexionar sobre la educación de la primera infancia. Así mismo, de la importancia que tiene que el Estado en general y el Sistema Educativo en particular genere políticas públicas que atiendan a la educación, sociabilización y atención de las niñeces, no como garantía de futuro sino como presente y como ciudadanía de y con derechos.

Los debates, tensiones, discusiones y posturas que se expresaron, son el reflejo de la ferviente dedicación y reflexión continua sobre las finalidades educativas que tiene este nivel, quizá el que más se piensa a sí mismo. Son reflejo también de la disputa constante por mantener su singularidad y de protegerse frente a las intenciones de convertirse en un ciclo primarizante o de sobreescolarización (Peralta, 2018).

Referencias Bibliográficas:

- Antelo, E. (2010). Maestros a la obra. *Revista laberintos*, 4(9).
- Aragüez Valenzuela, L. (2017). El impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación en la salud de los trabajadores: El technoestrés. *e-Revista Internacional de la Protección Social*, 2(2), 69-190.
- Brailovsky, D. (2019). El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza. *Voces de la Educación*, 8(4), 120-131
- Brailovsky, D. (2022). Educación Inicial: El currículum como expresión de lo común. *Debates em educación*, 14 (Num. Esp.), 217-233. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp217-33>
- Bralich, J. (2014). *¿Qué es la "Educación Latinoamericana"?* Gonnet, UNIPE Ed. Universitaria. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/pdf/892>
- Bustelo, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría*. Buenos Aires: *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>
- Candia, M.R. (2007). *La organización de situaciones de enseñanza*. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años. Ediciones Novedades Educativas
- Candia, MR. y Urcola, D. (2003). Mitos y tensiones de la planificación en el Nivel Inicial. En *Rutinas y rituales en la Educación Infantil* (pp. 36-51). Ediciones Novedades Educativas.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En Carli, S. (Comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores.
- Davini, M. (2018). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- de Castro, C. y Escorial, B. (2006). El juego de construcción: una experiencia matemática para la Escuela Infantil. *Indivisa*, 15, 15-17.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. (págs.75-89). Paidós.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado. IDES, UNICEF.

- Evans, I. (2020). Tramas históricas de los procesos de consolidación de la educación inicial y de la formación docente específica en Bariloche, Río Negro (1966-1989). *Anuario de Historia de la Educación*, 21 (1), p. 146-164.
- Farina, J., Acuña, M.I., Pérez, D.R. y Rassetto, M.J. (2019). Marco conceptual y procedimiento para la construcción y validación de un cuestionario sobre las concepciones de enseñanza de las Ciencias Naturales en el profesorado de Nivel Inicial. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1, 30-38.
- Fenstermacher, G.D. y Soltis, J.F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Fernández Pais, M. (2013). *Notas sobre educación popular y primera infancia*. En Rodríguez, L. (Dir.). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
<http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf>
- Fernández Pais, M. (2018a). *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta inicios del siglo XXI*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fernández Pais, M. (2018b). *Educación en la primera infancia a mediados del Siglo XX*. 5tas Jornadas de estudio sobre la infancia, Buenos Aires, Argentina.
<https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/10>
- Fernández Pais, M. (2022). Clase 1. Abrir el mundo a las niñeces. *Educación desde la Cuna*. INFOD.
- García, M. y Domínguez, R. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- García-Carmona, A., Criado, A.M. y Cañal, P. (2014). Alfabetización científica en la etapa 3-6 años: un análisis de la regulación estatal de enseñanzas mínimas. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(2), p. 131-149.
- Gil Pérez, D. y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, p. 31-53.
- Gimeno Sacristán, J. (comp). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Giroux, H. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Revista Electrónica Sinéctica*, 28, 1-19.
- Granado Palma, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 27-41.
- Harf, R. E., Violante, R., Pastorino, P., Sarlé, P., Spinelli, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial, Aportes para una didáctica*. Ateneo.
- Harlen, W. (1998) *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Kaufman, V. y Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente. Una propuesta para las Ciencias Sociales y Naturales en el Nivel Inicial. En: A. Malajovich (Comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial* (p. 25-59). Paidós.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidós.
- Macías, M. (2017). La enseñanza en las “escuelas infantiles en sentido amplio”. Orientaciones para la acción didáctica. *E-Eccleston*, 24, 27-49.
- Malajovich, A. (2000). El juego en el Nivel Inicial. En A. Malajovich (Comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial* (p. 271-287). Paidós.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevos desafíos en la didáctica del Nivel Inicial*. Ediciones Homo Sapiens.
- Moreno, J. (2008, julio). La infancia en los tiempos que corren. *Topia*.
<https://www.topia.com.ar/articulos/la-infancia-en-los-tiempos-que-corren>
- Peralta, M. V. (2018). *Educación Inicial Latinoamericana: ¿primarización o sorescolarización?*. FLACSO
- Peralta, M. V. y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: OEA.

- Ponce, R (2006) Los debates de la educación inicial en Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (Comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores.
- Porlán, R. (2011). Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación. En M. Kaufman y L. Fumagalli (Comp.): *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*. Paidós Educador.
- Sarlé, P. (2016). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sarmiento, D. F. ([1849] 2010). *Educación popular*. Gonet: UNIPE.
- Saviani, D. (1986). *Escuela y Democracia*. Monte Editorial.
- Saviani, D. (2013). Escola e democracia: para além da “Teoria da curvatura da vara”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5 (2), p. 227-239.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación*. Ediciones Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata
- Terigir, F. (1999). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.
- Violante, R. (2001). *Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. Aportes para el debate curricular*. Anexo III: Contenidos de la enseñanza en el Nivel Inicial. Secretaría de Educación. Ciudad Autónoma de Bs. As.
- Visintín, M. (2016) Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños. En Kaufmann (comp.) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Vitaller, K., Luquet, C. y Marques dos Santos, B. (2020). La posmodernidad y las niñeces: en cuarentena. *Question*, Informe especial, junio 2020, p. 1-9.
- Zabala Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Graó.

Leyes y documentos:

- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Viedma, Argentina.
- Boletín Oficial de la República Argentina. (14 de abril de 1993). Ley N° 24195/93. *Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Argentina.
- Boletín Oficial de la República Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley N° 26026/06. *Ley de Educación Nacional*, Buenos Aires, Argentina.
- Boletín Oficial de la República Argentina. (3 de diciembre de 2014). Ley N°27.045. *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (28 de diciembre de 2012). Ley N° 4819. *Ley orgánica de Educación*. Río Negro, Argentina.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (21 de octubre de 1991). Ley N°2444. *Ley Orgánica de Educación*.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén. (2019). *Marco Sociopolítico Pedagógico de la Educación Inicial*. Neuquén, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina.

PISTA **2** **Las ciencias sociales en el currículo del nivel inicial de las provincias de Río Negro y de Neuquén**

Gimeno Sacristán (2010) define al currículum no solo como un concepto teórico, sino también como herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. Como concepto teórico, es difícil de encerrar en una definición sencilla, porque abarca una amplia complejidad. Una primera aproximación puede definirlo como el “contenido cultural [estructurado bajo claves psicoeducativas] que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 12). El currículum, es una construcción histórica, que se constituye como territorio de conflicto y su configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de herramientas didácticas, prácticas administrativas, de control y supervisión, entre otros. También expresa los debates, luchas y consensos pedagógico-didácticos propios de cada época (Brailovsky, 2022). El currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa (Stenhouse, 1991). Implica no sólo contenido, sino también método y tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo. Terigi (1999), propone que frente al currículum se sustentan diversas infidelidades, una referida a que los contenidos transpuestos no son completamente fieles a los conocimientos científicos, y otra porque se resignifica y especifica en las aulas.

El currículo, como propuesta educativa, refleja una síntesis de elementos culturales conformado por definiciones políticas impulsadas por determinados sectores sociales con diversos intereses (de Alba, 1995). Por otra parte, Susana Barco (2016) plantea que, como todo documento curricular, los diseños curriculares establecen puntos de referencias comunes desde los cuales es posible su reescritura. La autora sostiene que “*el currículo considerado en devenir permanente, permite eludir la cosificación del documento curricular y reivindicar su carácter de proceso y no exclusivamente de producto*” (Barco, 2016, p.13). Estas dos ideas distintivas en torno al currículum son relevantes en tanto nos posibilitan realizar una descripción analítica del Diseño Curricular para el Nivel Inicial de las Provincias de Río Negro y de Neuquén.



El “Diseño Curricular para la educación inicial versión 1.0 2019” es el documento curricular en el que, entre otros aspectos, se definen las finalidades, los contenidos y las orientaciones didácticas que se consideran relevantes para los procesos educativos, en este caso, el de las infancias en el Nivel Inicial (NI) de la provincia de Río Negro.

El Diseño Curricular (DC) está pensado para todas las niñas de 45 días a 5 años de edad y se organiza a partir de tres encuadres: el pedagógico y sociopolítico, el histórico de las instituciones de educación inicial en Río Negro y el pedagógico-didáctico. Desde nuestra perspectiva se trata de un DC en el que sus fundamentos teóricos y metodológicos se articulan, a modo de un engranaje (Figura 1) que posibilita

un diálogo de saberes y conocimientos propios de cada encuadre, a la vez que se presenta como facilitador para realizar un análisis de sus componentes.

Esquema 1: Organización del DC de RN de para la Educación Inicial. Elaboración propia.

En este escrito, si bien haremos referencias a los dos primeros encuadres, nos detendremos en el tercero. Nos interesa,

particularmente, enfatizar el análisis en este último desde una perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, para conocer las orientaciones sobre el para qué, qué, a quiénes, dónde y cuándo enseñar conocimiento social en el NI. Para ello hemos organizado el escrito en tres partes. En la primera, contextualizamos, brevemente, el marco general (los dos primeros encuadres) del DC y describiremos sus aspectos estructurales, con la intención de identificar cómo se piensa y presentan a las Ciencias Sociales en el NI. En la segunda parte (tercer encuadre) analizamos cómo se construyen, cómo se representan y cómo se estructura la enseñanza de las Ciencias Sociales, con la intención de identificar las presencias de un campo de conocimiento específico, la coherencia entre las finalidades, los contenidos y las estrategias presentadas. En este apartado, también, haremos una breve referencia al DC anterior (1997), con el objeto de establecer algunas comparaciones sobre el lugar que ocupaban las ciencias sociales en el documento curricular. Finalmente, en el tercer apartado, señalamos algunas notas distintivas sobre el DC desde los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales.



1.1 Encuadres sociopolíticos, históricos y pedagógicos del curriculum para el Nivel Inicial rionegrino

La propuesta curricular vigente desde el año 2019, para todo el territorio provincial, se nutre de diversas normativas, nacionales e internacionales, que configuran los fundamentos en cada uno de los encuadres. La Ley Nacional de Educación (LEN) del año 2006 se constituye en el basamento jurídico y político para la construcción del DC. De la norma regulatoria del sistema educativo nacional se toman algunos principios estructurantes: la educación como derecho social y bien público; la calidad educativa, garantizar el ingreso, permanencia y el egreso de las niñas y los niños del sistema educativo; los derechos de las infancias, los derechos humanos, el derecho a la educación, la Educación Sexual Integral, la democracia y la ciudadanía, entre otros. Los fundamentos sociopolítico y pedagógico en este documento legitima la correlación de la normativa vigente con organismos internacionales, donde aparecen referencias a la UNESCO, UNICEF, Organizaciones de las Naciones Unidas, entre otros. En definitiva, se trata de un DC que se organiza en el marco de normativas nacional con los acuerdos internacionales referidos a la educación como un derecho y al Estado como garante de acceso, permanencia, igualdad y justicia social.

El DC se define como una declaración pública, producto del diálogo entre distintos actores educativos: docentes, comisiones curriculares, círculo de directoras y directores, gremio provincial, supervisoras,

supervisores y equipo técnico, que han analizado documentos curriculares nacionales y extranjeros. De aquí que el DC sea entendido como:

Una herramienta de trabajo para los equipos docentes. Tal como expresan Silvia Rebagliati y Rosa Violante (2015): Se trata de una declaración pública acerca de lo que se espera de las prácticas educativas y por consiguiente de las experiencias que niños y niñas, pueden tener en las instituciones: qué se enseña y qué no se enseña, qué debe enseñarse y que puede no enseñarse. Por lo tanto, se afirma la importancia de sostener una propuesta curricular abierta, flexible, la cual debe ser redefinida en la construcción y diseño de enseñanzas contextualizadas. (DC – RN, 2019, p. 9).

En los fundamentos del DC, las finalidades formativas son resignificadas y queda explícito el posicionamiento pedagógico y político de:

“reconocer las diferentes formas de ser niño y niña, las múltiples trayectorias de vida posible, los diversos modelos de crianza y tradiciones culturales que interactúan en donde crecen las infancias. La Educación Inicial **no cumple una función propedéutica**, en tanto no debe ser concebida como preparación para el nivel educativo siguiente, imitando formas y métodos, sino desde la conjugación entre el juego y la aproximación a campos de experiencias organizados de diferentes modos.” (DC – RN, 2019, p.13).

Desde una perspectiva que enfatiza en el **proceso de socialización**, se fundamenta en una mirada amplia del proceso de alfabetización y de manera **integral** desde una perspectiva cultural, en la que el NI ofrece herramientas para entender la realidad a través de un campo de experiencias, en la que el **juego**, -como práctica sociocultural- recuperando principalmente con los aportes de Patricia Sarlé, tiene un rol central “como promotor de un desenvolvimiento infantil que resulte integral, gratificante y pleno”. El abordaje pedagógico es atravesado por las nociones de Alteridad, el reconocimiento de las identidades, la diversidad de experiencias, el respeto por las tradiciones culturales y la inclusión haciendo referencia a la construcción de la democracia, la justicia curricular y la participación ciudadana. La interculturalidad aparece como una perspectiva de derechos actualizada y adecuada a los marcos nacionales e internacionales. Estos conceptos, además, son los que se utilizan y resignifican desde un punto de vista de las finalidades, los contenidos y las estrategias que se desarrollan en el DC. La presencia de los contenidos de educación digital aparece en contexto de alfabetización cultural.

El aspecto histórico, de la experiencia provincial del NI, ocupa un espacio importante como punto de partida para la elaboración del DC. Se define al proceso de institucionalización de las niñas y los niños como “*lento y progresivo*”. (DC – RN, 2019, p.23), a lo que agregaríamos de consolidación reciente, si la comparamos con los procesos de construcciones curriculares del resto de los niveles educativos en la provincia.

En el documento se destaca que, en la provincia de Río Negro, durante la etapa previa a la conformación como provincia, en tiempos de Territorio Nacional el NI era inexistente. No era reclamada por la sociedad civil, aunque estaba contemplada en la reglamentación para aquellos lugares donde fuera posible disponerlos. Los primeros jardines aparecieron como jardines anexos a las escuelas primarias en tiempos de la presidencia de Perón, donde el crecimiento poblacional y la declaración como territorio provincial ameritaron la necesidad de creación de Jardines. En 1947 se crea el primer jardín anexo en General Roca, y se incorporan de manera progresiva en Cipolletti, Viedma y San Carlos de Bariloche. “*Estas instituciones se convirtieron en piezas clave, destinadas a los sectores populares para igualar las condiciones sociales del desarrollo infantil.*” (DC – RN, 2019, p.23). Hacia la década del setenta el nivel ocupa más atención y presupuesto. En 1968 se inaugura el Jardín Independiente N°1 en la localidad de Cipolletti, y hacia 1984 se crea la Dirección Provincial del Nivel Inicial. Aspectos que indican una gradual institucionalización del NI en el ámbito Educativo Provincial.

Las necesidades pedagógicas del Nivel provocan que hacia la década del noventa se creen los primeros jardines maternos en convenio con el gremio docente, y se consoliden las funciones institucionales, donde aparecen los primeros Diseños Curriculares. Se consolida la presencia del NI en la provincia, y se adecúan a las definiciones nacionales, en las que se destaca cómo impactan estas políticas en las decisiones que tomó la provincia:

La ley Federal de Educación proponía el Nivel Inicial como primer nivel del sistema educativo integrado por dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes, y planteaba la obligatoriedad de la sala de 5 años. Hecho que significó para la Provincia de Río Negro un retroceso dado que desde la Ley Orgánica de Educación de Río Negro F N° 2444, se contaba con la obligatoriedad a partir de los 4 años y se resaltaba el derecho de los niños y las niñas de iniciar su formación general desde el nacimiento. (DC – RN, 2019, p.25)

Las características actuales del NI toman una nueva dimensión hacia el año 2003, en el marco de la LEN N° 26.206. Allí se establece como una Unidad Pedagógica. Se resignifican los compromisos educativos que fortalecen la presencia del NI y se enmarca en los lineamientos de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro (Ley de Educación F N° 4819) en el que quedan definidos los formatos que presenta:

La Educación Inicial comprende: Jardín Maternal, Jardín Maternal Comunitario, Jardín de Infantes, Escuela Infantil y salas de Nivel Inicial anexas en Escuelas Primarias; que dependen de la Dirección de Educación Inicial, del Ministerio de Educación y Derechos Humanos. En la atención de niños y niñas menores de tres años aparecen otros formatos, que no siempre dependen del Ministerio de Educación, sino que surgen de programas dirigidos a determinados grupos y vienen a atender necesidades particulares de las familias, de los contextos sociales y particularidades regionales. Tal como es el caso de los Centros de Desarrollo Infantil, los Centros de Crianza, los Centros de Primera Infancia que reciben a los niños y las niñas menores de tres años (...) en todos los casos, y sin excepción, deben enseñar promoviendo el derecho de los bebés, los niños y las niñas que tienen como ciudadanos, a recibir educación de calidad desde la cuna. Los tipos organizacionales propuestos podrían considerarse formatos diversos de “hacer” y “ser” Escuela Infantil en sentido amplio. (DC – RN, 2019, p. 26)

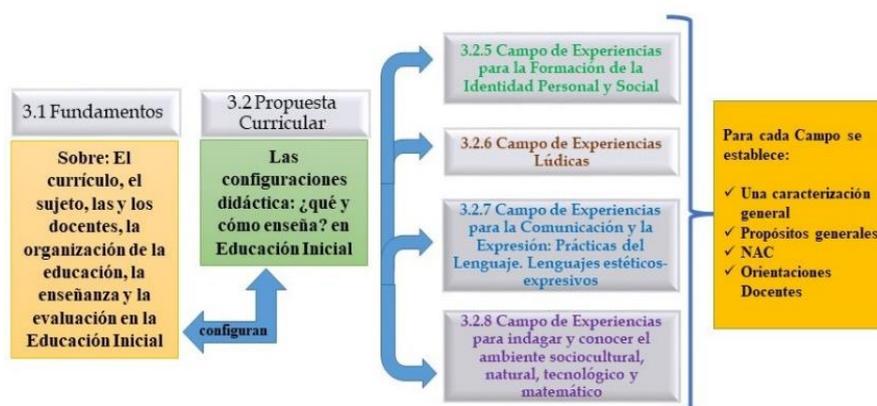
1.2 Los organizadores de enseñanza, los Núcleos de Aprendizaje de los Campos de Experiencias en el Diseño Curricular

Como anticipáramos, en este punto nos detendremos en una caracterización, descripción y análisis del tercer encuadre: el pedagógico-didáctico (Esquema 1) con la finalidad de saber qué lugar se le asigna a las Ciencias Sociales en la Educación Inicial y las presencias de los conocimientos específicos de un campo de conocimiento. El tercer encuadre presenta los procesos pedagógicos y didáctico en torno a una propuesta curricular organizada en Campos de Experiencias (CE) en los que se pueden identificar -como luego veremos- ciertos Núcleos de Aprendizajes de los diferentes Campos de experiencias (NAC). La propuesta curricular es novedosa, al menos por dos razones. Primero porque se orientan prácticas de enseñanza y de aprendizaje en a partir de CE y, en segundo lugar, porque desaparecen los campos disciplinares o interdisciplinares (áreas) como criterio de organización de conocimientos escolares.

En el diseño curricular este encuadre se presenta como:

una actualización y revisión de los Diseños de Jardín de Infantes (1997) y Jardín Maternal (1999). Se propone el tratamiento del pasaje de los componentes clásicos del modelo didáctico (propósitos, contenidos, actividades, metodología, evaluación) a la elaboración de una nueva agenda de la Didáctica de la Educación Inicial. La nueva agenda está constituida por los siguientes ejes: Campos de Experiencias, Núcleos de Aprendizajes, Dispositivos para organizar la enseñanza (espacio, tiempo, grupos), Formas de enseñar particulares y el planteo de pensar en “Configuraciones didácticas” propias de la Educación Inicial entre las que reconocemos y proponemos Organizadores de la

enseñanza, tales como: Proyectos de Juego, Unidades Didácticas, Proyectos para conocer el “Ambiente”, Vida Cotidiana, Experiencias Estéticas y Multitarea. (DC – RN, p.28)



Esquema 2: Núcleos organizadores del campo de experiencias del DC para la Educación Inicial (RN). Elaboración propia

Con relación a la integración entre finalidades, contenidos y estrategias, el DC presenta una estructura que distingue ejes de: CE, Núcleos de Aprendizajes de los diferentes Campos de experiencias (NAC). Dispositivos para organizar la enseñanza (espacio, tiempo, grupos), Formas de enseñar particulares y el planteo de pensar en “Configuraciones Didácticas” propias de la Educación Inicial, tales como los Organizadores de la enseñanza.

Los organizadores de enseñanza se definen como propuestas-recortes “globales” o con una estructura, o propuestas totalizadoras que resultan significativas para las niñas y los niños. Desde estas propuestas se apela a la inclusión de los NAC que sean pertinentes de abordar en cada caso. Se nuclea o aglutina aquello que guarda sentido con la unidad didáctica, con determinado *proyecto de juego*, con la oferta de *multitarea* o el Organizador de la enseñanza que lleven adelante las y los docentes (DC – RN, 2019, p. 32).

La fundamentación de la organización de contenidos en CE se define en el apartado ¿Qué enseñar? donde se señalan dos ejes estructurales: La Formación de la Identidad Personal y Social y la Alfabetización Cultural. En este sentido los CE constituyen las dimensiones de la educación integral sobre los que se apoyan los ejes curriculares, uno de sus fundamentos se estructura en la siguiente idea:

Los niños y las niñas no ingresan al Jardín en carácter de “analfabetos” culturales. Aun los más pequeños son portadores de pautas, costumbres, maneras de comunicarse, gestos, expresiones que se identifican o reconocen en sus familias de origen, en sus grupos de procedencia social y cultural. Portan “saberes” que pueden tener coincidencias o no con la cultura escolar (DC – RN, 2019, p. 43).

La noción de **Campo de experiencias** se define estructuralmente desde los aportes de dos autores. La noción de **campo** se toma desde los aportes de Bourdieu (1997) que:

nos permite pensar en las cotidianas disputas y contradicciones que se gestan en toda comunidad de intereses diversos. Reconocemos que este espacio social de lucha genera acuerdos y desacuerdos que confluyen en procesos de interacción entre sujetos y conocimientos (p. 44).

En cuanto el término **experiencia** se define parafraseando los aportes de Larrosa (2012, 2014) quien plantea que:

es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (...) eso que “me pasa a mí” el “Principio de subjetividad o Principio de transformación”. El resultado de la experiencia (es) la formación o la transformación del sujeto de la experiencia (pp. 45-46).

En suma, la noción de CE se plantea desde una perspectiva que se enuncia como crítica de los procesos de homogeneización cultural, como espacio de construcción de las diferencias, donde se habilita la posibilidad a cada niña y niño de explorar en su propia subjetividad como forma de construir un conocimiento del mundo, de la realidad social. Se reafirma aquí la idea de que esta perspectiva contribuye a una educación integral, esgrimida como propósito principal de la Educación Inicial (p. 46), donde los NAC secuencian un camino a recorrer desde y hacia, esto significa que:

Al fundamentar la propuesta desde una mirada situada, los puntos de partida de los aprendizajes de los niños y las niñas son múltiples y variados, dependiendo de diversas variables. Lo mismo sucede con el “hacia”, el cual identifica una posibilidad u oportunidad de avance, más allá de comprender que algunos niños y niñas no accederán a una meta-contenido y otros y otras lograrán superarla. En una franja amplia, se sitúa entonces la explicitación de los NAC”. (DC – RN, 2019, p. 47).

El DC propone estructurar los contenidos en **cuatro campos de experiencia** (Esquema 2). En adelante, nos limitaremos solo a analizar la presencia de los conceptos de las Ciencias Sociales en los campos de experiencia en los que se encuentran presentes y estableceremos algunas comparaciones con el campo de conocimiento del DC anterior.

1.3. De campos de conocimiento a campos de experiencias: El lugar de las Ciencias Sociales

Resulta necesario comparar la presencia de las Ciencias Sociales en el DC anterior y el nuevo, para visibilizar algunos cambios de perspectiva y profundizar en un análisis que habilitan algunos interrogantes. Posteriormente señalaremos, a modo de ejemplo, las diferencias de abordaje en algunos conceptos clave o estructurantes del área de las ciencias sociales (desarrollado en la pista 3), tales como Realidad Social, Tiempo y Espacio. Consideramos relevante, también, observar la presencia de los aportes de las investigaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los interrogantes invitan a recorrer otros apartados de los DC, ponerlos en diálogo con los últimos aportes de la didáctica del campo y de las prácticas de enseñanza.

En el DC anterior (1997) se organizan los contenidos en tres campos de conocimientos, mientras que en el nuevo se habla de cuatro CE. En el cuadro 1 mostramos, comparativamente, la organización de cada campo:

DC anterior (1997): Campo de Conocimientos	DC actual (2019): Campos de Experiencias
1) Campo de Conocimiento de los Lenguajes Estéticos Expresivos: -Lengua y Literatura Infantil -Educación Corporal -Educación Musical -Educación Plástica	1) Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social. 2) Campo de Experiencias Lúdicas. 3) Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión: Prácticas del Lenguaje. Lenguajes estético-expresivos (Artes Visuales, Literatura y Música). Motricidad. 4) Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático.
2) Campo de Conocimiento de la Matemática. 3) Campo de Conocimiento de la Realidad Natural y Social	

Cuadro 1: Comparación de campos. Fuente: Elaboración propia

En una primera apreciación, en el DC anterior (1997), las Ciencias Sociales aparecen con claridad en un campo de conocimiento que ha ido configurándose desde los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales: *Campo de Conocimiento de la Realidad Natural y Social*. En el DC, el desarrollo se presenta a partir de interrogantes, tales como:

- ¿Cómo es el niño y la niña que va a conocer esta realidad natural y social?
- ¿De qué modo estas particularidades del pensamiento infantil determinan un modo especial de organización de este campo de conocimiento?

- ¿Qué relaciones se establecen entre los niños y las niñas, este campo de conocimiento y la escuela?
- ¿Qué consecuencias pedagógicas trae esta consideración?

De estas preguntas se desprenden la concepción de los conocimientos científicos de las Ciencias Naturales y Sociales; se esboza una idea de algunas “limitaciones” de la edad para la construcción de un conocimiento científico rígido, y que la concepción del mundo a esta edad es semiótica, por lo que no es posible distinguir de qué campo provienen los conocimientos. Para ello se acude a los *mismos principios que en el DC nuevo 2019: integración y experiencia*, pero no se los desarrolla con la especificidad y la producción de conocimientos de un campo específico. Hay varios indicios de claras orientaciones de trabajo vinculadas a los campos de las Ciencias Naturales y Sociales, que se vinculan a cómo se construyen los conocimientos en edad infantil, qué aspectos deben tener en cuenta para la enseñanza y orientaciones docentes. Si bien no se hace mención concreta a perspectivas piagetianas y constructivistas, es posible identificar elementos de referencia.

Desde este análisis las características del pensamiento del niño son restrictivas en relación a las competencias necesarias para la producción del conocimiento científico, pero son potenciales y féculas para la exploración, el descubrimiento y la construcción de los primeros significados sobre su identidad, sobre la realidad, a partir de los cuales se estructurará luego nuevos y diferentes conocimientos (...) Por eso, el campo de conocimiento que nos ocupa tiene como propósito la comprensión de todo aquello que conforma la realidad significativa para el niño, que está al alcance de su percepción y experiencia, que tiene sentido para él. (DC – RN, 1997, p.195)

En el DC se recurren a distintos ejemplos para poner en valor este marco teórico, que dan cuenta de orientaciones sobre el desarrollo de algunos contenidos desde una perspectiva integral, pero enmarcada en la perspectiva interdisciplinar. Se hace referencia a investigaciones que demuestran que los conocimientos del mundo social se construyen de otra manera que aquellos vinculados al mundo físico *“Estos argumentos parecieran contradecir la idea de un planteo de integración. Sin embargo, pensamos que no es así”* (DC – RN, 1997, p.196) y a través de un ejemplo sobre actividades vinculadas a los medios de transporte, se indica que es en la actividad donde se diferenciará por un lado el análisis de los componentes físicos y, por otro, la relación de las personas con los medios de transporte, cómo eran antes, para qué se utilizan, etc. *“Es decir que, en el momento de la actividad, será donde se ponga en juego la diferenciación en vistas a una dinámica integración”* (DC – RN, 1997, p.196).

La necesidad de la integración se expresa mediante el diálogo de actividades que refieren a cada campo de conocimiento, que daría una idea de diferenciación de las didácticas en ese contexto, y por otro lado se habla de las experiencias como medio a partir de las cuales se construyen conceptos. Tanto integración como experiencia aparecen en las enunciaciones del DC, pero no se les dedica distinciones teóricas – cuestión que es más notorio en el DC nuevo de 2019-, sino que se lo menciona en el marco de las orientaciones del campo de conocimiento. En el apartado **encuadre didáctico** se expresan los propósitos de enseñanza, los contenidos, *“Los contenidos del campo de la Realidad Natural y Social están organizados en bloques de hechos y conceptos, de procedimientos y de actitudes propios de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, de manera integrada”* (DC – RN, 1997, p.199). El desarrollo de esos apartados en el documento nos da pistas para pensar que hay una mayor presencia de los aportes de las investigaciones de las didácticas específicas en el DC de 1997.

Como mencionamos, el nuevo DC (2019) estructura los contenidos para la educación de las infancias en CE. En su lectura y análisis hemos notado una presencia de conceptos de las Ciencias Sociales dispersos, ya que es posible reconocerla en distintos campos de experiencia, aunque en el análisis de la organización de los contenidos de cada campo aparece con más claridad en el “Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático” En este caso el

campo de conocimientos de las ciencias naturales y las ciencias sociales, se los ha integrado al tecnológico y matemático, mientras que en el DC anterior (1997) se encontraban claramente identificados en un campo específico de conocimiento escolar y científico. Veremos que es posible reconocer conceptos de las Ciencias Sociales en otros campos de experiencias, aunque sin anclaje específicamente disciplinar, como es el caso de el “Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social” y el “Campo de Experiencias Lúdicas”. En tanto el campo expresivo artístico y del lenguaje se lo vincula en otro campo, el “Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión: Prácticas del Lenguaje. Lenguajes estético-expresivos”. A continuación, notaremos las referencias a las Ciencias Sociales en los campos mencionados.

En el Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social, las nociones centrales son la **identidad y subjetividad**, en la que se propone un análisis crítico al discurso hegemónico (DC – RN, 2019, p.74). La noción de identidad es definida en el DC desde dos ideas, la idea de **corporalidad** y la de **diálogo intercultural**. La primera se vincula a la constitución de un cuerpo (o corporeidad) y el logro paulatino de la autonomía como bases para el desarrollo de una identidad personal y una vinculación con las otras y los otros, mediada por lo cultural-singular que se denomina pertenencia. Aquí se invita a trabajar sobre las representaciones estigmatizadoras de las docentes en relación al grupo de niñas y niños y sobre los derechos y garantías que la escuela debe atender. En relación a los temas, los ejes son sobre corporalidad, autonomía, ESI, la Identidad y Pertenencia. En tanto que **el diálogo intercultural** se define como el esquema modelo más apropiado para generar conocimiento y comprensión mutua. “Las pautas para la crianza, el lugar del silencio, el sonido sagrado del kultrum, la veneración de la Madre-Tierra, el preguntarse por los nombres de nuestras ciudades, por nuestros nombres y apellidos, por los modos de vida de las comunidades de países limítrofes, posibilitan el respeto por la diversidad cultural que se manifiesta en un hacer visibles otros modos de ser (distintos a los de la cultura occidental hegemónica) (DC – RN, 2019, p. 75) En suma, el trabajo desde estos conceptos pretende:

Poner en juego experiencias educativas que permitan que niñas y niños construyan una imagen de sí mismos basada en la autonomía, el conocimiento y respeto de límites, la cooperación en la construcción cooperativa de normas. Estas experiencias implican brindar espacios y habilitar la palabra y la escucha sin censurar y alentando la expresión de ideas sentimientos, emociones y opiniones. La identidad cultural o pertenencia se concretará en experiencias que tengan en cuenta y valoren la historia personal, familiar, local, regional a partir de la cual problematizar identidad cultural compartida” (DC – RN, 2019, p. 89).

Este encuadre teórico define los contenidos a trabajar en las salas, y se distinguen de acuerdo a los organizadores de enseñanza. Por ejemplo, en “Vida cotidiana” las orientaciones de trabajo se vinculan a los hábitos de higiene, de organización de actividades a lo largo de una jornada y de alimentación. En este sentido, observamos que estos conceptos no se definen metodológicamente vinculados a la didáctica de las ciencias sociales (DCS).

En cuanto al **Campo de experiencias lúdicas: Experiencias lúdicas relacionando el juego dramático con el conocimiento del ambiente social y las experiencias de la comunicación y la expresión**, aparecen algunos conceptos referidos al campo de las Ciencias Sociales. En este espacio se desprende la relación del modo de enseñar con el tipo de conocimiento implicado en cada juego. Se sostiene que los juegos dramáticos acercan información sobre los roles sociales característicos de las diferentes culturas que las niñas y los niños eligen protagonizar. Para ello, el juego dramático necesita de un escenario construido por ellos o por las docentes. En forma representativa, se arman escenarios sociales, como, por ejemplo: el hogar, la calle o avenida, la verdulería, la biblioteca popular del barrio, la zapatería, el mercado, las ferias de artesanías, la esquila (trabajos rurales), colocando algunos elementos

y objetos claves para referir y permitir el juego en estos contextos sociales. (DC – RN, 2019, pp.108-109).

