

Gobernador  
Dr. Pablo Verani

Presidente Consejo Provincial  
de Educación  
Raúl Osvaldo Otero

Vocales  
Elsa Ramirez de Lobo  
Silvia Pappatico  
Artemio Godoy

Directora General de Educación  
Ana K. de Mazzaro

Directora de Nivel Primario  
Silvia A. Guidi de Alvarez

#### **EQUIPO DE TRABAJO**

Secretaría Técnica de  
Gestión Curricular

Coordinación General  
Nora Violeta Arbanás

Coordinación Técnica  
Alicia Lucino de Bertoni

Colaboración  
Sergio Galván  
Juan Neyra  
Claudia Gelabert

Tipeado  
Alejandro Méndez  
José Quintana

Diseño y Diagramación  
Romero Biondi

**Consejo Provincial  
de Educación 1996**

# Índice

## *Núcleos y problemas como alternativa didáctica del docente como mediador contextualizado*

	Pág.
Fundamentación	3
El Trabajo del maestro como mediador contextualizado	3
1. ¿Dónde estamos?	4
2. Expedición polar	6
3. La mediación del maestro	8
4. Una propuesta didáctica: el ovillo, el telar y el tapiz	10
Propuesta didáctica para el primer ciclo	12
1. El ovillo: elaboremos núcleos	12
2. Concreción y despliegue del núcleo	13
3. Ejemplificación	14
4. El despliegue del núcleo	15
5. “Muy bonito, pero yo, ¿qué le presento a la directora?”	16
Propuesta didáctica para el segundo ciclo	
Los problemas en ciencias sociales	17
1. ¿Problemas reales o acertijos?	18
2. Función didáctica de los problemas	19
3. Formulación de los problemas	20
4. Problema y explicación, el meollo de la cuestión	20
5. Las hipótesis: su función	21
Bibliografía	23

Elaboraron este documento:  
*Hector Enrique Baraboglia*  
*Susana Olivi*



# Fundamentación

Hablar de Currículum no es solamente hablar de Diseño Curricular.

Currículum es el Diseño puesto en práctica, y casi siempre en su aplicación surgen brechas entre lo que se propone y lo que se lleva a la práctica.

Aquí juega un papel fundamental el maestro, el cual interviene de manera protagónica en la construcción de este Currículum. Mientras que los docentes no pongan en práctica las propuestas del Diseño Curricular, el mismo continúa siendo un proyecto.

Sin embargo, el docente no puede estar solo en esa construcción del Currículum, sobretodo en aquellas Areas que han sufrido en los últimos años un cambio epistemológico importante, o bien, poseen una didáctica aún en desarrollo.

Uno de los objetivos principales de este Documento es hacer aportes al desarrollo Curricular desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los mismos son el resultado de experiencias de trabajo del equipo del Area de Ciencias Sociales del Instituto Superior de Formación y Perfeccionamiento Docente de Río Colorado, acumuladas en su trayectoria como “formadores de formadores”, con la participación de docentes de Nivel Primario y alumnos de la carrera docente.

Asimismo, este documento está basado en dos anteriores, de autoría del mismo equipo: “El abordaje inicial. Perspectivas para la elaboración de núcleos de Area en Ciencias Sociales con proyección transdisciplinaria”. Yaik’a. Río Colorado, 1.992; y “Los problemas en Ciencias Sociales”. Héctor Enrique Baraboglia. Río Colorado, 1.995.

En este trabajo apuntaremos a dos cuestiones. Una de carácter general, referida al **papel del docente como mediador contextualizado en el proceso de desarrollo curricular**. Otra de carácter más específico, destinado a **presentar una propuesta didáctica para el Primer Ciclo, y una para el Segundo Ciclo, donde se pone en práctica esa mediación**.

# El Trabajo del maestro como mediador contextualizado

1. *¿Donde estamos? (o: antes de ver qué hacer, veamos desde dónde ver).*

¿Cuál es la posición del maestro que se pone a trabajar con un grupo de alumnos?. El cuadro Nro. 1 adjunto pretende dar cuenta de esa posición. Partimos de reconocer cinco polos distintos que tensionan la práctica pedagógica:



■ El “saber de los sabios”, constituido por el acervo creciente del conocimiento científico de las Ciencias Sociales: no sólo la Geografía y la Historia, sino también la Antropología, la Sociología, la Economía, el Derecho... Todo este acervo está dirigido a dar cuenta de la realidad social desde un punto de vista distinto del “saber vulgar” o de la intuición práctica cotidiana;

■ La realidad social como tal, constituida por el aquí y ahora en que nos toca vivir; realidad tan rica en sí misma, tan compleja y dramática que en última instancia no será agotada por ningún tipo de explicación;

■ El conocimiento social operante en la comunidad, que no es conocimiento científico, sino un conjunto de representaciones de muy diversa índole (prejuicios, saberes pragmáticos, ideas

corrientes) con las cuales esa comunidad da significado a la realidad y actúa ante ella.

■ **El mundo del niño**, “el único que *vive* en la realidad” (todavía no del todo esquematizada o estereotipada), “persona metafísica por excelencia, puesto que ante cada cosa pregunta por que” (1). Importa en este sentido reconocer el derecho del niño, no sólo a ser persona, sino su derecho a la realidad; la realidad tal como es vivenciada y en cuanto es significativa para él; no para nuestras artritias mentales y afectivas;

■ **La escuela y el aula**, ambas como sociedades e instituciones concretas, con determinadas tradiciones y pautas, con cierto peso de “principios” no siempre explícitos acerca de lo que “se debe hacer”, “se debe aprender”, “se debe saber”...

*Ubicada y transcurriendo entre estos cinco polos, la profesión del maestro está tironeada desde todos ellos; y su ejercicio profesional será protagonista en la medida en que los reconozca, los sitúe y se sitúe equilibradamente.*

**La toma de conciencia de estos polos, de lo que concretamente contiene cada uno de ellos, con el grupo, en el lugar y en el tiempo en que asumimos nuestra tarea es el momento inicial.**

Importa tener en claro esos contenidos de cada polo, pues de no reconocerlos, incurriremos en alguna polarización que desnaturalizará nuestra práctica pedagógica:

■ el **cientificismo** (si sólo nos atenemos al “saber de los sabios”) que engendra una práctica sumamente válida desde lo científico, pero que no tiene sentido alguno para los niños

[- “Hoy estudiamos los límites de...  
- ¿Para qué? ¿por qué son esos?  
- No sé; la maestra los dio”.]

■ el **realismo social “coprolálico”**, reducido a la mera descripción de problemas sociales evidentes, quizás también sin significado para el niño, y sin resolución teórica ni práctica

[- “Vimos el problema de la droga; la violencia; la corrupción; ...  
- ¿Por qué existen esos problemas?  
- No sé; será porque les gusta...”]

