



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La enseñanza de nociones básicas de Historia en nivel inicial.

Autor:

Quiroga, Elba L.

Tutor:

Cruz, Rodolfo Dante

2006

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica.

Posgrado



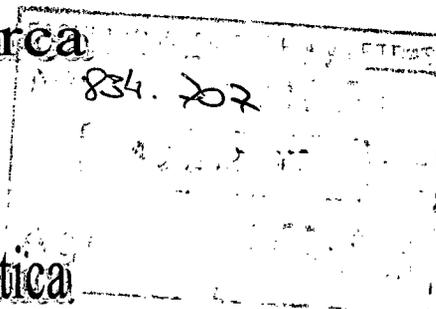
FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Facultad de Humanidades.

Sede Catamarca



Maestría en Didáctica

**“LA ENSEÑANZA DE NOCIONES BÁSICAS
DE HISTORIA EN EL NIVEL INICIAL”**

Director de Tesis: Rodolfo Cruz

Alumna: Elba L. Quiroga

Diciembre de 2006

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Índice

Índice-----	Pág. 1
Agradecimientos-----	Pág. 2
Introducción-----	Pág. 3
Capítulo I: Método de Investigación-----	Pág. 7
Capítulo II: La Didáctica de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial-----	Pág. 16
II.1- El Campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales -----	Pág. 17
II.2- La Didáctica de las Ciencias Sociales-----	Pág. 20
II.3- La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial-----	Pág. 25
II.4- La Didáctica en el Nivel Inicial-----	Pág. 26
II.5- El docente actor de la situación didáctica-----	Pág. 27
II.6- Las teorías del aprendizaje en el nivel-----	Pág. 28
Capítulo III: Didáctica de la Historia en el Nivel Inicial-----	Pág. 33
III. 1- Aportes para la enseñanza y aprendizaje de la Historia en el Nivel Inicial-----	Pág. 34
III.1- 1. El Modelo Didáctico Tradicional-----	Pág. 35
III. 1- 2. Modelo Didáctico por Descubrimiento-----	Pág. 36
III. 1- 3. Modelo Didáctico por Exposición-----	Pág. 38
III. 1- 4. El concepto de Historia reciente-----	Pág. 40
III. 1- 5. Definición de conceptos de tiempo, tiempo histórico, cronología--	Pág. 43
III. 1- 6. La Enseñanza de los Conceptos de tiempo, tiempo histórico y cronología-----	Pág. 44
Capítulo IV: Interfases entre Teorías, Didácticas y Prácticas en el aula----	Pág. 48
IV. 1- Mirando didácticas y prácticas docentes en el Nivel Inicial-----	Pág. 49
IV.1- 1. La innovación institucionalizada: lo que las docentes asumen o "creen" que van a hacer-----	Pág. 50
IV. 1- 2. La tradición instituida siempre presente: entre la innovación, el deseo, la utopía y lo que efectivamente se hace-----	Pág. 54
VI. 1- 3. La tensión entre lo instituyente y lo instituido: justificaciones de porque las docentes hacen lo que hacen-----	Pág. 63
IV 1- 4. Recapitulaciones-----	Pág. 73
Capítulo V: Conclusión-----	Pág. 75
Anexos-----	Pág. 79
Anexo I: Historia Natural de la Investigación-----	Pág. 80
Anexo II: Propuestas-----	Pág. 86
Bibliografía-----	Pág. 92

Agradecimientos

La tarea educativa nos lleva muchas veces a encontrarnos ante situaciones y problemáticas de la realidad que se convierten en preocupaciones e inquietudes como docentes. Este trabajo intenta desentrañar cual es la realidad en la enseñanza de una disciplina tan importante como es la Historia en el Nivel Inicial.

Durante el camino realizado estuve acompañada por seres apreciados y queridos, por ello deseo expresar mi más sincero agradecimiento a quienes estuvieron presentes conmigo, ayudándome en la tarea propuesta.

Al Director de Tesis que me condujo con su sabiduría y tolerancia.

A mi familia por su cariño, cooperación y comprensión. A mis amados, padres, hermanos, esposo e hijos.

A las docentes y autoridades institucionales y educativas que contribuyeron con su tiempo, que me brindaron generosamente sus conocimientos y paciencia en el logro de este objetivo.

A mis queridas amigas y amigos que me acompañaron y estuvieron siempre.

Introducción

En los últimos años las políticas educativas tanto nacionales como provinciales, revalorizaron la función del Nivel Inicial. El mismo pasó a concebirse como un espacio educativo responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento, resultado de validaciones y reconstrucciones de interacción cultural y negociación de significados. En tanto espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, pero también de socialización y juego, se relaciona fuertemente con la apropiación de contenidos educativos. El nivel adquiere así, el desafío de acompañar a los niños desde los inicios de la escolaridad, en el camino de la comprensión de su entorno. Coadyuvar al niño a convertirse en un sujeto socializado, va a significar darle la oportunidad de leer e interpretar los signos de la cultura, reconocerlos y reconocerse en ellos, usarlos para individuarse y diferenciarse. Todos estos retos implicaron, desde los '90 en adelante, nuevas maneras de entender las ciencias y en especial las ciencias sociales.

Dentro de las ciencias sociales la Historia ocupaba un lugar preponderante, a pesar de que durante mucho tiempo fue entendida en las aulas como una ciencia eminentemente enunciativa que ofrecía un conocimiento acabado. Con las modificaciones macroeconómicas e institucionales de la década de 1990 en la Argentina y en diferentes áreas, hubo cuestionamientos y replanteos de la misma en razón de sus notables posibilidades educativas transformadoras. En buena medida, porque la Historia fue asumida como parte transversal de la dinámica del contexto cultural y social, siendo considerada como un saber transformador en permanente estado de construcción.

Ese campo de cambios finiseculares en la educación es el que enmarca la presente investigación sobre el Nivel Inicial, las modificaciones institucionales y en la historia diseñada; y, finalmente, en la historia que se enseñó. El interés particular fue puesto en la didáctica con el propósito de entender la teoría, los discursos y las prácticas que subyacen en la enseñanza de la Historia; que desde las definiciones hegemónicas, tenía la finalidad de mejorar la comprensión de la realidad escolar y del proceso de toma de decisiones. En ese sentido, las inquietudes más básicas de este trabajo discurrieron por comprender dentro de las ciencias sociales, cómo se realizó la enseñanza de algunas nociones básicas de Historia (tiempo, tiempo histórico, primeras secuencias cronológicas) y qué nociones básicas se enseñaron en el Nivel Inicial en escuelas urbanas de la Capital de la Provincia de Catamarca. Bajado a

problema concreto, los interrogantes que nos acudieron fueron: ¿Qué nociones básicas de Historia se enseñan en el Nivel Inicial? y ¿Cómo se enseñan las nociones básicas de Historia? Aspectos del hecho educativo que habían sido parcialmente estudiados en el Área de Ciencias Sociales de algunas Provincias de la República Argentina.

La preocupación se funda y surge tanto de experiencias en asesorías pedagógicas al observar dificultades y desinterés, rechazo y hasta desconocimiento de los alumnos en Historia, sobre todo en los 7mo y 8vo años, como de la lectura de bibliografía y el cursado del Seminario "Didáctica de las Ciencias Sociales" realizado en la Maestría en Didáctica. Esto último permitió avizorar y considerar las múltiples posibilidades que en la actualidad es posible brindarle al alumno, para un mejor entendimiento del mundo sociocultural en el que se inserta.

En el trabajo en sí, la noción de didáctica que nos permitía realizar la aproximación que deseábamos más precisamente en el Nivel Inicial, fue la que nos proporcionó la obra de Gimeno Sacristán (1986). Del autor de mención tomamos, para pensar nuestro abordaje, su propuesta metodológica que diferencia tres fases en la dinámica de la enseñanza de la Historia. La primera, cuando es emprendida en la enseñanza desde el plano de la reflexión a nivel teórico. La segunda, cuando se opera desde el plano de la anticipación de la tarea en el nivel de programación del diseño; y, finalmente, desde el plano de la realidad en el nivel de la acción. Estas opciones nos ayudaron no sólo a emprender el estudio, sino también a invertir el orden respecto a qué investigar primero.