El **Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático**, es donde los contenidos de las Ciencias Sociales tienen mayor presencia. Se distinguen las siguientes referencias conceptuales en su fundamentación. En primer lugar, **el ambiente**, que se concibe como un entramado dinámico y dialéctico entre los componentes físicos de la naturaleza, los biológicos y los socioculturales, incluye elementos desde lo geofísico a lo cultural, de lo actual a lo histórico, de lo inanimado a lo espiritual (DC – RN, 2019, p. 225).

En segundo lugar, distingue la **Educación Ambiental**, que tiene por finalidad promover el conocimiento sobre los principales problemas ambientales desde la escala local a la global y su relación con los procesos sociales, históricos, culturales y económicos; debatir sobre las causas; reflexionar críticamente sobre el modelo de desarrollo económico y proponer alternativas basadas en el modelo de desarrollo sustentable (Ley de Educación de Río Negro F N° 4819).

Se pone el acento en reconocer y valorar el derecho a la recreación y a la vida en un ambiente saludable, fomentando el placer y el gusto en la realización de actividades al aire libre, en contacto con el entorno natural. En este sentido, se pueden construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles, detalladas y complejas sobre el ambiente, y que comiencen a establecer algunas vinculaciones entre los aspectos socioculturales, naturales, tecnológicos y matemáticos que lo conforman (DC – RN, p. 226).

Son cuatro los apartados que distinguen el desarrollo que da una idea de organización de propósitos más interdisciplinar:

- **“La realidad social** en el Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente” (DC – RN, 2019, p. 226)
- **“La realidad natural** en el Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente” (DC – RN, p. 230).
- **“La tecnología** en el campo de experiencias para indagar y conocer el ambiente” (DC – RN, p. 232) y
- **“La matemática** en el campo de experiencias para indagar y conocer el ambiente” (DC – RN, p. 234).

Las orientaciones que se desprenden en cada uno de los CE, presuponen una articulación o abordaje inter y transdisciplinarios que son novedosos en la construcción del DC y que requieren de un esfuerzo epistemológico y metodológico para contribuir a la puesta en práctica, al menos desde las didácticas específicas. Evidentemente se trata de una propuesta que desafía los modos de pensar en los campos de conocimiento, en el sentido de los núcleos organizadores de posibles conceptos, temas o problemas y el diálogo de saberes.

Nos detendremos en el análisis de la **Realidad Social**. Su abordaje se enmarca en los cambios que han acontecido en el mundo contemporáneo y se retoman, aunque no explícitamente, otros conceptos desarrollados previamente en el DC, tales como los Derechos Humanos, los conflictos y las desigualdades. Los conceptos que conforman el marco conceptual que orientan el abordaje de este recorte se presentan en el apartado *“algunas claves que podrían guiar la construcción de experiencias ricas y potentes”* (DC – RN, 2019, pp. 227-230). En estas orientaciones aparecen los conceptos claves desarrollados desde el campo de la DCS, tales como **conciencia histórica y memoria, conceptos de cultura e identidades, la perspectiva de género**, el reconocimiento del **espacio social**, El abordaje de la enseñanza del mundo social desde la **complejidad**: pensando en la selección de “contextos” en los que

intervengan las dimensiones sociales, espaciales, temporales, tecnológicas, económicas, políticas, culturales, el reconocimiento del **conflicto social**, la **noción de tiempo histórico**, la **interculturalidad**, **lo lejano y lo cercano** y **la ciudadanía**. En el desarrollo teórico, finalmente, se citan algunas propuestas desde los Institutos de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, El Bolsón, y la Universidad Nacional de Río Negro y propuestas de talleres de filosofar en la Educación Inicial.

1.4 Los conceptos Realidad Social, Tiempo y Espacio en los DC: ¿Presencias o ausencias?

A modo de ejemplo y de manera comparativa, desprendemos de los DC analizados cómo se presentan tres conceptos clave del campo de las Ciencias Sociales, análisis que orienta algunas reflexiones finales. En el cuadro que sigue, se presentan de manera comparada la enunciación de dichas categorías y cómo se expresan en las organizaciones de contenidos propuestas para cada DC. (Cuadro: 2).

Conceptos	DC anterior (1997)		DC nuevo (2019)	
	Definición	¿Qué contenidos o estrategias se sugieren para trabajarlo?	Definición	¿Qué contenidos o estrategias se sugieren para trabajarlo?
Realidad Social	<p>“Compleja totalidad que da cuenta de la vida del hombre en relación con otros hombres y con el medio (...) Esto supone la imposibilidad de estudiar hechos y fenómenos en forma aislada, deben ser considerados en la totalidad de sus relaciones y en contextos históricos. De un pasado dinámico que condiciona al presente y de un presente marcado por las huellas del pasado. Así como las contradicciones y conflictos que enmarcan las relaciones de los hombres entre sí y con el medio.(p.193 y 194)</p>	<p>Se la presenta como eje estructural de todos los análisis, sosteniendo que son la familia y la vivienda los primeros entornos que deben conocer. Se destaca la impronta en uno de los propósitos de enseñanza: “Iniciar a los niños, a partir de sus saberes, en la tarea de transformar a la realidad natural y social en objeto de estudio, favoreciendo la indagación de hechos, fenómenos y procesos sociales y naturales, para contribuir a la construcción de nuevos conocimientos.” (p.199)</p>	<p>“Expresan los conflictos, cambios y continuidades, la diversidad cultural y las desigualdades de las sociedades a lo largo del tiempo y en espacios construidos socialmente, en un constante movimiento en el que los aspectos materiales y simbólicos se entrelazan” (DCFDEI, 2008: 55).</p>	<p>Los contenidos se definen en los ejes: Núcleos de Aprendizajes del Campo y su recorrido tentativo: “desde... hacia...” (p.238) el encuadre tiene lugar en el punto 2: El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. El reconocimiento y la valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen. El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado. La valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.</p>

<p>Tiempo</p>	<p>No aparecen desarrollada conceptualmente, aunque está implícita en la observación de la realidad social y natural en dos ejes de contenidos: “Los grupos sociales en el tiempo y sus espacios significativos” y “El marco natural y sociocultural”.</p>	<p>En el eje “la formación de la identidad y la pertenencia socio cultural” La perspectiva de cambio aparece en nociones de observación más vinculada a procesos físicos o en los seres vivos (cambios en el cuerpo). En el eje “Los grupos sociales en el tiempo y sus espacios significativos” se puede desprender de “Control de plagas. Épocas de siembra y cosecha ¿Quién se come a quién en la huerta? Las distintas partes de las plantas que comemos” En el eje El marco natural y socio cultural” La historia de la comunidad: las huellas materiales del pasado en el presente: objetos, edificios, calles, - Cambios y permanencias.</p>	<p>Constituye la dinámica de la realidad social en permanente cambio. Cambio y permanencia, diacronía y sincronía” (Goris, 2007: 37). En este sentido es posible abordar la vida cotidiana como puerta de acceso al pasado histórico: lo cotidiano, lo que transcurre todos los días nos permite “leer” lo que sucedió en el pasado, en los ámbitos de la vida pública y privada, desde las formas de vestirse, amarse, alimentarse, divertirse, los lugares de esparcimiento, las costumbres familiares. “En cada objeto, en cada experiencia es posible “leer” partes, fragmentos, de la vida de una sociedad, con toda la complejidad que ello supone. La “microhistoria”, el análisis de lo cotidiano es una manera de analizar “microcosmos” que reflejan, de algún modo, la complicada trama de la vida de los hombres” (Svarzman, 2000: 24).</p>	<p>En el eje NAC: Reconocimiento, observación, exploración y experimentación de los cambios y transformaciones de los objetos y los materiales. En el NAC “Conocimiento de las historias familiares, cambios y permanencias. Valoración y respeto por los modos de vida diferentes a los propios. “ se propone trabajar con Reconocimiento y valoración de los cambios y permanencias en las organizaciones familiares a lo largo del tiempo (grupos de crianza las familias en distintos tiempos históricos y diversidades culturales). Transmisión de una memoria común y diversa. Celebración de ritos y festejos: cumpleaños, nacimientos, casamientos. Articulación con las magnitudes (tiempo). Elaboración de entrevistas, encuestas, trabajo con historias de vida, documentos, objetos, observación de imágenes formatos multimedia, registros sonoros, filmaciones. En el NAC Conocimiento de distintos tipos de viviendas en espacios sociales, lejanos y cercanos. Indagación de cambios y permanencias en las viviendas familiares y de la comunidad (costumbres, tradiciones, usos).</p>
----------------------	--	---	---	--

Conceptos	DC anterior (1997)		DC nuevo (2019)	
	Definición	¿Qué contenidos o estrategias se sugieren para trabajarlo?	Definición	¿Qué contenidos o estrategias se sugieren para trabajarlo?
Espacio	<p>No aparece desarrollada conceptualmente, aunque está implícita en la observación de la realidad social y natural.</p>	<p>“La vivienda: su función de refugio y protección. - Ubicación: nombre de calle, número y teléfono. - Distintos tipos de viviendas: individual - colectiva, urbana - rural, de antes y de ahora. - Relaciones entre la estructura, el medio geográfico y el paso del tiempo”</p> <p>En el eje “El marco natural y socio cultural” alusión a los paisajes y vinculación con contenidos de la DC naturales. “El paisaje urbano y rural” Formaciones históricas en el espacio: barrio, pueblo, paraje, ciudad, estancia, chacra. - Diferentes formas de organización humana (costumbres, viviendas, tareas) según su ubicación en diferentes paisajes: mar, turismo y pesca; valles naturales y bajo riego, agricultura y ganadería, etc.</p>	<p>“Lugar donde se desarrollan los acontecimientos: producto de una construcción colectiva, que adquiere características propias de acuerdo a la cultura y cuya organización cambia con el tiempo” (Goris, 2007:37). Los espacios como construcciones de las sociedades por ejemplo, si se aborda una propuesta relacionada con El Mercado (de la Estepa de Dina Huapi, el Mercado Comunitario de Bariloche, el Mercado de frutas y hortalizas del IDEVI de Viedma) o Las Ferias (Artesanal de Bariloche, Artesanal de El Bolsón, Feria Provincial de Educación, Artes, Ciencias y Tecnología, Feria Municipal del Libro en Viedma, entre otras) se pueden pensar como lugares de compra y venta de productos, de intercambio de dinero, circulación de mercancías, venta de productos primarios, de fabricación artesanal, industrial, lugares donde intervienen diversas formas de trabajos, lugares de encuentro y sociabilidad entre vecinos y vecinas, de intercambio cultural, indagar los cambios y permanencias en el tiempo.</p>	<p>No aparecen consideraciones metodológicas específicas. Reconocimiento fragmentado de la presencia del concepto en los siguientes ejes: Reconocimiento, exploración y experimentación de las propiedades de los objetos y los materiales: Relaciones espaciales y geométricas. Vinculación con la geometría y desarrollada en el NAC “Desarrollo de las nociones espaciales y de las formas geométricas de cuerpos y figuras” (p.258) Allí es donde tiene lugar el análisis de dimensiones de ubicación espacial tales como: posición de objetos, distancias, desplazamientos, representación en el plano de los desplazamientos, vistas de objetos. No hay vinculación con el espacio social. En el NAC Los espacios sociales: cambios y permanencias: eje: Reconocimiento de las viviendas como un espacio social organizador de la vida doméstica, una construcción social sujeta a procesos culturales, económicos y políticos. Reconocimiento de la problemática de la falta de viviendas y los conflictos en torno al acceso a una vivienda digna; derechos y responsabilidades. Reconocimiento de las relaciones espaciales: ubicación, orientación, dirección y distancia. La anticipación y los relatos de trayectos. La identificación de los puntos de referencia.</p>

Cuadro 2: Conceptos clave o estructurante de las Ciencias Sociales en los DC: Fuente. Elaboración propia

Como observamos los aspectos metodológicos se definen de manera general en el nuevo DC (2019), se mencionan como organizadores de enseñanza y luego los adecúa a cada campo de experiencia, mientras que en el DC anterior (1997) cada campo de conocimientos define estrategias propias en el apartado “Estrategias metodológicas” que se basan en consideraciones de cómo aprenden las niñas y los niños. (DC – RN, 2019, p. 200). Sin embargo, en este diseño, los ejemplos brindados se relacionan con situaciones de enseñanza de contenidos más vinculados al área de las Ciencias Naturales, sin enunciar alguna relación con otras áreas, como sí se había mencionado en el ejemplo del transporte.

Tanto en el DC anterior como en el nuevo, no hay consideraciones metodológicas sobre la problematización en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que se detallan en la tabla. No se identifica con claridad una idea de progresión en el nuevo DC en cuanto construcción metodológica “desde – hasta” específica de las categorías analizadas. Es posible identificar su desarrollo en el marco de la expresión de otros contenidos, sin una idea clara de orientaciones metodológicas relacionadas con las orientaciones de la DCS, en cuanto al objeto de estudio de las ciencias sociales y sus conceptos estructurantes o clave, fundamentales como son el espacio y el tiempo. Si bien el desarrollo de estas categorías es más claro en los NAC “Los espacios sociales: cambios y permanencias” la idea de problematización y de integración se va perdiendo en el enunciado de los NAC, ya que resulta difícil establecer vinculaciones entre las problemáticas del mundo contemporáneo que fundamentan todas las decisiones epistemológicas y metodológicas. Si bien hay algunos aspectos más desarrollados sobre el Espacio y el Tiempo en el nuevo DC, todavía es escasa la concreción de una idea que integre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la expresión del nuevo DC, la metodología y los contenidos. Las aspiraciones de problematización y de conocimiento de la realidad social, se va desdibujando en el desarrollo de los ejes, porque no siempre se las vincula a la definición de problemas concretos.

En este sentido cabe preguntarnos cuál es la presencia y los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales en los curriculum y cuáles son las finalidades para el Nivel Inicial.



Analizaremos los documentos que refieren al Marco pedagógico de la educación inicial, que define las orientaciones didácticas, y al que refiera al Campo de conocimientos y saberes del ambiente.

2.1 Sobre el Marco pedagógico de la educación inicial

En este documento se señalan los conceptos que definen y orientan la educación inicial en la provincia del Neuquén, tales como las finalidades del nivel, los propósitos enmarcados en los aspectos institucionales, las infancias y las prácticas docentes, y a la concepción de la educación inicial como Unidad pedagógica.

Los fundamentos se inscriben en un posicionamiento crítico sobre la educación inicial, entendiéndola “como una construcción valorativa para nada neutral.” (DC Nqn., 2020, p.1). Reconoce a las niñas y a los niños como sujetos de derechos, con autonomía para ser creativos, pensar y comunicarse y apuesta al compromiso con las infancias en tanto los define como colectivos de iguales en las diversas identidades. (DC Nqn., 2020, p.2)

La Educación Inicial es definida como **abierta, integral y situada**. Abierta, por el intercambio con la comunidad y la familia; integral, por la consideración de las identidades y de los contextos socioculturales de las niñas y de los niños; y situada por la consideración sobre los territorios geopolíticos y socioculturales en los que se desarrollan las infancias.

El documento indica la **doble finalidad** del Nivel inicial, que implica la **socialización y alfabetización cultural**, que se desarrollan de manera **simultánea**. La primera hace referencia al proceso por el cual las normas, pautas, hábitos, actitudes y valores se adquieren en un proceso de interacción con los pares y los adultos *“para aprender a convivir en un grupo diferente y más amplio que su grupo primario”*. (DC Nqn., 2020, p.3)

En tanto que el proceso de alfabetización cultural, es una finalidad entendida desde el proceso cognitivo y creativo de las infancias, y de reelaboración de su universo perceptivo, que les permite interactuar con el medio y apropiárselo.

La responsabilidad asumida desde estas finalidades, hace de la Educación Inicial un proceso sistemático e intencional que asegure la transmisión, significación y recreación de los contenidos culturales entendidos como valiosos y necesarios, para el desarrollo social e individual. (DC Nqn., 2020, p.3)

El punto 2 del documento, refiere a las infancias como colectivos de derechos y de Educación infantil. Aquí se retoman los principios de justicia escolar y de inclusión educativa, reconociendo en la categoría de infancias, distintas consideraciones para la tarea pedagógica. En primer lugar, se señala la posibilidad de reconocer la diversidad cultural, la desigualdad y la inequidad social. Según el documento, esta implicancia es la que posibilita remarcar las infancias como colectivos de derechos, en tanto invita a comprender el conjunto de representaciones sociales sobre la niñez y la infancia, *“para proteger su estatuto como sujetos de derechos”* (DC Nqn., 2020, p.4). En este sentido distingue los conceptos de niñez y de infancia, entendiendo al primero como el tiempo que fija cada sociedad, de acuerdo a sus valores y conocimientos en relación a la infancia, en el que operan pautas culturales de cuidado de los primeros años de vida, y que pone en marcha un proceso de construcción del sujeto. A modo de sintetizar lo expuesto, el documento define:

El infante -niño, niña- es un ser social, tiene una historia, vive en una geografía, pertenece a una clase social determinada, establece relaciones definidas según su concepto de origen. Es portador de una cultura y un lenguaje pertinente a esas relaciones sociales y culturales, establecidas como matriz histórica. Ocupa un lugar no solo sociodemográfico, sino también de valor, de acuerdo a los patrones de su contexto familiar. (DC Nqn., 2020, pp.4-5)

El punto 3 hace referencia a la Institucionalización del NI y a la relevancia social y pedagógica de la Escuela Infantil. Aquí se define, en consonancia con la Ley de Educación Nacional, al NI *“como el nivel educativo del Sistema de Educación Pública, que garantiza temprana atención educativa a bebés, niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad.”* (DC Nqn., 2020, p.6). En este sentido se reitera el sentido democrático de las relaciones pedagógicas, el contenido cultural y aparece el juego. Todos definidos como aspectos que constituyen al aprendizaje significativo.

En este apartado el documento señala los aportes de Hebe Duprat (1995) para definir a la escuela infantil como identidad pedagógica, en tanto es la institución sociopolítica pedagógica para la construcción colectiva y transformadora de las prácticas pedagógicas.

Constituye el primer espacio educativo en el que se instala la relación del niño con el conocimiento y en el que la intervención pedagógica situada, provoca la pasión por conocer el mundo. Las relaciones pedagógicas que en ella tienen lugar se fundan en una disposición ética, social, intelectual y profundamente afectiva, en tanto se reconocen, se respetan y se alientan intereses, disposiciones y posibilidades de los diversos colectivos infantiles. (DC Nqn., 2020, p. 7)

En este sentido también se toman los aportes del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2007) cuando se refiere al Contrato y el Proyecto Pedagógico entre sujetos, -bebés, niños, niñas y docentes- de NI, que ofrezca variadas experiencias, acorde a la diversidad de contextos culturales y

sociales; que posibilitan la construcción de conocimientos y la potencialidad de la escuela infantil para ofrecer la posibilidad de construir una oferta educativa que atienda a los distintos intereses, posibilidades y deseos.

2.1.1 Propósitos del Nivel Inicial en el Diseño Curricular de la provincia del Neuquén

Los propósitos son entendidos como **compromisos y responsabilidades políticas y pedagógicas del Estado y de los equipos docentes** con la intención de **educar y proteger** a las infancias, y “que otorgan direccionalidad a la política educativa y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el sentido de configurar y sostener una Educación y una Escuela Infantil de relevancia social, pertinencia cultural y significatividad pedagógica en las que se disfrute la Infancia.” (DC Nqn., 2020, p. 9).

En este sentido se **distinguen tres grupos de propósitos**, el primero con relación a la escuela infantil, el segundo respecto a las niñas y a los niños, y el tercero refiere a los equipos docentes.

Podríamos decir que los propósitos que se enuncian **sobre la Escuela Infantil**, hacen referencia a aquellos aspectos institucionales que deben garantizar y promover la inclusión educativa y la interculturalidad. El compromiso con el ingreso, permanencia, egreso de las infancias, independiente de su condición socioeconómica; al respeto por los derechos, a la relación solidaria y respetuosa con las familias, y al compromiso con proyectos culturales y educativos que enfatizan en la historia local, regional y universal en tanto se conciben como patrimonio de la humanidad. Por último, se definen los propósitos que refieren a la integralidad del sistema en cuanto garantice aprendizajes significativos, y define la “*preservación de la actitud lúdica*” para ubicar al juego como principio y estrategia metodológica.

Los propósitos **con relación a las niñas y los niños**, se constituyen sobre el desarrollo de las identidades personales, culturales y sociales, en tanto reconocen el respeto de su singularidad, y a su vez en pos de una actitud colectiva de la comprensión como sujetos de derechos. También se garantiza la actitud lúdica y cognitiva para una construcción de conocimientos que atienda a la creatividad e imaginación, a la resolución de problemas y al desarrollo de diversos aprendizajes que incluyan los diferentes lenguajes verbales y no verbales (DC Nqn., 2020, p.10).

Los propósitos referidos a los equipos de trabajo docente suscriben a una política de garantizar la formación y actualización docente que atienda a las necesidades de prácticas pedagógicas, que acompañen los proyectos educativos afines a los principios del DC, al respeto por la autonomía del colectivo docente que profundicen el contenido democrático del NI y, por último, al fortalecimiento de actitudes de diálogo, compromiso e interacción sobre las decisiones de la comunidad educativa. (DC Nqn., 2020, p.10).

El punto 5 del documento hace referencia al enfoque de los Derechos Humanos en la primera infancia. Aquí se retoman los principios de las infancias como sujetos de derechos, de la importancia de la comunicación y la socialización entre culturas, del principio de la igualdad y del reconocimiento de la condición humana.

Lo esencial es que todos y todas lo puedan hacer desde la legitimación de sus prácticas y el respeto por las de los otros y otras, sobre la decisión de socialización democrática de soportes y herramientas epistemológicas y didácticas, que habiliten a hablar por sí mismos y en diálogo con el colectivo del cual se es parte (DC Nqn., 2020, p.12).

Se distinguen siete derechos referidos al carácter ético de las relaciones pedagógicas, donde se indica en primer lugar, la enseñanza y el aprendizaje como procesos mediados por el conocimiento que debe atender al reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos; en segundo lugar define el

derecho a los aprendizajes significativos y para ello recuperan a Kaplan (2006) quien plantea que *“El derecho a aprender significativamente nos exige un saber ponerse en el lugar del otro, de la otra puesto que, (...) no hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad”*, (Kaplan, 2006, p. 5, citado en el DC Nqn., 2020, p. 14). El tercer derecho refiere al conocimiento y al reconocimiento, en tanto distingue al conocimiento como bien público al cual nadie puede ser marginado, y al reconocimiento como símbolo de la diversidad. El cuarto implica el derecho al juego. Aquí se enfatiza en el sentido fundamental como motor de aprendizajes, desarrollo y de participación cultural para los niños y las niñas, *“al deseo que tienen por saber y saber hacer”* (DC Nqn., 2020, p. 15). Los derechos restantes: el derecho a la identidad, a la participación y al aprender en una cultura escolar democrática se enuncian desde el fortalecimiento de los ejes estructurales enunciados a lo largo del documento.

En el documento curricular se señalan los Principios pedagógicos didácticos en una *“Pedagogía de la Educación Inicial con enfoque de derechos”*, en los que retoma y puntualiza sobre los principios de integralidad, singularidad, de escucha, del juego, de actividad, de relación, de participación y de significatividad. Todos estos principios refuerzan el encuadre de derechos previamente desarrollado, y que apuestan al acompañamiento en el marco de respeto por las y los sujetos, por el tiempo de aprendizajes y de su desarrollo y en las propuestas lúdicas con intención de generar aprendizajes significativos.

2.1.2 La educación inicial como Unidad Pedagógica y la práctica pedagógica

Se plantea la concepción de la educación inicial como Unidad pedagógica, acorde a la legislación nacional, provincial y al enfoque de derechos. En este sentido se define como:

los tiempos necesarios para organizar, reorganizar e impulsar dichas trayectorias, mediante intervenciones pedagógicas con efectivas posibilidades de:

- a) construir confianza en la propia capacidad de aprender;
- b) hacer visibles a los sujetos singulares, identificando el conjunto de condiciones objetivas y subjetivas en las que se realizan sus recorridos escolares;
- c) diseñar e implementar situaciones didácticas que desafíen curiosidad, imaginación y creatividad;
- d) trabajar con las familias y los grupos de referencia de la comunidad educativa. (DC Nqn., 2020, p.19)

La articulación, es interpretada como pasaje y continuidad de la experiencia escolar. Se aplica también a la articulación entre el NI y el Nivel Primario, aunque se distingue la propia identidad pedagógica del pasaje por cada nivel educativo *“En esta perspectiva, la articulación como concepto y como proceso tiene contenido solidario y de compromiso con los sujetos y su derecho a la educación”* (DC Nqn., 2020, p. 20)

La **práctica pedagógica** es definida como **reflexiva y colectiva** y está orientada por los fundamentos políticos, pedagógicos y didácticos del DC, en tanto:

Comprende el diseño, implementación, evaluación y redefinición del proceso de enseñanza, en el marco de una cultura colaborativa que construya con autonomía y en diálogo permanente con el contexto, una intervención docente situada, significativo y relevante (DC Nqn., 2020, p. 21).

En este sentido distinguimos los puntos c y d, de la definición, que refiere a la reflexión de las prácticas docentes, individuales y colectivas *“que indagan sobre las razones de la propia tarea, - ¿porqué, para qué, cómo hago / hacemos lo que hago / hacemos? (DC Nqn., 2020, p. 21)*. Por último, se enuncian una serie de reflexiones sobre la práctica docente y la construcción del conocimiento, que apuntan al reconocimiento de las inteligencias y sensibilidades de las niñas y de los niños, a la autoevaluación y al análisis constante, reconociendo que la práctica está:

influenciada por los saberes, los conocimientos académicos, las situaciones socio-políticas, por filosofías e Ideologías, por la propia organización y administración escolar y por el conjunto de

condiciones laborales, salariales, de presupuesto, edificaciones y de recursos materiales que la contextualizan (DC Nqn., 2020, p.23).

2.2 El campo de conocimientos y saberes del ambiente

La enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial se inscribe en el Campo de conocimientos y saberes del ambiente (en adelante CA), junto a conocimientos y saberes de las ciencias naturales y matemáticas. Para definir al ambiente, el documento recurre principalmente a los aportes de Kauffman y Serulnicoff, (2000), y lo concibe como un entramado de relaciones sociales y naturales que interactúan y se moldean mutuamente. A partir de esta definición, se desprenden los sentidos y la legitimidad/pertinencia de la categoría ambiente en la enseñanza del NI, en el que se incluyen otros aportes provenientes de la pedagogía, de la didáctica de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. En este sentido, el documento precisa que la categoría ambiente incluye un conjunto de elementos que interactúan entre sí, y en el que a su vez interactuamos de manera permanente con él, porque en él se desarrolla la vida de las personas, y en él se definen “*cambios y transformaciones, tensiones y conflictos y que se presenta de manera diversa en diferentes tiempos y lugares*” (CA, DC Nqn., p.1). Es de esta manera que el entramado natural, social y matemático puede ser objeto de conocimiento en el NI, ya que los niños y las niñas perciben las características y los cambios en el entorno, del que construyen ideas, explicaciones y saberes. Estos pueden ser enriquecidos desde los conocimientos de las ciencias sociales, las ciencias naturales y la matemática, a partir de posibilitar la explicación y la comprensión de la complejidad del ambiente, al

dar respuestas a las preguntas y proporcionar claves interpretativas y de lectura del ambiente, ha de ser entonces parte del quehacer docente” Desde esta perspectiva, las experiencias de exploración, indagación y conocimiento del ambiente, favorecen oportunidades para la alfabetización cultural y el desarrollo personal y social (Kaufmann y Serulnicoff, 2000, citadas en CA DC Nqn., 2020, p.2).

El NI se organiza en dos ciclos: el maternal y el infante y se pregunta cómo iniciar a las infancias en el conocimiento del ambiente. En el siguiente análisis, daremos principal prioridad a la reflexión en torno al ciclo de infantes, y comparativamente al ciclo maternal.

Para dar respuestas a cómo aproximarse al conocimiento del ambiente, el documento señala dos modos de conocerlo: **la exploración y la indagación.**

Se entiende por exploración a la acción de interactuar con los objetos, a través de la manipulación y el uso de los sentidos y de actuar sobre ellos reconociendo algunas de sus propiedades. Se llama indagación a un proceso más complejo, mediado por el/la docente, que se inicia a partir de la presentación de problemas y/o preguntas interesantes que generan en niñas y niños la necesidad de saber, dando sentido a diferentes actividades de búsqueda de información y de posibles soluciones (CA DC Nqn., 2020, p.3).

Al respecto, se indica que el jardín maternal constituye *el nido cultural*, conformando el ambiente más cercano a ser explorado, más allá de las familias, favoreciendo el conocimiento de propiedades de los materiales y objetos y de la acción sobre ellos. En tanto que el ciclo infantes, las posibilidades de complejización y de comprensión dan lugar a actividades de indagación del ambiente. Retoma a Kauffman y Serulnicoff, y se señala que la imposibilidad de abarcar al ambiente en su totalidad da lugar a los “recortes del ambiente”, donde es fundamental preservar su complejidad y evitar la infantilización “*Así, la plaza del barrio podrá ser un contexto, o algún sector particular del río, o un museo, entre otros*” (CA DC Nqn. 2020, p. 4)

Desde esta definición se da lugar a una serie de orientaciones sobre aspectos metodológicos, en cuanto a la construcción didáctica del ambiente y se señala, proporcionar a los niños y a las niñas claves de lectura para conocer el contexto que no conocían o conocían parcialmente; el principio de globalización del nivel

inicial para articular campos de conocimientos, que permitan complejizar la mirada del ambiente seleccionado, que supere la lógica disciplinar, en las ciencias sociales, naturales, matemáticas, entre otras y propicien una mirada sistémica, que *“respete la percepción infantil global y totalizadora”* (CA DC Nqn., 2020, p.4).

Se propone que la selección de recortes sea “relevantes y significativos”, priorizando la indagación del ambiente cercano, pero no por ello descartar aquellos ambientes lejanos en tiempo y espacio que le sean significativos a las niñas y los niños.

Sobre las propuestas de actividades, define que las y los docentes tendrán la tarea de movilizar el interés de niñas y niños,

partiendo de interrogantes, situaciones problemáticas que tensionen sus saberes previos y generen la necesidad de pensar soluciones, indagar y buscar información (...) la observación directa o indirecta (a partir de imágenes), la exploración de diferentes objetos y/o materiales, la experimentación, las entrevistas a informantes, las salidas al medio, la búsqueda bibliográfica, la observación de videos y otros materiales audiovisuales, entre otros (CA DC Nqn., 2020, p.5).

En los fundamentos del campo del ambiente se retoma la importancia del juego como actividad vital y potenciador de la creatividad de las niñas y los niños. También se define como *“ideas transversales en la enseñanza en el campo del ambiente”* a los ejes de perspectiva de género, la interculturalidad, la educación ambiental y la tecnología.

Los propósitos generales de la enseñanza del CA, son afines a las definiciones que estructuran el marco pedagógico didáctico desarrollado, en él se destaca como finalidad ofrecer experiencias para conocer el ambiente en clave interdisciplinar, movilizar la curiosidad y el interés por conocer el ambiente, el reconocimiento e inclusión de diferentes culturas de las infancias y promover la complejidad en la indagación de contextos y de problemáticas ambientales, y participar en la búsqueda de soluciones.

Los tres ejes estructurantes del CA son las ciencias sociales, las ciencias naturales y la matemática con relación al conocimiento del ambiente. Si bien se plantea la posibilidad de un abordaje interdisciplinar del CA, los fundamentos epistemológicos y metodológicos de cada eje estructurante se desarrollan por separado. En cada uno de ellos se definen los contenidos y se distingue el ciclo maternal del ciclo infantes. Por último, aparecen las consideraciones que podríamos llamar metodológicas por eje estructurante. A fines de los propósitos de este análisis, nos concentraremos en aquellos aspectos que se vinculan en torno al conocimiento y la enseñanza de las ciencias sociales.

2.2.1 Las ciencias sociales y el conocimiento del ambiente

En el documento curricular se define que el **Tiempo, el Espacio y los Conflictos Sociales** son los conceptos clave para el abordaje del ambiente desde la dimensión social, atendiendo a que los procesos no se dan en un vacío, y tampoco de forma indeterminada.

Se considera al Tiempo como *“un operador cognitivo y un instrumento fundamental del lenguaje y del pensamiento”* (CA DC Nqn., 2020, p.9). El enfoque se orienta a entender el conocimiento social desde la complejidad y con múltiples cualidades. Para el NI, se hace referencia a dos cualidades del tiempo: la percepción y la representación. La primera que refiere a la relatividad del tiempo, y en este se incluyen ejemplos de la representación en edad infantil a partir de sus ritmos. La segunda refiere al reconocimiento de los tiempos cotidianos, en los que las niñas y los niños interactúan con el ambiente, y apunta a observar aquellas situaciones que se alteran y otras que no.

Las orientaciones para la enseñanza del tiempo en el NI se definen desde la no correspondencia con la enseñanza de cronologías y acumulación de datos y se orientan a la representación temporal y social, observando sensaciones, haciendo preguntas que se orientan a la dimensión del cambio, del pasado, del presente y del futuro. Define al tiempo como una construcción vinculada al espacio, porque es en el terreno de lo físico donde es representado.

El conocimiento social del ambiente desde la perspectiva espacial, *“implica el reconocimiento del tipo de organización específica (su incidencia y su utilización) que realizan personas y grupos sociales en un lugar o en un contexto determinado facilitada o condicionada por determinados fenómenos físico naturales”* (CA DC Nqn., 2020, p.10). Implica el entendimiento de las funcionalidades de los lugares y del modo en que formamos parte. En este sentido se orienta la atención a las percepciones, la exploración y la reflexión desde los lugares que ocupamos y que podemos o no ocupar.

Respecto de la categoría conflicto social, es definida como clave y se define desde los aportes de Varela Ferro *“alude a una contraposición de intereses y valores diferentes y contradictorios entre personas o grupos sociales”* y se complementa con los aportes de Apple en que *“es el punto de partida para el cambio”*. De nuevo aparece un punteo de orientaciones, en este caso para concebir el conocimiento social del ambiente desde el conflicto, y en el que se rescata *“identificar y acompañar en el reconocimiento de situaciones de conflicto social para la búsqueda de resoluciones alternativas a las perceptibles y observables”*. (CA DC Nqn., 2020, p.11).