■ la **reproducción acrítica** de las representaciones sociales imperantes;

■ el **infantilismo**, que deja al niño donde está y tan sólo le aporta algún aplauso, sin generar ocasiones para que despliegue su deseo de conocimiento [-”Noooo... en segundo grado, ¿cómo van a trabajar con planos?”];

■ el **instruccionismo**, vale decir la repetición de rituales escolares o áulicos que producen un

disciplinamiento vacío de aprendizaje (entendiendo por tal “la apropiación de la realidad mediante el conocimiento”) (2). Tal polarización hace que olvidemos una diferencia fundamental: no es lo mismo educación que instrucción, y son enteramente distintos el derecho al conocimiento y la instrucción obligatoria.

## 2. *Expedición Polar (Busquemos desde dónde se nos quieren marcar rumbos)*

¿Cómo hacer para definir el contenido de cada uno de esos polos que nos tironean?

■ **La apropiación del conocimiento científico** nos exige estar en permanente actualización crítica: al tanto de los avances en cada una de las disciplinas que nos competen (las ciencias sociales, tanto como la Pedagogía y la Didáctica), pero con una zaranda que nos permita filtrar la “ondas”, de manera tal que llevemos al aula aquello que consideramos pertinente, relevante, adecuado a la realidad en que nos toca trabajar y congruente con una propuesta de “educarse para aprender a autoeducarse”. La indigestión informativa (a la que nos invitan todos los medios y el hábito de “la última fotocopia”) requiere como defensa el “ascetismo ante la información” (plantearse la búsqueda de sólo lo verdadero, lo relevante: “si el conocimiento no me saca de mí mismo, para qué me sirve el conocimiento” (3)... y si ese conocimiento no nos sirve, para qué enseñarlo o aplicarlo en el aula?). *Una actitud acrítica en la recepción de las novedades, redundante en una transmisión mecánica al aula*, por la transmisión misma. En suma y según la feliz expresión de la Dra. Cecilia Braslavsky, como docentes hemos de “tener radar propio” (4), apto para ubicar lo nuevo en el horizonte, pero también para evaluar su importancia.

### ■ **El abordaje de la realidad social.**

Si como docentes deseamos estar al tanto de la realidad social, de sus procesos y conflictos, mantenernos informados será una condición necesaria pero no suficiente. Menos aun será suficiente el leer el diario todos los días, que suele constituir una buena costumbre para creer que uno sabe lo que está pasando, sin saber realmente nada.

¿Por dónde pasa la realidad social?. Hacia allí tendremos que dirigirnos para mirar, escuchar y pensar. Pasa por nuestra propia vida cotidiana, que merece un análisis detallado; pasa por lo que dice, hace y padece la persona de la calle; estas son fuentes de información de la realidad por derecho propio.

Pero no podríamos entender ninguno de los mensajes de estas fuentes si no estuviéramos confrontando lo que ellos dicen, con lo que el conocimiento científico nos brinda como herramienta, como categorías de análisis. Los quiebres, las insistencias y los puntos ciegos de lo que se dice, nos están dando pistas de lo latente, de lo velado (5).

### ■ **¿Cómo se representa la realidad social la gente que convive en la escuela?**

Conocer estas representaciones, los “principios” que la gente considera válidos para explicar lo que le ocurre (por ejemplo: “...es la ley del embudo...”, “así es la vida dijo Barbosa...”, “el que sabe sabe, el que no sabe es jefe.; etc.), nos permite establecer qué ideas previas o conocimientos puede traer el niño. Parecen ser muchas más, y más arraigadas, las ideas previas sobre lo social que aquellas

que atañen al mundo físico - natural.

Para establecer los contenidos de este polo, acudimos a un principio de los alfabetizadores populares: “comenzar caminando y conversando:... tranquear el lugar... y luego reflexionar acerca de qué leyes cree la gente que gobiernan la vida social.

■ **¿Cómo descubrir el mundo del niño?**. Esta es una tarea de más gravitación en el momento inicial, pero en relación con ella, *el momento inicial es todos los momentos* de relación con el grupo cursante.

**Mundo paralelo en tanto abarca las mismas cosas, pero distinto en cuanto les atribuye significados propios, las reúne en objetos de otra contextura, se propone proyectos irreductibles al criterio utilitario del adulto.** Mundo en el cual ser es lo que importa, antes que tener: interés por lo que es el otro, y no tanto por el poder sobre el otro.

La escucha en todo momento y sin intención apriorísticamente correctora, el método clínico - crítico (6); en dibujos espontáneos, la observación de juegos y actividades fuera de la escuela... todo ello ayudará a descubrir ese mundo.

En esa amplia escucha aparecerán los intereses, las preguntas, los prejuicios de los niños, pero más aun aparecerá el conjunto de la “cultura de la infancia”, la situación del niño en su mundo...

Registrar las “ocurrencias” de los niños y reflexionar acerca de ellas, nos facilita un camino real hacia su concepción del mundo y de la vida.

Por ejemplo, para Carla (5 años) la inquietud es: “¿Cuando se deja de crecer, ¿se muere?”. Duilio (4 años) planteaba: “¿Te creés que Papá Noel lleva una libreta con los pedidos? Tiene que usar una computadora, así [teclea con los dedos]; tip, tip, tip...”. Una niña de jardín de 4 desconcierta a su maestra: “Seño, vos dijiste que hoy [25 de Mayo] es el cumpleaños de la Patria. Pero, ¿cómo va a soplar las velitas, si la Patria no tiene pies y cabeza?”. En otras oportunidades, un chico de 5 años nos puede demandar: “Pero ¿cómo los ricos empezaron a ser ricos? Quiero decirte, al principio”. O bien, “¿se puede medir si el viento corre más o corre menos?”.

Preguntas como éstas y tantas otras que Ud. escuchara si se dispone a ello, invitan a pensar hasta qué punto el refugiarnos en rígidos planteos programáticos no es un modo de abroquelarnos contra ese ser hurgador, ético y metafísico (7), (“Si uno los deja hablar, vaya a saber adonde lo llevan...”). Si no es este un modo de desperdiciar perspectivas que pueden llevarnos a la apropiación de conocimientos válidos y significativos. Pero en un tiempo en que los desperdicios de todo tipo amenazan nuestra supervivencia como especie, ¿no será hora de preocuparnos por tanta curiosidad, tanto deseo, tanta inquietud vital desperdiciados?. Todas esas preguntas pueden y deben enlazarse con los contenidos de todo tipo que propone el proyecto curricular.