Desde la opinión de historiadores, pedagogos y psicólogos, la Historia puede ser estudiada y apropiada desde los inicios de la escolaridad. La comprensión y la formación de conceptos históricos y de reflexión histórica como tiempo, tiempo histórico o cronología, se vuelven accesibles al niño en la medida que se les proporciona oportunidad en las programaciones y actividades de aprendizaje concretadas por el docente. Varias investigaciones son muestra de ello, por ejemplo Friedman (citado por Pluckrose, 1996) trabajó sobre el desarrollo del conocimiento del tiempo, descubriendo que el niño de 4 a 6 años puede darse cuenta de la regularidad de las actividades cotidianas, las normas de comportamiento y llegar a ordenar elementos temporales en pequeñas escalas. Pluckrose (1996) afirma que es posible iniciar "*un concepto del tiempo*", ya que, "*incluso en los muy pequeños, se encuentra latentes, preparadas para despertar, la semilla de la formación de un concepto histórico específico*" (Pluckrose, 1996:30).

Como estrategia metodológica, el estudio se ubicó en 3 escuelas de la Capital de la Provincia de Catamarca y las docentes de Nivel Inicial de las salitas de 4 y 5

años. El trabajo en terreno permitió sumergirse en el "objeto real" a través de entrevistas, observación de clases, observación de actos y la búsqueda, lectura, análisis y selección de documentos curriculares; todo lo cual nos permitió obtener un conocimiento más suficiente de las dimensiones involucradas en el proceso y la acción social. De manera constante se rediseñaron e integraron las nociones teóricas con la revisión del material, tratando de ligarlas casi siempre con el problema y los objetivos propuestos.

Más allá de algunos agregados metodológicos particulares que serán expuestos en la sección correspondiente, la estrategia de análisis seleccionada de acuerdo al estilo de investigación cualitativo fue la denominada "teoría fundamentada" (Glaser y Strauss, 1967). En cierto modo, por el interés en lograr construir teoría a través de procedimientos analíticos inductivos en base a los datos empíricos. En función de ello, en todo momento intentamos que hubiera en nuestra tarea una interacción interesante entre los datos y el desarrollo de la investigación; de tal manera que los conceptos y la producción de teoría se generase a partir de los casos estudiados. De allí se entiende que para hacer el análisis cualitativo le hayamos prestado mayor atención a herramientas metodológicas como el muestreo teórico y la realización de "comparaciones constantes".

Asimismo, el planteo pretendió realizar una investigación que beneficiara a docentes y alumnos, permitiendo el análisis de las distintas propuestas curriculares en relación con las prácticas docentes puestas en juego en la enseñanza de la Historia. De allí el énfasis en la comparación de las prácticas docentes de las instituciones estudiadas en la zona urbana de la Capital de Catamarca, y la relación de las propuestas curriculares con las decisiones tomadas en función de las actividades docentes en el aula. Desde nuestra perspectiva, creemos que en la actualidad es necesario modificar tanto el conocimiento como las prácticas en la enseñanza de la Historia, dado que es posible pensar que nuevos contenidos y nuevas estrategias de enseñanza pueden favorecer el aprendizaje de la Historia desde el Nivel Inicial. Por ello la investigación se guió con la siguiente anticipación de sentido: "*Si mejores prácticas docentes posibilitan mejor desarrollo de nociones de tiempo, tiempo histórico, cronología, en alumnos de Nivel Inicial*". Cerrando con la hipótesis: "*La tensión, la hibridación o interfases entre lo instituyente y lo instituido se constituyen en obstáculos que impiden a las docentes realizar una mejor reflexión sobre sus propias prácticas*".

Finalmente, destacamos que el presente trabajo se encuentra organizado en tres partes diferenciadas. La primera contiene, en un espacio particular, a la introducción; la segunda parte se esboza en los siguientes capítulos I, II, III, IV, V.

El Capítulo I corresponde al Método de investigación que permitió recorrer el camino de la tarea investigativa.

En el Capítulo II "La Didáctica de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial" intentamos desentramar la calidad de ciencias para las Ciencias Sociales, junto con las discusiones epistemológicas que se dieron a través del tiempo. Es también parte del mismo Capítulo, la indagación acerca de cuales son los problemas que se le presentan a la Didáctica de las Ciencias Sociales que, al igual que la Didáctica, requiere de su comprensión para orientar a las Ciencias Sociales. Por último, nos hemos detenido en dar cuenta de la promoción de aprendizajes nuevos para el nivel, en tanto posibilitan un enriquecimiento del alumno, así como sus inicios en el conocimiento del ambiente social.

En el Capítulo III: "Didáctica de la Historia en el Nivel Inicial" buscamos mostrar las propuestas siguiendo la Didáctica de la Historia que indica cómo enseñar Historia y cómo los alumnos la pueden aprender mejor. A ello se agregó, la comprensión del concepto de Historia reciente y de los conceptos de tiempo, tiempo histórico y cronología.

En el Capítulo IV, denominado "Interfases entre teorías, didácticas y prácticas", plasmamos el material de entrevistas y observaciones a través de comprensiones e interpretaciones. Las mismas fueron guiadas por un arbitrio metodológico construido en base a lo que las docentes creen que van a hacer, lo que efectivamente hacen y los fundamentos de su acción. El recorrido incluyó desde el registro y análisis de Documentos Curriculares nacionales y provinciales, los Proyectos Curriculares Institucionales, las propuestas didácticas para el aula, la observación de clases y de actos y el examen de las capacitaciones disciplinares y didáctica.

El Capítulo V es el de conclusiones estrictas.

El trabajo finaliza con un tercer apartado de Anexos que incluye la historia natural de la investigación y propuestas, cerrando así parcialmente el recorrido iniciado en la investigación. Sin embargo, no se desconoce que el estudio de éstos temas es mucho más amplio de lo aquí tratado.

CAPÍTULO I

Método de Investigación

a. Aspectos Generales

El siguiente proyecto de investigación tiene la finalidad de adquirir conocimiento acerca de la enseñanza de nociones básicas de Historia como tiempo, tiempo histórico y cronología, realizada por docentes de salitas de Nivel Inicial de Instituciones educativas de la Provincia de Catamarca. En relación a ello adoptamos enfoques cualitativos de investigación, y dentro de esa lógica nos pareció oportuno acudir a la denominada "Teoría Fundamentada" (Glaser y Strauss, 1967) como estrategia de análisis central; y de manera subsidiaria al método Verstehen (citado por Dos Santos Filho y Sánchez Gamboa, 1997). Esta opción nos permitió realizar un análisis inductivo basado en información observacional empírica de expresión oral y escrita, lo que coadyuvó de manera simultánea a la construcción de teoría.

Desde la lógica cualitativa, el análisis nos posibilitó el estudio de las situaciones educativas particulares, a partir de las cuales intentamos acercarnos a las significaciones que los actores le otorgan. Con la pretensión de construir teoría, los datos fueron no sólo recogidos mediante entrevistas en profundidad y observaciones de entornos institucionales, de clases y de actos escolares, sino también ordenados y sistematizados. Asimismo se utilizaron fuentes primarias correspondientes a diversos documentos curriculares.

Para el análisis de los procesos tratamos de confrontar casos similares entre sí, pero con algunas diferencias que nos permitían comprensiones, interpretaciones y construcciones de conceptos teóricos. Esto implicó transitar continuamente desde el terreno y los datos, a las nociones teóricas sobre el tema y de nuevo a la revisión del material; de forma tal, que la teoría se desarrolle en íntima conexión con los datos.

Con la utilización del enfoque cualitativo durante el estudio pretendimos buscar desde allí, la definición del problema y la construcción conceptual para interpretarlo; cómo así también, explicar el fenómeno, sus características y los procesos inmanentes. En ese sentido, el abordaje que consideramos más apropiado fue el análisis comparativo de docentes de salitas dependientes de JIN (Nº 1 y Nº 8) del nivel provincial, y otros no nuclearizados como los de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú, dependiente de la Universidad Nacional de Catamarca.