En suma, el documento presenta los conceptos clave de las ciencias sociales en el NI con orientaciones para el encuadre en el CA, y define para cada concepto, un punteo de situaciones para su enseñanza, sobre todo atendiendo a la percepción de las niñas y los niños y en el reconocimiento de los aspectos que se conciben como parte del conocimiento social del ambiente. De la misma manera ocurre para las Ciencias Naturales y la Matemática.

También se definen contenidos para el ciclo maternal y el ciclo de infantes. Nos detendremos en este último. Los contenidos se organizan en dos ejes. Es en el eje organizador 1 que se incluyen aquellos aspectos vinculados a la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales: “El ambiente como entramado de relaciones naturales, sociales y culturales” y en el eje 2 “La construcción socio-cultural del conocimiento matemático”.

El eje 1 se organiza en **siete subejos**, en el que se enuncian poniendo en diálogo contenidos de las ciencias sociales y naturales:

1. El conocimiento del ambiente en contextos específicos
2. Los cambios en el ambiente
3. Los materiales y los objetos tecnológicos del ambiente
4. Los seres vivos del ambiente
5. El conocimiento de una/o misma/o, de otras/os y el cuidado de la salud
6. El ambiente como entramado en diversidades familiares y comunitarias
7. Las problemáticas ambientales y el cuidado del ambiente

Del eje organizador 2: “La construcción socio-cultural del conocimiento matemático”, destacamos el subeje “Espacio y formas geométricas”, en el que se trabajan “Relaciones espaciales: orientación y ubicación de objetos y/o personas” (CA DC Nqn., 2020 p.31).

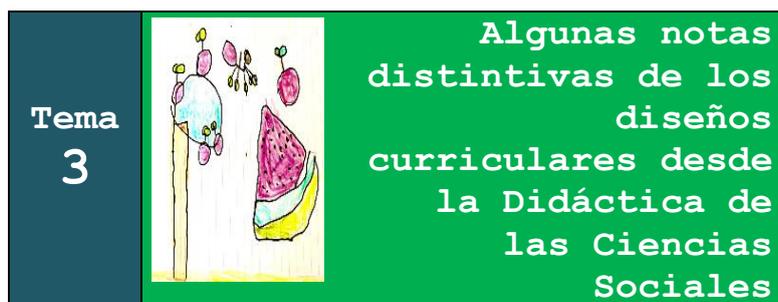
Finalmente, el aspecto metodológico se distingue en las “Orientaciones didácticas para el abordaje del ambiente como entramado de relaciones naturales, sociales y culturales en el ciclo Infantes” y refieren a

la construcción de los temas que se abordarán en la enseñanza del ambiente. Para orientar este sentido, se retoma que el conocimiento del ambiente en el ciclo infantes del NI parte de la indagación de contextos o recortes del ambiente y define algunos ejemplos:

Determinada/determinado Área Protegida, sector de un Parque Nacional o Provincial, Plaza, Estación de Ferrocarril, Chacra, Observatorio astronómico, Barrio, Centro de Salud, Fiesta popular, Taller de producción, Fábrica, Museo (de dinosaurios, de arte, histórico, otros), Comercio, Yacimiento minero, Producción artesanal o industrial (de productos alimenticios, textiles, cerámicas, entre otros), Actividad Hidrocarburífera, Actividad productiva (crianza de animales que implica la trashumancia, fruticultura, otros) Actividad turística, El cielo, entre otros posibles contextos A partir de la selección de los mismos, de su estudio y del análisis acerca de aquellos aspectos significativos y relevantes que se desea profundizar con niñas y niños, las/los docentes podrán configurar propuestas didácticas que favorezcan la construcción de nuevos y más complejos conocimientos sobre el ambiente. (CA DC Nqn., 2020p.32)

El documento ofrece algunas orientaciones para cada uno de los subejos definidos en los contenidos. A modo de presentar las orientaciones, en el siguiente cuadro distinguiremos sólo aquellos subejos en los que fue posible distinguir el desarrollo de conceptos y categorías de las ciencias sociales.

Subeje	Orientaciones
El ambiente como entramado social, natural y cultural en contextos específicos:	<p>Se sugieren preguntas que colaboren con la descripción del recorte ambiente y contribuyan a la construcción de explicaciones provisorias y enriquecidas a partir de los contenidos propuestos, tales como ¿Dónde está ubicado? ¿Cómo es el lugar? ¿Siempre fue así? ¿Qué se hace? ¿Quiénes participan de lo que se hace? ¿Con qué conocimientos, materiales y objetos lo realizan? ¿Para qué lo hacen? ¿Siempre se hizo de la misma manera? ¿Por qué se hace eso aquí y no en otra parte? ¿Qué otras cosas se pueden hacer en él? ¿Cómo podemos cuidar lo que se hace?</p> <p>En este marco, se sugiere pensar y orientar algunas de estas inquietudes posibles sobre los contenidos de este eje a partir de ideas organizadoras tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los/las protagonistas de un contexto pueden tener intereses, valores e ideas que muchas veces resultan diferentes u opuestos entre sí, porque algunos recursos del ambiente no se distribuyen equitativamente. Que en estos pueden aparecer tensiones resueltas de diferentes formas, dando cuenta de que estas diferencias forman parte ineludible de nuestra sociedad. -Un contexto se construye a partir de múltiples dimensiones (sociales, económicas, culturales y políticas) a partir de las interacciones cotidianas de hombres y mujeres en el tiempo. Interacciones que están en continuo movimiento y que permiten comprender que no siempre fue así como lo vemos hoy y que seguirá cambiando. - La vida social no es igual para los distintos grupos sociales. Y sus cambios son observables a través de la desigual distribución de los bienes materiales, funciones y trabajos que se realizan en diferentes condiciones y lugares. (CA DC Nqn., 2020, pp. 32-33)
Los cambios en el ambiente	<p>El trabajo acerca de la indagación de algunos fenómenos naturales regulares como por ejemplo los astronómicos, dan posibilidad de brindar respuestas a interrogantes que cotidianamente se hacen niñas y niños. Preguntas estructurantes: ¿Cómo se produjo el fenómeno? ¿Cómo se percibió? ¿Qué cambios en el ambiente se observaron? ¿Cómo afectó la vida de las personas? ¿Quiénes estudian esos fenómenos? ¿Cómo pueden evitarse riesgos para la vida y salud de las personas? Éstas, entre otras preguntas, pueden ser el punto de partida de diferentes actividades de indagación: observación directa, observación de fotografías y videos, entrevistas a informantes, entre otros.</p> <p>También se orienta a conocer objetos tecnológicos de uso científico “Los robots espaciales que investigan la luna, y otros planetas, sus características y funciones resulta de interés para niñas y niños, como también el diseño de maquetas de dichos aparatos con material descartable, los cuales pueden ser utilizados en diferentes juegos dramáticos, juego-trabajo, otros”. (CA DC Nqn., 2020, p.33- 34)</p>
El conocimiento de una/uno misma/mismo y de otras/otros y el cuidado de la salud:	<p>No aparece vinculado a la idea de diversidad cultural, sino que se orienta a esas preguntas que desde las ciencias naturales ofrecen pistas para distinguir la unidad, y los cambios en el cuerpo.</p>
El conocimiento del ambiente como entramado en diversidades familiares y comunitarias	<p>“ha de orientarse hacia la reconstrucción de saberes que permitan ampliar y reconocer diferentes relaciones de convivencia social en el marco de esas diversidades” (CA DC Nqn., 2020, p.37)</p> <p>“respecto al abordaje de las familias y las comunidades es importante realizar un análisis crítico acerca de nuestras ideas antes de abordar los contenidos sugeridos de este eje con niños y niñas del ciclo: ¿desde qué concepción de familia partimos? ¿qué hace falta para tener una familia? ¿qué semejanzas y diferencias hay entre las familias de los distintos grupos que forman nuestra comunidad? ¿qué particularidades tienen muchas de las familias que se forman a partir de personas que nacieron en otros lugares?” (CA DC Nqn., 2020, p.38)</p> <p>“respecto a las memorias individuales y colectivas familiares y comunitarias, se sugieren considerar algunos de los siguientes interrogantes: ¿Qué se recuerda? ¿Por qué lo recordamos? ¿De qué manera se recuerda? Interrogantes vinculados a dos aspectos centrales. Por un lado, aquel que nos involucra con la historia de vida y la historia personal y sus memorias individuales. Es decir, con los hitos significativos en las experiencias de niños y niñas en contextos. Por otro lado, aquel aspecto vinculado con la conmemoración de hitos comunitarios a escala local, regional o nacional. Y que también permiten observar que la historia personal y familiar se inscribe en la historia de la comunidad a la cual pertenecemos; por eso encontraremos semejanzas entre nuestras historias y las historias de nuestros compañeros (formas de crianzas, modos de vida, costumbres, etc.)” (CA DC Nqn., 2020, p.39).</p>



Las notas que ofrecemos, para nada cierran el análisis de los DC presentados, muy por el contrario, son notas que tienen por finalidad ofrecer unas orientaciones para profundizar el análisis. A partir de recuperar algunas consideraciones pedagógicas generales, luego nos detendremos, en los DC de las Provincias de Río Negro y de Neuquén.

Si se analiza a la luz de los enfoques pedagógicos propuestos por Fenstermacher y Soltis (1998), se puede decir que en los DC se apela a un docente terapeuta. Para los autores, el enfoque terapeuta ve al docente como una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí. En palabras de estos autores, “el docente recurre a experiencias educativas que tengan una importante significación personal y el propósito de enseñar es capacitar al estudiante para que se un ser humano auténtico” (p. 21). Este es un enfoque expandido en el nivel, que busca una formación integral y la autonomía de niños y niñas. Se ve reflejado en las finalidades que plantea, cuando dice que el docente actúa como figura de sostén y referente afectivo y ayuda a contribuir en la formación de la identidad personal y social. También se refleja en las formas de enseñar que propone el currículum, señaladas más adelante.

En relación a la teoría de currículum, los DC pueden incluirse dentro de una racionalidad crítica, ya que sostiene a la educación como derecho social y apela a la emancipación de los sujetos teniendo en cuenta su historia, cultura, grupo familiar, desde un enfoque de la complejidad. Estas visiones educativas son las que sostiene Giroux (2006), al señalar que el aula debe incluir la posibilidad de autoformación, crítica, emancipación y tener en cuenta el desarrollo histórico, social y cultural de los sujetos que interaccionan en la escuela.

Desde lo didáctico, en los DC se infiere la idea de una “nueva agenda didáctica”, ya que intenta romper con los componentes clásicos: propósitos, contenidos, actividades, metodología, evaluación. El texto curricular de la provincia de Río Negro, por ejemplo, indica que:

La nueva agenda está constituida por los siguientes ejes: Campos de Experiencias, Núcleos de Aprendizajes, Dispositivos para organizar la enseñanza (espacio, tiempo, grupos), Formas de enseñar particulares y el planteo de pensar en “Configuraciones didácticas” propias de la Educación Inicial entre las que reconocemos y proponemos Organizadores de la enseñanza, tales como: Proyectos de Juego, Unidades Didácticas, Proyectos para conocer el “Ambiente”, Vida Cotidiana, Experiencias Estéticas y Multitarea. (p. 28)

Brailovsky (2022), propone tres ejes problemáticos para reflexionar sobre el currículum en el NI. Uno de los ejes, refiere a la relación entre los intereses públicos y los singulares (en relación a la tensión interés-contenido). El segundo eje propuesto, se ocupa de analizar la concepción de saber que los documentos expresan. En este sentido no solo hay una cuestión de términos sino de concepciones al definir áreas de enseñanza, campos de experiencias, competencias o áreas de conducta, entre otras terminologías (Brailovsky, 2022). Finalmente, el tercer eje refiere a los modelos de infancia, docencia y sociedad que el currículum presenta.

Sobre el eje que relaciona los intereses del Estado y el proyecto social que regula el diseño con los intereses singulares de las infancias, el primer pilar para organizar la enseñanza que propone este documento es la educación integral. Define a la misma considerando tanto la finalidad de sociabilización y cuidado como la de alfabetización cultural. Sin embargo, continúa señalando que se propone satisfacer las necesidades e intereses de las infancias y define cuales son esos intereses (jugar, explorar, conocer el mundo y sus manifestaciones culturales). Aquí se puede observar que parece forzarse lo que se entiende por interés de las infancias, con los intereses políticos y públicos, a la vez que quedan desdibujados estos últimos. Al respecto Brailovsky (2022) señala como generalidad de los documentos curriculares del NI, que estos prestan más atención a los principios pedagógicos que lo identifican que a las prescripciones curriculares de contenidos, quedando estas señaladas como grandes tópicos que sostienen una serie de valores educativos. Esto es claro para el caso rionegrino, donde esos grandes tópicos se organizan dentro de los Núcleos de Aprendizajes de Campos de experiencias (NAC¹), que se relacionan con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), propuestos por la LEN.

La mención de los NAC deja plasmada la visión de saber que propone, siguiendo el segundo eje de análisis sugerido por Brailovsky. El saber y los contenidos refieren a núcleos de experiencia. A modo de comparación el Diseño Curricular del NI la Provincia de Neuquén (2019), que es contemporáneo al de Río Negro, define campos de conocimientos y saberes en experiencias escolares, complejizando lo experiencial. Brailovsky (2022), señala que estas denominaciones coexisten, se mezclan en híbridos conceptuales y se muestran como superadoras unas de otras. Si bien, en los diseños se sostiene que las experiencias promueven aprendizajes significativos, no da precisiones sobre cómo la experiencia se vuelve conocimiento, o si queda relegada solo a lo vivencial.

Respecto al lugar del juego, se rescata que no solo lo ubica como central para el nivel, sino que lo hace también en un campo específico: el de las experiencias lúdicas. Que el juego se piense como contenido, lo vuelve una construcción social y no un rasgo de la naturaleza infantil, es decir es algo que se enseña y se aprende, otorgándole valor como aprendizaje (Brailovsky, 2019). El diseño comparte las categorías propuestas por Sarlé (2016): aprender a jugar, aprender juegos y aprender a partir de juegos, que vuelven sobre la tensión de juego como contenido, como estrategia o ambas dos. Para Brailovsky (2022), que el juego no sea solo transversal, sino que además ocupe un lugar en el saber, recupera el valor del juego en sí mismo. Las categorías formuladas por Malajovich (2000), ausentes en este documento, complejizan el del juego y del no juego en la enseñanza del nivel.

Respecto a la organización y selección de los contenidos, se sostiene el enfoque globalizador, en su postura tradicional, dejando de lado la multirreferencialidad o la articulación, propuestas por Harf et al. (1996) y Souto (2017). Dentro de la nueva agenda que propone, explicita claramente los distintos contextos, la organización del tiempo y de los espacios y las acciones docentes para enseñar.

Uno de los contextos didácticos² que se propone es el de multitarea, claramente en el DC de Río Negro. Esta categoría, está siendo arduamente discutida en el seno de los debates del NI (Fernández Pais, comunicación personal, mayo de 2022). Las críticas a este organizador de la enseñanza están ligadas en primer lugar a su origen, ya que es un término que proviene del inglés *multitasking*, utilizado para describir los usos de las tecnologías de la información y los nativos digitales (Granado Palma, 2019) o del mundo laboral (Aragüez, 2017). A su vez, se utiliza como sinónimo de trabajo en rincones (Macías, 2017), retrocediendo unos treinta años en los aportes de la pedagogía del nivel. El Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires,

¹La sigla se toma textual del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Río Negro.

²Tomamos la definición de Candia, Kac y Urcola (2019), que definen a los contextos didácticos como un formato que otorga una configuración particular a las propuestas didácticas, según el campo epistemológica y el tipo de actividades que las caracterizan.

2022), define cambiar el término multitarea por el de multipropuesta, argumentando que la tarea remite a otros niveles educativos. Otros diseños curriculares, como el de Neuquén, anteriormente citado, no mencionan la multitarea ni la multipropuesta, con lo cual rompe de alguna manera con la tradición de los rincones en el jardín.

Sobre el tercer eje propuesto por Brailovsky, respecto a los sujetos y subjetividades del NI, el Diseño Curricular comparte una concepción estructural de infancia, como la desarrollada por Bustelo (2012). Da cuenta de la pluralidad y diversidad de infancias y de las infancias como sujetos de derecho. La forma en que los diseños nombran, es una subjetivación de alumidad, que piensa al sujeto histórico y situado (Brailovsky, 2022). En este sentido, se mencionan a las infancias, a las niñas, a los niños y a la primera infancia. El término alumno y estudiante se utiliza solo cuando se mencionan reglamentaciones institucionales de la provincia y/o de otros niveles educativos y se abandona por completo al hablar del Nivel Inicial específicamente. Tampoco aparece el término niñeces que, como se comentó anteriormente, empieza a tener relevancia en las docentes e investigadoras del nivel en los últimos años.

Finalmente, sobre la tarea docente, el documento, habilita tanto la función de cuidar como la de educar, lo cual relativiza la tensión desarrollada con anterioridad. A su vez, el diseño pregonar el término docente artesano, que diseña y construye de manera contextualizada las formas de promover aprendizaje en las infancias. Si bien este término está íntimamente ligado a la construcción metodológica singular de cada docente (Edelstein, 1996), debe plantearse acompañada de otras actividades intelectuales propias de la profesión como son la reflexión, la investigación y la comunicación sobre la práctica (Davini, 2018).

En relación al Diseño curricular de la provincia de Río Negro, el análisis comparativo sobre la presencia de la DCS en el DC actual y el anterior, habilitan algunas reflexiones sobre el lugar del campo disciplinar en estos documentos. Como hemos mencionado, las Ciencias Sociales no se presentan como un área o espacio curricular definido en sí mismo desde el punto de vista del objeto de estudio y la producción de conocimiento de las disciplinas que componen el campo, sino que aparecen estructuradas en un conjunto de saberes que se organizan de manera particular y definida como “propias” del NI. Cuestión interesante si se piensa en la construcción epistemológica y metodológica de la enseñanza desde una perspectiva interdisciplinar, aspecto que no se define como orientadora del CE.

Para el caso del antiguo DC, área de interés, se presenta en un campo de conocimientos. En tanto que, en el nuevo DC, conceptos propios de las disciplinas se dispersan en tres de los cuatro CE. Notamos que en el DC nuevo, hay una densidad teórica que justifica la perspectiva integral desde el punto de vista de derechos, de la interculturalidad y para la participación ciudadana. Sin embargo, este encuadre, que podría incluir distintos aportes del campo específico de la DCS no está presente en los contenidos, en tanto prima una lógica de campo disciplinar poco articulado a los saberes didácticos.

Si bien estas decisiones se justifican desde las características propias del NI, es notable la dispersión de los conceptos de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva de la DCS a lo largo de los cuatro CE, donde conceptos como identidad, interculturalidad, participación, ciudadanía, entre otros, no encuentran referencias con los aportes específicos de un campo de conocimiento. Concretamente hemos analizado cómo se presentan tres conceptos claves para la DCS, la Realidad Social, El Tiempo y el Espacio. En este sentido, al aparecer desdibujados los aportes de las Ciencias Sociales, la transversalidad propuesta, definida como finalidades educativas -y no de enseñanza- y la definición integral que se retoma y amplía del DC anterior, pierde los aportes de las disciplinas que históricamente se ocuparon de investigar y aportar sobre las finalidades y la enseñanza de los contenidos que se vinculan al campo científico. El

avance sobre cierta descomposición de los campos disciplinares, del desplazamiento de la DCS se presentan como nuevos desafíos para el profesorado como para la formación inicial, en tanto implica desplazamientos hacia otras racionalidades. Ello no indica que la disciplina -como tradicionalmente organizaba ciertas lógicas en el área de conocimiento- deba tener primacía, muy por el contrario, consideramos que la distinción está en un nuevo enfoque didáctico para el NI que no logra integrar con claridad (interdisciplinariamente) las perspectivas epistemológicas de los campos de conocimiento con el de las experiencias, aspectos que no son incompatibles pero que ameritan un diálogo más estrecho sobre un objeto a construir.

En cuanto al DC de la provincia del Neuquén, se inscribe a las ciencias sociales como parte de un campo de conocimientos y saberes del ambiente, junto a las ciencias naturales y a la matemática. El formato del escrito, distingue por separado la vinculación de cada campo con el ambiente, desde los aportes conceptuales y metodológicos. En el caso de las Ciencias sociales se desprende una fuerte intencionalidad de distinguir cómo es el abordaje de estas dimensiones en el NI, a veces ofreciendo consideraciones de qué enfoques deben evitarse para soslayar un sentido más próximo a lineamientos más tradicionales e incluso de otros niveles educativos. Este es el caso, por ejemplo, de la definición sobre el “Tiempo”.

Tanto para la enunciación de los contenidos como las orientaciones didácticas, no se distinguen los campos disciplinares que definen los tres ejes estructurantes del ambiente, sino que se expresan enunciados con pretensión de un diálogo interdisciplinar poco logrado. Se realiza un trabajo de orientación para la construcción de casos y de contextos y se los acompaña con ejemplos de posibles preguntas para su abordaje. Se proponen dos grandes ejes, uno en vinculación de las ciencias naturales y sociales y otro, específicamente, de matemática en el contexto cultural. En este sentido algunos subejos del primer eje organizador toma una fuerte impronta desde las ciencias naturales, sobre todo con el tratamiento de los conceptos de “cambio”, “diversidad” y en el abordaje matemático de la espacialidad (este último aspecto es común con el DC de Río Negro). El primer subejo “El ambiente como entramado social, natural y cultural en contextos específicos” es en el que puede verse con mayor presencia las ciencias sociales, ya que algunas preguntas orientadoras dan cuenta de una idea de cambios y continuidades, de explicaciones de procesos, de experiencias, de relaciones de causalidad y podría desprenderse una idea de conflicto, aunque no es definida en los ejemplos.

En cuanto a la presencia del Espacio en la construcción de los subejos, toma un sentido de ubicación y localización, y se pierde el entramado de “relaciones sociedad y naturaleza” que podría establecerse con la categoría del ambiente. En la mayoría de los subejos que orientan los contenidos no es precisa la presencia de conflicto social, aspecto definido en el marco teórico como estructurante de las ciencias sociales.

En suma, a partir del análisis de estos documentos curriculares, invitan a pensar cómo se construyen la diferenciación conceptual y organizativa de los contenidos, y cómo impacta sobre las decisiones pedagógicas de las docentes del nivel, siendo el DC una referencia para que las docentes definan desde qué encuadre político pedagógico planificar sus prácticas. Dicho esto, algunos interrogantes nos invitan a pensar la valoración de las didácticas específicas en estos documentos. ¿Es posible vincular los aportes de las Didácticas específicas a un Campo de experiencias? ¿Qué perspectivas de la DCS han orientado la selección de contenidos que se presenta en cada campo? ¿Qué prácticas ofrecen los campos de experiencias para trabajar conceptos que permiten explicar la dinámica de la Realidad Social? ¿Qué posibilidades de enseñanza con las niñas y los niños se ganan y se pierden, en una concepción que no se vincula a los aportes de las didácticas específicas? ¿Cómo se entiende la enseñanza y la educación en este DC? ¿Cuáles son las especificidades de los conceptos clave, metaconceptos o conceptos estructurantes para el NI? Preguntas que orientan a un análisis crítico del DC, frente a la escasa presencia de los

aportes de las didácticas específicas, tales como preocupaciones, finalidades, que orientan diferentes investigaciones, frente a algunas orientaciones que parecieran ser más instrumentales y amplias. Algunas cuestiones referidas a estas preguntas las abordaremos en la pista 3.

Referencias Bibliográficas:

- Aragüez Valenzuela, L. (2017). El impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación en la salud de los trabajadores: El tecnoestrés. *e-Revista Internacional de la Protección Social*, 2(2), 69-190.
- Barco, Susana (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En: Jara Miguel A. y Funes, Graciela (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. FACE, UNCo. Cipolletti. (pp. 13-30).
- Brailovsky, D. (2019). El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza. *Voces de la Educación*, 8(4), 120-131
- Brailovsky, D. (2022). Educación Inicial: El currículum como expresión de lo común. *Debates em educación*, 14 (Num. Esp.), 217-233. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp217-33>
- Bustelo, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría*. Buenos Aires: *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>.
- Davini, M. (2018). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Mino y Dávila editores.
- de Castro, C. y Escorial, B. (2006). El juego de construcción: una experiencia matemática para la Escuela Infantil. *Indivisa*, 15, 15-17.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. (págs.75-89). Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (comp). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Giroux, H. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Revista Electrónica Sinéctica*, 28, 1-19.
- Granado Palma, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 27-41.
- Harf, R. E., Violante, R., Pastorino, P., Sarlé, P., Spinelli, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial, Aportes para una didáctica*. Ateneo.
- Malajovich, A. (2000). El juego en el Nivel Inicial. En A. Malajovich (Comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial* (p. 271-287). Paidós.
- Sarlé, P. (2016). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata

Fuentes documentales:

- Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Diseño Curricular para la educación inicial, Versión 1.0 2019.
- Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro. Diseño curricular para el Nivel Inicial (1997)
- Ministerio de Educación de la provincia de Neuquén. Diseño curricular para el Nivel Inicial (2020).

PISTA**3****Orientaciones didácticas para
organizar propuestas de enseñanza
de las ciencias sociales en el nivel
inicial****Enseñar ciencias sociales en épocas de cambios**

La dinámica de la realidad social indica que los cambios culturales, políticos y económicos producidos a escala planetaria, traducidos en el desarrollo de la tecnología y la fluidez de la comunicación, la reconfiguración territorial, la incertidumbre, entre otros aspectos, y el impacto que éstos cambios tienen en la educación; interpela no sólo los modos de producción del conocimiento social, sino también, los modos de divulgación y comunicación de los mismos, entre ellos, la enseñanza en la escuela (Stearns, 2012; Tosello, Santisteban y Jara, 2018; Jara, 2020; Tosello y Escribano, 2020).

Vivimos en una época de cambios. Las sociedades se acomodan a ellos y no siempre como los agentes generadores esperan (gubernamentales, empresas transnacionales, sociedades anónimas, etc.). Mayoritariamente son cambios que producen conflictos y excluyen a gran parte de los sectores populares de las condiciones básicas de dignidad. Esto puede identificarse a diferentes escalas, porque se trata de problemas globales/glocales que impactan en la vida cotidiana de las personas. Frente a este escenario es de suma importancia estar atentas y atentos para decodificar, comprender e interpretar los cambios y ofrecer las niñas y a los niños las posibilidades de comprensión de su contexto.

Muchas son las posibilidades que se plantean desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), para abordarlos en la enseñanza. Enfoques y perspectivas críticas ofrecen diversidad de temas/problemas, materiales didácticos o curriculares, recursos y estrategias que contribuirían a introducirlos en las prácticas de enseñanza para la formación de las infancias en este siglo XXI (Jara y Funes 2016; Zenobi, Coudannes y Jara, 2018; Pagés, 2019, Jara, 2020).

Frente a este contexto, ofrecemos algunas orientaciones conceptuales y metodológicas en relación a la enseñanza de las ciencias sociales, de manera que posibilite abordar conceptos claves o metaconceptos a partir de un enfoque que contribuya a la problematización de la dinámica de la realidad, identificando problemas y conflictos sociales en contextos específicos. Sabemos que la realidad social, como campo de conocimiento es compleja, surcada por subjetividades, representaciones sociales, procesos históricos, sociológicos y culturales que se materializan en espacios concretos, construidos socialmente. Es en este sentido que tomaremos los aportes de diversidad de autoras y autores, que nos ofrecen orientaciones epistemológicas y didácticas para la construcción de propuestas de enseñanza situadas y abordar conocimientos sociales, culturales y ambientales con las infancias en el Nivel Inicial (NI).

La enseñanza en sociedades democráticas, en cualquiera de los niveles del sistema educativo, siempre ha planteado desafíos frente a la complejidad del acto pedagógico. Una de las razones, entre otras tantas, es porque se trata de una práctica sociopolítica no exenta de condicionamientos, contradicciones, tensiones e incertidumbre (Pipkin, 2009; Siede, 2010; Castañeda, 2019). En cada época, podemos identificar modos diversos en los que se han resuelto estos aspectos. Hoy, la vertiginosidad de la vida cotidiana, la inmediatez con la que se nos presenta la realidad, la apatía y el desinterés frente a los problemas ambientales o lo irrelevante que pueden parecer el conocimiento para la vida de las personas interpela sentidos, significados, subjetividades y representaciones que, desde la escuela debemos abordar para recuperar el sentido humano de la educación, esa educación, como bien planteaba Paulo Freire, cambie a las personas que van a cambiar el mundo.



El diagnóstico sobre el contexto no debe ser desesperanzador, muy por el contrario, debe ser el punto de partidas para innovar en las prácticas de enseñanza, ofrecer oportunidades a las niñas y a los niños para comprender el mundo que habita y elaborar propuestas colaborativas para producir los cambios necesarios en la escuela en la que trabajamos.

La dimensión política de la educación se vincula con las finalidades -como luego desarrollaremos- que nos planteamos como educadoras y educadores. Se trata de esas decisiones que orientan y organizan modos diversos de actuar, de pensar en la enseñanza, en el conocimiento escolar, en el aprendizaje y en las construcciones metodológicas que contribuyan a generar aprendizajes significativos con enseñanzas potentes.

Figura 1: Construir otra escuela, otra educación. Elaboración propia

La escuela se ve interpelada en su cultura escolar y las prácticas de enseñanza deben desplazarse de la tradición/transferencia para emplazarse en la innovación/creación. Seguramente necesitemos repensarnos en la construcción creativa de significados que posibiliten comprender el estar siendo en este mundo.

El pedagogo brasilero nos ofrece el desafío de la pregunta. Preguntemos/nos sobre lo dado, pero también sobre lo invisibilizado, seguramente encontraremos en este ejercicio claves interpretativas para ofrecer otras oportunidades de aprendizaje. Las oportunidades son desafíos, son derechos humanos irrenunciables, son construcciones de otros futuros, de allí que sea urgente la reflexión epistemológica y práctica, de una enseñanza situada.

En lo que sigue, presentamos algunos temas/problemas objeto de estudio de la DCS que orientarán el desarrollo de las propuestas, que siempre abiertas, posibilitarán introducir en la enseñanza conceptos clave o metaconceptos para abordar la dinámica de realidad social desde una perspectiva y enfoque centrado en problemas ambientales. El ambiente, los cambios y la continuidad, el contexto, la organización espacial, la comunidad, las identidades, entre otros son metaconceptos muy significativos para trabajar con las niñas y los niños.



Entre los diversos componentes de un campo de conocimiento, como lo es la DCS, la construcción de respuestas posibles al para qué, qué, a quiénes, cuándo y dónde, implica una síntesis de opciones epistemológicas y metodológicas. Pensamos a las prácticas de la enseñanza, desde la perspectiva de la construcción metodológica (Edelstein, 1996), como una síntesis de opciones que contribuyen al desarrollo de un pensamiento didáctico de las ciencias sociales (PDCS) para el NI.

Esta figura será recuperada permanentemente en los diversos temas/problemas que presentamos en esta pista. Iniciamos con el tratamiento de un tema central para el desarrollo del PDCS: ¿Pará qué enseñar?, pregunta que refiere a la dimensión sociopolítica de la enseñanza y nos remite a las FINALIDADES, que no son -ni más ni menos- que las decisiones que tomamos en torno a la diversidad de acciones y/o situaciones que configuran las dimensiones prácticas, curriculares, educativas, sociopolíticas, institucionales, epistemológicas, entre otras.



Figura 2: Componentes didácticos. Síntesis de opciones. Elaboración propia

Partimos de una perspectiva crítica que entiende que las prácticas educativas en general y de la enseñanza en particular son eminentemente prácticas sociopolíticas, históricas y dinámicas. En la medida en que nos preguntamos por los sentidos y los significados sobre las decisiones, sean estas macros (Estado o Ministerios de Educación) o micro (institucionales, colectivas o

Estos aspectos los podemos profundizar con la lectura del texto: Santisteban, A. (2011). "Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales" En AA.VV. Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Madrid: Editorial Síntesis. (pp. 63-84).

individuales), promovemos acciones que desnaturalizan, visibilizan y cuestionan lo dado, las respuestas cerradas y acabadas, las prescripciones o lo instituido, por ejemplo. Las decisiones políticas, que orientan las prácticas educativas y pedagógicas, denotan modos de entender, pensar y actuar en la escuela, configuran nuestro trabajo cotidiano y, sobre todo, las acciones de intervención para comprender y cambiar el mundo (Jara y Funes, 2018).

Estamos frente a una de las dimensiones constitutivas de las prácticas de la enseñanza: la sociopolítica o axiológica. Estas se expresan en las finalidades (los ¿para qué?), enunciaciones que no admiten falsas discusiones perimidas sobre la neutralidad y la objetividad. Se trata de decisiones que se valoran como potentes para favorecer aprendizajes significativos, sociedades democráticas y plurales, ciudadanías activas y participativas, sobre la base de conocimientos y saberes que permitan argumentar, confrontar y tensionar o dudar de discursos y prácticas sociales hegemónicas y negacionistas.

Desde un punto de vista epistemológico, las finalidades, orientan las miradas y lecturas que realizamos de la dinámica de la Realidad Social. Dialogan con modelos comprensivos e interpretativos críticos que promueven más preguntas que respuestas construidas. Las finalidades pueden, también, operar como gafas con las que miramos los problemas socialmente vivos o los conflictos sociales; nos ayudan a conceptualizar u otorgarle significado a los fenómenos, acontecimientos u hechos presentes o pasados, locales o globales. En las finalidades articulamos un mundo de representaciones, subjetividades, experiencias y valoraciones que constituyen la trama sociopolítica de nuestras prácticas educativas, pedagógicas y didácticas; por ello es importante tensionarlas y ponerlas en diálogo desde una perspectiva crítica del conocimiento y los modos que estos se enseñan en las salas (Pagés, 2008, 2016).

Estas pinceladas sobre un tema tan controversial como complejo, no pretende simplificar las respuestas a la pregunta inicial, muy por el contrario, son notas que profundizaremos en el abordaje de los temas siguientes. Pero si nos interesa anticipar las orientaciones para pensar didácticamente en el desarrollo curricular -desarrollado en la pista 2- atendiendo a la perspectiva de las construcciones sociopolíticas y culturales de los mismos, porque es allí donde podemos identificar con claridad las finalidades que los guía.