■ **La escuela y el aula.**

Los múltiples y nutridos abordajes de análisis institucional, el estudio etnográfico de las prácticas escolares (8), la consideración de cuánto puede haber en ellos de ritual, la atención a cuánto puede incidir el poder en el espacio social del aula, nos abren una perspectiva de análisis asimismo inagotables.

Por ejemplo: ¿Quién establece, en la relación de aula, los tiempos?, ¿quién es “dueño del tiempo” de los niños?, ¿se los invita a ellos mismos a apropiárselo?, ¿quién “maneja las fuentes”?, ¿el docente, a través de su relato... o hay un contacto del niño con las fuentes?, ¿cómo es el discurso del maestro: dogmático, neutro o problematizador?(9); ¿cómo se fijan las normas: desde arriba o por consenso?, el cuaderno, ¿representa un ritual de disciplinamiento, o es un registro sincero y profuso del torrente de los aprendizajes?.

### 3. *La Mediación del maestro*

Marcela, maestra que participa en nuestros habituales talleres, formula esa misma dificultad que ronda en la mente de Ud., estimado colega:

- “Lo que nos cuesta es hacer coincidir lo que surge con lo que damos”(10).

Es la cuestión de la trasposición didáctica, es decir, cómo hacer para que el saber de las ciencias se convierta en el saber de los chicos. Esto se plantea como una situación dilemática, difícil de superar. Nos cuesta lograr que ese “saber de los sabios” sea “saber sentido como necesario y vivo, por los chicos”.

Se ha llegado a pensar que habría que trabajar en base a los intereses de los chicos. Pero, traspolando esto a la teoría económica, “a más capital, mayor interés”. Y si el capital de conocimiento está distribuido en forma desigual, de suyo que no todos los chicos llegarán a la escuela con la misma “tasa de interés hacia el conocimiento”. Si sólo nos guiáramos por este aspecto, tendríamos grupos de primera con intereses de primera, y otros de segunda o tercera. Por eso nuestra mirada ha de estar dirigida a las necesidades de conocimientos, procedimientos, valoraciones... En tal caso nos diríamos que la regla es precisamente inversa: “A MENOR INTERÉS MANIFIESTO, MAYOR ES LA NECESIDAD A DESCUBRIR Y RESOLVER”.

Una de las mediaciones docentes consistirá pues en conciliar *los intereses* de los niños (inequitativamente repartidos) con *sus necesidades* de contenidos (inversamente proporcionales a aquellos).

Por otro lado, los chicos formulan preguntas. Si sólo atendemos a estas, y en función exclusiva de ellas desarrollamos nuestra tarea, caeremos en una “colcha de retazos de conocimiento”. La mediación docente, en este dilema, consistirá en pasar de las *preguntas* de los chicos a los *problemas* de conocimiento social. De tal modo no cerraremos la tarea sobre la pregunta espontánea, produciendo tan sólo respuestas meramente descriptivas y desarticuladas, sino que apuntaremos a descubrir un problema relevante.

No concluyen con ello las distintas facetas de la mediación. Los niños traen a la escuela prejuicios



y estereotipos a modo de herencia que los adultos les transmitimos. Aquí la labor del docente consistirá en apuntar a que esos prejuicios (el “miedo al linyera” como el “miedo al dentista”, el “desprecio al salvaje”...) se manifiesten en calidad de hipótesis, quedando así sujetos a corroboración.

Del saber de los sabios al saber vivido por los niños; de los intereses a las necesidades; de las preguntas espontáneas a los problemas relevantes; de los prejuicios a las hipótesis: estas transiciones o mutaciones son las que exigen y justifican la intervención educativa, sin la cual la Escuela no merecería existir (11).

Ahora bien, toda esta mediación, ¿tendrá sentido para los chicos?...

Lo tendrá, si atañe a un *problema real de vida*, y no a un “puzzle” destinado a descubrir la respuesta que el maestro tiene prevista. Pero abocarnos al abordaje de un problema real de vida introduce otra perspectiva a la que debe atender nuestra labor mediadora: la GLOBALIZACIÓN (12).

Puestos nosotros, adultos y docentes, ante un problema real de vida (por ejemplo, lograr que el fin del sueldo y el fin del mes coincidan) lo analizamos tanto desde el cálculo intuitivo del consumo de energía, como desde la química culinaria (una variante de la merceología vinculada a la biología), como mediante un pensamiento divergente destinado a descubrir alternativas de producción (para lo cual encuestamos y estudiamos un mercado potencial)...El análisis de las relaciones grupales ocupa también su lugar, porque ciertas decisiones habrán de ser tomadas en familia; y aquí hace su ingreso la psicología... la contabilidad, el cálculo de superficies y costos para la huerta familiar, intervendrán también...) Baste este incompleto ejemplo para extraer una moraleja: *los problemas vitales son muy díscolos: no se dejan encerrar en ninguna disciplina.*

Para que nos pongamos a “jugar” a conocer, tenemos que encontrarle sentido al “juego”. Y el niño tanto como el maestro encontrarán sentido a las Ciencias Sociales, como a todos los campos de contenido curriculares, si se refieren a problemas de vida, abordados de manera globalizadora.

Así pues, el último dilema a resolver por la mediación docente es: cómo pasar de los “temas” disciplinarios a los “problemas globales de vida”, condición esta de una genuina apropiación del conocimiento.

Pero, cómo?...

#### 4. Una propuesta didáctica: El ovillo, el telar y el tapíz

El desarrollo de un curso, de una “unidad” del mismo, y hasta de un encuentro de aula, es decir todo aquello que signifique abrir, desarrollar y cerrar un CICLO de aprendizaje (sea cual fuere el tiempo que demanda ese ciclo) conlleva tres grandes momentos: *inicial (sincrético); de desarrollo (analítico); de cierre (sintético)* (13).

Sucintamente (14), recordemos que ese **momento inicial** está destinado a:

- rescatar los saberes del grupo;
- tematizar (“poner en foco” un aspecto de la realidad que para la intuición práctica cotidiana es parte de un “fondo” indiferenciado);
- obtener información sobre el “tema” (mediante una “ducha” de impregnación informativa amplia);
- problematizar (descubrir y enunciar aspectos del tema que me afrontan y afrentan, que no puedo comprender, que rebasan mis conocimientos, que implican contradicción en la realidad, y entre esta y mis esquemas de conocimiento) (15) y (16).

Por su parte el **momento de desarrollo** está destinado a:

- elaborar hipótesis descriptivas o explicativas, que den cuenta del problema (suponemos que se produce “de tal manera...” o que se produce “por tal causa...”);
- corroborar esas hipótesis mediante distintas actividades, en el curso de las cuales, ahora sí’, aparecen y son utilizados los conocimientos de las diversas disciplinas;
- reformularlas hipótesis para buscar nuevos conocimientos disciplinares.