En todo momento intentamos conservar el discurso y las narrativas originales de los sujetos en estudio, indagando sus definiciones de la situación como docentes encargados de enseñar Historia, la visión que tienen de su propia historia personal y profesional, así como los condicionamientos estructurales (políticos, institucionales, áulicos). De manera introductoria efectuamos un relevamiento comprensivo del ámbito

socio-institucional general que nos ayudó a la definición clara del contexto inmediato de las salitas observadas y de los casos a comparar.

Dentro de los casos comparados, las diferencias inicialmente formales estuvieron dadas en el hecho de que algunas docentes desarrollaban su actividad en el ámbito público dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Catamarca; mientras que otro grupo de docentes lo efectuaba en el ámbito público, pero dependiente de la Universidad Nacional de Catamarca. Esta situación significaba que únicamente los JIN N° 1 y N° 8 provinciales hayan contado con la figura del Supervisor.

Otras diferencias verificables de los casos comparados fueron: a) presencia de una salita única (dependiente JIN N° 8); b) compartir con otros docentes de otras salitas en el mismo edificio (dependientes del JIN N° 1 y Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú); c) salitas para alumnos de de 4 años y 5 años (dependientes del JIN N° 1 y Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú); d) solamente salita de 5 años (dependiente del JIN N° 8); e) tener pocos alumnos (dependiente del JIN N° 8); f) tener muchos alumnos (dependientes del JIN N° 1 y Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú); g) con alumnos de niveles socio-económico distinto, mayormente bajo y escasamente medio (dependientes del JIN N° 1 y JIN N° 8), escasamente bajo, mayormente medio y escasamente alto (Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú); h) una salita que se encontraba alejada en zona suburbana a la Capital provincial (dependiente del JIN N° 8); i) otras más cercanas a la Capital provincial (JIN N° 1) y a Organismos Oficiales como el Ministerio de Educación, la Dirección del Nivel y la Supervisión de Zona. Si bien todas las salitas cuentan con Directora y Vicedirectora, las salitas dependientes de los JIN N° 1 y de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú tienen la ventaja de contar con la presencia de las autoridades en el mismo edificio.

Como puntos en común de los casos comparados pueden señalarse: a) todas las docentes de las salitas, tanto de 4 como de 5 años, registran antigüedad en la docencia, aunque el rango corre entre los 6 y los 20 años; b) fueron beneficiarias de la capacitación docente oficial que acompañaba a la transformación educativa puesta en marcha en los '90; c) la casi totalidad de las docentes, a excepción de una, aprobaron las evaluaciones de la capacitación recibida; y, d) en todas las salitas se utiliza como material de referencia para realizar sus propuestas educativas, a la documentación oficial institucional.

La muestra utilizada fue intencional y abarcó a todas las docentes de las salitas de 4 y 5 años de las instituciones seleccionadas y comprendidas. Incorporamos

también a la Directora y la Vicedirectora de las instituciones escolares, al igual que a la Supervisora zonal y la Coordinadora provincial de Capacitación de la Dirección de Planeamiento Educativo.

El criterio que seguimos durante las entrevistas, las observaciones de clases y de actos y la consulta de documentos (oficiales y curriculares), fue el de saturación teórica, teniendo muy en cuenta además, los criterios de propósito teórico y relevancia. Al considerar el propósito teórico, nuestra preocupación fue por la información preexistente o el estado del arte sobre el tema. En relación a ello examinamos la única investigación local realizada sobre *“La enseñanza y la comprensión de las relaciones temporo espaciales en el Nivel Inicial”* (Madina y Soria, 1999), así como los desarrollos teóricos producidos con respecto a la didáctica y la Historia. En cuanto a la relevancia, la selección de entrevistados y las observaciones de clases nos permitieron ampliar el rango de heterogeneidad, buscando hacer emerger categorías de análisis.

Para la contención de la validación y la confiabilidad recurrimos durante el proceso de investigación a la vigilancia epistemológica entre los componentes de la metodología, a la reconstrucción de la historia natural de la investigación, a la constante conexión y consistencia entre teoría y dato observable, y a la triangulación de fuentes de información. La investigación llegó a su punto final cuando no hubo ya ninguna información adicional que nos permita agregar más propiedades y relaciones a las categorías detectadas. Por ejemplo, con respecto a la capacitación tanto las docentes entrevistadas como la Supervisora, la Directora y la Coordinadora de Capacitación coincidían en los datos sobre la realización de la misma, las áreas priorizadas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), el hecho de que todas las docentes la tomaron, y que algunas docentes rindieron la evaluación y otras no.

Como señalamos más arriba, el acercamiento al campo incluyó la visita a las instituciones oficiales como el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Catamarca y la Dirección de Educación de Nivel Inicial, a las que pertenecían el grupo más grande de docentes involucradas en la investigación. El trabajo de campo continuó con la búsqueda, selección y registro de fuentes primarias editadas, correspondientes a las normativas existentes para el Nivel Inicial como la Ley General de Cultura y Educación de la Provincia N° 4843, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Documentos Curriculares Jurisdiccionales (DCJ), más otros documentos y resoluciones que aluden a la transformación educativa.

La segunda fuente de datos estuvo dada por las entrevistas abiertas y en profundidad, realizadas a las docentes de las salitas seleccionadas, a las autoridades de los JIN, de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú, a la Supervisora de

Zona de los JIN y a la Coordinadora de Capacitación. La tercera fuente de datos durante el trabajo de campo fueron las observaciones de clases y de actos de las docentes de las salitas escogidas.

En lo que respecta a cómo analizamos la información, ampliamos ahora lo comentado al comienzo del capítulo. Hemos optado, en relación a las posturas teóricas que sostenemos por el enfoque de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Jones et. al., 2004) y el método de la comparación constante, ya que nos permite a través de los registros de las observaciones y de las entrevistas, no sólo reproducir el grado de detalle de la observación sino también las relaciones subjetivas que recogimos, a propósito del propio involucramiento en la investigación. Tratamos de objetivar la relación subjetiva construida, aunque no con la finalidad de abordarla como categoría de análisis.

Las entrevistas desgravadas como las observaciones de clases y de actos fueron organizados en registros de tres columnas que posteriormente codificamos siguiendo una numeración continúa. Ante la dificultad de conseguir software específicos que posibilitaran mayores capacidades de sistematización y codificación utilizamos “...*la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores focalizados en un estudio singular deben entenderse como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad al trabajo del investigador*” (Kornblit, 2004: 47).

De esta manera, la comprensión de los registros nos facilitó la obtención de los temas emergentes o la comparación de “incidentes aplicables a cada categoría”; que son aquellos aspectos del registro que nos llaman la atención, permitiéndonos pulir el objeto de investigación. Estas repeticiones en varias oportunidades, nos permitieron identificar temas recurrentes; además de comenzar a generar categorías conceptuales e ideas teóricas. De allí en más, la producción de reflexiones obtenidas a través de las comparaciones, siguió la propuesta manifestada por los autores citados.

De forma más desagregada, debemos decir que tomamos de Glaser y Strauss (1967) sus ideas teóricas básicas sobre categorías, propiedades, conceptos e hipótesis. En este sentido, las categorías provienen del proceso de dimensionalización y subdimensionalización, y engloban información con cierta afinidad o denominador común, si bien es diversa. En el caso de las categorías centrales, sus funciones se corresponden con la integración y densificación de la teoría. En lo que respecta a las propiedades aluden a las características más concretas de algo como ideas, personas, actividades, y pueden ser conceptualizadas. En cuanto a los conceptos, pueden definirse como unidades básicas de análisis que provienen de la conceptualización del

dato desarrollado por la teoría. Tienen un nivel de abstracción menor que las categorías e incluyen interpretación. Por último las hipótesis surgen como respuestas provisionales de las relaciones conceptuales entre categorías y entre propiedades de una categoría.