Decíamos más arriba que podemos identificar finalidades en dos niveles: en lo macro y en lo micro. Comencemos por el primer nivel: ¿Cuáles serán las finalidades que orientan las decisiones de política educativa pública manifiesta en las normativas?

Sabemos que la escuela ha tenido y tiene un mandato fundacional, que en el devenir del tiempo ha sido resignificado: formar ciudadanías, de allí que esta preocupación se constituya en un principio en la normativa, con matices claramente diferenciables se trate de gobiernos democráticos o de facto.



Figura 3: Leyes educativas y diseños curriculares. Elaboración propia

Como puede observarse (figura 3), existe una correlación y ordenamiento jerárquico, pero no lineal ni unívoco, que permite comprender los procesos que orientan algunos aspectos en la construcción de los Diseños Curriculares (DC). En la pista 2 se analizaron con mayor profundidad los casos de Río Negro y de Neuquén. En ambas normativas podríamos identificar principios que se constituyen en reguladores de las Leyes Orgánicas de Educación de las provincias (LOE).

Para seguir trabajando sobre este tema sugerimos la siguiente lectura: Funes, A. G., Cerdá, M.C., Jara, M.A. (2018) Las finalidades de la enseñanza de la Ciencias Sociales y la Historia para la educación ciudadana del S. XXI. Experiencias en argentina. En <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/15671>

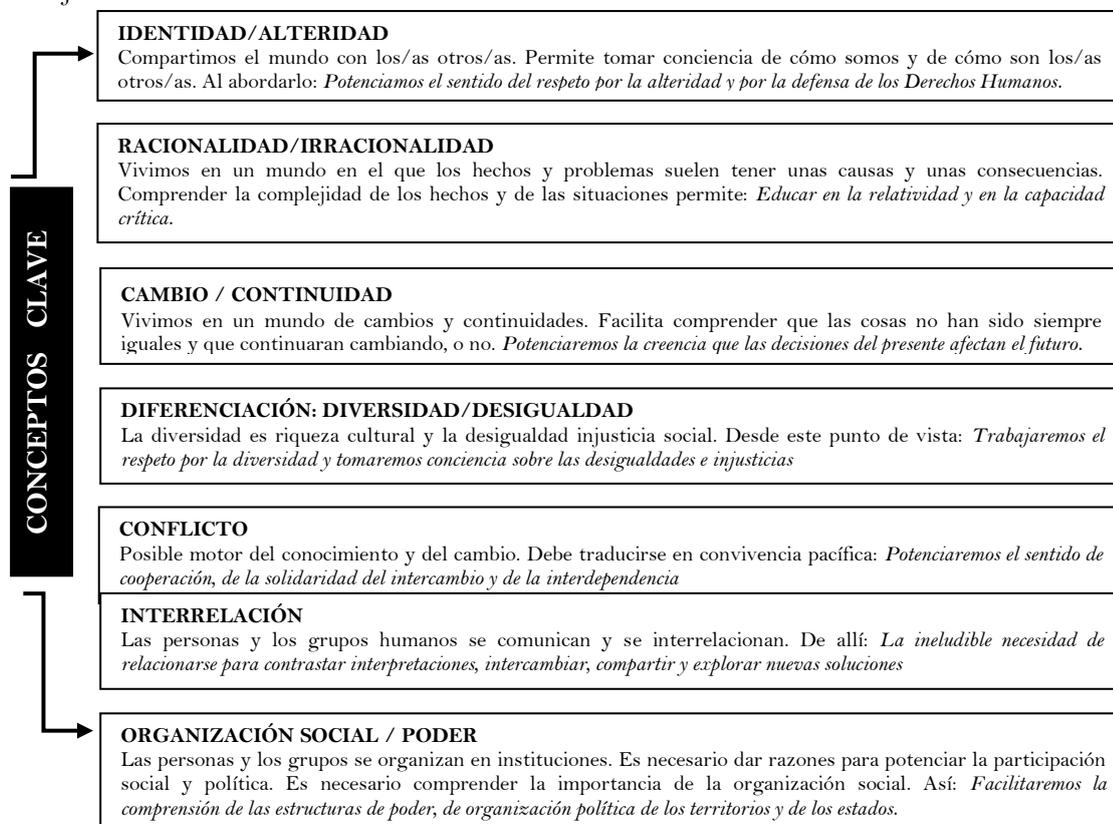


TEMA
2

Conceptos clave o metaconceptos como organizadores en la enseñanza de las ciencias sociales

En la enseñanza de las ciencias sociales, con frecuencia, se utilizan metaconceptos, conceptos claves o conceptos estructurantes para seleccionar y organizar los contenidos escolares. Se trata de denominaciones que, dependiendo de las tradiciones didáctica, pueden tener connotaciones distintas. En nuestro caso tomaremos aquellas definiciones o acepciones que tienen cierto sentido dentro de la didáctica crítica y en los diseños curriculares. De manera inversa a la señalada, comenzaremos por los conceptos estructurantes, en los que hay mayor acuerdo en señalar que son aquellos propios o específicos de la estructura de un área de conocimiento, en nuestro caso, el tiempo histórico, el espacio geográfico y los sujetos sociales –entre otros derivados de ellos– son reconocidos como principios explicativos que organizan un modo de conocer el mundo como construcción humana. Se trata de conceptos, por su propia lógica interna, inter o multidisciplinares (Geografía, Historia, Filosofía, Antropología, Sociología, Economía y Política, entre otras).

Los conceptos clave son guías para abordar la enseñanza de problemas en las ciencias sociales. Pilar Benejam (1999) sostiene que los conceptos clave transdisciplinares sirven para explicar el mundo y la sociedad, por lo tanto, deben ser relevantes para la ciencia, significativos para las niñas y los niños – en la medida que contribuyen a estructurar y generar conocimiento– y deben posibilitar alcanzar las finalidades planteadas. La propuesta de la autora parte de la selección de unos conceptos claves desde una visión crítica y alternativa para comprender el mundo e intervenir en él. Su propuesta excede la mera aplicabilidad al tratamiento de un problema social en una secuencia didáctica; es una guía para organizar el currículo de ciencias sociales. El esquema siguiente sintetiza la propuesta planteada por Benejam:



Según la autora:

- ☐ La organización de contenidos utilizando los conceptos sociales clave permiten escoger aquellos contenidos que faciliten a las niñas y los niños adquirir esquemas útiles para el

estudio y la interpretación de los problemas ambientales relevantes y facilitar marcos de referencia para aproximarse a la comprensión del mundo actual desde un contexto concreto.

- ☐ Cada concepto se centra en una perspectiva de análisis y de comprensión del mundo. Son diferentes aspectos interpretativos que facilitan la comprensión global de la sociedad, aportando una capacitación democrática para la acción política.

También Beatriz Goris (2010) nos ofrece una propuesta que bien puede complementarse con la elaborada por Pilar Benejam (1999). Goris recupera de Serulnicoff el concepto de ideas organizadoras, que refieren al conjunto de conceptos que ordenarán y orientarán a la docente en el recorrido de contenidos y actividades que favorezcan la reflexión que se propuso en sus finalidades de enseñanza (p. 58).

Castañeda Meneses, M., Santisteban, A. (2018) Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual. Cap. 7. En Jara, M.A. Santisteban, A. (Coord.) Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica (pp. 93-101). Disponible en: <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/15628>

Los metaconceptos, también conocidos como conceptos de segundo orden, representan un concepto de conceptos, es decir, que para su comprensión requiere de otros conceptos que otorguen sentido y significado al tema o problema de enseñanza y de aprendizaje. No actúan de manera aislada, sino que se retroalimentan y se caracterizan por su complejidad. Los metaconceptos posibilitan organizar la comprensión y la explicación sobre algún tema/problema social de manera holística y acercar a las y los estudiantes a los conceptos abstractos de las disciplinas. Por ejemplo, el tiempo histórico, el estado, el poder, la democracia, la comunidad, entre otros tantos, que más allá de su especificidad disciplinar, interactúan con otros conceptos para hacer comprensible el mundo. Pilar Benejam (1998) sostiene que:

las ciencias sociales no disponen de una referencia disciplinar única, consideramos que la didáctica de las ciencias sociales debe intentar seleccionar unos conceptos claves transdisciplinares o conceptos organizadores básicos, comunes a todas las ciencias sociales, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que en su conjunto den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que viven y de sus problemas. La elección de estos conceptos se debe basar en su aplicabilidad o capacidad para adaptarse a la enseñanza y al hecho de ser “conforme” con el saber Científico (Benejam,1998, p. 77).

Como hemos visto, las tres denominaciones sobre los conceptos refieren a lo social y posibilitan dar sentido y significado al entramado de relaciones que configuran la compleja y dinámica realidad social. Los conceptos clave se emparentan bastante con los metaconceptos porque permiten una articulación de las disciplinas en un diálogo interdisciplinar a partir, por ejemplo, de un problema ambiental en un contexto.



La enseñanza y el aprendizaje basado en problemas no es nuevo en el campo de las didácticas específicas. Sin embargo, al menos en nuestra región, no ha calado fuertemente como propuesta u opción en la planificación o programación de la enseñanza, quizás ello se deba a que no ha sido una preocupación en la formación inicial, a la ausencia en las propuestas curriculares y materiales didácticos o bien porque no ha tenido un debido tratamiento en las diferentes instancias de formación. Estos son supuestos, conjeturas, que no generalizan en absoluto las prácticas de docentes, muy por el contrario, son cuestiones reconocidas en escasas investigaciones realizadas en la región y en experiencias de formación concreta.

Entonces, ¿por qué acudir a la formulación o enunciación de un problema para organizar propuestas de enseñanza? ¿Qué relevancia tienen para el aprendizaje significativo? ¿cómo encontrar, formular, enunciar un problema? ¿Por qué y para quién un problema debe ser relevante? ¿Qué relación establecer entre un problema y el contenido escolar? entre otras cuestiones son preguntas a las que

procuraremos encontrar/construir posibles respuestas, para instalar en el diálogo nuevas preguntas (López Facal, 2011; Santisteban, 2019).

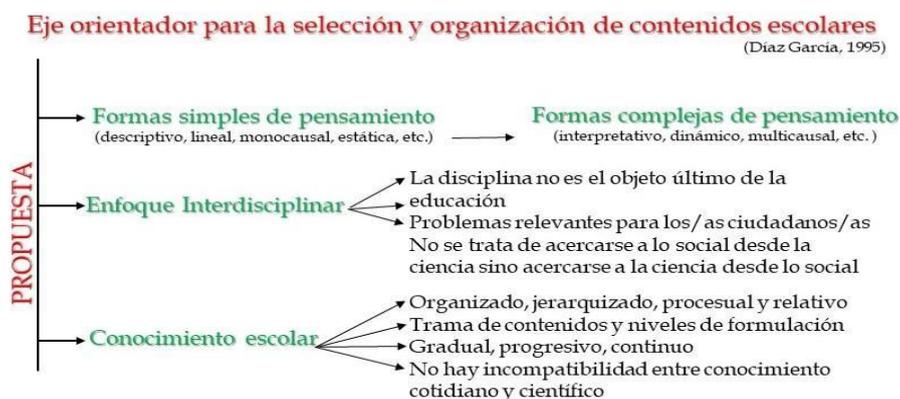
Como anteriormente anticipamos, toda práctica educativa es política, además de axiológica, casuística y situada. Remite a criterios epistemológicos, valorativos y subjetivos sobre las acciones pedagógicas. Implica una síntesis de opciones que configuran los modos diversos de acción o intervención. Desde la perspectiva crítica en la que nos posicionamos, procuramos desnaturalizar lo obvio para sumergirnos en la búsqueda de nuevas claves interpretativas de la realidad social y su dinámica, tender puentes entre archipiélagos de saberes y conocimientos que han instalado una práctica fragmentada de asir el mundo que habitamos.

Desde la perspectiva crítica, una de las finalidades centrales es la generación de un pensamiento crítico cuestionador de un pensamiento conservador, hegemónico, occidental, patriarcal y justificador de la desigualdad y exclusión.

Sabemos que no hay un único pensamiento ni una única manera de pensar (lógico, analítico, creativo, práctico, inductivo, etc.), en todo caso existen algunos de estos, y otros, componentes que caracterizan modos de pensar. El pensamiento crítico es por naturaleza creativo, articula maneras de pensar con la finalidad de resolver problemas con criterios sensibles y empáticos con los fenómenos de la realidad ambiental y actuar en consecuencia. El pensamiento crítico, entre otros aspectos, se caracteriza por:

- ✓ Ser opuesto al pensamiento repetitivo, memorístico y mecánico que ha configurado un tipo de racionalidad conformista.
- ✓ Cuestionar los discursos y narrativas que se sostienen desde una perspectiva homogénea del poder
- ✓ Distinguir el hecho de la opinión, en un proceso complejo que implica acciones como: identificar, clasificar, valorar, evaluar y analizar la información para comprender e interpretar un fenómeno y sus diversos componentes.
- ✓ Discernir entre lo que se presenta/construye de la realidad y lo que percibimos de ella.
- ✓ Promover la autonomía de decisión y acción con argumentaciones ante diversidad de puntos de vistas que se presentan ante una situación dada.
- ✓ Ser autocrítico, creativo y empático frente a situaciones conflictivas, controversiales o dilemáticas.

Si bien el pensamiento es una capacidad inherente a las y los humanos, el pensamiento crítico no es genético ni automático, se nutre de experiencias, sentidos, saberes y conocimientos, en definitiva, del conjunto de representaciones construidas en las culturas y sus múltiples manifestaciones. A pensar críticamente se aprende y para tal consecución deben generarse las posibilidades desde la enseñanza, de allí que resulte importante promover construcciones metodológicas (secuencias didácticas, actividades, proyectos) de interacción y participación del grupo clase con el contenido, tema o problema objeto de aprendizaje. El desafío en la enseñanza, por ejemplo, en el campo del ambiente desde una perspectiva interdisciplinar, debe partir de formas simples de pensamiento a formas complejas de pensamiento. Díaz García (1995) plantea una propuesta para organizar contenidos escolares a partir de dos ejes, como podemos observar en el siguiente esquema.



Esquema 1: Desarrollo del pensamiento complejo. Fuente: Díaz García (1995). Elaboración propia

La propuesta del autor es importante porque focaliza en un enfoque interdisciplinar para organizar una propuesta de enseñanza. Son aportes que evidencian nuestras preocupaciones frente a la implementación de un diseño curricular que invita al diálogo de saberes y conocimientos. El punto de partida: el conocimiento disciplinar no es el objeto último de la educación, no existe incompatibilidad entre el conocimiento cotidiano y el científico (disciplinar), de lo que se trata, interpretando el planteo de Díaz García, es de recuperar las experiencias, subjetividades, representaciones que constituyen los componentes de la vida cotidiana para humanizar a las ciencias, hacer que el conocimiento se vincule con aspectos de la sociedad y la cultura y la vida de las personas.

En la búsqueda de este propósito resulta determinante profundizar el estudio sobre la práctica pedagógica, en el marco de una tendencia innovadora centrada en las vías epistemológicas para construir un pensamiento interdisciplinar como forma de expresión de una didáctica científica. (Paredes-Chacín, Marín González, Sukier Harold, 2017, p. 47)

Finalmente, entonces podemos arribar a una idea muy general que sostiene que el pensamiento como actividad intelectual, tanto racional como abstracta, constituye un proceso mediante el cual, las personas, se configuran, significan y representan la realidad, el entorno y el mundo en el que viven.

El pensamiento se desarrolla y complejiza en la medida que se promueven actividades específicas tendientes a tal consecución. Por ello, enseñar para generar un aprendizaje que contribuya al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo debería ser la principal finalidad de la enseñanza (Jara, 2017). En este proceso se articulan modos de educar el pensamiento en niñas, niños, niñas y jóvenes a partir de problemas socialmente vivos.



Esquema 2: Pensamiento complejo. Elaboración propia

Como anticipáramos, la educación desde una perspectiva crítica se ocupa más de la construcción de conocimientos que de la mera transferencia/aplicación. Desde este punto de vista se abre un universo de posibilidades en las que, no exentas de tensiones, la teoría y la práctica dialogan con otras preocupaciones e intereses. ¿Por qué organizar contenidos o propuestas de enseñanza a partir de problemas ambientales posibilitarían construir otros sentidos en la educación? Pregunta que no se agota con respuestas acotadas, muy por el contrario, es una pregunta que nos adentra a la complejidad de nuestra práctica, porque recordemos que se trata de una práctica que es sociopolítica y cultural que nos posiciona en nuestras decisiones.

Las personas, en la cotidianidad, percibimos y experimentamos la realidad social de manera integral, entonces ¿Por qué fragmentarla para su comprensión? Una vía posible es el abordaje interdisciplinar de problemas ambientales.

La realidad social y su dinámica es el cuadro de percepción de problemas. En ella se presentan/construyen lo que podemos ver u observar y que en ocasiones se naturalizan como prácticas sociales o culturales. Pero, además, también la constituyen otros componentes, aquello que está invisibilizado, oculto, que son problemas doblemente interesantes para problematizar, interpelar, preguntar y abrirse a la novedad, al extrañamiento.

Si la dinámica de la realidad social es el cuadro de percepción de los problemas, entonces contamos con un campo inconmensurable para desandar. ¿Qué de la realidad es un problema? ¿todo lo observable se constituye en un problema? ¿Qué significa que un problema debe ser relevante? ¿Para quién? Esbozemos algunas ideas para construir respuestas a estas preguntas.

Un problema deviene de la dinámica social. Es un hecho, dato o fenómeno de la realidad. Se hace visible, objetivable a partir de la preocupación, interés o inquietud de quien lo aborda con una finalidad o intención. Puede ser comprendido, estudiado o analizado desde los diferentes componentes

o dimensiones que lo constituyen. En el campo de la enseñanza, el problema se constituye en la orientación de los contenidos necesarios para desandarlos comprensivamente y buscar posibilidades de resolución a partir de explicarlo desde una perspectiva del conocimiento (conceptos, categorías, datos, información, etc.).



Figura 4: Representación de la Realidad social. Elaboración propia

Como metáfora podríamos decir que basta con abrir las ventanas (Realidad Social) para identificar/visibilizar diversidad de problemas sociales.

Los **problemas sociales** son expresiones múltiples y heterogéneas de las desigualdades, plantean conflictividad y son controversiales, por la naturaleza misma de la estructura que los genera, en los escenarios de las reestructuraciones del capitalismo y las tensiones entre el Estado y el mercado (Jara, 2022).

Todo lo que acontece en la realidad social tiene una explicación y, dependiendo el punto de vista de la o del observador u observadora se ponen en juego modelos interpretativos de esa realidad (teorías, perspectivas, subjetividades, experiencias). En este proceso las preguntas revelan las preocupaciones, intereses, necesidades y las lecturas que hacemos de la realidad (Jara, 2020).

Por ejemplo, frente a la siguiente situación se nos vienen a la cabeza una diversidad de formas explicativas sobre lo observable. Describir la situación (hecho puro) no alcanza para comprender el fenómeno, es necesario establecer relaciones entre los objetos observados (hecho construido) para poder explicarlo desde una perspectiva del conocimiento y tomar decisiones argumentadas que promuevan un pensamiento crítico.

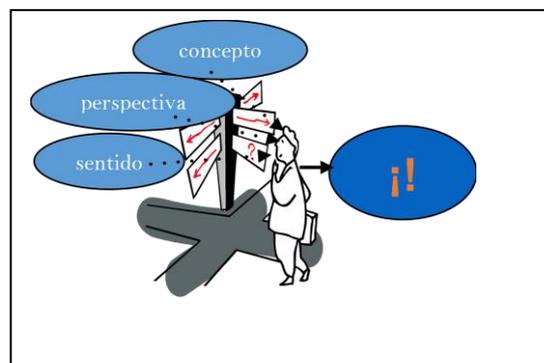
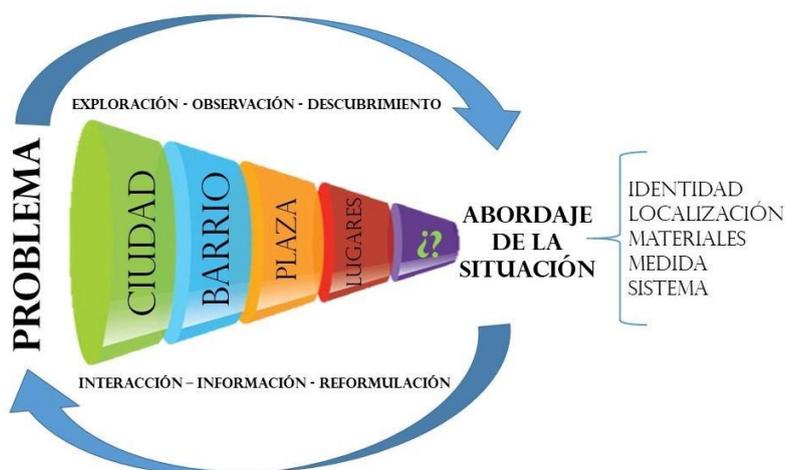


Figura 5: Observar un fenómeno o situación de la realidad. Elaboración propia

Sabemos que es imposible asir la complejidad de la realidad social, de allí que un recurso didáctico potente sea realizar “recortes” temporales y territoriales de esa realidad o contexto. Por ejemplo, si tomamos como cuadro de percepción de problemas a la ciudad (propuesta 1), podemos adentrarnos a ella a partir de preguntas o enunciaciones concretas que habiliten a la problematización. El recorte no

solo es temático, en el sentido de los contenidos propuestos por el diseño curricular, sino que es un escenario de posibilidades y de diálogos entre los diversos y múltiples componentes de ese recorte en contextos.

En este ejercicio, docentes y estudiantes comparten preocupaciones, interactúan con saberes y conocimientos y procuran avanzar en el conocimiento del problema a partir de nuevas preguntas. Como hemos podido observar, el valor de la pregunta es clave porque no hay conocimiento sin preguntas ni preguntas sin conocimientos. Así se inicia en la investigación, en la enseñanza y en el aprendizaje, con una pregunta que habilite a la problematización.



Esquema 3: De cómo identificar un problema en un contexto específico. Elaboración propia

Finalmente podemos arribar a la idea general que un problema se define a partir de:

- ✓ Interés, preocupación o curiosidad de quien lo formula o plantea como organizador de contenidos en la enseñanza.
- ✓ Una buena pregunta: ¿por qué ocurrió? o ¿cómo fue posible que ocurriera? ¿quienes participaron? ¿Podría haberse resuelto de otra manera? ¿de qué manera lo resolverías? Una buena pregunta no conduce a respuestas acabadas, cerradas o univocas (causa y efecto), más bien habilita a la curiosidad y al interés por conocer, a la formulación de nuevas preguntas; es decir, a la problematización
- ✓ La pregunta se origina *en y con* el problema (observable o invisibilizado) sobre un fenómeno, dato, situación o acontecimiento de la realidad ambiental.
- ✓ Todo problema es una construcción sociohistóricos y cultural y deja de serlo cuando se han generados las condiciones materiales y simbólicas para su resolución, de allí que las nociones de cambio y continuidad son claves para comprenderlos en su duración (políticos, económicos, culturales, entre otros). Sin embargo, no todo problema se resuelve cuando se hayan generado estas condiciones, muchas veces es el punto de partida o generador de nuevos problemas (la ciudad no deja de inundarse solo con la construcción de canales o drenajes).
- ✓ Un problema es relevante en la medida que es significativo para las niñas y los niños, porque ofrece oportunidades para comprender y explicar el mundo que habita, desde una perspectiva del conocimiento que corra los velos de la naturalización de las prácticas sociales (pobreza, discriminación, desigualdad, exclusión, violencia, contaminación, entre otros) y sea cuestionador de las opiniones sin fundamento, negacionistas, que circulan en los medios de comunicación, fundamentalmente, en las redes sociales.
- ✓ Un problema no es un obstáculo ni algo negativo, es una situación que amerita tratamiento para formar ciudadanías democráticas y participativas en su comunidad. En este sentido el problema motoriza, desnaturaliza, interpela y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico para la intervención social.

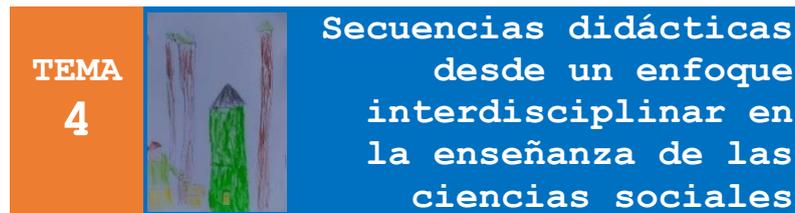
La distinción entre enfoque y perspectiva y de problemática, problema y problematización que realizan Miguel Jara y Graciela Funes (2016) son dos cuestiones que contribuyen a pensar en la propuesta. Dicen los autores que:

El enfoque didáctico crítico habilita al profesorado a “focalizar” y/o “recortar”, en un campo de problemáticas, una diversidad de problemas. La identificación o percepción de un problema siempre está orientado por las finalidades que se plantea para la enseñanza; consecuente con ello se plantean una serie de interrogantes que permitirán problematizar el objeto de enseñanza o de estudio. (...). En este sentido, si las prácticas ciudadanas son el foco de la enseñanza, el profesorado identificará el problema recortando en alguna de sus dimensiones y ofrecerá

conceptos potentes que le permita, al estudiantado, aprender significativamente. La problematización, en este caso, es la estrategia didáctica más oportuna para interpelar a la dinámica social, en la medida que apunta y promueve a la formulación de nuevas preguntas más que respuestas cerradas.

La perspectiva epistemología por la que se opte será la que permita andamiar conceptualmente el problema. (...) El "punto de vista" desde el cual abordar el problema siempre es una decisión del profesorado por lo que remite, indefectiblemente, a un aspecto político y ético. Es un punto de vista posible, no el único desde el cual, los/as estudiantes podrán mirar y leer la realidad social y su dinámica (p. 36).

Les proponemos seguir indagando sobre este tema a partir de la lectura de: **Siede, I. (2018) Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.** En Siede, I. (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Ed. Aique. Cap. 9 (pp. 210-230)



Las preocupaciones de cómo abordar el contenido es una recurrencia en el profesorado que se preocupa por ofrecer las mejores propuestas de enseñanza a niñas y niños en proceso de formación. Es una necesidad que se reactualiza al ritmo no solo de la producción y difusión del conocimiento, sino, fundamentalmente, frente a las demandas, inquietudes e intereses de unas infancias que habitan el S. XXI. La DCS realiza un esfuerzo al ritmo de estos cambios, evalúa y valora, para innovar, los modos más adecuados de producir aprendizajes significativos. Actualmente -como luego veremos- se diseñan y sugieren propuestas que tiendan al desarrollo de un pensamiento crítico desde enfoques que se propongan, como prioridad en el NI, el abordaje de problemas ambientales.

En la DCS los enfoques que han caracterizado las tradiciones en la enseñanza del conocimiento social han sido muy diversos y variados. Sin embargo, podemos reconocer -con matices específicos y con fuerza de tradición- al menos tres: aquellos que se han centrado en las lógicas de las disciplinas de referencias, los integrados por área y, más recientemente, los interdisciplinarios. En el análisis de cada uno de estos enfoques podemos identificar, perspectivas, metodologías y criterios igualmente diversos, cuyas finalidades han estado orientadas, entre otras cuestiones, por concepciones y posicionamientos sobre el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la función social y educativa de la escuela.

Nuestras propuestas abogan por los enfoques interdisciplinarios como orientadores en la organización de secuencias didácticas, como desafíos para el abordaje de la realidad social en el nivel inicial y como posibilidad para construir formas creativas para su abordaje. La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva disciplinar no logra dar respuesta a la complejidad del mundo social. Es por ello que se hace necesario construir un enfoque didáctico interdisciplinar que permita la interpretación y comprensión del objeto a ser enseñado desde una perspectiva integradora de la totalidad, realizando interconexiones entre los aportes de las disciplinas, para el abordaje de los problemas sociales (Olmos de Montañez, 2011; Jara, 2022). Un enfoque didáctico interdisciplinar tiene como desafío una mirada innovadora en términos epistemológicos, teóricos y metodológicos. Para lograr esto es necesario la indisciplina desde lo epistemológico, para buscar la comprensión del mundo, la escuela y la realidad social (Jara, 2020).

Acercas del enfoque interdisciplinar podemos decir que es una perspectiva potente para trabajar en los problemas ambientales. Su abordaje debe considerar la confluencia de múltiples procesos e interrelaciones que se estructuran en un sistema que se presenta como una totalidad organizada y compleja. Poder desarmar esa totalidad no alcanza con los aportes de una disciplina, implica, necesariamente, un enfoque integral. Para realizar este trabajo se requiere tener claridad epistémica, conceptual y metodológica. Lo que se debe buscar es una síntesis de los elementos que son plausibles de ser analizados que, de acuerdo a García (2013) surgen de tres fuentes. En primer lugar, **el objeto a ser estudiado**, es decir en este caso los problemas ambientales, que no puede ser reducido a situaciones aisladas. **El marco conceptual** con el que se deben abordar el objeto de estudio, esto

permite identificar, seleccionar y organizar los datos de lo que se propone trabajar. En tercer lugar, **los estudios disciplinares** desde donde se seleccionan aquellas dimensiones de los recortes de la realidad compleja que se desea abordar.

Para realizar un análisis interdisciplinar del ambiente es necesario presentar preguntas que orienten los posibles recortes y que de esta manera se puedan elaborar marcos conceptuales y metodológicos para la indagación. En este sentido podemos recuperar algunos interrogantes que se pueden formular, según García (2013), y que permiten descomponer el todo. Con respecto al objeto a estudiar ¿se puede realizar el recorte sin que el objeto pierda su sentido? ¿ese recorte mantiene la vinculación con el todo? Teniendo en cuenta el marco conceptual ¿se pueden utilizar conceptos lo suficientemente amplios que permitan su abordaje interdisciplinar? sobre los estudios disciplinares ¿Qué diálogos se construyen con respecto al objeto? ¿Qué análisis realizan sobre ese objeto?.

Comprender a la interdisciplinariedad como paradigma emergente permite, como observamos anteriormente, un marco de análisis para la construcción de propuestas didácticas innovadoras. Se sustenta en *“un marco de análisis que relaciona categorías fundamentales, como: la integración de las ciencias en función de los conceptos estructurantes; desarrollo del pensamiento lógico formal; didáctico de mediación; estrategias para el desarrollo del pensamiento interdisciplinar”* (Paredes-Chacín; Marín González y Sukier Harold, 2017, p. 47).

El enfoque didáctico es un modo de organizar y abordar la enseñanza sobre un recorte o contexto de la realidad social, presupone una síntesis de opciones que acontecen simultáneamente en la toma de decisiones sobre para qué, qué, a quiénes, cómo, cuándo y dónde enseñar. En términos concretos esta síntesis de opciones implica considerar aspectos de orden epistemológico, metodológico y contextual, relacionados con las finalidades, los contenidos, las estrategias, las actividades y los materiales que se seleccionan pensando en el grupo clase que es el destinatario de la propuesta. Como mencionamos, los enfoques pueden ser disciplinares (historia, geografía, antropología, filosofía, política, economía) o interdisciplinares (ciencias sociales y humanas) y se concretizan en las secuencias didácticas.

La secuencia didáctica (SD), como toda práctica educativa, también está cruzada por tradiciones educativas y abundan propuestas u orientaciones en torno a cómo organizarlas. Entre ellas podemos reconocer algunas tradiciones antagónicas, inscriptas en perspectivas pedagógicas opuestas. Una, con fuerte arraigo en las prácticas educativas a partir de la década de 1970, estuvo sostenidas desde una perspectiva tecnicista cuyas prescripciones rigurosas, elaboradas por técnicas/os expertas/os, guiaban paso a paso las actividades que las y los docentes debían aplicar para lograr aprendizajes cuantificables (memorísticos, repetitivos y simplificadores). Otras perspectivas, desde puntos de vistas de una didáctica constructivista y crítica ofrecieron orientaciones y elaboraciones de criterios para organizar las actividades escolares. Desde esta última perspectiva, las SD implican determinadas acciones en la organización de una serie de actividades secuenciadas con la intención de generar situaciones de aprendizajes significativos en el estudiantado.

Hoy, pensar en las SD presupone considerar una serie de aspectos que no solo hacen a la complejidad del mundo que habitamos, la educación que transitamos y el conocimiento que enseñamos, sino, fundamentalmente, la significación de las prácticas educativas y de enseñanza. De allí que el desafío epocal nos proponga superar la idea que entiende a las SD como proyectos mecánicos y rutinarios para comprenderlas como construcciones flexibles que procuren contemplar la diversidad y heterogeneidad social y cognitiva y la creatividad. Desde este punto de vista, las SD, son caminos posibles, no excluyentes de posibilidades u opciones múltiples, siempre argumentadas, sobre la base de claras finalidades que, en definitiva, orientan las decisiones del profesorado.

Las SD tienen sentido de ser en el marco de las propuestas curriculares, de los programas de las asignaturas, de las características del grupo clase, de las instituciones educativas y de los contextos. Estos son los elementos que configuran criterios de selección y organización de contenidos que se consideran relevantes para el aprendizaje y los modos para desarrollarlos en un año escolar e incluyen materiales didácticos o curriculares diversos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje y dispositivos de evaluación.

En nuestros programas o proyectos educativos plasmamos una perspectiva de lo que consideramos que es la historia, la geografía, la filosofía, la economía, la política o las ciencias sociales y, también,

concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación y acreditación. La idea de que el programa todo lo prevé, reduce las posibilidades y se convierte en un instrumento burocrático de poco valor pedagógico. Se trata de pensar el programa como una sucesión de borradores, siempre abierto a lo emergente, a las necesidades que demande el contexto, así, las SD se piensan no como una seguidilla de pasos estructurados, sino como construcciones situadas y flexibles, orientadas por procesos relacionales de gradual complejización.

Entre el programa y el desarrollo de los contenidos nos encontramos ante macro y micro decisiones. En términos de las macro decisiones puede pensarse en el programa, a partir de la organización y selección de contenidos del currículo, entre otros aspectos, lo que implica establecer criterios organizadores a partir de unidades didácticas, bloques, ejes o problemas.