Finalmente, el **momento de cierre**, en el cual

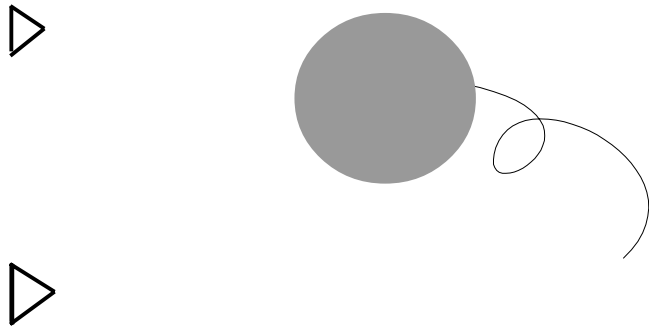
- elaboramos conclusiones parciales o finales (teniendo en cuenta que también elaborar nuevas preguntas, dejar constancia de huecos y dudas, es un modo de “concluir”);
- elaboramos productos de muy variada índole, teniendo en cuenta las conclusiones;
- socializamos esos productos, compartiendo conocimiento con los demás grupos del curso, y saliendo a la comunidad con diversos proyectos (una cartelera, un programa de FM...);
- evaluamos el proceso; y
- acreditamos lo aprendido.

En cada uno de estos momentos y fases, el alumno y el equipo de alumnos pueden (y debieran) elaborar productos que constarán en sus registros.

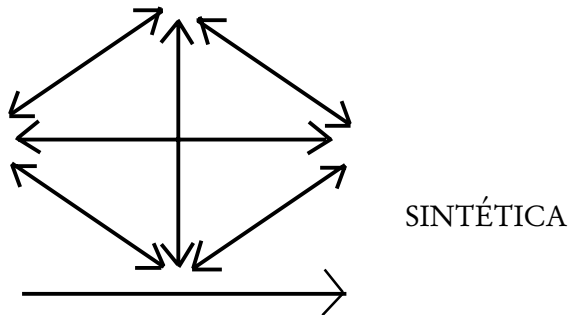
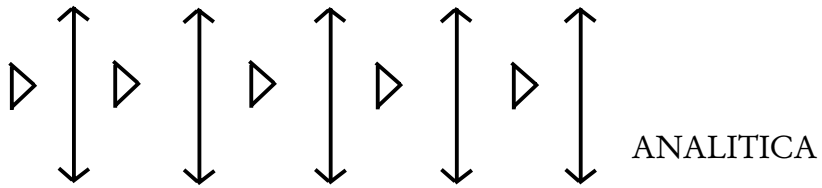
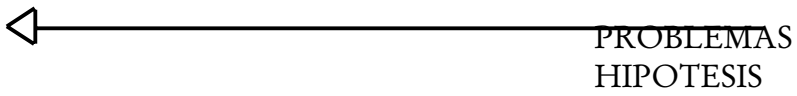
Para expresar esta idea de los tres momentos mediante una metáfora:

- el momento inicial (sincrético) es la presentación del OVILLO (un conjunto aun indiscriminado);
- el momento de desarrollo (analítico) es la elaboración de tramas y rudimbres: el TELAR (un “tomar hilo por hilo” a los cuales se va siguiendo individualmente y relacionando);
- el momento de cierre (sintético) es el TAPIZ (un conjunto ahora ordenado de saberes).

▷ = intervención pedagógica



SINTÉTICA



# Propuesta didáctica para el primer ciclo

## 1. El Ovillo: Elaboremos núcleos

La elaboración de núcleos puede constituir una propuesta didáctica válida para concretar la mediación docente contemplando ciertos principios fundamentales:

- GLOBALIZACION (ver punto 3)
- TRANSDISCIPLINARIEDAD (vale decir, la consideración de que todos los contenidos, de esta y otras áreas, pueden interrelacionarse en función y al servicio del proyecto de vida del educando) (17).
- ESTRUCTURACION, conforme al cual los diversos componentes del objeto de estudio están identificados, y se reconocen en los mismos sus relaciones y jerarquías.

Nos encontramos ante un Proyecto Curricular que no define “unidades” (18) o “temas”; si ofrece puntos de amarre: ideas básicas (entendiendo por ellas generalizaciones de un campo de contenidos) y nociones (i.e., adquisiciones básicas necesarias para elaborar las generalizaciones).

¿Cómo resolver esta amplitud del curriculum sin caer en los temas tradicionales aislados o esperar la receta de los técnicos?

Relevemos un carácter esencial del Proyecto Curricular: este ofrece espacios para que el docente sea protagonista, no aplicador de fórmulas. “Hablar de constructivismo significa, antes que nada, proponer que el docente sea constructor del curriculum” (19).

Este “ser constructor” del curriculum abre ante nosotros la posibilidad de recrearlo (mediarlo, concretarlo, y aun superarlo) en los espacios y tiempos concretos en los que se desenvuelve nuestra práctica pedagógica.

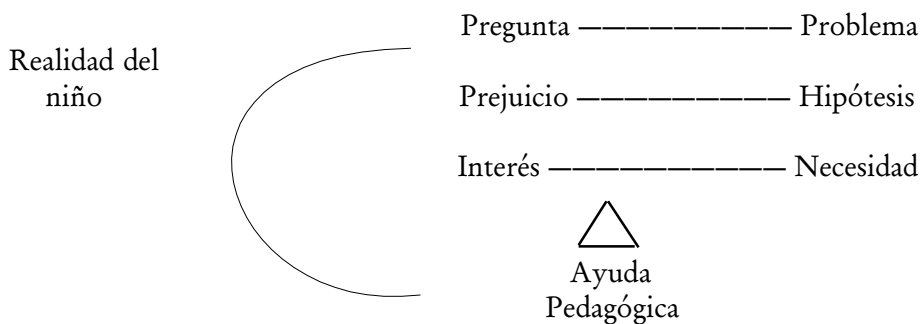
Esta construcción es viable mediante la elaboración de NUCLEOS, utensilios didácticos aptos no tan sólo para el enlace de contenidos en el interior de un área, sino también para una apertura transdisciplinaria.

Ante todo, aclaremos qué no es un núcleo:

- no es un tema, aunque orienta hacia el enlace de múltiples temas;
- no es un contenido, aunque es el arrancador para un itinerario didáctico que transita por muy diversos contenidos del área o de otras áreas;
- no es necesariamente un problema, aunque sí es un territorio ofrecido a la problematización.

El núcleo, en nuestra propuesta, es esencialmente *un recorte de la realidad de los niños*, de lo que es vivencial y significativo para ellos.