Una vez que los conceptos y propiedades fueron seleccionados, segmentados y codificados, comenzamos la generación de categorías que, como mencionamos, fue complementada con el uso del método Verstehen, a los fines de mejorar la comprensión de la información proporcionada en las entrevistas, observaciones de actos y documentos oficiales. En buena medida, porque se nos imponía la búsqueda de alguna alternativa que nos permitiera aproximarnos de manera simultánea a los discursos, prácticas y fundamentos de las docentes. En razón de ello, nos pareció oportuno utilizar el método (citado por Dos Santos Filho y Sánchez Gamboa, 1997), propuesto por Dilthey y adoptado por Weber. Verstehen envuelve dos niveles de definición.

En el primero de esos niveles es donde se aprehende de manera directa o indirecta una acción humana (gesto o expresión), sin efectuar conscientemente ninguna inferencia de la actividad; por ello corresponde al “que” de una acción. En el segundo nivel, es donde se involucra la comprensión, la cual emerge cuando los motivos de los actores o los significados que ellos les atribuyen a sus acciones son comprendidos. El “porque” de la acción de este nivel, complementa al “que” de la acción del primer nivel. Asimismo, la comprensión de los significados requiere colocar la acción dentro de contextos significativos.

Este método nos permitió construir tres modalidades ideales de la acción docente en sentido amplio, en relación a los cambios educativos producidos a nivel político-institucional, en la didáctica y sus estrategias, y en la práctica docente. También el método seleccionado coadyuvó a cruzar las modalidades de acción con otros tres campos de representación en el que pudimos incorporar a las docentes con sus concepciones, prácticas y los fundamentos de ambas. En términos operativos estos se correspondieron con lo que denominamos: las docentes frente a lo instituyente o lo que las docentes creen que van a hacer; las docentes ante lo instituido o lo que efectivamente hacen; y, por último, la tensión o interfases entre lo instituyente y lo instituido o porque hacen lo que hacen. Esto nos admitió observar los acomodamientos y re-acomodamientos de una misma docente en situaciones críticas de transformación educativa, y de ellas mismas frente a su profesión.

Así, la utilización del método comparativo constante combinado con el método Verstehen propició la generación de teoría a partir de la gran diversidad de datos,

donde cada incidente, sea un hecho (las clases, las visitas), un acontecimiento particular (los actos escolares) o una idea (la enseñanza del tiempo), fue comparado con la de otras docentes. Comparado también con las propiedades de una categoría (las interfases entre lo instituyente y lo instituido), en función de la mayor cantidad de similitudes o diferencias posibles. El camino transitado significó desarrollar ideas desde el material cualitativo de base, hacia un mayor grado de generalidad y abstracción conceptual. Desde conceptos (referencia al ayer, al antes), pasando por propiedades (el tiempo enseñado en la categoría de pasado), y concluyendo en categorías (instituyente, o sea lo que las docentes creen que van a hacer).

Tratamos de este modo, de dilucidar el interjuego, la trama, la dialéctica enmarañada en el grupo de estudio a los fines de poder interpretar las decisiones educativas en un contexto político y social determinado. Por otra parte, las relaciones entre proposiciones de una misma categoría, junto con proposiciones de otras categorías, nos posibilitaron la construcción de esquemas coherentes sobre la realidad estudiada; es decir, la comprensión de las estructuras significativas en su propio contexto.

El trabajo de investigación partió con preguntas muy amplias sobre ¿Qué nociones básicas de Historia se enseñan en el Nivel Inicial?, y ¿Cómo se enseñan las nociones básicas de Historia?. Durante el avance del mismo y mediante focalización obtuvimos desde las nociones teóricas emergentes, una anticipación de sentido "Si mejores prácticas docentes posibilitan mejor desarrollo de las nociones de tiempo, tiempo histórico, cronología en alumnos de Nivel Inicial"; lo cual nos permitió guiar y favorecer la investigación. Esta fue culminada con una hipótesis: "*La tensión, la hibridación o interfases entre lo instituyente y lo instituido se constituyen en obstáculos que impiden a las docentes realizar una mejor reflexión sobre sus propias prácticas*".

b. La Preparación

En este acápite vamos a dar cuenta de manera sucinta y ejemplificada del recorrido de cuatro etapas, en el cual comparamos incidentes para buscar categorías, luego integramos las categorías y sus propiedades; y, posteriormente delimitamos la teoría y escribimos la misma.

Comparación de incidentes

En esta etapa, a medida que íbamos analizando los datos tuvimos en cuenta y codificamos acontecimientos o incidentes. De la comparación de acontecimientos obtuvimos las propiedades teóricas de la categoría. Cada categoría daba lugar a dimensiones, como por ejemplo las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, con sus consecuencias y sus relaciones dentro de la misma; o sea, relaciones entre las propiedades o con otras categorías y sus otras propiedades. Por ejemplo, proyectos, unidades didácticas y mapa conceptual, daban lugar a propiedades como la Historia, incorporada en las propuestas y proyectos curriculares institucionales; y también a categorías, como lo instituyente o lo que las docentes creen que van a hacer. Esta última, relaciona las propiedades dentro de la misma categoría con el análisis de los CBC y DCJ en el Nivel Inicial y la observación de propuestas curriculares institucionales. A su vez, lo anterior se relaciona con las otras categorías: lo instituido, o lo que efectivamente hacen; y la tensión o interfases entre lo instituyente y lo instituido

La información obtenida en las entrevistas, observaciones de clases, de actos y la proveniente de documentos oficiales curriculares e institucionales, requirieron de un registro de tres columnas para su sistematización. La primera columna ubicada a la izquierda, permitía volcar toda la información recibida tal cual ésta era emitida. La segunda columna, recogía los comentarios particulares que iban surgiendo de las entrevistas u observaciones de clases y actos; mientras que en la tercera columna se realizaba el análisis con la extracción de conceptos, acontecimientos o incidentes que resultaban notorios para los fines de la investigación. Los resultados de este procedimiento fueron también utilizados para la comparación de fragmentos.

Un ejemplo que nos posibilita comprender la tarea realizada con los registros la obtenemos de la observación de clases a una docente de una salita de 4 años. Ante la mención de la docente sobre qué idea tienen o qué encontramos dentro del museo, que hay en el museo, lo alumnos indican una serie de elementos diarios que la maestra escribe sobre una ficha. En la entrevista realizada a la Directora del JIN, ella expresa que antes de la visita a el museo se hace una indagación de los saberes previos, lo que es ratificado luego por la Supervisora; quien en la entrevista realizada comenta que, cuando se va a realizar una visita se parte de la exploración de saberes que tiene el niño frente a ese tema, buscando posteriormente la confrontación de saberes con el fin de producir conflictos cognitivos.

A medida que nos llegaba información, los acontecimientos o incidentes eran resignificados. De tal modo que, cuando había información de una Institución muchas veces quedábamos con dudas e inquietudes, lo que nos requería volver a la lectura de

CAPÍTULO II

La Didáctica de las Ciencias Sociales
en el Nivel Inicial

II.1- El Campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales

En la actualidad la didáctica como disciplina científica ocupa un lugar en las ciencias buscando explicar, comprender y proporcionar normas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; proceso en el cual, el docente toma decisiones de manera cotidiana en la actividad de enseñar. Esta consideración de la didáctica no fue siempre así, ya que a lo largo de la historia se la fue planteando como un conjunto de normas y prescripciones, siendo posteriormente relegada como método para enseñar por el privilegio que se le otorgó a la actividad del alumno (S. XV- XVIII). Más tarde resurgió con enorme fuerza prescriptiva indicando a los docentes, técnicas adecuadas que permitían garantizar y controlar los resultados del aprendizaje en los niños (S. XIX-XX).

La visión que se mantenía tanto desde la escuela tradicional, la escuela nueva como de la escuela tecnicista, le adjudicaba a la didáctica una función exclusivamente práctica que excluía la vertiente teórica. Esta postura, en cierto modo espontánea e irreflexiva, no consideraba la necesidad del fundamento teórico claro y explícito del cual se nutre la práctica, además de incidir en ella. En este sentido "*...se restaba su carácter científico por la relación estrecha con la actividad práctica del docente y por no emplear los modos de validación o justificación de las conclusiones, que son utilizadas corrientemente en las ciencias positivistas...*" (Camilloni, 1997: 28).