Barco, S. (2016). “Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas”. En Jara M. A. y Funes, A. G. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Ed. UNCo. Cipolletti. (pp. 13-30). Disponible en: www.apehun.uncoma.edu.ar

En las micro decisiones nos encontramos con las SD, aspectos que denotan la selección y organización del desarrollo de un contenido/tema/problema atendiendo a dimensiones temporales y espaciales como unidades de sentido y significado. Como anticipáramos, existen diversos criterios para la elaboración de SD. Una SD no es una actividad aislada ni la sumatoria de actividades, sino una secuencia de actividades dinámicas en el marco del programa y de las modalidades elegidas para su organización (unidades didácticas, bloques temáticos, ejes, etc.). Se estructuran sobre la base de las finalidades o propósitos que se persiguen y los objetivos que se plantean para orientar el aprendizaje de determinados contenidos.

Al iniciar el proceso de elaboración de SD es importante tener en cuenta algunas consideraciones:

- 1). indagaciones previas y articuladas con el proceso general de enseñanza previsto (trabajar con representaciones sociales es la mejor estrategia, aunque las ideas y nociones previas son muy conocidas en las propuestas existentes),
- 2). presentar contextualmente el contenido/tema/problema (acudir a problemas ambientales es la mejor opción)
- 3). utilizar diversas estrategias de motivación e interés (recurrir a las preguntas más que a los interrogatorios, también son efectivas las comparaciones sobre el estudio de casos de situaciones de la vida cotidiana real o ficticias, en tanto generan empatía),
- 4). utilizar diversos materiales didácticos, recursos o dispositivos que permitan trabajar con y en el contenido/tema/problema (los audiovisuales, dispositivos digitales, las redes sociales, son muy potentes y corren a la explicación como centralidad en la clase) y, finalmente,
- 5). promover acciones individuales y grupales (particularmente las que invitan a la participación activa y a la producción con el grupo clase).

Estos aspectos, entre otros, que cada profesora o profesor quisiera incorporar, pueden organizarse en diferentes momentos (inicio, desarrollo, cierre o sistematización) atendiendo a un gradual desarrollo y complejización del contenido/tema/problema objeto de enseñanza y de aprendizaje. En todo este proceso, la evaluación formativa y procesual está presente. Estar atentos en los procesos de aprendizaje (dificultades, preguntas, dudas, inquietudes planteadas por las niñas y los niños) es una actividad inherente al oficio de enseñar. Atendiendo al carácter indeterminado e inacabado del conocimiento, realizar pequeñas producciones es una instancia que posibilita organizar los aprendizajes.

Centrándonos en la propuesta en la que promovemos un enfoque interdisciplinar a partir de problemas ambientales; sostenemos que el enfoque interdisciplinar -cuando el currículo no lo permite una reinterpretación del mismo y en el mejor de los casos una reconstrucción en el marco de las orientaciones generales establecidas en el. Se trata de pensar en un currículo abierto, en el que no todo está previsto y que se construye en la medida que se acciona (desarrollo curricular). Hoy nos encontramos con propuestas curriculares que se sustentan en perspectivas teóricas y metodológicas actualizadas. Muchas de ellas se plantean como finalidad la formación de ciudadanías críticas y para ello el desarrollo del pensamiento social y crítico es el horizonte.

El abordaje de problemas ambientales concretos posibilita construir temporalidades y territorialidades múltiples, elaborar otros argumentos epistemológicos sobre el tema objeto de

enseñanza, promover miradas holísticas de un problema, seleccionar conceptos potentes para la comprensión y análisis del contenido/tema/problema en cuestión. Se trata de un enfoque dinámico, situados y abierto a las posibilidades. Algunas de las estrategias potentes para el abordaje del contenido escolar de las ciencias sociales puede ser desde conceptos clave (explicativos del problema de manera holística), el estudio de casos o el de problemas ambientales. Todos relacionados a las finalidades que se persiguen y al entorno sociocultural (Gurevich, Ajon, Bustos, González, 2012).

Para profundizar este aspecto te invitamos a leer el siguiente texto:

Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. En Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada. N°30 Universidad Nacional del Litoral - Universidad Nacional de La Plata. Ediciones UNL-FaHCE, UNLP. Santa Fe. pp. 75-89. <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15935>

Este marco general, entonces, te ofrecemos algunas orientaciones para elaborar una secuencia de actividades en torno a un problema ambiental desde la perspectiva de los conceptos clave. El esquema contempla los siguientes aspectos a considerar:

1. Tema o Contenido

Un tema o contenido refiere a un aspecto o componente de la realidad ambiental que se quiere enseñar para promover aprendizajes significativos. Es un recorte del ambiente y siempre están orientados por conocimientos producidos por las ciencias sociales y se articulan con los conocimientos cotidianos.

2. Propósito/s que orientan la secuencia didáctica:

Como plantea Barco (2016), son los que él o la docente se plantean como finalidad o intención de la enseñanza, por lo tanto, presuponen unos *porqués* (intención del que los elabora) y *para qué* (efectos sobre la acción; qué se hará/cómo se seguirá a partir de lo que se propone). Deben enunciarse claramente y por sobre todo ser posibles de concretarse en la propuesta de la secuencia didáctica.

3. Objetivos:

Ubican a las intenciones que orientarán a las niñas y niños en sus aprendizajes, ¿qué se pretende que logren?

4. Problema:

Deviene de la dinámica social. Es un hecho, dato o fenómeno de la realidad. Se hace visible, objetivable a partir de la preocupación, interés o inquietud de quien lo aborda con una finalidad o intención. Es posible de historizarlo, en el marco de dimensiones temporales y espaciales concretas. Puede ser comprendido, estudiado o analizado desde sus diferentes componentes. En el campo de la enseñanza, el problema se constituye en la orientación de los contenidos necesarios para desandararlo y buscar posibilidades de resolución a partir de explicarlo desde una perspectiva del conocimiento (conceptos, categorías, datos, información, etc.).

5. Preguntas descriptivas y preguntas problematizadoras:

Una pregunta problematizadora tensiona, cuestiona, desnaturaliza, visibiliza un o los aspectos o componentes del problema. Son las que interpelan supuestos y sentidos. Van más allá de las preguntas descriptivas, invitan al dialogo, promueven curiosidad, empatía y necesidad de conocer más para comprender el problema. A cada pregunta descriptiva le corresponde una pregunta problematizadora, ambas se originan en el problema objeto de enseñanza y de aprendizaje a partir de la utilización de los materiales didácticos propuestos.

PREGUNTAS	
Descriptivas	Problematizadoras
1.	
2.	
3.	

6. Identificación y selección de conceptos clave o metaconceptos

Son los que se seleccionan para el desarrollo del problema, devienen de diferentes perspectivas de referencia y contribuyen, de manera holística, a la complejización del problema. Son los que se secuencian para desandar el problema, de manera explicativa e interpretativa. Ello implica seleccionar aquellos que son relevantes para analizar el problema, sin desconocer la posibilidad de abordarlo desde otras dimensiones o componentes. En general son construcciones que se inscriben en las diferentes disciplinas que conforman el campo de las Ciencias Sociales. Se pueden presentar en una red de contenidos de todo el recorte, en las que se establece jerarquía y relación entre ellos. El problema es clave para la selección de los conceptos a trabajar.

7. Desarrollo de la Secuencia didáctica ¿Cómo hacerla? Creatividad e imaginación

Secuencia didáctica: Es la que organiza el desarrollo de las clases pensadas y se plantea teniendo en cuenta, entre otros aspectos, las diferentes dimensiones:

- Una secuencia se piensa en una gradual complejización del tema/problema/contenido.
- Los tiempos de la clase se organizan en relación al desarrollo del tema/problema/contenido
- Se anticipa un cronograma de momentos con relación a los puntos anteriores. (apertura/desarrollo/cierre o sistematización)
- Se prevé el material didáctico de enseñanza y el tratamiento del mismo, articulando: explicación/participación/intercambio/producción con el grupo clase

Un modo de presentación puede ser:

- ✓ Tema o Contenido:
- ✓ Tiempo de la clase:
- ✓ Propósito de la clase:
- ✓ Objetivo que se persigue:
- ✓ Desarrollo explicativo de la clase: (breve y general)
- ✓ Estrategias de enseñanza.
- ✓ Evaluación: establecer criterios e instrumentos generales atendiendo a la perspectiva por la que se opta.
- ✓ Bibliografía: (Refiere a la bibliografía efectivamente utilizada en la elaboración de la secuencia didáctica)

Para profundizar sobre la secuencia didáctica sugerimos la lectura de los siguientes textos:

<p>Goris, Beatriz (2010). Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos. Rosario, Homo Sapiens ediciones. (Cap. 1. pp. 25-33).</p>	<p>Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: AAVV <i>Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria</i>. Madrid: Editorial Síntesis. (págs. 163-184)</p>	<p>Serulnicoff, Adriana E. (1998). Reflexiones en torno a una propuesta de trabajo con las ciencias sociales. En: AAVV. Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social. La educación en los primeros años 0a5. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas, (pp. 2-15).</p>
---	---	---

Referencias Bibliográficas:

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. (págs.75-89).
- Gurevich, R. (2011). La cuestión Ambiental y sus derivas educativas. En: Gurevich, R. (comp.). Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro. Buenos Aires: Paidós.
- Gurevich, R., Ajón, A, Bustos, M. F. y González, D. (2012). Un análisis curricular de contenidos ambientales: decisiones sobre enfoques y valoraciones sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 18: 9-30
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. En Clío & Asociados. La historia enseñada. Enero-Junio 2020 (30) ISSN 2362-3063 (digital), pp. 75-89 Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata (Santa Fe/La Plata –Argentina).

<http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15935>.

- Jara, M. A. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0108, maio/ago.
- Jara, M. A. (2022b). Diálogos latinoamericanos sobre problemas socialmente vivos: narrativas y experiencias en contextos de virtualidad. *Historia Hoje. Revista de História e Ensino*, V11, n° 23 (02. Agosto. 2022) pp. 13-37. ANPUH ISSN N° 1806-3993.
<http://doi.org/10.0.20949/rhhj.v11i23.909>. <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ>
- Jara, M. A. y Funes, A. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En: Jara, M., Funes, A. (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectiva y enfoques actuales*. Serie formación. Universidad Nacional del Comahue.
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2018). ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina”; *Ensino Em Re- Vista. Número especial*. V. 25, 2018, 917-936.
- Jara, M. A.; Martínez, R. y Rassetto, M. J. (2017). La pregunta como estrategia para la formación del profesorado. Aportes desde las didácticas de la matemática, de la biología y de la historia. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica Año 15, N° 18 Julio – Diciembre*. ISSN 0717 – 9065 - ISSN ON LINE 0719 – 8019 (pp. 61-78). Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/issue/view/104/showToc>.
- Legardez, A. y Laurence S. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula” En: Pagés, Joan y Santisteban, Antoni (comp.). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona. (pp. 64-76).
- Ortega Sánchez, D. y Olmos Villa, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. FACE/UAB, Cípolletti. (pp. 203-213). Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>.
- Pagès, J. (2008). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado». *Reseñas de enseñanza de la historia*. Apehun (6). Córdoba: Ed. Alejandría.
- Pagès, J. (2016). «Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática». *Cuaderno de Educación* (72), abril-mayo. Sección Desarrollo Profesional. Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Pagés, J. (2019). ¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones. En *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales*. Tramas y vínculos.
- Paredes-Chacín, A., Marín González, F. y Sukier Harold, B. (2017). Didáctica interdisciplinaria de las ciencias: aportes a su comprensión desde la aplicación de mapas lógicos de relaciones conceptuales. En *Didáctica para el desarrollo del pensamiento interdisciplinar*. Universidad del Zulia. REDPI (Red para el Desarrollo del Pensamiento Interdisciplinar). República Bolivariana de Venezuela. Maracaibo.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La crujía ediciones. Buenos Aires.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Siede, I. (2010). Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En Siede, I. (Coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique. Educación, Buenos Aires.

- Siede, I. (2018). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. (Coord.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Colección dirigida por Silvina Gvirtz. Ed. Aique.
- Stearns P. (2012). Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'. Barcelona: Crítica.
- Tosello, J. Santisteban, A. y Jara, M. A. (2018). ¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? Las representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global. En. <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15624>
- Tosello, J. y Escribano, C. (2020). ¿Qué sabe el profesorado español de Educación Infantil sobre la Ciudadanía global? Una aproximación desde la teoría fundamentada. En <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15964>
- Zenobi, V., Coudannes, M., y Jara, M. A (2018). Materiales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia y para un profesorado autónomo. En Jara, M., Santisteban, A. (Coord.). Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. Universidad Nacional del Comahue- Universidad Autónoma de Barcelona.

PROPUESTA I	Enseñar el barrio desde la perspectiva del extractivismo urbano
------------------------------	--

La pervivencia de determinados contenidos en el currículo de ciencias sociales como el barrio, por ejemplo, revela que éste sigue siendo un contenido clave para organizar propuestas de enseñanza y adentrarse a la complejidad de la realidad social y su dinámica. Hemos pasado de un abordaje descriptivo, morfológico y de desarrollo lineal a otro que está atento a la complejidad del barrio en estrecha relación con la dinámica social a escalas mucho más amplias. Se trata de un enfoque que, desde una didáctica crítica, ha procurado desnaturalizar lo obvio, que por mucho tiempo se sostuvo en la idea de que las niñas y los niños estarían imposibilitados de comprender la complejidad de su cotidianidad, de sus experiencias, percepciones y valoraciones sobre su barrio y el entorno.

Estamos frente a un proceso de innovación en la enseñanza de los saberes y del conocimiento social en los diferentes niveles del sistema educativo. Proceso que no implica, necesariamente, inventar otras cosas sino significar aquello que aún hoy sigue siendo valioso, para enseñar a organizar modelos explicativos para la comprensión de la trama compleja de la realidad social, atendiendo a las y los estudiantes y al contexto donde se llevan a cabo las prácticas educativas y de enseñanza.

Gingins, Katz y Moreno (2001) plantean que el Barrio “ofrece familiaridad en la medida que se corresponde con experiencias personales y cotidianas que el niño ya conoce” (p.71). Sin embargo, advierten las autoras, esto no significa que la idea de lo familiar se vincule a la inmediatez espacial.

Es sabido que los medios de comunicación, las redes sociales y el consumo de información/opinión, muchas veces influyen en nuestras percepciones sobre las nociones de aquello que nos parece lejano o cercano, es decir, sobre nuestras percepciones espaciales¹. Podemos ignorar un problema con el que convivimos en la cercanía de nuestro barrio y, a la vez, sensibilizarnos por aquellos problemas que ocurren en una lejanía geográfica, sobre el que generalmente se generan imágenes que conocemos por medio de las redes sociales, los noticieros, los refranes y discursos que circulan. Aquí cabe preguntarse qué estamos ofreciendo en el nivel inicial, y en la escuela, para promover uno u otro sentido y cómo este se relaciona con aquellos enfoques que fomentan una cultura democrática más participativa y una ciudadanía crítica.

Como mencionamos, la información que percibimos acerca del espacio habitado, se construye y se reconfigura a partir de múltiples miradas y significados construidos en base a nuestra experiencia, a aquello que desde las costumbres y discursos se difunde, e impregna un carácter valorativo sobre los objetos que observamos, por ejemplo, cuando miramos el paisaje urbano y/o rural a nuestro alcance. Podríamos decir, retomando a Bourdieu (1997), sobre el espacio social, que este vínculo con el espacio se constituye en significados y se reconfigura de acuerdo con nuestras experiencias. Entonces, se enriquecen cuando conocemos sobre sus historias y sus orígenes; elementos que nos permiten reconstruir nuestra propia historia. Comprender cómo se configuró el espacio que habitamos habilita otras formas de mirar nuestro presente y nuestro pasado, a conocer otras realidades, identidades y conflictos. Es decir, nos invita a hacernos preguntas, a fomentar una mirada desde empatía y el entendimiento, y nos invita a mirar el futuro como posibilidad del cambio. Para ello es propicio habilitar la mirada desde la complejidad, para mirar críticamente nuestra realidad social a partir del espacio, en este caso desde la escala del barrio como constructor de identidades múltiples, que provienen de diversos procesos históricos, nos interpela sobre aquello que ocurre y ocurrió a escala global, nacional y regional y que se condensa en costumbres, morfologías de los objetos, espacios dinamizados, espacios olvidados, desigualdades y oportunidades. Es difícil hacernos preguntas sobre aquello que no conocemos, por lo tanto, debemos conocer para comprender, para interrogar y para cambiar.

¹Al respecto consultar el texto de Pilar Comes (2002). La interpretación de las imágenes espaciales. En González, I. La geografía y la historia, elementos del medio. Madrid pp. 209-220.

Retomando los aportes de Gingins, Katz y Moreno (2001), si bien en los últimos años se reconocen propuestas de enseñanza que abordan problemáticas sociales o actividades económicas, muchas veces no se avanza sobre prácticas que superen lo descriptivo o que acumulan información disponible, en la que se presentan barrios modelo o “ideales” que poco tienen que ver con la realidad. En general, prevalece la observación y la descripción, atendiendo a los nombres de las calles, las plazas, los espacios públicos, etc. (pp. 66-67).

Si bien de esta manera se potencia la construcción de conocimiento social, es necesario ofrecer otras oportunidades para que las niñas y los niños puedan acercarse a nociones que les permita conocer otras realidades y que aporten al conocimiento sobre el ambiente que habitan.

Adherimos entonces a la perspectiva que entiende al barrio como un recorte en la configuración del ambiente urbano, dicen las autoras que el barrio:

No debe ser concebido como simple soporte de objetos y relaciones humanas sino como producto y productor de las relaciones sociales, cuenta con una historia, con una identidad plural, es constructor de relaciones y conflictos y construido a partir de ellas. En este espacio habitan sujetos que no solo lo transitan, sino que con sus acciones voluntarias o no, individuales o conjuntas, lo atraviesan y traspasan (Gingins, Katz y Moreno, 2001, p. 69)

Si el barrio se presenta como productor y reproductor de las relaciones sociales éste puede ser analizado desde una perspectiva global, regional y local. A los fines de comprender esta complejidad se hace necesario conocer qué ocurre en el contexto latinoamericano, para comprender que los fenómenos locales son producto de las desigualdades que genera el capitalismo a escala planetaria.

1.1 ¿Por qué mirar el barrio desde la perspectiva del extractivismo urbano?

La categoría de extractivismo urbano nos permite analizar las desigualdades que se generan dentro de las ciudades, a partir de un proceso de especulación inmobiliaria (Viale, 2007) producto de los cambios en la economía regional de los últimos años. Estas transformaciones impactaron de diferente manera en los barrios, por lo tanto, son espacios potentes para abordarlo con conceptos claves (pista 3) en propuestas de enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial. Como se mencionó constituye una escala para para que las niñas y los niños conozcan el ambiente que habitan.

Pero antes de detenernos en el enfoque didáctico para abordar críticamente el espacio del barrio desde un problema, es necesario reconocer cómo el proceso de configuración territorial, en nuestro caso en el Alto Valle del Río Negro y Neuquén, ha generado diversas formas y organización del territorio en el que confluyen distintos procesos a escalas global, nacional y local.

Anticipamos que la siguiente referencia amerita la profundización en la lectura de otras fuentes (que sugerimos al final de este escrito) y que los barrios de las localidades del alto valle se ven más o menos influidos por estos procesos, puede ser porque los procesos significativos en la configuración territorial del Alto valle se caracterizan por:

1). Infraestructura y procesos de inmigración que surgió por la implementación de un modelo agroexportador que, en el caso de nuestra región, se orientó a la producción frutícola; entre ellos podemos destacar las obras de riego (Dique Ballester, los canales de riego, el ferrocarril, la chacra como unidad productiva, entre otros).

2). Proliferación de “mejoras tecnológicas” en la actividad agrícola como los galpones de empaque, las jugueras y las flotas de camiones;

3). Obras hidroeléctricas y de embalses como los casos de “El Chocón” “cerros Colorados” “Mari Menuco”: Consolidación del proceso de crecimiento poblacional: Desde la década de 1970 - 1980, la construcción de grandes obras de infraestructura energética, por parte del Estado nacional, (Embalse Exequiel Ramos Mexía: El Chocón) la explotación de los hidrocarburos, la expansión frutícola que dio lugar al ciclo agroindustrial y al despegue industrial con base en la inversión pública y privada y la promoción impositiva y tarifaria, concentrado en urbes del Alto Valle, y en especial en Neuquén, impactaron sobre el crecimiento migratorio y vegetativo de la población. Las consecuencias en el

entramado urbano de este aumento de la población, repercutió en el uso concentrado del suelo en áreas y parques industriales, con eje en la inversión privada. Si bien podemos hablar de un contexto de alta participación del Estado en la construcción pública, los ciclos dispares de dichos crecimientos y la inflación, acumularon necesidades y demandas insatisfechas de una población heterogénea, particularmente en la cuestión habitacional y los servicios (Landriscini, 2010, p. 8).

4). Profundización del modelo hidrocarburífero en manos de empresas transnacionales. Desde la década de 1990 y de forma progresiva, el crecimiento de las inversiones y rentas petroleras trajeron como consecuencia la expansión urbana que avanzó sobre las tierras productivas y sobre áreas de riesgo costeras y de meseta. A decir de Landriscini (2010), “Este proceso de crecimiento demográfico, se sostuvo y se sostiene en la inserción flexible de fuerza de trabajo, dirigidas a aumentar la productividad y competitividad corporativa a través de diferentes estrategias: reorganización laboral y reducción de personal permanente, (...) y en el caso de las hidrocarburíferas estatales, hoy privatizadas y extranjerizadas, el cuestionamiento de los compromisos comunitarios que marcaron su trayectoria” (p. 4-5).

Actividad N°1

1. ¿Qué barrios de tu ciudad surgieron del primer proceso? ¿Qué características tienen? ¿Quiénes lo habitan?
2. ¿Qué barrios de tu ciudad se han visto más transformados en torno a los procesos mencionados en el 2do y 3er ítem? ¿Qué problemas podemos identificar en estos barrios?

La importancia de mirar el barrio desde las perspectivas del tiempo y del espacio, que permitan conocer el surgimiento del barrio, contribuye a conocer quiénes y cómo habitan el barrio, por ejemplo, por las actividades que realizan: porque su dinámica está condicionada por las actividades cercanas (o lejanas) o bien más vinculado al proceso del extractivismo urbano, porque la ciudad no ha contenido una demanda habitacional creciente, producto de la especulación económica en torno a una actividad que genera inversiones, expectativas de empleo y de opulencia, como es en nuestro caso, desde hace aproximadamente una veintena de años, la actividad petrolera. La población que no ha podido acceder por cuestiones económicas al cada vez más costoso mercado de la vivienda, sea en forma de tenencia propia o de alquiler, ha tenido que satisfacer la necesidad vital de refugio habitacional, generalmente de forma muy precaria, creando las denominadas “tomas” o “asentamientos”.

Si nos detenemos en cada una de las formas espaciales que el barrio tiene, nos dirá mucho sobre la presencia que ha tenido el Estado en su conformación, sobre su atención u olvido o su total negación. Por lo tanto, la infraestructura barrial, es un dato relevante de observar cuando miramos el barrio. Nos dirá cómo viven las personas que lo habitan, qué lugares y qué experiencias les ofrece, qué lugares las y los convocan y qué lugares las y los restringen. Pero para no condicionar la mirada desde la descripción de aquello que reconocemos a simple vista, y evitar imponer nuestro propio punto de vista o las representaciones o prejuicios sociales, es necesario hacernos algunas preguntas sobre el barrio, que nos permitirán construir recorridos didácticos que permitan problematizar la realidad.

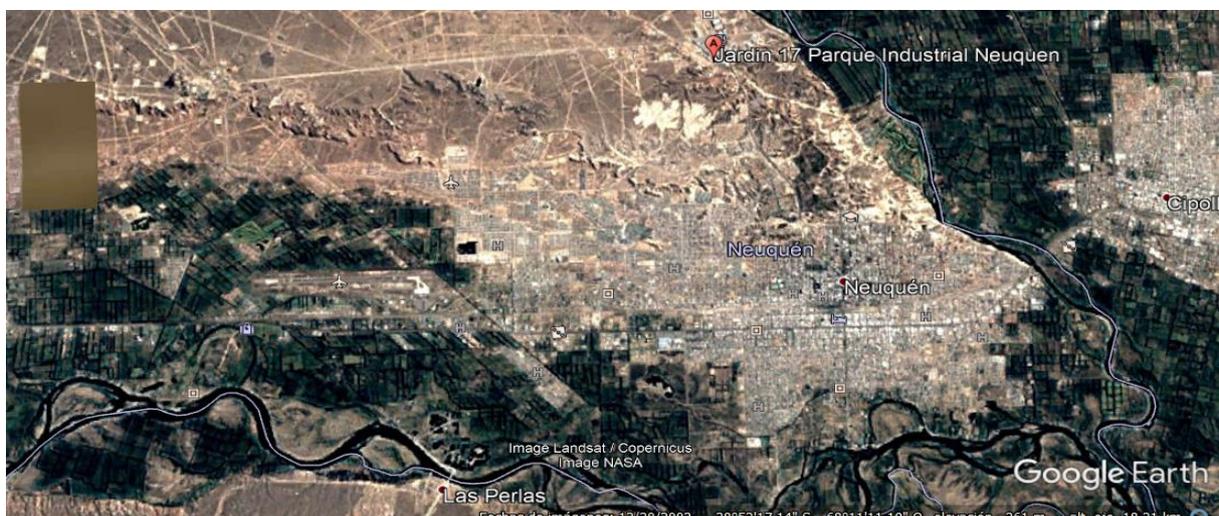
1.2. Diferentes espacios, problemas comunes. Una Estructura urbana definida por la actividad petrolera

A los efectos de desarmar aquellos aspectos concretos y explicativos de cómo se expresa el extractivismo urbano en nuestra región, resulta útil reconstruir los procesos económicos y sociales de los últimos 20 años. Para ello utilizaremos, como recurso didáctico, un conjunto de imágenes satelitales que reconstruyen analíticamente cómo se ha manifestado espacialmente este proceso.

Las desigualdades y fragmentación urbana en la localidad de Neuquén, como en el resto de las localidades del Alto Valle, están definidas por la especulación de la actividad hidrocarburífera. En este paisaje urbano se pueden observar inversiones privadas en grandes proyectos inmobiliarios destinados al consumo y en emprendimientos inmobiliarios residenciales en terrenos que antes eran

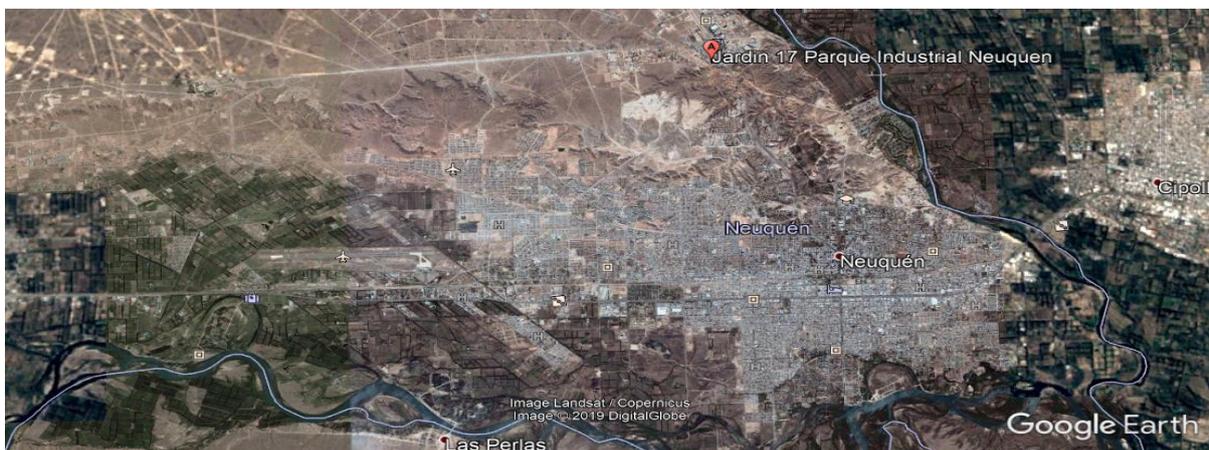
destinados a las actividades agrícolas. La desvalorización, por parte del Estado, respecto de las actividades productivas tradicionales es una marca de la época, fenómeno que en el análisis satelital se ve con claridad: expansión urbana en tierras agrícolas y retracción de las tierras productivas. Landriscini (2010), señala dos aspectos de interés para el análisis urbano, relacionadas a las decisiones de los Estados provinciales:

- Modificación de los códigos de uso del suelo, la revisión de la legislación ambiental y de las normas de zonificación y parcelamiento, al tiempo que planteó la necesidad de concretar obras públicas nuevas y remodelar las existentes, como las vías de acceso a las ciudades, la construcción de defensas en áreas costeras inundables, el ensanchamiento y prolongación en las vías de circulación troncales, la pavimentación de colectoras rurales o subrurales, la extensión de redes de iluminación y de provisión de agua potable a zonas periféricas, la instalación de plantas potabilizadoras y de líquidos cloacales, el tratamiento de residuos sólidos, la construcción de desagües pluviales, etc.
- Restricciones en materia de inversión pública habitacional, privilegiando las políticas sociales asistenciales, orientadas con preferencia a cubrir el déficit alimentario y la atención primaria de la salud, focalizadas en la población desocupada, pobre o indigente, y las obras de provisión de agua potable y saneamiento en áreas marginales y densamente pobladas (p. 4-5).



1. Imagen satelital de Neuquén y alrededores. 2002 Fuente: Google Earth

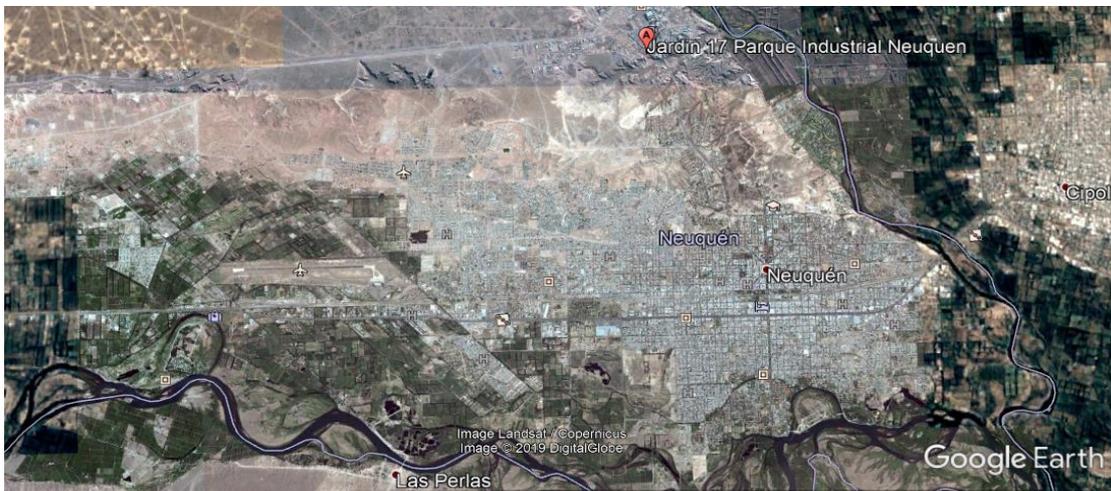
Por lo tanto, uno de los conceptos que aporta a la mayor comprensión del problema que estamos abordando es el de **extractivismo urbano**: entendido como el proceso de especulación inmobiliaria que expulsa y aglutina población, concentra riquezas, produce desplazamientos de personas, se apropia de lo público y provoca daños ambientales (Viale, 2017, p. 15). En términos concretos, este concepto se manifiesta en lo que Landriscini (2010) define como configuración de un nuevo sistema urbano, poniendo como ejemplo lo ocurrido en la ciudad de Neuquén, pero que se manifiesta exponencialmente en las localidades aledañas, en el que se evidencia:



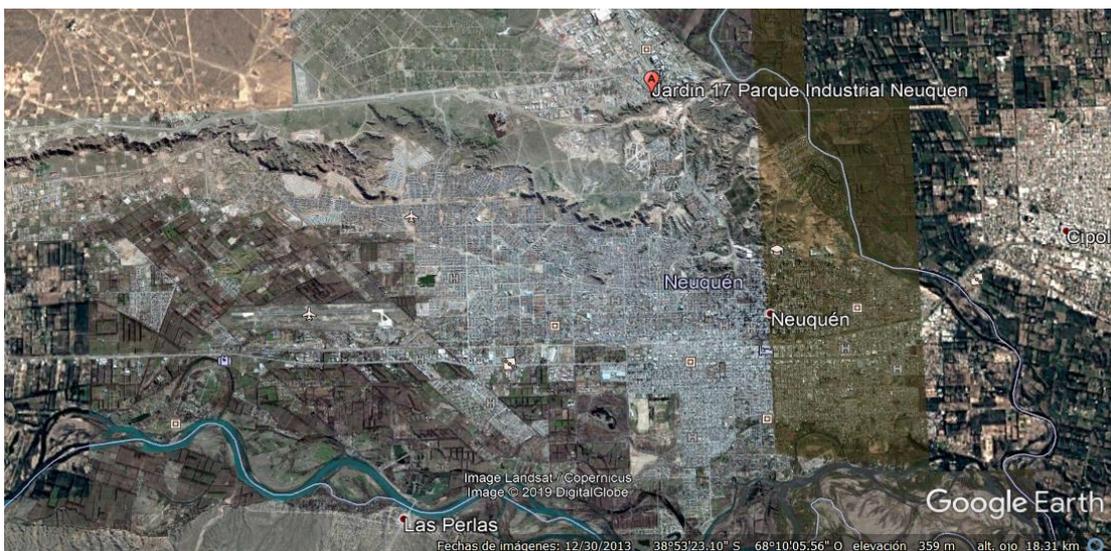
2. Imagen satelital de Neuquén y alrededores. 2006 Fuente: Google Earth

- Áreas residenciales periféricas extendidas hacia municipios vecinos -ocupadas por proyectos inmobiliarios en grandes y medianas superficies-,
- Núcleos de espacios comerciales, industriales y de servicios de distinta dimensión -localizados sobre las vías rápidas de comunicación-,
- Suburbios pobres densamente poblados y degradados ambientalmente,
- Áreas de riesgo costeras y de meseta ocupadas, y a mayor distancia, áreas agrícolas y de extracción de hidrocarburos, dependientes de las sedes administrativas de las corporaciones ubicadas en el área urbana o suburbana de la capital o en los municipios vecinos.