A partir de ese recorte de la realidad de los chicos, es posible una ayuda pedagógica en los términos del punto 3:



**De este recorte, trabajando sobre el, surgirá la problematización.**

Ese recorte corresponde a determinados tiempos y espacios (20); tiempos y espacios que han de ser considerados explícitamente, para poder luego ir más allá de ellos, comparar y confrontar, y mediante esa tensión, enriquecer los contenidos (ver más adelante el ejemplo de “la chacra”).

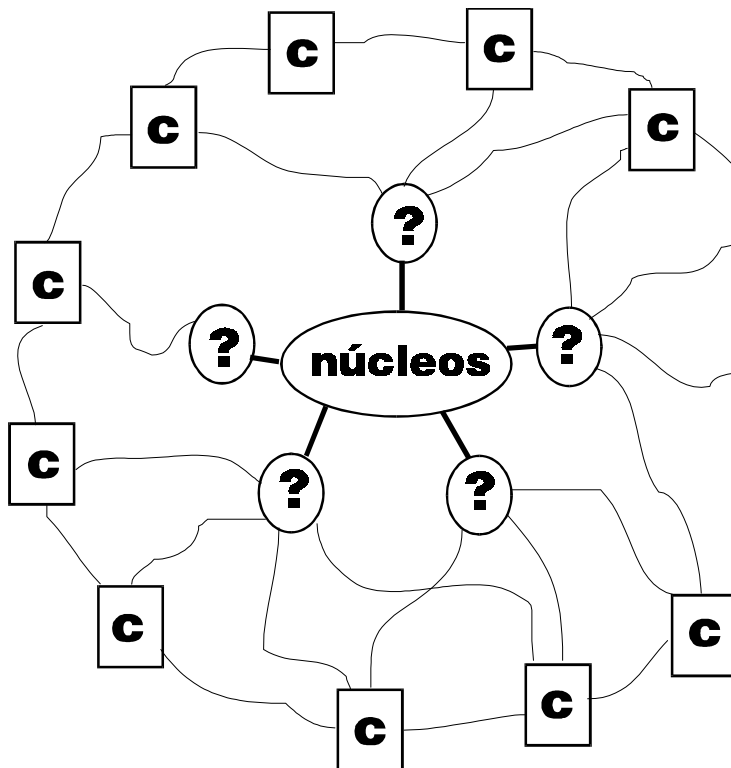
Una vez más, y a riesgo de parecer por demás enfáticos, puntualicemos que el núcleo “es del niño”, y que la ayuda pedagógica se centra en la vinculación de ese núcleo con los contenidos. Entre ellos y especialmente, interesa destacar los llamados “de procedimiento”.

## ***2. Concreción y despliegue del núcleo***

Una vez que hemos detectado la realidad del niño, y establecido un recorte de ella, podemos:

- a) prever ciertos “problemas” (en los términos en que hemos definido este vocablo) que los niños pueden formularse en torno a ese núcleo;
- b) elaborar un mapa de contenidos que apunten y sirvan para la resolución de esos problemas;
- c) preparar un haz de actividades de diversa índole, que posibiliten la apropiación de los contenidos; este repertorio no constituye (como tampoco el mapa de contenidos) una secuencia rígida.

## ACTIVIDADES



Este planteo implica cierto grado de desplazamiento en nuestra tarea docente de proyectar. Descubrir y formular un núcleo, prever problemas, contenidos susceptibles de múltiples enlaces, con idas y retornos, y haces de actividades, ubica al docente, ya no en el papel de estar sólo en la trinchera, donde hay que “programar” rígidamente cada minuto, para ingresar al Estado Mayor en el cual se proyecta la estrategia de la campaña y la gran táctica de la batalla.

### 3. Ejemplificación

De los talleres con nuestros maestros, y de su labor de escucha para descubrir el mundo de los niños, han surgido núcleos como los siguientes (para un primer ciclo):

- Mi cuerpo
- El amor
- A veces comemos, a veces no comemos
- Cómo es la Escuela
- Los dibujos animados (qué es verdad y qué no es verdad)
- Qué cosas puedo, qué cosas no puedo hacer en la Escuela
- ¿Qué es eso de izar la Bandera? ¿Hay que estar callados?
- Mis deportes favoritos

- Lo extraterrestre
- Lo misterioso
- La chacra
- Juegos y juguetes
- Los animales de mi casa
- El circo
- Nuestras vestimentas
- Los cumpleaños

#### 4. *El despliegue del núcleo*

A partir de ese núcleo transdisciplinario, estaremos en condiciones de abrir una vasta perspectiva de oportunidades educativas.

¿Cómo lo haremos? En ello pueden ser de utilidad las ideas básicas y las nociones del Proyecto Curricular. Las ideas básicas nos proveen de perspectivas desde las cuales “abrimos” ese núcleo, apreciamos toda su posible fertilidad para llevarnos a trabajar contenidos.

Agregamos a este trabajo algunos ejemplos elaborados por las propias maestras de 1er. Ciclo de Río Colorado. En ellos puede apreciarse un modo de enlazar núcleos, ideas básicas y contenidos no sólo de un área, sino de varias (ver anexo).

Es un sabio y antiguo consejo, aquel que sugiere al maestro enlazar los contenidos con el *medio* en que el niño vive. Pero es preciso formular algunas apreciaciones, para evitar que una concepción supina o restringida de ese “medio” conduzca a una restricción de las posibilidades de aprender.

Por una parte, si bien todo conocimiento comienza desde el medio y regresa a él, no se agota en el medio. Para reconocer e identificar “*mi*” mundo en su especificidad, necesito términos de comparación: otros mundos, en suma. Por ejemplo, es válido “*partir de*” la chacra y “*volver a*” ella; pero cómo reconoceríamos lo específico de esa chacra, si no la comparáramos con

- otras unidades productivas similares contemporáneas (la estancia, el puesto, la granja);
- otras unidades productivas contemporáneas de distinta índole (la fábrica, la oficina);
- otras unidades productivas similares, pero en otros espacios (la chacra californiana o neocelandesa) y con otras técnicas (agricultura orgánica);
- otras empresas similares en otros tiempos (de palmas datileras en cercano oriente antiguo, viñedos romanos, maizales aborígenes)...

En segundo término, desde una concepción neoconstructivista del aprendizaje “*el medio llega hasta donde abarcan las representaciones*” del sujeto de aprendizaje. En este sentido, hoy por hoy Croacia o el espacio interplanetario constituyen el medio de muchos niños.

A la hora de enlazar contenidos, de desplegar el núcleo, esta manera de concebir el “medio” y

su amplitud otorgará mayor fertilidad en posibilidades educativas.