La concepción que servía de base a esta postura respondía a la interpretación positivista, (según Camilloni: 1997) de la ciencia que consideraba a la didáctica como parte de una teoría de la educación, una teoría práctica no científica. Moore (1980) sostenía con Hirst (1980) que al ser una disciplina prescriptiva o recomendatoria no podía tener carácter científico, puesto que no puede ser sometida a los mismos controles que una teoría científica. Es claro que esta reflexión parte de un concepto de ciencia que ponía en tela de juicio el carácter científico de las denominadas Ciencias Sociales. El concepto positivista de las ciencias, sostenido por los autores, tiene como meta alcanzar la verdad y postula como ideal el logro de un conocimiento absoluto de la realidad en sí misma, descartando como científicas las implicaciones normativas.

En aquella concepción de ciencia, razón y decisión, conocimiento y valores se encuentran separados. El ser y el deber ser se diferencian estrictamente quedando el deber ser, librado a la irracionalidad. Postura que es fuertemente marcada y legitimada por un pensador como Popper quien exigió, "*Como una las tareas más significativas de la crítica científica, la develación de las confusiones de esferas de valor y la*

separación de cuestiones concernientes a valores puramente científicos como la verdad, la relevancia, la sencillez, etc., de problemas extracientíficos" (Popper, 1978: 20). Entonces, en la concepción positivista o neopositivista de la ciencia, ni la didáctica ni las Ciencias Sociales tenían caracteres científicos y eran postuladas como teorías diferentes; más bien teorías prácticas.

Es cierto que no se puede negar que la didáctica sea desinteresada y objetiva, que se limite a desarrollar un conocimiento explicativo o comprensivo de los procesos que configuran su dominio y que presenta postulaciones normativas para la acción. No obstante, se ha discutido la aplicación del concepto positivista al análisis de las ciencias sociales, porque no se muestra lo que ocurre históricamente en este campo de construcción de conocimiento, amputando y obstaculizando concreciones posibles de los conocimientos acerca de las problemáticas sociales. Sostenemos que la neutralidad valorativa sugerida para las Ciencias Sociales no puede darse ni en "aquellas consideradas ciencias" ya que como señala Myrdal (1983) no se puede imaginar ningún conocimiento social "*desinteresado*", porque la valoración forma parte de la ciencia. Si bien los valores no suelen estar sujetos a verificación, el desarrollo teórico sí puede estar validado ya que como valores socialmente relevantes necesitan ser demostrados.

Como parte del proceso cognoscitivo, al igual que el juicio de valor, la decisión es producto de una reflexión crítica, lo cual exige de parte del sujeto la conciencia de su existencia y de sus supuestos. Considerados en términos de objetividad/subjetividad histórica, y por ende de universalidad, demuestran que no están en contradicción con la racionalidad (Camilloni: 1997). La perspectiva positivista no sólo separa conocimiento y valor, también realiza la diferenciación entre lo teórico y lo práctico, entre el conocimiento y la acción. Asimismo, sugiere para el caso de los problemas prácticos como la pobreza, el analfabetismo o la opresión política, su teorización en forma de enunciados descriptivos y explicativos, negando el lenguaje prescriptivo orientado a la acción. Esta postura que en su momento fue mantenida por Popper (citado por Camilloni: 1997) fue corroborada desde otra postura epistemológica por Weber (1971), quien indicaba que la tarea en una ciencia empírica experimental no es el establecimiento de normas e ideales ni la derivación de recetas para la práctica.

A pesar de ello, ambos pensadores reconocían el origen práctico de los problemas que promueven el desarrollo las ciencias sociales. Basándose en esta concepción de ciencia que marca como exigencia la separación de teoría científica y acción, de teoría científica y valores, y de teoría científica y normatividad, es imposible que la didáctica o la didáctica de las Ciencias Sociales específicamente obtenga el

la teoría con la finalidad de que las iniciales nociones de teoría emergente que habían sido detalladas en nuestro cuaderno de notas, sean aclaradas. Esto permitía al mismo tiempo revisar los datos, realizar una comparación constante y codificar nuevamente. Por medio de un tipo de codificación abierta, los fragmentos de las entrevistas, los documentos curriculares y los registros de observación de clases u observación de actos, se comparaban buscando lo común y los conceptos repetidos en esos fragmentos. La etapa posterior consistió en la integración de la teoría en una categoría central, tratando de manejar la menor cantidad posible de propiedades y conceptos.

Integración de Categorías y propiedades

Mediante la comparación entre incidentes (hechos, acontecimientos, ideas) y la comparación entre propiedades de una categoría, fuimos desarrollando la teoría. Por ejemplo, en la categoría de lo instituido o lo que efectivamente hacen, las propiedades se corresponden con el contexto curricular, el contexto concepción de niño, el aprendizaje, la concepción del docente, los contenidos y la concepción de enseñanza, así como su relación con la capacitación, si la tuvieron, si aprobaron la capacitación, si les fue satisfactoria, o si necesitaban mayor perfeccionamiento.

Acotado a la capacitación, esto implicó vincular y comprender qué recibieron y desde qué disciplinas, qué tienen en cuenta de las mismas al momento de la práctica, qué variaciones hubo en la forma de enseñar. Destacamos también que a medida que iba desarrollándose la investigación nos surgían frecuentes preguntas, como por ejemplo en el caso de la antigüedad docente: ¿Incide en la enseñanza?, ¿Qué diferencias establece entre cómo enseñaba antes y cómo enseña ahora? . Estos interrogantes nos llevaban a recolectar otros datos con el fin de llenar espacios vacíos y ampliar la teoría. Por cierto que el trabajo analítico de integración de categorías y las propiedades continuó durante las etapas posteriores.

Escribiendo la teoría

Basándonos en los datos codificados y en las anotaciones que respondían a análisis, ideas, preguntas e interpretaciones surgidas en el proceso y registradas durante el mismo, escribimos la teoría.

carácter de disciplina científica, relegándosela en el mejor de los casos, a una teoría práctica.

Sin embargo, este pensamiento positivista provocó la respuesta de la escuela de Frankfurt (Habermas, 1971; Horkheimer, 1970), desde donde se efectúa la distinción entre ciencias fácticas y modo de conocimiento de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Van a sostener también, que es improbable comprender por la lógica discursiva de categorías sencillas y unánimes lo histórico y social, porque es contradictorio, determinable, racional, irracional, dominado por la naturaleza ciega y transmitido por la conciencia. La nueva postura que surge con la teoría crítica manifiesta a través de Habermas (1971), indicará que el análisis que se realiza en la construcción del conocimiento del proceso social, se convierte en una posible crítica de sí mismo. De manera que, es imposible quedar atado acriticamente al contexto social, puesto que el científico social no puede detenerse ante la realidad ni limitarse a ella.

La Ciencia Social se inicia a partir de la ruptura con la posición positivista, donde el dualismo hechos-decisiones y la contradicción conocer-valorar, eran negados. Horkheimer (1970) y Habermas (1971) van a revalorizar la praxis; el primero, afirmando que como mediación histórico-social afecta tanto al sujeto como al objeto. Habermas (1971), planteando el nexo necesario de la teoría y la praxis, puesto que si predominará la praxis separada de la teoría se llegaría a una civilización exclusivamente técnica, produciendo una división de la conciencia y una separación de los hombres en dos clases. A todo esto añaden, que la teoría sea entendida en un amplio concepto de racionalidad en el que confluyen interés y razón. En Habermas (1971), tres son los intereses que dirigen el conocimiento humano: el trabajo como acción técnica, la interacción como acción práctica y la reflexión como acción emancipatoria. La concepción amplia que engloba la totalidad racional reside en la unidad del hombre cuya realidad fundamental es la reflexión y es donde ética y ciencia se integran.