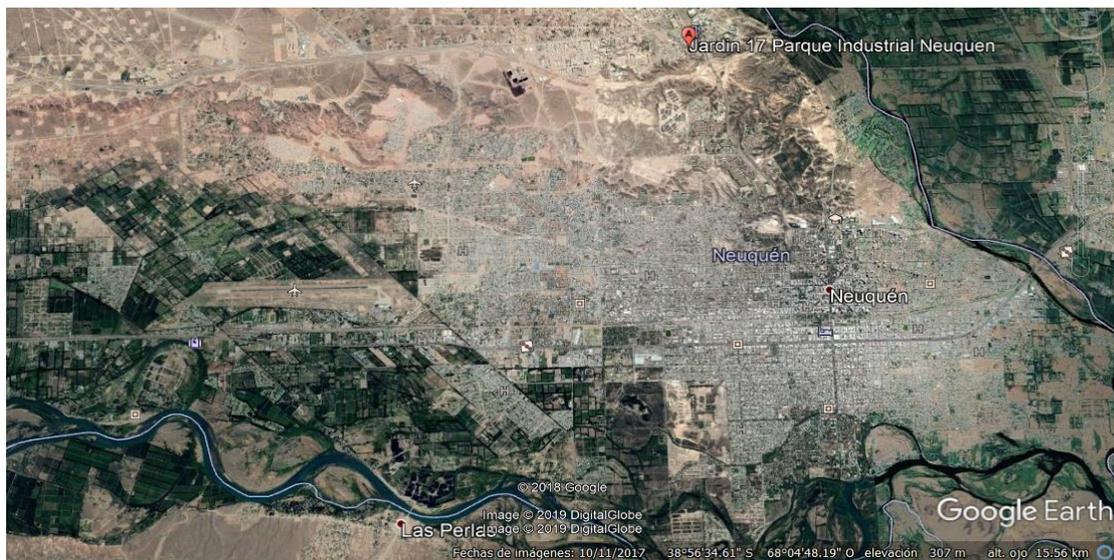
En ese sistema, el centro lo ocupa la ciudad capital de Neuquén que provee los consumos de bienes y servicios y los ingresos -a través de puestos de trabajo, rentas y planes sociales- y contiene a los actores estatales, ligados a la planificación de la infraestructura urbana y el uso del suelo, y a los sectores del negocio inmobiliario. Así, los retardos y déficits en materia de planificación han dejado libertad de acción al capital privado y facilitado una desordenada y poco compacta extensión urbana hacia las localidades vecinas, con lo que la Conurbación Neuquina se ha desarrollado de modo desequilibrado en lo territorial, con segregación urbana e inmersa en conflictos sociales cotidianos por la apropiación del espacio para uso residencial, comercial, productivo y administrativo (p. 9-10).



3. Imagen satelital de Neuquén y alrededores. 2010. Fuente: Google Earth



4. Imagen satelital de Neuquén y alrededores. 2013. Fuente: Google Earth



5. Imagen satelital de Neuquén y alrededores. 2017. Fuente: Google Earth

Actividad N°2:

- 1) ¿Qué objetos del espacio se pueden reconocer como el producto de los procesos de los últimos años?
Actividades utilizando Google Earth
- 2) Identifica los objetos de la actividad anterior en la imagen satelital e identifica qué barrios colindan con estos objetos.
- 3) Utiliza la herramienta “línea del tiempo” en estas zonas y describe sus transformaciones. ¿A qué procesos los podemos vincular? ¿Cómo se ha modificado? ¿En qué barrios observamos mayor presencia del Estado? ¿en dónde una presencia escasa o nula?
- 4) ¿En qué lugares de las ciudades identificamos asentamientos o tomas? ¿Por qué se han establecido en esos lugares?
- 5) Tomando la información que nos ofrecen las lecturas complementarias al final del texto ¿Cómo ha influido la “crisis de la actividad frutícola” en la configuración de los barrios? ¿qué barrios identificamos?
- 6) Tomando como referencia la aproximación abordada en esta actividad ¿qué desigualdades observamos en la ciudad? ¿A quiénes afecta?

Ahora bien, a la luz de todos estos procesos de reconfiguración urbana: ¿Qué nos aporta el proceso de extractivismo urbano para la comprensión de la dinámica de los Barrios? ¿En qué casos el fenómeno del extractivismo urbano nos brinda herramientas de interpretación sobre el barrio? ¿Cómo inciden estos procesos en los modos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización en la formación de identidades barriales?

En virtud de estos interrogantes, y tomando los aportes de las y los autores trabajados, proponemos una serie de orientaciones que pueden servirnos al momento de abordar el barrio en contexto de los cambios mencionados.

1.3. Enfoque didáctico para el abordaje del problema

La categoría de **extractivismo urbano** nos permite analizar las desigualdades que se generan dentro de las ciudades, a partir de un proceso de especulación inmobiliaria, producto de los cambios en la economía regional de los últimos años. Estas transformaciones impactaron de diferente manera en los barrios, por lo tanto, son espacios potentes para abordarlo con **conceptos claves**, planteados por Pilar Benejam (1999) y las **ideas organizadoras** propuesta por Beatriz Goris (2010) en propuestas de

enseñanza de las ciencias sociales en el NI. Como se mencionó en las pistas 3, constituyen una escala para para que las niñas y los niños conozcan el ambiente que habitan.

Es necesario conocer qué procesos marcan la identidad barrial, para reconocer allí los problemas y los conceptos que habilitarán a trabajar sobre un recorte de ese contexto y promover acciones reflexivas con las niñas y los niños en las salas.

Sobre las ideas organizadoras propuestas por Beatriz Goris (2010), para esta propuesta, recuperamos dos: El conflicto y la construcción social. La idea de **conflicto y el mundo social**, representan la posibilidad de proponer múltiples miradas y perspectivas. La autora advierte en la necesidad de preguntarse qué conflictos pueden ser entendidos por una niña o niño y cuáles permiten acercarse al entendimiento de la realidad social, y en este abordaje será fundamental que la docente distinga *comentarios* de contenidos. Lo primeros, vinculados a lo anecdótico, a la experiencia personal que puede ser colectiva, y los segundos, en estrecha vinculación a las propuestas de enseñanza.

Un contenido forma parte de una propuesta didáctica y supone una conceptualización y la elaboración de conclusiones. En este caso, los tipos de conflictos que pueden abordar y explicar los pequeños son de otro tipo; por ejemplo, problemas ambientales por el mal uso de los espacios o conflictos sociales relativos a las relaciones entre pares. (p. 62)

Como último aspecto, la autora apunta a la necesidad de distinguir con atención la diversidad, de la desigualdad. La primera, no debe ocultar la segunda: la diferenciación de las cualidades culturales no sólo implica que la vida social no es igual para todas y todos, implica también la desigualdad en la distribución de los bienes materiales. Estas ideas son particularmente difíciles de trabajar en el nivel inicial “puesto que los chicos suelen pensar que todas las personas piensan, viven y sienten de la misma forma que las personas que ellos conocen” (p. 64).

Sobre la idea de **construcción social**, se considera potente la posibilidad de reflexionar sobre los **cambios y las permanencias**, frente a la visión estática que las niñas y los niños pueden tener de a realidad (p. 60). En este sentido, la autora recomienda observar aquellos aspectos que el tiempo ha dejado, tales como cambios en los materiales de construcción, las formas de las viviendas, la utilización de los ambientes, el crecimiento urbano, entre otros. Esto habilita a pensar en aquellos objetos del paisaje que están presentes en la actualidad y que han cambiado su uso, o aquellos espacios que se han modificado en el corto plazo, y en los que es posible identificar vestigios.

En cuanto a la dimensión temporal del cambio, Joan Pagés y Antoni Santisteban (2008) señalan que las representaciones sociales acerca del tiempo están fuertemente influenciadas por la aceleración, la idea de cambio permanente y los medios de comunicación. Con la idea de espacio pasa algo similar: se pierde la idea de frontera a partir de la interconexión a escala global (pp. 97-98). En virtud de este argumento, y como han señalado en trabajos previos, “la conciencia histórica es conciencia temporal, y se configura a partir de las relaciones entre pasado - presente y futuro” (p. 99). La importancia de pensar en estas dimensiones se relaciona con un enfoque que permita articular el tiempo y el espacio en los contextos que son objetos de estudio y tratamiento con las y los niños. En este sentido, los autores, recuperan los aportes de Renato Stopani y señalan la importancia de la utilización de fuentes primarias, que permitan entre otros propósitos, reconstruir la situación de un territorio dado, comparar los cambios y las continuidades en un mismo territorio, descubrir el pasado a través de sus evidencias, entre otros (p.110).

Por lo tanto, la selección del concepto clave que permite trabajar el problema remite a conocer la multicausalidad del origen del problema y el propósito de enseñanza de aquello que quiero trabajar en la sala.

Algunas notas distintivas sobre el abordaje metodológico

El análisis de imágenes satelitales que hemos propuesto, para las estudiantes y docentes que consulten el presente material, tienen el propósito de que los elementos teóricos y datos permitan reconstruir, identificar y significar los mencionados procesos de configuración territorial, teniendo en cuenta nuestras experiencias de vida y nuestro conocimiento espacial. El análisis propuesto sugiere habilidades de abstracción sobre el espacio, ya que identificamos aquellas formas y lugares que nos ofrecen las imágenes satelitales, con lugares conocidos o los identificados en nuestra experiencia espacial adulta. Para interpretar estas imágenes, hemos recurrido a un sistema de coordenadas

espaciales que hemos construido a lo largo de nuestra escolarización y de nuestra experiencia como habitantes de la región y que permiten ubicar las ciudades, identificar los ríos, las vías de comunicación, las formas de barrios planificados, las tomas o asentamientos, etc. Es decir, hemos puesto toda una serie de habilidades de abstracción que permiten articular los procesos históricos y los interrogantes con el análisis espacial a partir de las imágenes.

Sin embargo, esta propuesta metodológica **no es la que sugerimos** para el tratamiento del Barrio en el nivel inicial. Hacemos énfasis en este punto porque consideramos que hay otros recursos más adecuados a las nociones espaciales propias de niñas y niños en el nivel inicial que habilitan la descripción, a la comparación, la problematización y el pensamiento creativo. Estos son:

- Imágenes del barrio antes y después para trabajar los cambios y las continuidades en el barrio como aspecto explicativo del tema o problema seleccionado: Las imágenes deben referir a una temporalidad que sea referente para explicar las transformaciones del barrio. Por ejemplo, un lugar que antes cumplía una función y ahora se ha reconfigurado en nuevos usos del barrio; una chacra con producción frente a un barrio privado o una chacra en producción frente a una chacra sin producción que ahora es una toma.
- Relatos a partir de cuentos: Construir pequeños relatos sobre aquellos aspectos que permitan reconstruir los procesos que dieron lugar al surgimiento, crecimiento o transformación del barrio habilita a promover experiencias que permitan reconstruir un proceso que luego puede fortalecerse a partir de relatos de diversas personas del barrio, la visita a lugares significados por las personas del barrio, en las que se habilite el diálogo entre los datos del cuento (que se elaboró en base a información histórica del barrio o la ciudad) y aquello que se observa. Incluso, puede recurrirse a recreaciones que involucren objetos y personajes.
- ¿Qué barrio queremos? Una propuesta que habilita a pensar y expresar a partir de un dibujo o de una canción aquello que se constituye como derecho. Esta etapa involucra un trabajo previo en el que la identificación del problema refleje identificar el origen para pensar en otros presentes y futuros alternativos que nos acerquen a la idea de derecho a una vivienda digna, acceso a servicios básicos, medios de transporte, etc.
- La alteridad como concepto clave para pensar el barrio. ¿Cómo están construidas las identidades de nuestro barrio? Un abordaje que habilita a pensar ¿quiénes habitamos el barrio? ¿Desde cuándo? ¿Cómo habitamos el barrio? ¿Qué lugares del barrio nos convocan y cuáles nos alejan?
- Los lugares de mi barrio que hablan de un *nosotros*: La propuesta se orienta a identificar lugares, monumentos, instituciones, fábricas, que reflejan y hablan de alternativas, soluciones y/o problemas del barrio. Ofrecer herramientas explicativas para reconstruir este presente y reconocer otros futuros posibles.
- “Dibujo mi Barrio”. Desde una perspectiva proyectiva, las niñas y los niños pueden dibujar aquellos lugares o recorridos que fortalecen nociones espaciales que permiten recuperar las experiencias espaciales.
- El uso de recursos digitales como medios para conocer y utilizar creativamente nuestra experiencia sobre el barrio y la ciudad.

El andamiaje del tema al problema

Un ejercicio necesario para pensar una propuesta de enseñanza, que promueva el pensamiento crítico y creativo en las niñas y niños, se orienta a la construcción de propuestas en las que la problematización se construya como una estrategia didáctica para el tratamiento de los problemas socialmente vivos. Al respecto, Funes y Jara (2016) y Jara (2018, 2020) son referencias indispensables al momento de trabajar este tipo de propuestas, ya que nos aportan criterios epistemológicos y orientaciones didácticas para este tipo de abordaje.

Diremos, por un lado, que la enunciación de un tema de enseñanza refiere a un requisito inicial para pensar su problematización. El tema, refiere a un aspecto que se desprende del diseño curricular o del listado de conceptos que definen a un campo disciplinar o a una construcción interdisciplinar. El tema define, de manera más o menos objetiva, el aspecto o recorte de la realidad social sobre el que se trabajará.

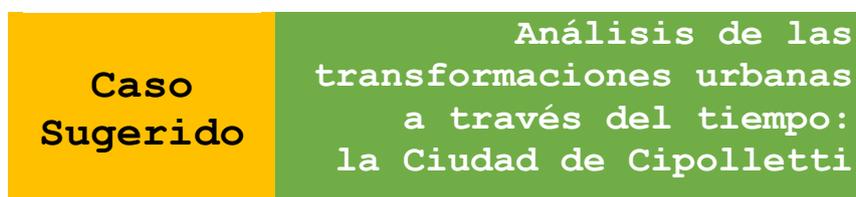
Definido el tema de interés, el ejercicio de problematización supone, por un lado, atender y definir las finalidades, sentidos y propósitos de enseñanza que, como docentes, nos interesa proponerles a las niñas y a los niños, atendiendo a promover el pensamiento crítico y de participación ciudadana. Pensamos estos sentidos como los motores y orientadores de nuestra propuesta. Como sabemos, la definición de temas y finalidades de enseñanza, evocan una serie de decisiones en las que realizaremos una selección y un recorte. Remiten a una serie de “negociaciones” en privado y compartidas, que habilitarán luego de su elaboración y puesta en marcha, una revisión permanente que observe los sentidos iniciales y el recorrido de nuestra propuesta.

En segundo lugar y siguiendo a Jara (2020), el ejercicio de problematización remite a la posibilidad de interrogarnos sobre la realidad social, que interpela a la subjetividad y a las experiencias concretas. En este sentido, es relevante pensar de qué manera podría impactar en nuestro grupo de estudiantes el planteo del problema.

La problematización entonces invoca la posibilidad de realizar preguntas que apunten a desandar el problema, a tomar posturas y a profundizar en el problema a partir de la generación de nuevas preguntas. En este sentido, es importante recuperar aquella información que permita reconstruir esas preguntas, de manera que no se vacíen de contenido, y tampoco recurran a respuestas del sentido común. Se trata de recuperar el conocimiento construido, para poder volver a la pregunta. Recordemos que el ejercicio de problematización involucra resolver racionalmente el problema, es un ejercicio que pretende superar la memorización, la descripción y las valorizaciones naturalizadas sobre el mismo.

En la construcción de una propuesta desde la problematización de la realidad social, se propone un ejercicio que permite su construcción. Para ello, como mencionamos, definimos un tema, luego definimos el problema y a continuación una serie de preguntas descriptivas que permiten recuperar aquellos datos que son necesarios para exponer el/los problemas. Este aspecto es relevante, porque su definición presenta el desafío de ensayar algunas respuestas, de modo que las preguntas descriptivas permitan 1) recuperar datos/informaciones relevantes sobre el problema; 2) no incluyan valoraciones (positivas ni negativas); 3) no se resuelvan con respuestas cerradas (sí/no) no incluyan conceptos que puedan inhabilitar a la pregunta.

Por último, y fundamental, a cada pregunta descriptiva le corresponde una pregunta problematizadora. Como mencionamos, la pregunta permite identificar el conflicto, el problema que se desprende de aquellos datos que necesitamos para el tratamiento del tema/contenido objeto de enseñanza. Las preguntas problematizadoras, por lo tanto, deben: 1) Tener relación con la pregunta descriptiva; 2) No deben incluir valoraciones (positivas ni negativas); 3) no deben anticipar a una respuesta (sí/no); 4) habilitan a conocer diversas opiniones/posturas/valoraciones sobre el problema desde una perspectiva del conocimiento producido sobre el tema/contenido a enseñar. En esta instancia se deciden perspectivas teóricas que son las que orientan las lecturas de la realidad social y su dinámica.



A modo de ejemplo, trabajaremos con la siguiente propuesta lo expuesto a lo largo de este capítulo. Desarrollamos unas orientaciones para la construcción de una propuesta de trabajo con la Ciudad de Cipolletti, un territorio en el que puede evidenciarse los cambios, las continuidades y la posibilidad de pensar en el futuro, aspecto relevante para la construcción de la realidad social histórica. En este caso proponemos la utilización imágenes históricas que se trabajarán con distintos recursos digitales.

Tema: Las transformaciones urbanas y el extractivismo urbano en la ciudad de Cipolletti.

Problema: ¿Todas las personas que habitamos Cipolletti conocemos el centro de la ciudad?

Propósitos:

- ✓ Identificar las causas que provocaron los cambios en la ciudad para comprender los impactos que han tenido sobre las personas que habitan el barrio.
- ✓ Conocer los cambios y continuidades del centro de la ciudad para analizar cómo afecta a la comunidad.
- ✓ Identificar algunas desigualdades en los accesos a las transformaciones de la ciudad para reconocerlo como un problema socialmente vivo.

Preguntas descriptivas	Preguntas problematizadoras
¿Cómo era el centro de la ciudad?	¿Todas las personas que vivían en la ciudad podían llegar al centro?
¿Qué cambió y qué permanece en el centro de la ciudad?	¿Tenemos acceso a los servicios que se ofrecen en el centro de la ciudad?
¿Cómo cambió la forma de transporte en la ciudad?	¿De qué manera las personas se trasladan al centro de la ciudad?
¿Qué actividades se realizan en el centro de la ciudad?	¿Todas las personas tienen acceso a los trabajos y servicios que se ofrecen en el centro de la ciudad?

Secuencia Didáctica

Primer Momento:

Se sugiere empezar con la descripción y el reconocimiento de imágenes históricas de la ciudad (en este caso fotografías). Se sugiere indagar en las representaciones, valoraciones y sensaciones que tienen las niñas y los niños sobre los objetos/sujetos fotografiados. Se puede trabajar con todas las imágenes o con una selección de ellas. Todo dependerá de las finalidades que se persiguen. Por ejemplo:

- ✓ ¿Qué objetos observamos?
- ✓ ¿Quiénes aparecen en las fotografías?
- ✓ ¿Conocen los lugares que se muestran en las imágenes?

Promover preguntas en las niñas y los niños. Atender a sus curiosidades e intereses, de manera que se genere un intercambio de ideas, saberes, experiencias y representaciones.

Segundo Momento:

Iniciar los procesos para la comprensión y el análisis de los aspectos que muestran las imágenes. Se debería promover la recreación del espacio en el tiempo, la dinámica puede suponer:

- a) Elegir una imagen en particular para proyectarla. Con distintos objetos recrear un pequeño relato, que permita trabajar sobre las preguntas realizadas, sobre algún aspecto socio cultural de la época, entre otras.
- b) Se pueden crear “títeres” para generar un diálogo, una interacción en el escenario de la fotografía; construyendo una narrativa de la época, un cuento.
- c) Se puede intervenir las imágenes con la pizarra digital, identificando objetos, creando historias, incorporando sujetos y diversas situaciones en base a los relatos.

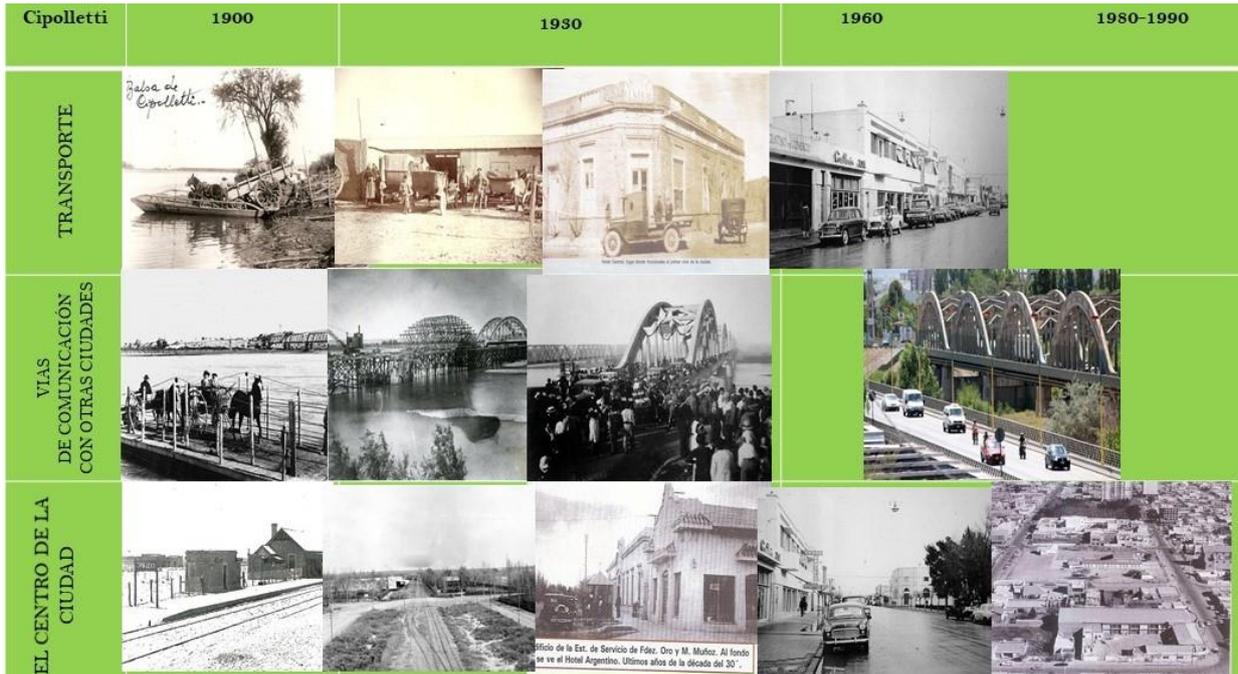
Tercer Momento:

Luego de analizar las imágenes, podemos ordenarlas a partir de establecer algún criterio de periodización, con el propósito de analizar los cambios, las permanencias, las transformaciones tecnológicas, urbanas, etc.

Para el caso de nivel inicial, la temporalidad es importante para analizar cambios y continuidades, y en este caso, en función de las imágenes disponibles, proponemos la organización a partir de tres criterios:

- a) Transporte
- b) Vías de comunicación

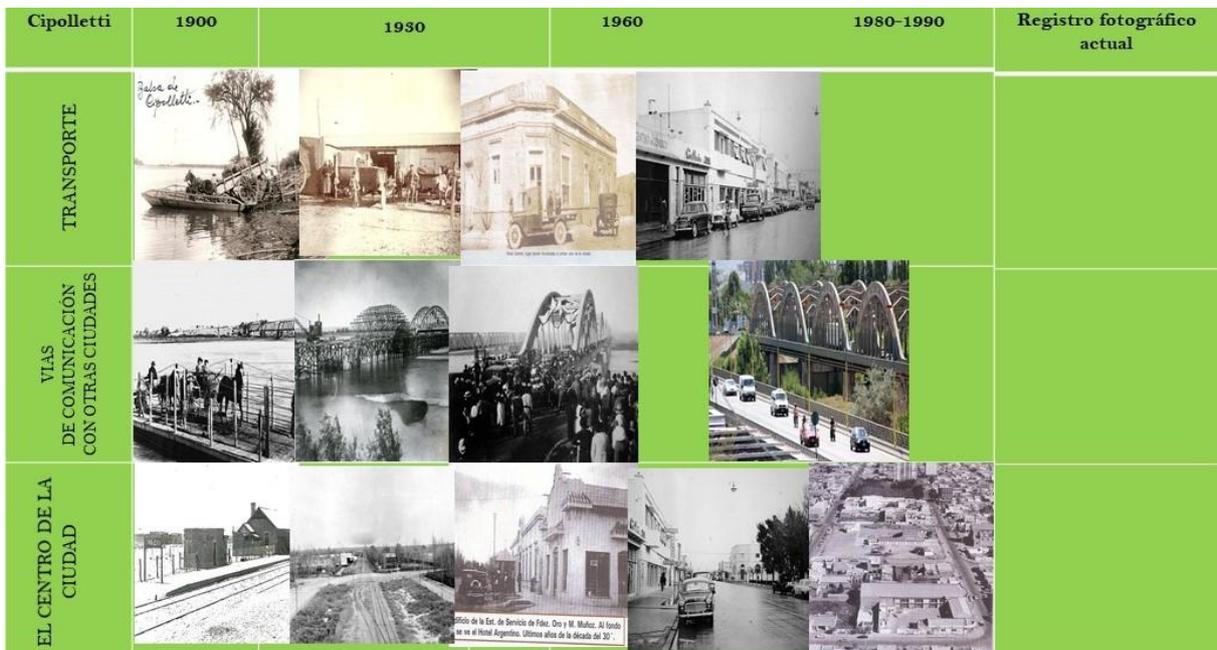
c) El centro de la ciudad



Cuarto Momento:

La idea es establecer relaciones entre el pasado y el presente, a partir de secuencias de fotografías y la comparación con fotografías actuales. Para esta actividad las estrategias pueden ser:

- Solicitar imágenes a las familias
- Realizar una visita en la que se registren estos lugares de la ciudad. En este caso puede realizar el recorrido con las Tablet y las niñas y los niños realizar el registro fotográfico actual.
- Luego, estas imágenes se incluirán en el diseño anterior incorporando una columna en la que se ubiquen los registros fotográficos:



Quinto Momento:

¿Cómo pensamos el futuro en función de los aspectos trabajados de las fotografías? Creatividad e imaginación: Recursos: Tux Paint (en las Tablets) y Pizarra digital. (o bien puede solicitarles a las y

los niños que realicen un dibujo de cómo se imaginan a la ciudad en el futuro, de acuerdo a los componentes trabajados)

Cipolletti	1900	1930	1960	1980-1990	Registro fotográfico actual	¿FUTURO?
TRANSPORTE						
VÍAS DE COMUNICACIÓN CON OTRAS CIUDADES						
EL CENTRO DE LA CIUDAD						

Evaluación: Producción individual y/o grupal, también puede orientarse en pequeños grupos. Socialización de lo producido, para el cierre del tema/problema abordado. Esta instancia se presenta como el punto de llegada y de partida para continuar profundizando el conocimiento del barrio y sus distintos componentes. Las niñas y los niños pueden dibujar en Tux Paint cómo imaginan el futuro, y enviar estas producciones al servidor CAP. Las niñas y los niños pueden dibujar en la pizarra digital, promoviendo la construcción colectiva. Se puede organizar un encuentro con las familias para compartir las producciones de las niñas y de los niños.

Algunas sugerencias para profundizar en algunos problemas sociales de la ciudad

Problema: ¿Tenemos acceso a la vivienda en nuestra ciudad?

Propósitos:

- ✓ Identificar las causas que provocaron los cambios en el acceso a la vivienda de la ciudad para comprender la configuración de los barrios de la ciudad.
- ✓ Conocer los cambios que han provocado las distintas formas de acceso a la vivienda para reconocer las desigualdades en el acceso a las viviendas.
- ✓ Identificar algunas causas sobre la falta de vivienda en la ciudad de Cipolletti para generar acciones de intervención social.

Preguntas descriptivas	Preguntas problematizadoras
¿Cómo es el barrio?	¿Todas las personas que habitamos el barrio tenemos acceso a los servicios?
¿Cómo era antes el barrio?	¿Cómo influyeron los cambios en la ciudad en el acceso a la vivienda?
¿Cómo son las viviendas de tu barrio?	¿Qué pasa con las personas que no tienen acceso a la vivienda?

Momento 1

Se propone recuperar las características del barrio, a partir de la observación:

- ✓ ¿Cómo son sus calles?
- ✓ ¿Cómo son las viviendas?
- ✓ ¿Cómo es la plaza?
- ✓ ¿Qué pasa con las calles cuando llueve?

En esta instancia podemos realizar un recorrido, atendiendo a estos aspectos, a partir de algunas imágenes que tomemos del barrio y recuperemos, evocando los lugares que conocen. Otra estrategia posible realizar dibujos de los lugares que conocen del barrio. En todos los casos, la estrategia pretende recuperar las experiencias que las niñas y los niños tienen de su barrio, orientando la mirada al reconocimiento de las características del barrio y sus problemas.

Momento 2

Seleccionar una imagen del barrio antes de su constitución. Es importante realizar una indagación previa en la etapa de planificación de la actividad para identificar si el barrio corresponde a un barrio histórico de la ciudad, si corresponde a un plan de viviendas, si es una toma, dependiendo de la zona, esta puede referir a un espacio de la meseta o a un terreno que antes se dedicaba a actividades productivas, o si es un barrio nuevo dentro de la ciudad que se construyó a partir de un loteo. En cualquiera de los casos es fundamental identificar cuál refiere al caso que estamos trabajando. Se recupera una de las imágenes actuales del barrio y a partir de comparar ambas imágenes se orienta su análisis:

- ✓ ¿Cuáles son las diferencias entre ambas imágenes?
- ✓ ¿Qué había antes y qué hay ahora?
- ✓ ¿Quiénes la habitaban? ¿Quiénes la habitan ahora?
- ✓ ¿Qué actividades realizan las familias que viven en el barrio?

Momento 3

Se recuperan los datos del momento anterior para ofrecer un contexto que permita ofrecer algunos indicios de esos cambios. Es importante la elaboración de cuentos, relatos, canciones, que permitan recuperar, a partir de la historia de una familia, por ejemplo, los siguientes procesos:

- ✓ El cambio de uso de la tierra: la expansión urbana frente a la crisis agrícola. Este aspecto puede relatar por qué algunos pequeños productores decidieron abandonar la producción.
- ✓ La llegada de familias al Alto Valle: La promesa de trabajo frente a las actividades que se vinculan al auge económico de la actividad petrolera y la realidad de la falta de viviendas.
- ✓ La falta de opciones de la vivienda y el crecimiento de las tomas en la ciudad.

Momento 4

A partir del reconocimiento de los procesos, identificar actrices y actores sociales, experiencias y el rol del Estado. En este sentido puede resultar interesante el relato de las primeras familias que llegaron al barrio, recuperar las actividades que se realizan y orientan en quienes son los responsables de garantizar los servicios públicos del barrio.

Momento 5

¿Cómo sería el barrio que queremos habitar? El dibujo, los collages, son algunas estrategias para representar el barrio que queremos a partir de recuperar los aspectos que hemos aprendido del barrio. La producción de las y los niños sobre la secuencia trabajada en los momentos anteriores es un buen criterio para evaluar el proceso formativo de los aprendizajes sobre el tema/contenido propuesto a partir del problema trabajado.

Referencias Bibliográficas

- Benejam, P. (1999). "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales". Iber, N° 21.
- Gingins, María Esther; Katz, Mónica y Moreno, Teresita M. (2001). "El barrio por dentro: aportes para quien lo enseña. En Funes A. G. (Comp.) Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas. Ed. Manuscito, Neuquén.
- Goris, B. (2010). "Las Ciencias Sociales en el jardín de infantes. Unidades didácticas y proyectos". Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2016). Didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva y enfoque de la educación ciudadana. En Jara, Miguel A. y Funes, Graciela (comp.). Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales. FACE, UNCo., Cipolletti.

- Landriscini, G. (2010). "Territorio y Territorialidad en movimiento en la Patagonia Norte. La dinámica de la Conurbación Neuquina: problemas y perspectivas". 8° Bienal del Coloquio de Transformaciones Territoriales Territorio y Territorialidad en Movimiento.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2008). "Cambios y continuidades. Aprender la temporalidad histórica". En Jara, Miguel A. (Comp.). "Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas". Ed. EDUCO. Cipolletti
- Viale, E. (2017). "El extractivismo urbano". En Vásquez Duplat, Ana María (comp.) Extractivismo urbano: debates para una construcción colectiva de las ciudades. Fundación Rosa Luxemburgo; Ceapi; El Colectivo; Buenos Aires.

Documentos académicos en la web para consultar sobre los cambios urbanos en el Alto Valle:

- [Catoira Patricia: "El Alto Valle rionegrino, entre loteos urbanos, hidrocarburos y manzanas"](#)
- [Diario Río Negro Urbanización y planificación regional](#)
- [Landriscini, Graciela "Transformaciones territoriales y producción del hábitat en la Norpatagonia Neuquén, de los tiempos de la provincialización a los del neoliberalismo: Relaciones complejas entre Estado, mercado y autogestión."](#)
- [Perez, Gabriel "Crecimiento demográfico y expansión urbana en el Alto valle de Río Negro"](#)
- [Perez, Gabriel "La conurbación en torno a la ciudad de Neuquén. Perspectiva regional y aportes para el ordenamiento territorial". Tesis doctoral. UnComa](#)
- [Steimbregger, Norma "Características del proceso de urbanización y redistribución de la población en las provincias de río negro y del neuquén en el período 1991-2001"](#)

<p>PROPUESTA</p> <p>2</p>	<p>La enseñanza del Kvme felen¹ para repensar el vínculo naturaleza-sociedad. Una perspectiva alternativa al concepto de desarrollo</p>
---	---

Repensar el vínculo naturaleza-sociedad a partir del Kvme felen mapuce

*Los y las invisibles son también los excluidos de nuestra sociedad,
por lo que también son excluidos de la enseñanza de las ciencias sociales.
(Santisteban, 2015)*

Pensar las y los invisibles en la historia nos desafía a realizar cambios en nuestras propuestas didácticas. Una situación compleja que nos interpela, tensiona y motoriza a formularnos nuevos interrogantes sobre la realidad social y su dinámica. A raíz del lugar que ocupan algunos actores y actrices sociales y el protagonismo que tienen en la historia, consideramos fundamental introducir aspectos olvidados, ignorados o marginados del pasado, del presente o del futuro en la enseñanza de la historia (Santisteban, 2015).