## 5. *“Muy bonito, pero yo, ¿qué le presento a la directora ?”*

Hay que presentar, por supuesto, al proyecto de trabajo anual, y quizás más especificado, también un proyecto semestral. Ello no sólo por una necesidad burocrática, sino más aun porque el disponer de un claro proyecto de trabajo nos permite aprovechar lo imprevisible, y garantizar la calidad de lo que se haga en el aula.

En este planteo de núcleos, ¿qué es lo que puede figurar en nuestro proyecto de trabajo? Lo esencial, aquello que orienta y esclarece la selección de los núcleos y de las actividades, a saber:

- Fundamentación
- Propósitos del docente;
- Ideas básicas y nociones;
- Contenidos (conceptuales, procedimentales, de valoración y actitudes);
- Tipos de actividades previsibles;
- Propuesta de evaluación y acreditación;
- Recursos;
- Material bibliográfico.

La diferencia con la tradicional grilla de planificación radica en que este proyecto así formulado ofrece una “caja de herramientas”, un repertorio permanentemente a mano del docente.

En cuanto a los núcleos, cada uno de ellos merecerá un diseño particular, en el que percibamos qué itinerarios didácticos podremos realizar a partir de él, incorporando diversos contenidos, ideas básicas y nociones. Esquematisando este “diseño de un núcleo”.



# Propuesta didáctica para el segundo ciclo

## Los problemas en Ciencias Sociales

El trabajar con problemas en las Ciencias Sociales tiene ciertas consideraciones. Una de ellas es que no es el resultado de una “moda” didáctica sino el de una consecuencia epistemológica. Para entender por qué se plantea trabajar con problemas hay que contemplar en primera instancia el “cambio de paradigma” (por usar una metáfora) que actualmente se ha operado en las Ciencias Sociales. Esto lo podríamos resumir de la siguiente manera: en la actualidad las Ciencias Sociales no se contentan con describir su objeto de estudio, intentan además explicarlo, pues solamente cuando lo hemos comprendido mediante la explicación podemos tener acceso a crear situaciones fundadas de transformación del mismo. Digamos que las Cs. Sociales quieren explicar, pero explicar para transformar.

Este cambio en la concepción del status científico de las Cs. Sociales hace que al objeto de estudio de las mismas, las sociedades (concretas), se lo interroge de otra manera. Es decir, este cambio epistemológico atrae consigo un cambio en el modo que la ciencia tiene para ir a su objeto: el método.

¿Qué lugar tienen en este desarrollo los problemas?. Dos prestigiosos científicos sociales como son Karl Popper y Theodor Adorno (21) han reflexionado largamente sobre ello. Popper sostiene que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es un problema, el cual surge de tomar conciencia de que algo no está en orden en nuestro presunto saber. Para Popper un problema es tal considerado desde la “lógica” de nuestro conocimiento, es decir, consiste en el descubrimiento de una contradicción interna entre los supuestos conocimientos que poseo y los hechos. Dice supuestos conocimientos pues para este autor todo conocimiento es lábil, y puede perecer de un momento a otro por demostrarse que es falso. De esta manera, desde el punto de vista lógico, un problema es una contradicción entre nuestros conocimientos y los hechos.

Adorno va más lejos en sus apreciaciones. Considera que la contradicción no tiene que ser meramente aparente (en nuestro saber, en nuestra mente). El problema es una contradicción en la realidad; no es interna, es externa, está en el mundo.

Llegado a este punto, podemos afirmar lo siguiente: *los problemas son aquellas situaciones que:*  
a) *se manifiestan como contradicciones; sean en la realidad, sea entre nuestro conocimiento y lo real.*

b) *desde el punto de vista social, constituyen una inequidad en relación con derechos humanos fundamentales.*

Aquí es conveniente tomar conciencia de que *trabajar con problemas es trabajar con contradicciones, y trabajar con contradicciones es instalar en el centro de nuestra labor el conflicto*, término sumamente escamoteado (por consideraciones ideológicas) en la concepción de Cs. Sociales que las ve como meramente descriptivas de la realidad social.

Otra de las consideraciones que tienen que tenerse en cuenta al trabajar en el aula es la siguiente: *es necesario distinguir el trabajo que hacen los “científicos” y el que hacemos los “docentes” con*

*los problemas.* Los científicos intentan “producir” conocimiento social para que se puedan “solucionar” los problemas. Los docentes tenemos como objetivo de nuestro trabajo el tratar de “enseñar” contenidos de Ciencias Sociales para que los alumnos se los apropien. Desde este punto de vista, los docentes no vamos a resolver en las aulas los problemas de la sociedad, sino que vamos a tratar de entenderlos, de comprenderlos, de explicarlos. Los docentes usamos los problemas como instrumentos para acceder a un conocimiento social ya elaborado. En este caso *el problema es un INSTRUMENTO DIDACTICO, tiene una finalidad didáctica. Los alumnos no tienen que aprender problemas, tienen que aprender contenidos de las distintas Ciencias Sociales.*

## *1. ¿Problemas reales o acertijos?*

Aquí hay que realizar una reflexión: en la Adecuación Curricular E.G.B. primero y segundo ciclo, la resolución de problemas aparece como un contenido procedimental compartido por distintas Areas. Sin embargo, no es lo mismo hablar de resolución de problemas en Matemáticas que en Ciencias Sociales, por ejemplo. Tal afirmación se funda en el hecho de que el concepto de problema no es el mismo para todas las Areas Curriculares, porque el status epistemológico de las Ciencias es distinto. En muchas propuestas didácticas aparecen los problemas como una serie de acertijos (puzzles) creados por el docente que los alumnos deben resolver apelando al conocimiento. Si tomamos a las Ciencias Sociales desde el punto de vista expuesto anteriormente, vemos que su objeto de estudio no son meros acertijos, sino que son problemas reales de la gente real. Querer reducir el trabajo con problemas en Cs. Sociales a una mera resolución de acertijos es atentar contra la propia constitución como ciencia. Luego de los años de paso por la escuela primaria el alumno y alumna podría tranquilamente llegar a la conclusión de que los problemas que abordan las Cs. Sociales son meras elucubraciones de los hombres que poco tienen que ver con lo que ocurre en la realidad. Los alumnos y alumnas también podrían concluir que las Cs. Sociales no explican lo real, no abordan el conflicto real ni las contradicciones e inequidades reales.

Por el contrario, la finalidad de trabajar con problemas reales está en que los alumnos y alumnas estudien contenidos de Ciencias Sociales para intentar dar una explicación a lo que ocurre en nuestra sociedad concreta.