Estas discusiones, de acuerdo a Camilloni (1997), abrieron un nuevo camino para el análisis del carácter epistemológico de la didáctica debido al nuevo concepto de Ciencia Social sostenido por la teoría crítica. Pero, para poder construirse como disciplina científica, es necesario que se encamine como un programa o conjunto de programas a ser realizados en base a ciertas reglas, pautas o principios; tal como sucede en otras ciencias como la Sociología.

Entonces, le cabía a la didáctica resolver un problema inicial como es el de la separación entre la opinión común y el discurso científico. Por lo cual debía proceder a la ruptura con la didáctica espontánea que surge engañosamente natural en los

docentes y en el conocimiento directo, y con aquellas teorías sobreentendidas acerca de lo social y de la realidad en general que acarrearán maestros y alumnos.

Esto demandó que la didáctica y el conocimiento espontáneo, las teorías implícitas acerca de lo social y de la realidad en general que son portados por maestros y alumnos sean superados en la construcción del conocimiento didáctico. De modo que se pueda pensar a partir de otros términos la realidad pedagógica y social. Así, diversos programas como el conductismo y luego los enfoques cognitivos plantearon la necesidad de que la didáctica se constituya en un dominio del saber, apoyado en el aporte riguroso de la disciplina científica. Pero, para la perspectiva positivista del conductismo la interpretación es tecnológica y no como ciencia; por el contrario, la perspectiva cognitiva la considera científica al tomar como eje la construcción de significados.

De este modo, la didáctica desde la concepción crítica puede alcanzar su estatus de ciencia, en donde se restablece la relación esencial del conocimiento y del valor, y se rearticulan los dominios del ser y del deber ser. Así, *“La didáctica puede ocuparse y pre-ocuparse de la práctica pedagógica, estar impregnadas de valores elegidos y adoptar una postura normativa, sin perder su potencial para construirse como disciplina científica”* (Camilloni, 1997:34). La autora citada propone entender la didáctica desde un programa científico centrado en los significados, ya que *“Se podría definir a la didáctica, al menos potencialmente, como una ciencia social, estructurada en torno de algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significados”* (Camilloni, 1997:36). Entendida de este modo, en su carácter epistemológico, da lugar a comprender los problemas que se le plantean a los teóricos y docentes, así como explicar las diversas dificultades para su resolución.

II.2- La Didáctica de las Ciencias Sociales

La didáctica de las Ciencias Sociales plantea diversos problemas a didáctas y docentes, precisando de mayor comprensión a fin de orientar la búsqueda de soluciones en los niveles teóricos- prácticos y prácticos relacionados con la didáctica. La relación entre la Ciencia Social y una teoría sobre cómo esta debe ser enseñada es cada vez más estrecha involucrando incluso, problemáticas epistemológicas comunes. Entre estas problemáticas se destacan por ejemplo, *“la necesidad de garantizar la*

ampliación de los horizontes espaciales y temporales de sabios, docentes y alumnos; de resolver las complejas relaciones entre el pensamiento nomotético y el pensamiento ideográfico, o las relaciones entre la objetividad y la subjetividad tanto del sujeto cognoscente como de la comunidad científica, docente o escolar a la que aquél pertenece. También debe resolver la vinculación entre la teoría y la acción intelectual o práctica. Otro problema que es menester considerar es el que plantea la aceptación del carácter inevitable de la existencia del conflicto conceptual como punto de partida, trayecto y meta del trabajo intelectual en cualquiera de los niveles en que éste se realice: el de los sabios, el de los docentes o el de los alumnos" (Aisenberg y Aldecoqui, 1997:36).

Asimismo, otra inquietud que surge de aquella vinculación entre Ciencias Sociales y didáctica, es la determinación de qué son las Ciencias Sociales. Una primera respuesta que se argumenta es que las Ciencias Sociales forman una unidad fundada en la diversidad. Esto significa partir de la idea de que hay una realidad externa al sujeto, que existe objetivamente y que se constituye en la presencia y acción de los seres humanos; derivándose a partir de allí en características particulares. Entonces, hablar de las Ciencias sociales y no de una sola ciencia social, permite que sean consideradas en un todo objetivo para ser analizadas y explicadas unitariamente desde la diversidad de las disciplinas concretas, según el tema particular u objeto de estudio y los enfoques o puntos de vistas a tener en cuenta en su análisis.

Se manifiestan así, nuevos campos de investigación científica en las Ciencias Sociales en la medida en que se delimite el objeto de estudio y se indaguen procedimientos metodológicos específicos que posibiliten solucionar los problemas teóricos o no teóricos que surgen de la observación de la realidad social desde el lugar de donde se realiza el estudio. El logro de la posibilidad de conocimiento científico de "lo social" da lugar a que, en los múltiples aspectos de la realidad, se establezcan ámbitos de observación, acción y conocimiento específico. Al ampliarse los campos de actividad científica en la didáctica específica de una determinada disciplina, como por ejemplo la Historia o la Geografía, surge la demarcación de la actividad investigadora que tiende al conocimiento riguroso del proceso de enseñanza y aprendizaje; y por lo mismo a la relativa estabilidad de una teoría explicativa, al descubrimiento de regularidades existentes y/o estrategias contrastadas y evaluables de intervención sobre la realidad.

Comprender los procesos que caracterizan la compleja realidad del mundo actual requiere la presencia de las diversas ciencias que integran el área. No sólo Historia y Geografía sino también Sociología, Antropología y Ciencias políticas, las cuales contribuyen a una mejor comprensión e interpretación del presente. En ese

sentido, el reconocerse como parte de un proceso temporo-espacial permite al sujeto social poder enfrentar las múltiples situaciones de una sociedad complicada y confusa; requiriendo de su parte el análisis crítico, la reflexión serena y profunda, el diseño creativo de estrategias que orienten las acciones y el compromiso responsable. Tanto el docente como el alumno precisan conocer el funcionamiento de la sociedad en la que se vive, y actuar críticamente en ella para entender, manejar y valorar formas de razonamiento y marcos teóricos propios de las Ciencias Sociales. Así, la necesidad de apoyarse en las Ciencias Sociales estaría dada en la posibilidad de captar aquellos elementos de la cultura que son claves en la sociedad. Además para el abordaje del área y/o disciplina, se hace necesario el ingrediente específico del aspecto didáctico-metodológico que debe encarar el docente, de acuerdo al nivel en que se encuentra. Le cabe también, repensar los amplios contenidos de la didáctica y analizar el modo de trabajo particular de acuerdo al contexto.

En este proceso ocupan un lugar importante *“los objetivos que la sociedad y el sistema educativo se proponen a través de la enseñanza del área, los criterios científicos que se usan para evaluar la validez de los conocimientos, los criterios psicológicos y pedagógicos a través de los cuales, se evalúa la adecuación de los contenidos a las posibilidades y necesidades de los alumnos, la interpretación que el docente realiza de los contenidos seleccionados por la escuela y las características particulares que asume el propio proceso de enseñanza y aprendizaje en el seno de cada institución escolar”* (Finocchio, 1997:17).

Las dos dimensiones señaladas por la autora se entrecruzan recibiendo aportes que enriquecen a ambos. Si una de ellos prevalece sobre la otra se corre el riesgo de caer en la normatividad técnica exclusivamente o la reflexividad exagerada pero carente de la necesaria operatividad. También en el aula, el docente con su práctica reflexiva conciente de su “realidad” requiere de ambas dimensiones y de la comprensión de sus relaciones mutuas. De esta manera, la visión general de la realidad se ve complementada en un docente capaz de reflexionar, comprometerse en la práctica y operar desde la misma. Harf, Pastorino et al (1997:95), opinan al respecto que, *“desde nuestro punto de vista, la didáctica no busca simplemente explicitar, normas, prescribir que debe hacer el docente, sino que su propósito es ayudar a ese docente en el proceso de toma de decisiones que debe realizar cotidianamente en su actividad de enseñar: qué criterios, qué aspectos toman en cuenta en la definición de las diferentes intervenciones didácticas”*.