En nuestra región, nuestro territorio (Gulumapu)², existen poblaciones cuyas voces han sido silenciadas por mucho tiempo. Que se invisibilicen no es azaroso, sino que responde a un proceso histórico que intentó borrar con un plumazo a determinados sectores que no cumplían con ciertos parámetros del modelo de desarrollo impuesto por el sistema colonial que instaló una sola manera de dialogar con el conocimiento y los saberes. Una matriz de pensamiento que implicaba despojar de su historia y de su cosmovisión a algunas poblaciones. Una especie de control de significado por parte de esta cultura impuesta. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos (2011) señala:

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. (p.16)

De este modo, se fue naturalizando la matriz colonial sobre las formas de entender el mundo. Esa matriz impactó negativamente en el conocimiento de muchas culturas, en este caso, del Pueblo Mapuce. La instalación de un conocimiento vertical y hegemónico impactó en la cultura Mapuce, desvalorizándola y excluyéndola (Marolla, 2019, Cartes Pinto 2020, Sanhueza, 2019, Mariman, 2015). Como sostiene Cartes Pinto (2020) “históricamente encontramos una división que por más de dos siglos ha agudizado la diferencia entre los grupos humanos: prehistoria e historia. Según Brusa y Cajani (2005) este tipo de división disciplinar nos ha llevado consciente o inconscientemente a construir narrativas históricas que favorecen, desfavorecen o invisibiliza algunos grupos humanos” (p.209). La división de los pueblos de acuerdo a la presencia de escritura o no, puede ser clave para pensar la manera en que se enseña al pueblo mapuce. ¿Por qué?, porque se considera más que nada a la fuente arqueológica o los relatos de conquistadores para escribir su historia. Pero, ¿se recupera la tradición oral mapuce (Nvtram, epew y ul³) para la enseñanza de su propia historia? ¿Se incorpora esta literatura oral mapuce para su enseñanza o solamente se toman las fuentes de conquistadores, exploradores o el trabajo arqueológico?

¹ Para referirnos a los conceptos vinculados al pueblo Mapuce se utilizarán palabras que devienen del grafemario Raguileo dado que respeta la fonética mapuce y rompe con la castellanización de la escritura. Cabe destacar que, dentro del pueblo mapuce no existe un sistema de escritura aceptado por todos y todas las comunidades. Sin embargo, este sistema de escritura permite pensar el idioma desde el pueblo mapuce y no desde la subordinación al idioma castellano. En aras de recuperar la voz y cosmovisión del pueblo, pensamos que esta decisión ayuda a repensar la historia desde su propia voz.

² Para el territorio mapuce del lado argentino utilizaremos el término Puelmapu mientras que, para el territorio del lado chileno se utilizará el término Gulumapu.

³ Dentro de la literatura oral mapuce existen distintos géneros. Estos se pueden dividir en Nvtram (relatos reales o históricos), Epew (relatos ficticios o cuentos fruto de las distintas lecturas del pasado que han sido narradas) y, por último, los vl o vlkantun (canciones o poemas) (Cañumil, T. F, Berreta, M, Cañumil, A., 2013)

Ahora bien, ¿Es posible romper modelo de enseñanza colonialista que sólo considera un tipo de fuente histórica? ¿Se pueden repensar las categorías con las que se denominan a los territorios? Como docentes tenemos el rol de cuestionar la negación de ciertas narrativas y proponer diferentes alternativas que nos permitan dialogar con otros conocimientos. De esta manera, recuperar la voz y el conocimiento ancestral Mapuce (Mapuce Kimvn⁴) es una forma de incorporar otras perspectivas y visiones del mundo⁵. Esto implicaría recuperar la memoria social del pueblo para pensar en su enseñanza desde la Ciencias Sociales. Como sostienen Pagès, Sanhueza Rodríguez y González (2019):

Enseñar historia y ciencias sociales sobre el Pueblo Mapuche desde la justicia social supone un reconocimiento recíproco entre las sociedades -chilena, argentina y mapuche-, que cuestione y supere una larga historia de negación y releve conocimientos orales que ayuden a comprender a los estudiantes las perspectivas del pueblo originario y, fundamentalmente, consideren que todas las culturas son merecedoras de igual dignidad (p.6)

Este reconocimiento implica también poner el foco en las personas que forman parte de los procesos históricos y en las denominaciones que existen sobre estas poblaciones. De esta manera:

La incorporación de nuevos protagonistas y la democratización de los agentes históricos en el currículum escolar es fundamental, por un lado, para favorecer la identificación de los alumnos con las realidades con las que se ponen en contacto en el entorno escolar, unas realidades que les son alejadas cuando sólo se plantea una historia política y factual (Villalón y Pagés, 2013, p. 29).

Relacionado a esto último, podemos incorporar la noción de “ecología de saberes” para repensar la enseñanza del pueblo mapuce. Como sostiene Boaventura de Souza Santos (2018), “La ecología de saberes se opone a la lógica de la monocultura del conocimiento y del rigor científico, e identifica otros saberes y criterios de rigor y validez que operan de forma creíble en prácticas sociales que la razón metonímica declara no existentes” (p.229).

Ahora bien, antes de continuar, debemos contextualizar el avance extractivo sobre la provincia de Neuquén y el impacto que genera sobre las comunidades mapuce. Esto nos permitirá visualizar las distintas instancias de resistencias y pensar en una propuesta alternativa al desarrollo.

El avance de la frontera extractiva. Impacto sobre las comunidades mapuce

En la provincia de Neuquén hemos asistido a una profundización del modelo hidrocarburífero como consecuencia de la expansión del neoextractivismo en la Argentina, acciones que designa el proceso de sobre explotación de recursos o bienes naturales no renovables o agotables y la expansión de las fronteras de producción hacia territorios antes considerados improductivos (Svampa, 2015). De esta manera, ciertos territorios comenzaron a ser golpeados por el avance de actividades como la minería, el petróleo o el agronegocio.

En la actualidad, el territorio en Puelmapu muestra un paisaje totalmente distinto debido al avance de este modelo económico. El extractivismo se puede ver reflejado en el aumento exponencial de la actividad petrolera⁶. Sin embargo, esto no sucede únicamente nuestro territorio (Puelmapu), sino que el avance del extractivismo se puede observar en todo el Wajmapu⁷. Así, como sostiene Gutiérrez (2016), “el proceso de transformación del Wallmapu en los últimos 30 años es un movimiento sin precedentes que afecta a la totalidad de los seres que habitamos en el territorio, y tiene dimensiones tan graves como las anteriores ocupaciones militares” (p.10)

⁴El mapuce kimvn es el compendio del conocimiento mapuche, y abarca todo el bagaje del ser humano, la naturaleza plena y todas las dimensiones que los mapuce conocieron (Nanculef, J. (2016)

⁵Cabe destacar que a los fines de este trabajo sólo se considera la experiencia del pueblo mapuce pero existen distintos proyectos en Abya Yala que proponen descolonizar el mundo indígena. Al respecto es muy interesante el trabajo desarrollado en el libro compilado por Emil Keme “Indigeneidad y descolonización. Diálogos trans-hemisféricos”

⁶A partir de 2010 se produjo un renovado impulso de la explotación hidrocarburífera con el descubrimiento de la reserva de gas no convencional del yacimiento Vaca Muerta en la provincia en el marco del avance del modelo extractivista y los contrastes que produce en el territorio. Al respecto se puede consultar la investigación llevada a cabo por el Observatorio petrolero Sur. Por ejemplo, se puede consultar el libro “Alto Valle Perforado. El petróleo y sus conflictos en las ciudades de la Patagonia Norte” <https://jinetainsomne.com/media/alto-valle-perforado.pdf>

⁷ El término Wajmapu se refiere al territorio mapuce que abarca los actuales territorios de la Patagonia chilena y argentina.

Imagen N°1: La planta de tratamiento de residuos petroleros Comarsa.



Nota: foto capturada en 2016 por Fabián Ceballos. Fuente: https://www.eldiarioar.com/sociedad/basura-petrolera-sopa-quimica-fracking_1_8252985.html

Como sostiene Svampa (2019) “el neoextractivismo es una categoría analítica muy productiva, nacida en América Latina, que posee una gran potencia descriptiva y explicativa, así como también un carácter denunciativo y un fuerte poder movilizador. (p. 14). De este modo, a raíz de su expansión, vemos como surgen una serie de conflictos territoriales que derivan en su utilización por parte de las y los actores sociales afectados. De esta manera, es una categoría que se ha difundido mucho en el pensamiento crítico, pero también en el lenguaje de los movimientos sociales de América Latina, debido a la profundización de una lógica de desposesión que se viene dando en las últimas décadas.

Zonas que, para los ojos del modelo de desarrollo occidental eran improductivas, comenzaron a ser vistas como zonas liberadas para el avance de la industria extractiva. A raíz del avance del modelo extractivista, se han profundizado los conflictos en algunas áreas. Este es el caso del pueblo mapuche, que, en las últimas décadas, han sido protagonistas de la defensa de sus territorios. Como sostiene García Gualda (2016), “en la actualidad han cobrado vital relevancia los conflictos territoriales asociados a la explotación de hidrocarburos en áreas habitadas tradicionalmente por comunidades mapuche” (p.16).

Imagen N°2: La comunidad mapuche Campo Maripe se opone al fracking en su territorio



Nota: Foto tomada por el Observatorio Petrolero Sur. Fuente: <https://opsur.org.ar/2016/07/20/la-comunidad-mapuche-campo-maripe-se-opone-al-fracking-en-su-territorio>

El impacto sobre el pueblo mapuche está vinculado al territorio y su cosmovisión. En este punto, es importante resaltar que la relación entre las personas y la naturaleza es entendida como un todo armónico. Cada uno de los elementos de la naturaleza debe ser defendido ya que su desequilibrio puede generar una amenaza en su forma de entender la vida. En palabras de Agosto y Briones (2007):

El protagonismo del Pueblo Mapuche en la lucha por la defensa de la naturaleza se ancla en su cosmovisión, en su concepción de territorio y en el lugar que ocupa la espiritualidad en su cultura. El territorio es concebido no sólo como un espacio geográfico donde se habita, sino como ámbito en el que los seres humanos y la naturaleza constituyen un todo indivisible, un círculo equilibrado de vida (p.296)

De este modo, el problema no se entiende solamente como una lucha por los recursos naturales que se encuentran en el territorio, sino que implica la defensa de una forma de entender la vida en armonía con la naturaleza. De este modo, “asesinar un río, una montaña, un bosque o contaminar la tierra es sinónimo del quiebre de esa relación. Perder un elemento de la naturaleza implica también perder un elemento de la cultura” (Agosto y Brines, 2007, p. 296).

En relación a ello, creemos fundamental, recuperar algunas categorías del conocimiento ancestral del pueblo mapuce para entender los conflictos territoriales y a su vez, pensar una posible alternativa frente al avance del modelo extractivista.

Kvme felen como una posibilidad de “repensar el vínculo naturaleza-sociedad”

El modelo de desarrollo occidental impuso una lógica a la hora de pensar el control y dominio de la naturaleza. Este modelo se impone bajo la idea de un relato único, bajo una perspectiva hegemónica de carácter eurocéntrica que rompe el vínculo entre el ser humano y la naturaleza. Como sostiene Acosta (2014):

La propuesta del desarrollo, surgida desde la lógica del progreso civilizatorio de occidente estableció una compleja serie de dicotomías de dominación: desarrollado-subdesarrollado, avanzado-atrasado, superior-inferior, centro-periferia... Así cobró nueva fuerza la ancestral dicotomía salvaje-civilizado, que se introdujo de manera violenta hace más de cinco siglos en América con la conquista europea (p. 129).

Adaptarse a ese desarrollo implica aceptar una forma de dominación del hombre sobre la naturaleza y la aceptación de la lógica extractiva del territorio sin importar las consecuencias que provoca: destrucción social y ecológica de a partir del desarrollo de distintas actividades como la mega minería, el agronegocio o la explotación petrolera.

En nuestra región, frente al avance de la frontera extractiva, el pueblo mapuce ha jugado un rol importante a través de múltiples expresiones de resistencia y repudio convirtiéndose en un actor protagónico de la contracultura de protesta propia de la provincia de Neuquén. El pueblo nación Mapuce en defensa de los bienes de la naturaleza se encuentra ligado a su concepción de territorio (García Gualda, 2016). De este modo, los saberes comunitarios y ancestrales del pueblo Mapuce nos pueden ayudar a pensar un diálogo y reencuentro con la naturaleza (Acosta, 2014).

Recuperamos el concepto de “Kvme felen”⁸ elaborado por el pueblo mapuce como un principio organizador del conocimiento que permite repensar el vínculo naturaleza-sociedad. Sobre este aspecto, el documento consultado, lo define como:

El sistema de vida del Pueblo Mapuce, que significa estar en equilibrio con uno mismo y con los demás NEWEN, por ser parte del WAJ MAPU. El KVME FELEN es vivir en armonía desde el IXOFIJ MOGEN, retomando el AZ MAPU, los principios ancestrales mapuce de ordenamiento circular, holístico y natural; retomando la consciencia de que la persona es un NEWEN más en el IXOFIJ MOGEN, nunca superior a ninguno, sólo con un rol diferente. De ahí la importancia y centralidad del territorio para nuestra identidad y cosmovisión; en él radica nuestro origen, nuestro ser y desde él es que ejercemos nuestro gobierno a través del AZ MAPU, como un todo ordenado. Queremos Vivir Bien, desde lo que fuimos ancestralmente y desde lo que hoy consideramos necesario para nuestro pueblo (p. 12).

De este modo, bajo esta premisa, no existe una división entre naturaleza y sociedad. Las personas son una fuerza más dentro del sistema complejo donde habitan diversas vidas. Al respecto, García Gualda (2016) considera que,

desde esta lógica de pensamiento, cada espacio territorial tiene un Az específico, es decir, características propias que influyen en la vida de las personas, de esta forma el territorio se

⁸Teniendo en cuenta el documento “Propuesta para un Kvme Felen Mapuce” elaborado por la Confederación Mapuce de Neuquén en el año 2010,

constituye en fuente de conocimiento y sabiduría. Todas las personas adquieren características propias y distintivas acordes al espacio territorial en el que se desenvuelven y a las fuerzas que allí se encuentran (p.23).

Así, este principio permite pensar una alternativa al modelo de desarrollo basado en la productividad económica ya que propone un vínculo complementario entre naturaleza y sociedad y no una separación como sucede en la mirada occidental. Ahora bien, ¿Qué consecuencias trae el avance del extractivismo sobre este vínculo complementario? ¿Qué ocurre cuándo se transgrede los principios de este ordenamiento natural?

Como hemos mencionado anteriormente, el vínculo entre la naturaleza y las personas entra en un desequilibrio cuando alguno de los recursos del territorio es destruido o se encuentra amenazado. Es decir, se rompe esa complementariedad entre las personas y la naturaleza. Sobre este aspecto, podemos recuperar la noción de Ixofilmogen⁹ (todas las formas de vida) nos ayuda a comprender el vínculo entre todas formas de vida y los efectos del avance del extractivismo sobre el territorio.

Esta propuesta integral y en armonía con la naturaleza, es compartida por muchas poblaciones originarias de AbyaYala e implica considerar y pensar alternativas, dialogar con otros conocimientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. “Hoy, en un mundo cada vez más globalizado, con múltiples crisis sistémicas, donde problemas como la pobreza, la desigualdad y el deterioro ambiental persisten, resulta interesante la búsqueda de modelos alternativos que permitan replantear las comprensiones sobre el desarrollo” (Torres y Ramírez, 2019, p. 72).

La noción de Buen Vivir, en tanto sumatoria de prácticas vivenciales, muchas de ellas de resistencia a la realmente larga noche colonial y sus secuelas todavía vigentes, es aún un modo de vida en muchas comunidades indígenas, que no han sido totalmente absorbidas por la modernidad capitalista o que han resuelto mantenerse al margen de ella, resistiendo. Sus saberes comunitarios, muchos de ellos ancestrales -esto es lo que cuenta-, constituyen la base para imaginar y pensar un mundo diferente en tanto camino para cambiar éste (Acosta, 2014).

Ahora bien, frente al avance del extractivismo sobre las comunidades mapuce en la provincia de Neuquén: ¿Qué nos aporta la noción de Kvme Felen para la comprensión de los impactos sobre los territorios? ¿De qué manera se pueden configurar otros futuros a partir de los saberes comunitarios? ¿Qué otras posibilidades nos ofrecen el vínculo entre naturaleza y personas como alternativa a la idea de desarrollo? En base a los interrogantes y los conceptos mencionados, proponemos una serie de orientaciones que pueden posibilitar el análisis de los impactos y los futuros posibles frente al avance del modelo extractivista.

Tema Sugerido	Análisis de las transformaciones territoriales a partir de la expansión de la explotación petrolera: impacto sobre comunidades mapuce en la provincia de Neuquén
----------------------	---

Problema: ¿Cuáles han sido las causas y consecuencias del avance del extractivismo sobre los territorios de comunidades mapuce?

Propósitos: Identificar las causas que provocaron los cambios territoriales para comprender los impactos que han tenido sobre las comunidades mapuche.

⁹Al respecto, consideramos la siguiente definición “expresiones como IxoFillMogen (Itrofillmogen) o FillKeMogen, a través del concepto de mogen ponen de manifiesto la noción de vida en su más amplio sentido y formas en todas las dimensiones del mapu. Y mediante la anteposición de ixofill se da cuenta del sentido de pluralidad en términos absolutos (ixo – como lo máximo de totalidad, fill- de diversidad). De esta forma, el concepto aglutinado en la expresión IxoFillMongen da cuenta de todas las formas de vida sin excepción” (Melin, Mansilla, Royo, 2019.p. 20)

Desarrollo de la secuencia didáctica

Momento N°1: Caracterización del territorio desde el conocimiento ancestral mapuce

En este primer momento de la secuencia es importante iniciar con la caracterización del territorio que abarca el Wajmapu. Sobre este aspecto, nos parece muy importante reconstruir la representación del espacio a partir del conocimiento ancestral del pueblo mapuce. De esta manera, se pueden proponer una serie de ejercicios que inviten a descolonizar los mapas basados en las fronteras nacionales y pensar, un mapa desde la cosmovisión y a partir del relato de oral de las comunidades que lo habitan.¹⁰

De este modo, consideramos que es importante renombrar el territorio desde el conocimiento ancestral mapuce ya que nos permite comprender el vínculo que se establece entre los bienes naturales y las personas que habitan los territorios. Sobre este aspecto, se sugiere recuperar dos cartografías cuyas referencias están en mapuzugun:



Nota: Cartografía del Wajmapu. Extraído de: MAPU CHILLKANTUKUN ZUGU: Descolonizando el Mapa del Wallmapu, Construyendo Cartografía Cultural en Territorio Mapuche



Nota: Ilustración de Pablo Marimán, historiador Mapuche. Extraído de: <https://www.mapuexpress.org/>

A partir de estos dos mapas, se puede trabajar las distintas denominaciones sobre el territorio, la orientación espacial, las marcas de ese ordenamiento territorial, las localizaciones, entre otros aspectos. También se puede apelar a la búsqueda de los términos y recuperar algunas aclaraciones sobre las denominaciones desde el pueblo mapuce.

¹⁰Al respecto, sugerimos leer algunas propuestas sobre ejercicios descolonizantes sobre el territorio. En este caso, traemos a colación el libro MAPU CHILLKANTUKUN ZUGU: Descolonizando el Mapa del Wallmapu, Construyendo Cartografía Cultural en Territorio Mapuche. Para consultar su versión completa: <https://www.oidp.net/docs/repo/doc558.pdf>

Momento N°2: Análisis de imágenes sobre el avance en zonas urbanas y rurales en Puelmapu

Luego de esta descripción del territorio, se recomienda iniciar este segundo momento con una serie de imágenes que nos permitan identificar y describir el avance de la actividad hidrocarburífera en la región. En este caso hemos seleccionado (a modo de sugerencia) algunas fotografías que nos permiten observar algunas características del avance de la actividad económica sobre la zonas urbanas y áreas rurales de la ciudad.

Se sugiere trabajar las imágenes a partir de distintos niveles de análisis. Para ello, se puede seguir los tres niveles de análisis propuestos por Sotag (2003): una primera instancia más descriptiva en la que se puedan identificar causas, situaciones, personajes, responsabilidades, en una segunda instancia, trabajar desde las emociones, es decir, indagar sobre sentimientos frente a las imágenes propuestas y por último, abordar distintas posibilidades para solucionar la situación.¹¹



Nota: La imagen corresponde al barrio Valentina Norte de la ciudad de Neuquén capital. En ella se puede observar la convivencia de las personas con los pozos petroleros. Fotografía tomada por Martín Barzilai. Fuente: <https://jinetesomne.com/media/alto-valle-perforado.pdf>



Nota: la imagen corresponde a la zona rural de la ciudad de Neuquén y la convivencia entre la actividad agrícola y la actividad petrolera. Imagen tomada por Martín Barzilai

Momento N°3: ¿Quiénes viven en esa zona? Forma de vida en el territorio

En este momento, se sugiere trabajar con las comunidades que viven en la zona de Puelmapu y su experiencia frente al avance de la frontera extractivista. Para ello, se puede partir del análisis de testimonios de las comunidades que han sufrido en carne propia el avance de las empresas petroleras.

¹¹ Para profundizar sobre el trabajo con imágenes les invitamos a consultar el texto: Dussel, I y Gutierrez, D. (2014) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, Flacso, Osde.

En este caso, seleccionamos un audiovisual que nos permite reconstruir la historia de la comunidad mapuche Campo Maripe ubicada en pocos kilómetros de la ciudad de Añelo. El territorio de la comunidad, podría tomarse como uno de los tantos casos en los que, el pueblo mapuche resiste y lucha en contra de la explotación de la naturaleza. Más que nada porque él avance sobre esa zona se realiza vía fracking y la comunidad, en más de una oportunidad, ha realizado denuncias por derrames y explosiones que contaminan e invaden la cotidianidad de las personas ¹².

En este segundo momento, optamos por la selección de un audiovisual ya que nos permite seguir reconstruyendo el proceso histórico a partir de distintos testimonios junto a las imágenes que ofrece el material. El audiovisual en este caso, ofrece elementos para reconstruir las características del territorio, recuperar el lenguaje ancestral del pueblo mapuche a partir de la caracterización que realizan los distintos actores sociales que intervienen en la situación histórica. Este punto, nos parece de suma importancia ya que implica renombrar el territorio desde el conocimiento ancestral e iniciar un proceso de descolonización del conocimiento hegemónico. Por otro lado, es importante recuperar la experiencia oral de los actores sociales y sus testimonios sobre la contaminación de los recursos naturales, el vínculo entre las personas y la naturaleza y el proyecto a futuro que se enuncia.



Nota: La imagen corresponde al yacimiento gasífero ubicado entre las ciudades de Neuquén y Plottier. Fotografía tomada por Martín Barzilai. Fuente: <https://jineteinsomne.com/media/alto-valle-perforado.pdf>

De esta manera, la narrativa que ofrece el vídeo es muy potente, aunque se sugiere que, se pueda ir abordando a partir de una serie de cortes. De acuerdo a las finalidades que se persigan, se podrían recuperar capturas del vídeo y comparar con las imágenes presentadas en la primera instancia. A continuación, ofrecemos algunas posibilidades de recorte:



Nota: Imágenes correspondientes al vídeo Territorio Crudo / Fuelmapu producido por el Observatorio Petrolero Sur. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=4zs24b8XuIg>

Momento N ° 4. Formas en las que repercute el avance extractivista sobre el territorio (pensando en la mapu como un todo)

¹²Para ampliar la información se sugiere consultar la siguiente nota publicada por el Observatorio petrolero Sur: "La comunidad mapuche Campo Maripe se opone al fracking en su territorio" <https://opsur.org.ar/2016/07/20/la-comunidad-mapuche-campo-maripe-se-opone-al-fracking-en-su-territorio/>

Luego de reconstruir la situación histórica a partir de los testimonios de integrantes del pueblo mapuce en la zona de Campo Maripe, se sugiere abordar situaciones contemporáneas al caso analizado que nos permitan comparar y establecer diferencias y similitudes con otros territorios Wajmapu. Asimismo, recuperar aspectos de la cosmovisión mapuce en relación al vínculo entre las personas, el territorio y el avance de los proyectos extractivos. De este modo, para este momento una de las posibilidades es abordar un breve audiovisual sobre la historia de una niña mapuce que recupera distintos procesos históricos a partir de un diálogo intergeneracional: abuela, hija y nieta. En este caso, se pueden recuperar conceptos como Epew, Nvtram, wenu mapu y Kvme felen para indagar otros modos de vincularse con el conocimiento y con la naturaleza. Asimismo, es importante recuperar las formas de explotación del territorio, los efectos sobre las comunidades y las prácticas de resistencia. En este aspecto, se puede articular distintos proyectos alternativos vinculados al Buen Vivir.



Nota: Audiovisual Choyün - Brotes de la Tierra (corto animado Mapuche).
Extraído de Youtube.

Referencias Bibliográficas:

- Acosta, A. (2014) El buen vivir, una alternativa al desarrollo. En P. Quintero (Comp.) Crisis civilizatoria, desarrollo y buen vivir. (pp. 127-133). Ediciones del Signo.
- Agosto, Patricia, y Briones, Claudia (2007). "Luchas y resistencias mapuche por los bienes de la naturaleza". *Osal*, Buenos Aires, 7(22), 295-300.
<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/CDH22AgostoBriones.pdf>
- AA. VV. (2010). *Propuesta para un Kvme felen mapuce*. Confederación Mapuce de Neuquén
- Cartes Pinto, D. (2020) Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. un estudio de casos de escuelas de la región de la araucanía, Chile [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671644/dcp1de1.pdf
- De Sousa Santos, B. (2011) Introducción: las epistemologías del Sur. En CIDOB (VV.AA) *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*.(pp. 11-22). CIDOB edicions.
https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/monografias/monografias/formas_otros_saber_nombrar_narrar_hacer
- De Sousa Santos, B. (2018) Las ecologías de saberes. En B. De Sousa Santos, *Construyendo las Epistemologías del Sur : para un pensamiento alternativo de alternativas / CLACSO*, 2018.
- García Gualda, S. M. (2016). Mujeres Mapuce, Extractivismo y Kvme Felen (Buen Vivir): La lucha por los bienes comunes en Neuquén. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 3(4), 15-40. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/654>

- Gutierrez, F (2016). Neoliberalismo, desposesión y resistencias: el pueblo mapuche frente al extractivismo. En F Gutiérrez (ed.) *Resistencias Mapuche al extractivismo*. Colectivo Editorial Mapuexpress.
- Marimán, P. (06 de diciembre de 2015). La necesidad de otra escuela y universidad Mapuche. <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/la-necesidad-226de-otra-escuela-y-universidad-mapuche/>
- Marolla, J. (2019). ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 4, 110-127.
- Ñanculef, J. (2016). TAYIÑ MAPUCHE KIMÜN EPISTEMOLOGÍA MAPUCHE Sabiduría y conocimientos. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.909>
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Hernández Carretero, AM; García Ruíz, CR; De la Montaña, JL (eds.). Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas, Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS, 383-393.
- Svampa, M. (23 de septiembre de 2015) *A mayor extractivismo, menor democracia*. M4 Movimiento Mesoamericano contra el Modelo extractivo Minero. <https://movimientom4.org/2015/09/maristella-svampa-a-mayor-extractivismo-menor-democracia/>
- Villalón, Gabriel; Pagès Blanch, Joan (2013) ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & Asociados*, (17): 119-136. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6212/pr.6212.pdf

PROPUESTA

3

La perspectiva intercultural para el desarrollo de nuevas experiencias ciudadanas con las infancias

La enseñanza de las Ciencias Sociales ocupa un lugar importante en la educación de las ciudadanías. Si miramos en retrospectiva nuestras trayectorias veremos que, en cada nivel educativo transitado, contenidos vinculados a la Historia, la Geografía, la Antropología o la Ciudadanía han ocupado un lugar importante en nuestra formación, a veces con finalidades explícitas y otras veces no tanto. Por ejemplo, en el Nivel Inicial (NI), las efemérides han sido una manera de introducir las ciencias sociales, como un primer ejercicio de acercar a las niñas y a los niños a procesos históricos, sociales y culturales alejados en el tiempo y el espacio. Sin embargo, hoy sabemos, que no es el único modo en que las docentes comparten conocimientos y saberes sociales con las infancias. Diversidad de propuestas y experiencias nos indican que las ciencias sociales, cada vez más, están ocupando un importante lugar en la enseñanza en el NI, junto y en diálogo con otras áreas de conocimientos y saberes.

En este marco, consideramos que hay que profundizar en propuestas que acerquen a las niñas y a los niños de manera crítica a la realidad social, donde se desarrollan como ciudadanas y ciudadanos para que se piensen como actores y actrices de este tiempo. Se vinculen con su ambiente de manera juiciosa, desnaturalicen y visibilicen los problemas sociales y, para ello, como docentes, deberemos generar las oportunidades para que las infancias se reconozcan en la diversidad e igualdad de derechos.

La lectura del ambiente siempre se realiza desde perspectivas múltiples, atravesadas por las finalidades que la docencia traza en toda su formación como ciudadanas y ciudadanos y en su formación docente. La enseñanza desde la perspectiva de la Interculturalidad es una propuesta que, en nuestros contextos escolares, aporta un mundo de significaciones y posibilidades para acercar a las infancias a la comprensión de la realidad social desde lugares otros a los impuestos por las miradas hegemónicas.

Abordar la trama de un problema social y los discursos que se materializan en prácticas sociales excluyentes, debe realizarse asumiendo una postura ética y epistemológica. Catherine Walsh (2012) nos propone mirar a la sociedad con otros lentes para pensar en la profundidad de prejuicios que se arraigan fuertemente en la sociedad y pensar en los horizontes que pueden proyectarse si reconocemos que las sociedades no son homogéneas, por lo que es necesario arribar a nuevos entendimientos inscriptos dentro de lo que ella denomina Interculturalidad Crítica.

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo) liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón con el capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica *“cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo “y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...], al otro ordenamiento social.”* (Walsh, 2012, p. 65).

La propuesta de Walsh contiene un enorme potencial para el ejercicio de la docencia en una salita situada, con infancias que portan diversas identidades, intereses y que muchas veces están dispuestas y dispuestos a quebrar mandatos sociales que se les asignan sin la posibilidad de elegir.

Para dejar claras las finalidades se formula la siguiente pregunta, ¿Por qué incluir esta perspectiva en nuestras prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el NI? La interculturalidad crítica como perspectiva permite nutrir al docente, en diálogo con otras perspectivas como pueden ser las de género/feminista/disidencias, la de los Derechos Humanos, la ciudadanía global o la ambiental, entre otras. Las prácticas docentes atravesadas por esta perspectiva, permitirán que el aula y la escuela sean lugares oportunos para hacer visible otras identidades no hegemónicas, construir otros vínculos

sobre lo que nos hace humanas y humanos y, fundamentalmente, aprender a vivir reconociéndonos diversas y diversos pero iguales en dignidad. La praxis desde esta perspectiva habilita el ejercicio de pensar de forma colectiva los futuros posibles.

Los problemas sociales y las lecturas que sobre ellos se suscitan emergen con frecuencia y, muchas veces, de manera intempestiva interpela nuestras propuestas planificadas. La preparación para los emergentes amerita que la docencia se encuentre informada y sepa dar lugar a la pregunta incomoda, para generar en el aula un espacio propicio para que se escuchen todas las voces y así poder construir conocimiento social fundamentado, desde los aportes que la escuela pueda brindar.

Pensar en la perspectiva de la interculturalidad crítica le puede imprimir a las prácticas de enseñanza el deseo de indagar los caminos posibles para el reconocimiento de la diversidad, de esas alteridades silenciadas y el NI puede ser el ámbito igualitario propicio para aprender a ser diferentes. La escuela intercultural quizás casi nunca sea toda la escuela; pero el espacio intercultural, amplia e integralmente concebido, puede ser el motor principal de la democratización. El logro de una ciudadanía intercultural depende en gran medida de la conformación de una subjetividad intercultural, y éste puede ser el espacio que la escuela brinda democráticamente (Díaz, 2003, p. 11).

Cuando se piensa en tomar posición y allanar el camino para la comprensión en los contextos educativos se lo hace para desandar los discursos que atentan contra las identidades diferentes a la aprendida ya que, lo que se presenta, forma parte de un problema social de gran raigambre en la sociedad: la discriminación hacia las identidades disidentes en sus múltiples formas.

Los problemas sociales forman, actualmente, parte de la enseñanza de las Ciencias Sociales y articular perspectivas de abordajes de los mismos aporta elementos analíticos para que las infancias puedan formar opiniones y pensamiento crítico desde temprana edad, y con argumentos que consideren la diversidad de puntos de vista como parte de un ejercicio democrático. Santisteban (2019) plantea que los problemas sociales son la oportunidad que tenemos las y los docentes para que el estudiantado interactúe con su realidad y pueda formular explicaciones y argumentaciones reflexivas sobre lo que acontece a su alrededor. Es así que el tratamiento de problemas sociales promueve, junto a la práctica docente comprometida, pensar en los futuros posibles. Los problemas sociales relevantes permiten a las niñas y a los niños relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar, demasiadas veces, cuando piensan que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana (Santisteban, 2019, p. 63).

La expectativa puesta sobre esos futuros posibles, abre la puerta de entrada a prácticas sociales y ciudadanas en las escuelas como, por ejemplo, la conciencia crítica, el juicio razonado o la aceptación real de la opinión distinta. Aquí es posible notar una distancia considerable con el ejercicio de ciudadanía, por eso resulta necesario anclar el contenido en una proyección de nuevas ciudadanías o nuevas formas de entender y ser en la sociedad.

para la formación del pensamiento crítico y para una enseñanza de la participación, trabajar con problemas sociales en las aulas, sea cual sea su denominación, es imprescindible. Los problemas o los conflictos sociales, su interpretación y la apuesta por pensar un futuro diferente, son el contenido y el método para la educación de una nueva ciudadanía, para dar vida al currículum moribundo (Santisteban, 2019, p. 73).