*Por todo lo expuesto vemos que el trabajo con problemas que los docentes tienen que realizar es un trabajo con problemas DIDACTICOS basados en problemas REALES.* Así lo expresa la primer frase de la Fundamentación del Area de Ciencias Sociales de nuestro Diseño Curricular : “Las ciencias sociales estudian las sociedades concretas y sus problemáticas, en relación con los tiempos y espacios que ellas generan” .(23)

Todo esto no quiere decir que un docente de Cs. Sociales nunca pueda trabajar con un problema “inventado”. Tranquilamente puede ser usado como instrumento para realizar una síntesis, una acreditación o una transferencia de contenidos. Pero sí tengamos en claro que sea cual fuere el caso, tanto si es un problema real como un puzzle, *siempre el problema es, desde un punto de vista didáctico, un medio y no un fin.* Los niños y las niñas no tienen que “estudiar problemas”, sino “a través de problemas”, porque ni los docentes ni los alumnos y alumnas se tienen que dedicar a “solucionar problemas”. Esto tampoco quiere decir que un docente, una vez que ha logrado que sus alumnos comprendan un determinado problema, no los pueda incentivar a que encuentren

situaciones alternativas al mismo, que intenten encontrar formas de erradicarlo, o de buscar los caminos que deberían haber tomado los procesos indagados para que tal problema no se dé. El no poder darle “soluciones reales” a los problemas no quiere decir que los alumnos no puedan trabajar con el pensamiento alternativo, que no puedan imaginar otros mundos posibles distintos al “dado” en los hechos, y no sólo distintos sino también mejores.

## ***2. Función didáctica de los problemas***

¿Cuál es entonces la función didáctica del problema? Si dijimos que es un medio y no un fin, su función didáctica está determinada por la operatividad que representa para el docente. ¿Y cuál es su operatividad?

**En primer lugar, el problema didáctico es un instrumento que le permite al docente seleccionar contenidos de las distintas disciplinas de las Cs. Sociales.**

**En segundo lugar, la selección de un número reducido de problemas da acceso a poner en juego un amplio repertorio de “contenidos”.**

**En tercer lugar y por lo antedicho, el problema es la llave de acceso a los contenidos, a un conocimiento ya elaborado; es decir, los alumnos deberán estudiar “contenidos” que sí les van a permitir entender o explicarse un poco más los problemas.**

Acabamos de afirmar que a través de problemas hay que llegar a un conocimiento ya elaborado (en este caso por los científicos). Pero...¿ dónde está el constructivismo, entonces?. Partamos de la base de que lo que el alumno tiene que construir no es el conocimiento que ya hace tiempo (en muchos casos) se elaboró, o que se lo hizo siguiendo distintos caminos y con innumerables sacrificios por parte de los científicos. No tiene el alumno que volver a inventar la pólvora. Hace varios cientos de años que ya lo hicieron los orientales. ***Lo que los alumnos y las alumnas tienen que construir son significados.*** En otras palabras, tiene que construir un sentido propio a esos contenidos. El asunto no es que los alumnos construyan, por efecto de una iluminación etérea, el concepto de democracia por ejemplo, sino que el concepto de democracia “tenga sentido” para cada uno de ellos. A veces perdemos horas de clase esperando que algunos de nuestros chicos, ante la presencia del material de trabajo o de la actividad que le proponemos, deduzca “la palabrita” esa que tanto esperamos. Y cuando alguno la pronunció (de tanto tantear por ensayo y error) nos vamos contentos porque los alumnos construyeron el conocimiento.

Pero esto no es todo. Los problemas tienen otra operatividad para el docente que va más allá de su rol instrumental respecto de los contenidos. Los problemas son excelentes disparadores del trabajo interdisciplinario, pues para poder entender y explicar (en la medida de las posibilidades del trabajo áulico) un problema es necesario acudir a un repertorio de contenidos que no se agota en una disciplina, sino que demanda el aporte y la intervención de varias de las Ciencias Sociales.

### *3. Formulación de los problemas*

¿Cómo formular un problema?

A través de una pregunta, que puede comenzar con un por qué, con un cómo o con un simple qué...?, según el ciclo en que se encuentran los alumnos. El nivel de complejidad va decreciendo del “por qué” al “qué”, y conjuntamente va decreciendo la riqueza heurística que conlleva. En los primeros años de la escuela primaria, los niños suele preguntarse, desde las Cs. Sociales, “¿qué es..?” o “¿cómo es...?”. A medida que van pasando a años superiores las preguntas se vinculan más a los “¿por qué...?”.

Pero...¿quién formula el problema?. Al respecto no hay recetas. Lo ideal es que los propios alumnos logren formularse sus propios problemas a trabajar, pues eso demuestra el dominio de un procedimiento que va más allá de la capacidad de resolución de problemas. Lograr que los alumnos sean capaces de descubrir y formularse problemas didácticos basados en problemas reales de la sociedad es una meta que debe proponerse un grupo de docentes en una institución escolar (pues no se logra en un solo año). Y el hecho de que los alumnos alcancen tal meta es signo de que han logrado cierta autonomía en su capacidad de analizar la sociedad en que viven. Sin embargo, hasta que los alumnos puedan hacerlo por sí mismos, el docente puede presentarles los problemas a trabajar, justificando de dónde provienen. De todas maneras, lo ideal sería que los docentes acompañen a los alumnos en la Formulación de problemas, para que cuando aún no estén capacitados para hacerlo por ellos mismos el docente realice intervenciones que les permitan “ver” los problemas y “aprender” a formularlos.

### *4. Problema y explicación, el meollo de la cuestión*

Si la finalidad de las Ciencias Sociales es explicar la sociedad en que vivimos, y en la escuela didácticamente eso se logra a través de los problemas, el desafío es combinar ambos aspectos.

Generalmente, en un primer momento, al toparnos con el análisis de una sociedad partimos de una descripción de ese objeto de estudio. Allí clasificamos, comparamos, ordenamos todo tipo de información. Pero luego es necesario pasar a un segundo nivel de análisis de ese objeto que es la explicación del mismo. Aquí es donde nos surgen preguntas o “problemas” tales como:

- ¿por qué esto es así?
- ¿por qué nuestra sociedad es así?
- ¿por qué ocurre tal cosa?

y muchas más.

Para poder llegar a explicarnos estas cuestiones es necesario trascender el plano de los fenómenos y llegar al plano de los **PROCESOS Y ESTRUCTURAS**.