Pero en la actividad cotidiana, en las prácticas, también se pone en juego el modelo teórico de educación, de aprendizaje y de enseñanza. La elección o la aplicación de algún modelo le significan al docente no sólo una opción entre tantas

posibles, sino la decisión por una concepción del hombre, del mundo y en una realidad social, cultural e histórica de la vida; en definitiva, una ética. Asimismo, la definición de un mundo y su contexto, exige también hacerse cargo de los valores que se practican y son significativos. Particularidades que implican reconocer, en sí y en la enseñanza, el componente ideológico que los sustenta.

Entonces, las docentes al adoptar una postura dejan atrás la neutralidad, y dan lugar a la articulación de las dimensiones descriptiva-explicativa y normativa-prescriptiva. De la primera, la explicativa, obtienen los elementos teóricos que permitirían comprender la situación de enseñanza; con la segunda, la normativa, se posibilitan las prescripciones para la tarea docente. La base de las dos la constituye la intencionalidad ética y social, que incluyen concepciones específicas de escuela, sociedad, conocimiento y hombre, donde lo explicativo y lo normativo se encuentran entrecruzados, en una relación estrecha con lo valorativo.

No obstante, la didáctica en el Nivel Inicial no sólo se ocupa de la teoría, el diseño y la práctica de la enseñanza en función de situaciones educativas concretas y particulares. Para nosotros adquiere significación una comprensión de la relación de comunicación en el Nivel Inicial, en función de los aprendizajes propuestos. De allí que otro componente que tiene importancia vital en relación a la comunicación, ya sea verbal o no, son los modos en que establece el docente su comunicación con el alumno. Por ello es que la didáctica en su complejidad no solo se refiere a los procesos de enseñanza, incluye también, la comprensión del sujeto de la educación inicial, al igual que la vinculación a lo psico-socio-afectivo; y, sin obviar, el contexto institucional, sociocultural y económico.

El campo de la didáctica nos permite así, entender además de los elementos que se han de tener en cuenta en el nivel, los fenómenos de comunicación como contenido educativo de conocimiento. La relación comunicativa entre docente-alumno se constituye en sí misma en un elemento didáctico de gran importancia. Desde allí acordamos con Harf, Pastorino et al (1997), cuando consideran a la enseñanza como el conjunto de acciones que el docente organiza y sistematiza para posibilitar y transmitir contenidos educativos de los que se apropiaran los alumnos.

Relacionado con el conjunto de la didáctica el nivel teórico permite comprender la realidad en sus distintas dimensiones teóricas en relación con el aprendizaje.

En resumen, la didáctica no sólo hace referencia al proceso de enseñanza, sino también a las situaciones de la enseñanza y a los múltiples entrecruzamientos de variables y procesos que se producen en estas situaciones. La didáctica es así, la disciplina que se ocupa de la teoría, el diseño y la práctica de la enseñanza en función de situaciones educativas concretas y particulares. Situaciones en donde aparece la

enseñanza, como el conjunto de acciones realizadas por el docente de manera organizada y sistemática, posibilitadora y transmisora de contenidos educativos de los que se han de apropiar los alumnos. La enseñanza nos remite más claramente a la intencionalidad pedagógica explicitada que, como prácticas, se objetivan en el aula y nos requieren al menos aclaraciones acerca de nuestras propuestas.

Aquello nos interroga acerca de las maneras de concebir la educación, en donde la enseñanza tiene que ver en como organizan las docentes sus prácticas pedagógicas. De acuerdo a lo que venimos señalando, creemos que esas prácticas no pueden ser presentadas en estructuras fijas como recetas a seguir. Por lo contrario, requieren de reflexión y análisis acerca de lo que las docentes quieren, hablan, piensan en la clase, más su historia y su devenir. El concepto de Guy Brousseau de "contrato didáctico", según Charnay (1994), nos remite: "Al conjunto de comportamientos específicos del maestro que son esperados por el alumno, y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro, y que regulan el funcionamiento de la clase y las relaciones maestro-alumno-saber....." Ello nos permite repensar prácticas áulicas, ubicando la clase en un tiempo, un espacio, un entramado de procesos históricos-sociales. Reconocer así, que las prácticas corresponden al tiempo en que fueron dándose, en relación a la complejidad de los contextos reales, en los cuales interactúa el sujeto en vinculación a otros actores sociales y a las instituciones.

Asumimos entonces, lo que Burgos, Peña et al (1988: 71) acerca de *"la necesidad de comprender la didáctica como un proceso de enseñanza donde, a partir de la configuración de situaciones (didácticas o de enseñanza) es posible promover la aprehensión del conocimiento y de los contenidos significativos validos. Criterio de validación que solo puede comprenderse en el marco de un contexto social e histórico preciso y determinado a un grupo particular heterogéneo de alumnos"*. De allí que la atención a las significaciones de aprendizaje del alumno exigen de forma simultánea la atención al interjuego entre conocimientos previos, la actividad de aprendizaje, los materiales empleados y la significatividad otorgada.

En aquel sentido, adherimos a lo que Guy Brusseau, (citado por Burgos, Peña et al; 1988) considera respecto a que la situación didáctica involucra inicialmente el conjunto de relaciones establecidas explícitas o implícitas entre el alumno o grupo de alumnos. Más no acaba allí, puesto que interviene un medio acotado, constituido por elementos, instrumentos y el sistema educativo representado por los docentes; este último con finalidades deliberadas y específicas, ya que intentan lograr la apropiación del saber constituido o en constitución, por parte de los alumnos.

Este proceso, tal como lo señalan Burgos, Peña et al (1988), involucra comprender que las situaciones didácticas se configurarán en diferentes momentos. En una primera instancia se produciría la interacción del alumno con el medio físico; para en un segundo momento, establecer la comunicación a través del lenguaje especial para la ocasión y ofrecer las informaciones a los alumnos. En el tercer momento, es donde se buscaría convencer a los otros de la validez de procedimientos y afirmaciones, y los conocimientos adquiridos se aplicarían a nuevas situaciones. Por último, el cuarto momento, es el de institucionalización y el de la posibilidad de resignificar a través del lenguaje lo aprendido en las instancias de acción, formulación y validación.

II.3- La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial

Tradicionalmente la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial se ocupó de inculcar a los niños hábitos, normas y valores. El objetivo principal era la socialización, y desde este lugar, el proceso de socialización no tenía en cuenta la posibilidad de promoción de aprendizajes nuevos que puedan enriquecer en los alumnos el conocimiento del ambiente social. En la actualidad, la construcción de nuevos conocimientos, normas y valores tienden a facilitar la integración activa, crítica y creativa en la vida social. En buena medida, la transformación del ambiente social en objeto de conocimiento posibilitaría poder mirar desde otro lugar lo habitual y lo cotidiano. Esta nueva tarea es asignada al docente, quien además de considerar lo diferente, debería poder ofrecer a los alumnos propuestas didácticas que tornen complejos y ricos sus conocimientos.

Para abordar el área de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial se sugiere considerar que el ambiente social es un sistema complejo. Que es producto de un conjunto de múltiples y diferentes variables que se interrelacionan, que es construido socialmente por los hombres de acuerdo a ciertas intenciones, que se encuentra en permanente movimiento lo que lleva a que ciertos aspectos del ambiente social cambien y otros permanezcan. Asimismo, un ambiente con estas características implica la emergencia de conflictos que pueden resolverse a través del consenso y la negociación, y por lo tanto de espacios donde conviven grupos con características culturales distintas, que hablan idiomas diferentes, que profesan distintas religiones y tradiciones, y que deben ser respetados en sus diferencias. Por otro lado los grupos sociales presentan desigualdades que también son importantes de ser reconocidas por los niños. Todas estas ideas en su conjunto vertebran y direccionan el trabajo actual con las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

II.4- La Didáctica en el Nivel Inicial

Como marco de aplicación, la didáctica en el Nivel Inicial debe ser entendida y analizada en los elementos que la constituyen. En este sentido juegan un papel importante la realidad concreta de la acción didáctica, el nivel evolutivo de los alumnos y el contexto dentro del cual se desenvuelven las instituciones. Como ya señalamos la didáctica es una disciplina compleja que no solo busca explicitar, otorgar normas y prescribir, sino también ayudar al docente en su toma de decisiones, teniendo en cuenta la realidad histórico-cultural; lo cual supone la selección de determinados valores. De acuerdo a Chevallard (1985) el sistema didáctico está constituido por, los subsistemas de conocimiento enseñado, docente y alumno, más el contexto. Brousseau (1980) aportó a la didáctica el concepto de "*contrato didáctico*" que incorpora la idea de comunicación entre docente, alumno y saber intencional. Dicho autor entiende el "contrato didáctico" como el "*conjunto de compartimientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno, y conjunto de compartimientos del alumno que son esperados por el maestro, y que regulan el funcionamiento de la clase y las relaciones maestro- alumno- saber, definiendo así los roles de cada uno y la repartición de las tareas: ¿quién puede hacer qué?, ¿quién debe hacer qué?, ¿cuáles son los fines y los objetivos?...*" (Citado por Harf, Pastorino et al: 1997; 100).