Los problemas sociales son la clave para pensar en otra organización de los contenidos escolares y requieren de un diálogo institucional comprometido para comprender y explicar el mundo que habitamos, sus conflictos, las desigualdades, la exclusión y marginalidad en un devenir histórico que amerita ser interpelado con las primeras infancias, empáticas con los problemas de su entorno.

El contexto imprime el desafío de ser irreverente a las y los pasivos que viven en la neutralidad, por ello desde una perspectiva crítica coincidimos que la didáctica:

se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa (Pagès, 2000, p. 36).

Así como hablamos de las prácticas profesoras, no debemos descuidar la indagación de cómo aprenden las y los niños, que obstáculos emergen en el proceso de su aprendizaje, esto nos permitirá compatibilizar nuestros anhelos puestos en la práctica y los intereses de las y los niños. La

preocupación centrada en la formación de un pensamiento social y crítico, en el marco del análisis de los problemas sociales, será el criterio que se tendrá en cuenta para la formulación de contenidos y secuencias didácticas que se les ofrecerá a las infancias.

La escuela como espacio de posibilidades nos lleva a pensar en la manera de reconfigurar esa entidad planteada por la modernidad para hablar de igualdad y de reconocimiento, que es la ciudadanía. Si pensamos en las ciudadanías, resulta adecuado preguntarnos sobre ¿Qué ciudadanía tenemos y qué ciudadanías proyectamos como sociedad? La pertinencia de la pregunta viene acompañada por la afirmación asertiva, sobre la necesidad de contar con una ciudadanía que afirme derechos combinando el plano discursivo con los planos pragmáticos: participación, sentirse parte de los problemas que afectan a la sociedad y sentirse habilitado y habilitada a ser parte de la búsqueda de soluciones posibles, para tales problemas.

Orientaciones para abordar la interculturalidad a partir del cine

Pensar una propuesta de enseñanza desde la interculturalidad crítica, implica desandar prejuicios y complejizar miradas mixturadas por el sentido común. El cine de contenido social, es un recurso que puede permitir profundizar el conocimiento social incorporado en diversas esferas de la vida social de las personas y fomentar la profundidad analítica del mundo.

Proponer la utilización del cine como recurso didáctico no es algo sencillo. Esta utilización extendida en las prácticas docentes, debe ser llevada a cabo contemplando la complejidad del recurso desde los planos de la comunicación, de lo estético y del entretenimiento. Esta conjugación implica al docente con sus finalidades de enseñanza.

Pensar en el desarrollo de una secuencia didáctica o elaborar un recurso incorporando el cine como catalizador de nuevas interpretaciones de la realidad, es hacer consiente nuestras expectativas. Llegados a este punto, necesitamos reinstalar el cine en el imaginario escolar y pensarlo como algo más que un simple recurso didáctico. Si logramos abrir esta posibilidad e integrarlo con otras áreas de estudio (en función de su valor como documento de época, como emergente cultural, como obra artística, como medio de comunicación de masas y también, porque no, como entretenimiento) estaremos encaminados. (Paladino, 2014, p.144)

Trascender al recurso y centrar la enseñanza en las finalidades, posando la mirada en quien aprende ciencias sociales es considerar al ejercicio docente como el motor que prefigura nuevas subjetividades. La utilización de conceptos claves es un requisito primordial para delimitar recortes, objetivos y finalidades de la enseñanza. Esto abre la posibilidad de desarrollar experiencias significativas para quien aprende, pero también para quien construye previamente conocimiento social y de manera decidida se dispone a ponerlo en tensión con quien comparte el espacio áulico.

Desde esta perspectiva, a la didáctica de las ciencias sociales, se le presentan dos desafíos. En primer lugar, cómo enseñar para que las y los docentes puedan pensar didácticamente las ciencias sociales y en segundo lugar repensar que tipo de formación se les ofrece desde el campo de la didáctica específica para que puedan construir proyectos que profundicen el saber social (Hirtz, Jara, Parra, 2018).

La identificación de conceptos clave para el desarrollo de propuestas de enseñanza es una tarea que puede revestir algunas dificultades, ya que no es un ejercicio al cual las personas estamos habituadas per se. El acompañamiento en la formación resulta propicio para abrir perspectivas y reflexiones que en un primer momento cuestionen las construcciones sociales vigentes. El desarrollo de esta propuesta condensa, dentro de su estructura, la utilización de conceptos claves que permitieron pensar el alcance de su desarrollo (Benejam, 1999) (para profundizar ir a la pista 3).

- ✓ **Identidad/alteridad:** esta diada tiene su fundamento en el autoconocimiento y la autoestima, así como la de los y las demás.
- ✓ **Conflicto:** este es inherente a las relaciones sociales y puede constituirse en el motor del surgimiento de nuevos conocimientos sociales.

- ✓ **Organización social:** contempla el entramado de instituciones construidas para regular la vida social. En este plano la educación debe situarse en la posibilidad de pensar y de construir una organización social más democrática que la que tenemos en la actualidad.

La selección de conceptos clave para la enseñanza no es neutra, sino que responde a intereses educativos que proponemos en términos prospectivos. Los conceptos clave seleccionados responden a una visión crítica y alternativa del mundo en el que se valora la libertad entendida como consciencia y autorrealización, la igualdad identificada con la justicia, y la participación democrática vista como la implicación de las y los ciudadanos, trabajadores y miembros de comunidades sociales en las decisiones que afectan a sus grupos de pertenencia. (Benejam, 1999, p. 7)

A modo de ejemplo, trabajaremos utilizando la película *Persépolis* como recurso que habilita la posibilidad de discernir la complejidad de la conformación de la sociedad y desde la perspectiva de la Interculturalidad Crítica, para cuestionar la irracionalidad y poder mirar introspectivamente nuestro presente.

Persépolis (2007) es una obra cinematográfica de origen francés, una adaptación de la novela homónima de Marjane Satrapi. La película narra las vivencias de una niña, Marjane, en Irán a finales de la década de 1970 dentro de la estructura de una familia con hábitos propios del mundo occidental. Las vivencias de la protagonista están marcadas los cambios sociales súbitos, que la hacen constantemente reflexionar en cuanto a la libertad, la desigualdad y su identidad. La migración a Francia, es otro factor que hace que la protagonista pueda experimentar continuidades sociales entre el mundo de occidente y el mundo de un oriente convulsionado por la revolución islámica.

Son estas experiencias sensoriales que llevan a la protagonista a experimentar la sensación de no encajar en los mundos que se le descubren ante sus ojos. Esto no permite comprender que, aunque existan matices, hay patrones de opresión a los cuerpos y a las subjetividades que se reproducen de manera independiente de los contextos.

El trabajo con el recurso cinematográfico es complejo por lo que se prevé la posibilidad de trabajar el film de manera fragmentada, atendiendo a los contextos áulicos, institucionales y a las intenciones docentes.

Tema Sugerido	La interculturalidad como concepto clave para analizar la conformación de la sociedad
--------------------------	--

Problema: ¿todas las organizaciones sociales interpretan la realidad y las desigualdades de la misma manera?

Propósitos:

- ✓ Identificar la complejidad de la conformación de las estructuras sociales para comprender el lugar social que ocupamos de acuerdo al género y a la identidad.
- ✓ Reconocer la existencia de desigualdades sociales históricas y de género para trascender miradas sesgadas por un contexto determinado.
- ✓ Identificar a la subjetividad como producto histórico para visibilizar cambios y continuidades en las estructuras de pensamiento social.

Preguntas descriptivas	Preguntas problematizadoras
¿Cuáles son las características de mi sociedad?	¿Son iguales las sociedades de oriente y las de occidente?
¿Todos y todas tenemos derechos?	¿Todos y todas gozamos de igual manera de los derechos sociales y de identidad?
¿Cómo es nuestra identidad social?	¿La sociedad acepta la elección libre de las identidades?
¿El pensamiento social es el mismo en todas las épocas?	¿Las sociedades aceptan pensamientos plurales?

Secuencia didáctica

Primer momento:

Se sugiere contextualizar la película, su origen, la estética de la imagen y los alcances de los cuestionamientos sociales que se presentan. Las finalidades docentes se trazarán a partir de las primeras impresiones. La película se puede presentar a partir de su visualización total o parcial, fragmentada en secuencias.

Posibles preguntas de contexto:

¿Qué vemos en las imágenes? ¿Escucharon hablar de Oriente? ¿Cómo será la vida de las personas en ese lugar?

Imágenes



El intercambio con las niñas y los niños permite aproximarnos a la representación del mundo que tienen. Esto se constituye en la posibilidad de contar con información para evaluar, reformular la secuencia didáctica en la práctica misma.

Segundo momento:

Dar comienzo a la comprensión situada de las desigualdades utilizando fragmentos de la película. Los recortes en imágenes son soportes que ayudan a mantener la atención para preguntar y profundizar en las representaciones del concepto que se pretende abordar.

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Preguntas para el intercambio:

- ¿Quiénes son las personas que vemos en las imágenes?
- ¿Las personas estarán realizando las mismas actividades?
- ¿Cómo son las expresiones de sus rostros?

Las respuestas de las niñas y los niños son el insumo que nos dará para trabajar en la síntesis de la secuencia.

Tercer momento:

Conocer las representaciones alcanzadas por las niñas y los niños en relación a la conformación de la sociedad, y de sus contextos es importante para la planificación futura bajo la perspectiva de abonar visiones de la sociedad bajo la impronta de la Interculturalidad, por ello proponemos:

- a) A partir de las imágenes trabajadas proponer una reconstrucción de la historia de Marjane.
- b) Proponer que piensen en cómo sería vida de Marjane en la actualidad ¿cómo sería su identidad?
- c) Proponer la elaboración de un dibujo o expresión artística, donde las niñas y los niños puedan manifestar cómo ven y cómo sienten que son ellos y ellas en esta sociedad en la que transitan sus vivencias cotidianas.

La comprensión de la complejidad social es un propósito ambicioso, el desafío estará en la docente que lo asuma desde la complejidad de su tarea. Sabemos que las infancias están habituadas a vincularse con el lenguaje audiovisual, por lo tanto, el trabajo con recursos de este tipo puede ser significativo como experiencia de aprendizaje.

Estas orientaciones didácticas presuponen un trabajo gradual con las y los niños. En cada momento la producción a partir de pequeñas actividades o acciones son de gran relevancia para identificar posibles dificultades en la comprensión en el marco del problema planteado.

Finalmente, entre otras estrategias que el profesorado defina para trabajar desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, no hay que perder de vista las finalidades planteadas y los conceptos clave seleccionados. No se trata de promover aplicaciones de las nociones o conceptualizaciones, sino, problematizar situaciones o fenómenos de la vida cotidiana para comprender que la igualdad no es solo una condición sino una práctica social imprescindible para el desarrollo de una cultura democrática y de una ciudadanía crítica, empática y reflexiva.

Referencias Bibliográficas:

- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. *IBER*, n° 21, pp.5-12.
- Carretero, M., y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En *Aprender y pensar la historia*, pp. 71-98.
- Díaz, R. (2003). La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante, s/d, p. 1-15.
- Hirtz, M.; Jara, M. A. y Parra, E. (2018). ¿Qué formación para el profesorado de nivel inicial que enseña ciencias sociales en el siglo XXI? análisis de una propuesta formativa (FACE-UNCo). II Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de Universidades Nacionales, La Pampa, Gral Pico.
- Pagés, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber*, 24, abril 2000, 33-44.
- Paladino, D. (2014). Que hacemos con el cine en el aula. En: Dussel, I. y Gutierrez, D. (2014) *Educación la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manatíal.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*. 15, pp. 61-74.

PROPUESTA 4	Enseñar la comunidad desde una perspectiva de las identidades para articular saberes entre niveles educativos
----------------------------------	--

Aproximaciones al metaconcepto comunidad

Comunidad es uno de los metaconceptos que puede ser muy oportuno para abordar en la enseñanza de las ciencias sociales. Además de tratarse de un concepto muy utilizado cotidianamente, para referirse a un grupo o población de personas que se identifican o refieren a su propio grupo -como, por ejemplo, de territorialidad, de género, de cultura, político o económico-; es un concepto heterogéneo y complejo en cuanto a sus significados y sentidos, ya que no siempre refleja las características comunes dentro del mismo grupo. Se trata de un concepto o categoría analítica que tanto en la teoría política, sociológica o antropológica encuentra significados y tratamientos diversos, aspectos que no abordaremos en este escrito pero que son de suma importancia para rastrear históricamente sus usos, dependiendo de lo que se quiera conservar (valores, sentidos, individualismos) o de lo que es posible construir colectivamente (inclusión, igualdad, solidaridades).

Como toda categoría, comunidad es una construcción sociohistórica dinámica, que se reactualiza en función de los procesos o fenómenos que se quieren analizar, explicar o enseñar. Como metaconcepto refiere a formas de vida y de vínculos ambientales, por tanto, incluye cuerpos, territorios, ciudadanías, identidades, subjetividades, bienes comunes (simbólicos y materiales), valores, tradiciones, comportamientos, posicionamientos políticos, entre otros aspectos, que hacen a su heterogeneidad. Problematizar el sentido y la representación cotidiana que tenemos sobre este metaconcepto, implica poner en consideración la diversidad de componentes o dimensiones que lo constituyen, distantes de una tradición que lo entendía como totalidades homogéneas y funcionales a una estructura social cerrada y excluyente.

También el metaconcepto de comunidad, actualmente, es utilizado para referirse a movimientos sociales de reivindicación de derechos, igualdad e identidades como lo pueden ser las comunidades de género, originarias, migrantes, étnicas, productivas, políticas, barriales, culturales o artísticas, por nombrar solo algunas. La idea de comunidad, vinculado a lo colectivo, ha ido configurando formas diversas de compartir: solidaridades, deseos, utopías, pertenencias e identidades, en organizaciones convergentes, inclusivas y horizontales.

Entonces, comunidad, como metaconcepto en la enseñanza presupone considerar la diversidad de componentes que lo constituyen. Seguramente es imposible abarcar todas sus dimensiones, pero para su abordaje es necesario articular, por lo menos, aquellas que refieren a las identidades, territorios, vínculos sociales, cuidados, valores u organización, dependiendo del recorte del contexto que será abordado con las niñas y los niños.

Podríamos decir, de acuerdo a lo señalado, que la comunidad es un metaconcepto complejo y que se caracteriza, entre otros, por los siguientes aspectos:

1. Es una construcción sociohistórica y cultural dinámica, por lo tanto, no hay que perder de vistas los procesos sociales -multicausales- de su constitución (conflictos, resistencias, reclamos, experiencias vitales, territoriales o políticas, etc.).
2. No es una unidad o estructura social cerrada y homogénea dada o asignada por una definición, sino una expresión -multidimensional- compartida por los grupos que la integran (valores, sentimientos, manifestaciones culturales, ideologías, consumos, etc.).
3. Se vincula estrechamente con la diversidad de identidades y de sentidos relacionados con objetos y objetivos familiares, sociales, culturales, políticos o económicos comunes e indeterminados.

4. Excede las denominaciones, tipologías o clasificaciones de uso frecuente (Comunidad Europea, Comunidad Gitana, Comunidad Cristiana, etc.), justamente porque se trata de constituciones o pertenencias dinámicas y cambiantes, de allí que resulte relevante conocer qué les une, qué les constituye como comunidad.
5. Refiere a prácticas sociales, articulaciones, redes, que contribuyen y constituyen comunidades auto percibidas en movimiento, en las que las decisiones para su producción o reproducción no son verticales ni jerárquicas, ni familiares o parentales, sino de identidades compartidas.

Por ejemplo, en una comunidad barrial o escolar, no todas y todos sus integrantes se encuentran en las mismas posiciones o situaciones (culturales, económicas, políticas, etc.), a su vez dentro de esta comunidad existen identidades diversas, realizan diferentes actividades, consumen diferentes artefactos culturales, tecnológicos o productivos y se reagrupan con relación a esas múltiples identidades que la configuran. De allí que, desde la perspectiva que planteamos, comunidad como metaconcepto requiere de diversos conceptos explicativos para la comprensión de los componentes diversos hacia el interior de un grupo.

Los metaconceptos o conceptos clave como articulación de saberes entre el nivel inicial y el nivel primario

En la educación de niñas y niños, de jóvenes y adultos, se plantea el desafío de pensar en procesos pedagógicos y didácticos que posibiliten la comprensión y explicación del complejo mundo habitamos. También, y con mayor claridad, los nuevos diseños curriculares enfatizan en la articulación, al menos desde dos perspectivas muy claras, por un lado, como continuidad pedagógica en las trayectorias y acompañamientos escolares y por otro, ligado a lo anterior, como principio que garantice el derecho social a la educación. La articulación, es interpretada como pasaje y continuidad de la experiencia escolar y se aplica, en nuestro caso, a la articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, aunque se distingue la propia identidad pedagógica del pasaje por cada nivel educativo *“En esta perspectiva, la articulación como concepto y como proceso tiene contenido solidario y de compromiso con los sujetos y su derecho a la educación”* (DC NI, Nqn., 2020, p. 20).

Entre los diversos desafíos del contexto, pero también hay que reconocer que es un problema de larga data, la articulación entre niveles y hacia el interior de cada uno de ellos es una gran preocupación ¿Para qué articular?, ¿Qué debemos articular?, ¿Cómo hacerlo?, ¿Quiénes son los destinatarios de esta articulación?, entre otras, son preguntas que no encuentran respuestas lineales ni cerradas, sino que son construcciones colectivas y situadas. Sin embargo, atendiendo a los diseños curriculares (trabajados en la pista 2), a las experiencias profesoriales y a los aportes de la didáctica de las ciencias sociales (trabajados en la pista 3), podemos esbozar algunos esquemas que contribuyan a desandar este problema epistemológico y metodológico.

El punto de partida, para esta propuesta, es pensar la articulación no como la unión de dos o más partes, sino como puentes de conexión de experiencias, saberes y conocimientos ofrecidos en los trayectos formativos. Tender puentes, a modo de metáfora, no busca encajar partes como si se tratara de un engranaje morfológicamente perfecto, muy por el contrario, implica atender a la diversidad de formas en que las personas se vinculan con el conocimiento, recuperando sus representaciones, valores, subjetividades y experiencias diversas del mundo que habitan.

Entendemos que hay modos diversos de pensar en la articulación. Como punto de partida no podemos dejar de considerar la propuesta del Diseño Curricular de cada nivel, traducidas en las planificaciones y/o los proyectos educativos e institucionales por ciclo, áreas o campos cuyo horizonte es ofrecer oportunidades de aprendizajes significativos. En este aspecto, el proceso pedagógico, con diversos dispositivos, recupera la evaluación formativa como una instancia más de enseñanza y aprendizaje que posibilita tomar decisiones sobre las acciones para la promoción. La evaluación, al igual que la articulación, no es entendida, desde nuestra perspectiva, como la sumatoria de partes aisladas, sino como procesos complejos en los que, además de los saberes y conocimientos enseñados y aprendidos, intervienen aspectos socio afectivos, culturales, subjetivos, identitarios, valorativos, emocionales, entre otros, que no pueden quedar por fuera de las decisiones profesoriales.

La propuesta que ofrecemos a continuación se organiza sobre un metaconcepto que consideramos que es potente: Comunidad, para lograr articulaciones en el nivel y entre niveles (en este caso entre ciclo infantes del nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria), desde un enfoque didáctico centrado en el campo del ambiente y la realidad social, entendiendo que en ambos casos se entretujan las complejas relaciones e interacciones dinámicas entre lo natural y lo social. Acompaña esta propuesta una perspectiva interdisciplinaria para pensar en los problemas ambientales.

Una propuesta orientadora para abordar el metaconcepto de comunidad desde las identidades

Como anticipáramos comunidad como metaconcepto presupone una articulación de componentes o dimensiones que lo constituyen. Como conceptos de conceptos, comunidad, requiere o necesita de otros conceptos que le den un sentido y significado. Decíamos que tradicionalmente se lo utilizaba de manera homogénea y restringida solo a algunas características comunes, básicamente a aquellas relacionadas con la identidad nacional y el sentido de pertenencia a una cultura en particular. Sin embargo, como hemos visto, se trata de un concepto abierto a la especificidad y diversidad de grupos o comunidades a la que nos queramos referir en nuestras propuestas de enseñanza.

Al tratarse de un metaconcepto complejo y dinámico, los conceptos que podríamos seleccionar para abordar con las niñas y los niños podrían ser cambio y continuidad, lugares, territorios, identidad, familias, barrios, vida cotidiana, entre otros. En este caso haremos un primer acercamiento a comunidad desde uno de sus componentes, *el concepto de identidades*, para pensarlas como configuradoras de un ambiente concreto, atendiendo a los cambios y las continuidades, a las relaciones sociales y culturales y al cuidado de las infancias como derecho.

Lo que sigue son algunos aspectos que Graciela Funes (2013) caracteriza sobre los procesos de configuración de la identidad/identidades. Recuperamos unos fragmentos extensos, que son un aporte valioso para inscribir la propuesta, que luego desarrollaremos, dice la autora que:

Si bien es cierto que la identidad sigue siendo un problema, no es el problema que fue a lo largo de toda la modernidad. En la modernidad, el problema de la identidad era cómo construirla y mantenerla sólida; estable y perdurable; la construcción de identidad introducía al sentido, al proyecto y a la creación.

Liberada del esencialismo de otros tiempos la identidad es planteada como una colocación provisoria, contingente e histórica, que resulta del cruce de las múltiples identidades construidas en cada estadio de la memoria, lo cual rompe con la imagen única y estática que los sujetos suelen tener de sí mismos y que los “otros” suelen tener de ese sujeto.

Los fenómenos de pertenencia para las relaciones entre los sujetos y los grupos que lo engloban y lo modelan, son altamente complejos y la reflexión sobre términos como la *pertenencia*, la *extranjería*, la *identidad*, el *imaginario*, los *símbolos* varía según los momentos y las situaciones.

La complejidad de las pertenencias nos conduce a preguntarnos sobre nuestros sentimientos más íntimos, ¿a qué nos sentimos ligados? ¿de qué sentimos que formamos parte? Y quizás estas preguntas son las que no llevan a la historia. Actualmente tenemos una historia plural y ligada a una multiplicidad de memorias a través de una reescritura permanente. Todo relato histórico será, pues, elección, relativa y temporaria.

Sólo cuando se ha comprendido que toda identidad se establece por relación y que está construida en función de la diferencia, puede plantearse la cuestión democrática crucial: como luchar contra las tendencias de exclusión.

No sólo hay identidades “originarias” dado que toda identidad es resultado de un proceso de constitución, de hecho, la identidad se constituye a partir de una multiplicidad de interacciones y esto no ocurre dentro de un espacio cuyos contornos podrían ser delimitados. Para pensar en la identidad, hay que tener en cuenta la multiplicidad de discursos y de las relaciones de poder que la atraviesan y el carácter complejo de complicidad y de resistencia que proporciona la trama de prácticas en las que queda implicada esa identidad.

Al contrario de las tentaciones de construir identidades bajo el modo de exclusión, reconocer la multiplicidad de los elementos que constituyen la identidad, así como su contingencia e interdependencia podría ayudarnos a desactivar el potencial de violencia inscripto en un “nosotros/ellos”. Al multiplicar las fidelidades y pluralizar las pertenencias es factible crear las condiciones de pensar la identidad en el contexto más amplio de las paradojas de la democracia pluralista.

Ahora bien, en las últimas décadas del Siglo XX cobra importancia la problemática de la identidad y de las identidades como objeto de estudio específico, temática desplegada en el ámbito de la antropología, de la teoría política y de los estudios culturales que la abordan en términos teóricos. Hoy se cuestiona la concepción identitaria universalista y esencialista que permea algunas categorías familiares de identidad como clase, nacionalidad, etnicidad, género.

El concepto da cuenta que las identidades nunca se unifican y desde los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Sujetas a una historización y a los procesos de cambio y transformación, por ello el debate se sitúa dentro de prácticas específicas y en relación con los procesos de globalización y de migración forzada.

Como ya dijese, la identidad social se construye en la articulación problemática y plena de tensiones entre un plano personal y otro social o relacional. La identidad implica una dimensión personal que apunta a la unidad y continuidad temporal del individuo (identidad para sí), pero a la vez una dimensión social, ya que es construida en la dimensión social (identidad para y desde otro). Esta distinción tiene valor analítico, sin embargo, en la práctica, ambos planos son inseparables y se construyen dentro del discurso y no fuera de él, ya que resulta claro que el sujeto se constituye históricamente, constructo en devenir, inacabado. En su misma complejidad el término sujeto alude a la trama que lo constituye y al universo de acciones e intenciones desplegado y replegado al que pertenece; de la misma manera el término individuo también remite a lo indiviso, indivisible e inseparable. Protagonista situado, en relación con los otros, se reconoce en la otredad, se encuentra, se realiza, sueña y frustra; se construye en su propio devenir y en la lucha con sus propias contradicciones.

El sujeto se asigna a partir de una identidad narrativa, puesto que la narración en el sentido operativo de la palabra, es la acción que abre el relato al mundo, a la acción; a la vez que permite al sujeto decirse a sí mismo. Relatar es construir y seguir una historia, es comprender un enlazado de acciones, pensamientos, sentimientos, sorpresas; que presentan a la vez cierta dirección, una localización espacio-temporal que indica tanto el “desde dónde” se narra, como las posibles sorpresas e incertidumbres del mismo relato. La noción de identidad narrativa le otorga sentido a la sucesión de acontecimientos durante el fluir de la vida y también esta dinámica narrativa impide a la identidad convertirse en inmutable e inaccesible al devenir, por ello la identidad se construye en la trama histórica y en la mediación en la que el relato somete a la identidad.

Sabemos que, las culturas proporcionan un horizonte de sentido a los seres humanos, las parciales y minoritarias son como “cuerpos extraños” en medio de la nación, los intersticios de su desarrollo desigual y desperejo desmienten su carácter autónomo. Tienen puntos de vista diferenciados sobre el mundo y están preñados de nuevas cosmovisiones potenciales, nuevas “formas internas” de percibir el mundo, de construir visiones de comunidad y versiones de memoria histórica que dan forma narrativa a las posiciones minoritarias que ocupan.

En el proceso de redefinición de identidades colectivas y en el establecimiento de nuevas fronteras políticas, es necesario comprender que las condiciones que rigen la constitución de toda identidad es la afirmación de una diferencia. Considerar la cuestión de la identidad transforma la manera de concebir lo político y el futuro de la democracia depende del reconocimiento de esta dimensión ya que la política tiene que ver con la acción pública y la formación de identidades colectivas. Su objetivo es la creación de un “nosotros” en un contexto de diversidad y conflicto y, para lograrlo, hay que poder distinguir un “ellos”, como establecer una discriminación “nosotros/ellos” de una manera compatible con la democracia pluralista.

En este contexto, la política de la identidad trata de deconstruir y reconstruir identidades, necesariamente múltiples para asumirlas y también cuestionarlas. Se busca evitar el esencialismo implícito en identidades auténticas, al mismo tiempo que se reconoce que no se puede prescindir de la identidad que se define dependiente del contexto.

La creación de identidad opera sobre las viejas memorias culturales, seleccionando entre ellas, reinterpretándolas, extendiéndolas, ampliándolas, integrando nuevos contenidos y experiencias. Por tanto, si la sociedad civil no tiene memoria cultural, tampoco tendrá identidad. La sociedad civil consta así de un mosaico de identidades y no-identidades, de un mosaico de grupos con formación de memoria cultural y otros grupos sin ella. Es claro entonces que las identidades colectivas emergen y se construyen en base a la memoria cultural. (Fragmentos tomados de Funes, Graciela (2013). Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas)

Como bien plantea la autora, la identidad presupone considerar los tiempos heterogéneos de su constitución. Estar atentas y atentos a las narrativas que asignan a la otredad y a un nosotros/as, diversos, pero con algunas identidades o experiencias compartidas. De allí que resulta relevante pensar este proceso de reconocimiento como un modo de ampliar la democracia desde una perspectiva inclusora y plural.

Siguiendo con la idea de la autora, las identidades se constituyen en el entrecruzamiento de diversos componentes (Figura 1), no de manera lineal, sino considerando las pertenencias de los grupos considerando que es una construcción histórica que remite a la memoria, la tradición, a un nosotros y unos otros.

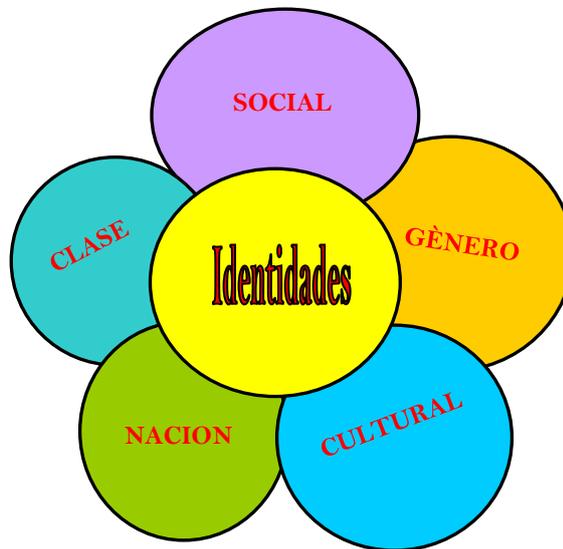


Figura 1. Componentes de las identidades. Elaboración propia

Orientaciones didácticas para organizar una propuesta de enseñanza a partir de las identidades

Como puede observarse en el esquema 1 ¿Quiénes somos? Refiere al origen y pertenencia de cada persona y de cada comunidad. Incluye ¿Quién soy? y remite a una trama compleja de pensarnos en el espacio y en el tiempo. Quiénes somos refiere a una identidad colectiva, compleja que me incluye -consciente o no de ello- e implica a las otras y a los otros.

El quién soy yo para otras u otros y quién es la otra u otro para mí presupone reconocernos como únicos e iguales en la diversidad. La otra y el otro existe en tanto yo lo reconozco como tal y a la inversa. Son constituciones sociales e históricas, dinámicas desprejuiciadas de estereotipos simplistas y homogeneizantes de lo humano.

Las Identidad-es por oposición



Esquema 1. Identidades por oposición. Elaboración propia

Yo y la otra u otro somos necesarios para estar siendo juntos en la comunidad. Reconociendo lo que fuimos para construir juntas y juntos lo que queremos, de allí que el futuro deja de considerarse como inalcanzable y se convierte en la posibilidad, en lo que realmente podemos construir colectivamente.

Existen diversidad de componentes o dimensiones en la constitución de las identidades. Una o uno es, al mismo tiempo, muchas cosas.

En el esquema 2 presentamos, sintéticamente, cuatro núcleos de estas identidades que podrían abordarse, secuencialmente, en una propuesta de enseñanza para el reconocimiento de la comunidad. Para ello se puede acudir a diversidad de recursos y materiales didácticos que contribuyan a la comprensión de los componentes o dimensiones de las identidades.

Componentes o dimensiones de las identidades



Esquema 2. Componentes o dimensiones de las identidades. Elaboración propia



Todas las imágenes han sido extraídas de internet

Actividades sugeridas:

1.- De las imágenes anteriores o bien de las que propongan incorporar, seleccionar aquellas que posibiliten trabajar con las niñas y los niños sobre las siguientes preguntas: ¿Quién soy? ¿Quién es el otro u la otra? ¿Qué nos une? (Vinculadas a grupos sociales y culturales de pertenencias)



El ejercicio de mirarnos en el espejo opera como reconocimiento, percepción individual que podría ampliarse con la construcción de espejos colectivos, inclusores en la diversidad, por ejemplo: ¿cómo somos aquí? ¿Quién nos cuida?



2.- Seleccionar un ambiente (Familiar/Escolar/Barrial) identificar un contexto específico del ambiente y trabajar con una de las dimensiones o componentes propuestos en el esquema 2. Por ejemplo ¿cómo somos aquí? Pregunta que nos sitúa en el reconocimiento de lo común y de lo diverso, del cambio y la continuidad, de los conflictos y de cómo colectivamente podemos resolverlos pacífica y democráticamente.

Estas orientaciones, para nada cerradas, tienen como finalidad que podamos pensar situadamente la elaboración de posibles respuestas a las preguntas en las que se plantea el futuro como compromiso social de lo que queremos y deseamos para nuestra comunidad, sobre la base del reconocimiento de nuestras propias identidades y las compartidas.

En el proceso de desarrollo de la propuesta, el enfoque interdisciplinar (ver pista 3) es clave para el diálogo de saberes en el tratamiento de problemas socialmente vivos (Jara, 2020). Las y los niños viven y experimentan el mundo que habitan de manera holística, de allí que la enseñanza de las ciencias sociales debería ofrecer conocimientos para comprenderlo.

Referencia Bibliográfica:

Funes, G. (2013). Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas. Neuquén: Educo.

Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. En Clío & Asociados. La historia enseñada. Enero-Junio 2020 (30) ISSN 2362-3063 (digital), pp. 75-89 Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata (Santa Fe/La Plata –Argentina).

<http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15935>

Pistas y propuestas para enseñar ciencias sociales en el nivel inicial desde una perspectiva interdisciplinaria en la sala de 5 es un material

didáctico que tiene como finalidad ofrecer pistas y propuestas para que el profesorado del Nivel Inicial las considere, como orientaciones, en la programación de la enseñanza de las ciencias sociales cuando piensa abordar problemas socialmente vivos con las infancias.

Se trata de un material que recoge los aportes de especialistas en el área desde una perspectiva crítica de la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y las políticas educativas, con el propósito de contribuir a la formación inicial y continua del profesorado. Es una propuesta formativa que se sustenta en la investigación, formación y extensión situada, que las y los autores vienen desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue por más de una década.

Partimos de considerar a las infancias como ciudadanas y ciudadanos de y con derechos. En el jardín deberíamos generar las mejores oportunidades para que las niñas y los niños desarrollen un pensamiento social y crítico, que les posibilite comprender la complejidad del mundo que habitan, desde una perspectiva que articule las experiencias y saberes cotidianos con los conocimientos producidos desde las ciencias sociales.

ISBN 978-987-604-635-0



9 789876 104635 0