Cuando realizamos una “descripción”, lo que hacemos es describir los fenómenos, es decir, lo que se nos manifiesta, lo que se nos aparece. Pero detrás de esos fenómenos hay lo que los lógicos clásicos llaman “esencia”, que lo hace constituirse como tal a ese objeto que estamos analizando. Lo

que necesitamos hacer es llegar a eso esencial, a esas propiedades esenciales del objeto. Una de las maneras más plausibles (al menos en las Ciencias Sociales), es acudiendo a las ESTRUCTURAS y los PROCESOS que constituyen a ese objeto de estudio. Busquemos cómo está estructurado, qué procesos le dieron origen.

Es decir, existe un conjunto de elementos en ese objeto analizado que tienen relaciones de diverso tipo. Analizar la estructura es analizar el estado de esas relaciones, las cuales se dan en el tiempo y en el espacio.

¿Cómo lograr en el aula que los chicos lleguen a esos procesos y estructuras?. Si el camino que nos habíamos trazado era el trabajar con problemas, será necesario que los alumnos acudan a un conjunto de hipótesis que le permitan trabajar con el conocimiento.

## ***5. Las Hipótesis: su función***

Así como el problema es un instrumento didáctico para el docente, **la HIPOTESIS es la herramienta de trabajo de los alumnos y las alumnas**. Es la herramienta que lleva al chico a buscar información en distintas fuentes, a indagar.

Una hipótesis es una suposición de causas. Es una afirmación que intenta dar una explicación al problema en cuestión. Es un supuesto.

Hay distintos tipos de causas: (24)

- a) causas permanentes: son difíciles de modificar.
- b) causas contingentes: son las que se podrían haber dado o no. Se refieren generalmente a intenciones humanas; son sociales.
- c) causas disparadoras: son las que aceleran el desarrollo de otras.

Ante un problema didáctico, el alumno debe aventurar suposiciones de causa, es decir, debe proponer algunas hipótesis explicativas del mismo. Pero aquí tampoco actúa la inspiración divina, y el alumno sólo podrá proponer hipótesis heurísticamente válidas en la medida que él mismo maneje un mínimo de conocimiento sobre el problema en cuestión. Sin el manejo de una información mínima sobre el problema por parte de los chicos, el resultado que se obtendrá en la clase al proponérseles que elaboren hipótesis será muy pobre, pues elaborarán hipótesis muy superficiales, que solamente reflejen sus prejuicios. Por ejemplo ante un problema donde esté en cuestión la pobreza, pueden decir que se da porque la gente es vaga. Si bien no es malo que aparezcan los prejuicios, los preconcepciones, es necesario que el docente tensione a sus alumnos para que traten de ir a los procesos y estructuras que generan el estado en cuestión. Será necesario pensar qué procesos sociales e históricos intervienen (¿qué pasó en esta sociedad que se dio esta situación?); será necesario buscar qué estructuras lo determinan, ya sea económicas (sectores que están más desarrollados) o sociales (grupos dominantes y dominados), por ejemplo.

De aquí que cuando el docente prepara una Unidad Didáctica, es imprescindible que prevea una información mínima que los alumnos deban manejar para que puedan elaborar hipótesis. Y el docente debe brindarle esa información a los alumnos (en caso de que no la posean) para que los

ubique en el contenido a indagar, pero que no les explique el problema. Y esto es lo importante; que el docente sea capaz de brindar información al alumno de tal manera que los oriente en la búsqueda del conocimiento, pero que en esa información que les proporciona no esté la explicación del problema. Y cuando se dice brindar, no significa que el docente deba exponer oralmente esa información. Esta es una posibilidad, hay muchas otras.

## Bibliografía

- (1) DOLTO, Françoise. La causa de los niños. Buenos Aires, Paidós, 1991.
- (2) BATALLAN, Graciela y MORGADE, Graciela. El niño y el conocimiento de la realidad social. Buenos Aires, FLACSO, 1990.
- (3) SAMS DE TABRIZ (S XIII).
- (4) Comunicación personal.
- (5) AGENO, Raúl Mario. Psicología del aprendizaje. Rosario, UNR, 1985.
- (6) CASTEDO, Mirta L. y otros. Utilidad pedagógica del método clínico - crítico. (En Revista de Educ. Arg., III - 5, dic.1984, 61-82).
- (7) DOLTO, Françoise, op. cit..
- (8) AGUERRONDO, Inés. El planteamiento educativo como instrumento de cambio. Buenos Aires, Troquel, 1990.  
DEL VALLE de RENDO, Alicia y PERELMAN de SOLARZ, Flora. Que' es el cuaderno de clase? (En Rev. Arg. de Educación, VI-10, mayo 1988, pp. 65-84).
- ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa. La escuela; relato de un proceso de instrucción teórica (id.).
- (9) AGENO, Raúl Mario (discurso), op. cit..
- (10) Taller de Didáctica de las Ciencias Sociales. Río Colorado, 1991.
- (11) Idea construida a partir de la reflexión de COLL SALVADOR, Cesar. Diseño Curricular base. Educación infantil. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1988.
- (12) ZABALA, Antoni. El enfoque globalizador. (En: Cuadernos de Pedagogía 168: pp.22-27, Barcelona, mar. 1989).
- (13) RODRIGUEZ, Azucena. el proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario. /s.n.t./
- (14) YAIK'A. Las hipótesis de trabajo del docente: su estructura epistémica y su diseño formal. Río Colorado, 1990. (Publicaciones Ocasionales Nro.2).
- (15) ADORNO, Theodor. La lógica de las ciencias sociales. /s.n.t./ CIE, cat. 6321.  
POPPER, Karl. La lógica de las ciencias sociales. (id.)
- (16) COMETTA de MORAN, Ana Lia. El uso de mapas o redes conceptuales en las Ciencias Sociales. ...San Luis, Nov.1987.
- (17) D'HAINAUT, J. La interdisciplinariedad y la integración. Unesco, 1980.
- (18) Proyecto curricular para la Escuela Elemental Básica Rionegrina. 1990. Consejo Provincial de Educación. Río Negro.
- (19) COLL, Cesar. Concepción constructivista y planteamiento curricular. (En: Cuadernos de Pedagogía, 188: pp.8-10. Barcelona, 1991).
- (20) QUINTAR, Estela y TOROSI, María Lina. Planificación abierta. Una propuesta de organización curricular. Cipolletti, 1991.
- (22) POPPER, K. "La lógica de las ciencias sociales". /s.n.t./  
ADORNO, T. "La lógica de las ciencias sociales", /s.n.t./
- (23) Diseño Curricular Versión 1.1. 1<sup>er</sup> y 2<sup>do</sup> Ciclo de la E.G.B. C.P.E. Río Negro 1996.
- (24) IGLESIAS DE CUELLO, A. "Monocultura ovina, desertificación y crisis histórica de rentabilidad en patagonia austral". Informe de avance, Conicet, Bs. As., 1987, mimeo.