De este modo, la didáctica incluye a la enseñanza que como tal es un acto complejo que no se reduce simplemente a técnicas y estrategias, sino también a situaciones que tienden a ubicarnos situacionalmente en el acto de enseñanza en un momento dado, con una dinámica precedente y posterior. Por ello es que, Burgos, Peña y otros (1998: 72) plantean "*A partir del juego de representaciones mutuas, de las expectativas que se generan, de los comportamientos, del intercambio de informaciones en la situación didáctica o en la enseñanza, se irá definiendo el marco contextual en que los alumnos darán sentido a qué hacen y construirán diferentes grados de significación*".

En esta misma línea, Sacristán (1982) diferencia tres fases en la enseñanza, teoría, diseño y práctica. Con ellas, la didáctica se aborda en la enseñanza desde el plano de la reflexión a nivel teórico, desde el plano de la anticipación de la tarea a nivel de programación del diseño y desde el plano de la realidad a nivel de la acción. Toda enseñanza, según Harf, Pastorino et al (1997), se refiere a una comunicación de conocimientos entre dos o más participantes que tienen diferente grado de acceso a ese conocimiento. Esta comunicación de conocimientos puede entenderse como

intercambio, negociación de significados, apropiación, construcción, facilitación e incluso sólo transmisión según las posturas que se adopten.

El conocimiento ocupa un lugar fundamental en el Nivel Inicial, rescatándose a partir de la perspectiva crítica el sentido diferente de transmisión del mismo; ya no como pura transmisión de contenidos de forma memorística y enciclopedista, sino pensando en la posibilidad en el niño de reconstruir aquel conocimiento socialmente construido. Se garantiza de ese modo, la apropiación y la posibilidad de utilizarlo como sujeto activo en la construcción del mundo. Desde este lugar pensar en una didáctica crítica es aprender a pensar de forma crítica; o sea, a hacer otras lecturas de la realidad, como por ejemplo las que nos atraviesa en las instituciones educativas. Una didáctica orientada desde esta perspectiva lleva a interpelar incluso a la temática del conocimiento; es decir, qué conocimiento circula en el nivel y cómo se lo presenta para ser enseñado a partir de esta postura.

Hablar de la didáctica general para introducirnos en la didáctica del Nivel Inicial nos permite situarnos en una rama del saber y quehacer que tiene sus propias particularidades. Pero específicamente al referirnos a éste Nivel, ¿A qué nos referimos?, ¿existe una didáctica en el Nivel Inicial? Estas preguntas nos llevan a replantearnos aspectos de la didáctica general, en particular aquellos que nos permitan considerar la necesaria relación comunicativa entre docentes y niños en función de los aprendizajes previstos. Aspectos donde la comunicación verbal adquiere importancia como soporte natural en la construcción y transmisión de contenidos, constituyéndose en sí misma en contenido de conocimiento. La comunicación no sólo se reduce a lo verbal, pues los distintos matices de voz, la contención psíquica y física cariñosa, las miradas y los gestos, son comunicaciones no verbales entre docente y alumno que se configuran también en elementos didácticos. De modo que las formas de comunicación que el docente establece pueden ser más o menos apropiadas para favorecer la relación enseñanza- aprendizaje. El análisis de la intencional relación comunicativa permite comprender y asumir, el entramado básico de la didáctica del Nivel Inicial con sus características explicativas y normativas prescriptivas.

II.5- El docente actor de la situación didáctica

Uno de los actores principales de la situación didáctica es el docente. El docente como profesional de la enseñanza puede promover la reproducción sin cuestionamiento a la transformación reflexiva. Si opta por la reproducción su tarea se acerca más a la concepción técnica, cuya racionalidad le permite categorizar

realidades, actuaciones, así como prevenir y fijar situaciones; en fin naturalizar. Por el contrario, quienes consideran que la realidad es compleja, variada, donde intervienen multiplicidad de factores, pueden pensar de manera reflexiva y crítica sus modos de intervención concreta, de manera de analizar y comprender las situaciones educativas en sus particularidades históricas- sociales.

Es indudable que son dos formas distintas (aunque no las únicas) y extremas de mirar, abordar la realidad, el mundo y la vida, que se caracterizan por su distancia en la práctica, en entender la tarea docente como establecida o como reflexiva. Harf, Pastorino (et al 1997) consideran que "mientras que el pensamiento rutinario constituye la antítesis de la reflexión, los individuos reflexivos son capaces de mezclar formas de pensamiento racionales e intuitivas para conformar un único proceso de pensamiento dinámico". En esta línea de pensamiento Schon (citado por Harf, Pastorino et al 1997), enfatizan la importancia de pensar, de reflexionar en la propia acción docente lo que se hace. Así, un docente reflexivo sería aquel que opta por un pensar contextualizado, que no se efectúa sólo antes de la acción educativa, sino durante la práctica y después de la misma. Con la recurrencia a sus conocimientos y saberes, referidos entre otros a aspectos evolutivos, a aportes teóricos sobre el aprendizaje o la enseñanza, el docente puede llegar a analizar, comprender y fundamentar prácticas áulicas e institucionales.

II.6- Las teorías del aprendizaje en el nivel

La relación entre la teoría del aprendizaje y sus métodos con las prácticas en el aula no son siempre directas para el nivel; en buena medida porque las situaciones de aprendizaje planteadas en el espacio concreto son particulares y complejas. En las mismas intervienen el alumno, el docente, la tarea de la sala y el contexto en donde se desarrollan. El traslado de conceptos y métodos de la teoría de forma lineal a la sala requiere realizar una evaluación didáctica de la teoría del aprendizaje con el fin de seleccionar, integrar o completar el complejo mundo sociocultural en el que transcurre el proceso educativo.

Las teorías del aprendizaje definen una forma de aprender y explicar modos diferentes de aprender en un mismo o distintos objetos de aprendizaje. Pensamos que la teoría del aprendizaje es un valioso aporte para la didáctica en general y en especial en el nivel, destacando que las distintas formas de aprender no son mejores una que las otras sino que dependen del objeto de conocimiento y su pertinencia. Las diferentes perspectivas brindan un conocimiento de los procesos socio-afectivos y

cognoscitivos del sujeto, pero no profundizan tan ampliamente en el sujeto escolar. Por lo tanto, serán los propios docentes quienes deben prever y complementarlos.

De los aportes teóricos que enriquecen la visión respecto a la construcción del conocimiento, recuperamos algunos más divulgados en los últimos años por capacitaciones, bibliografía, estudios, y en los que se enfatizó más durante la transformación educativa.

El proceso de aprendizaje en Piaget

La epistemología genética de Piaget intenta comprender como se construye el conocimiento, aportándonos conceptos como el de inteligencia, entendido como adaptación al medio mediante procesos constantes de acomodamientos y arreglos a situaciones nuevas. El pensador sostiene que la adaptación del hombre al ambiente no es solo física y orgánica, sino que incluye un tipo distinto de relación que no aparece en los animales: la relación psicológica. Toda conducta manifiesta o no del hombre se sustenta en una construcción que él denomina estructura, a partir de la cual es posible explicar aquellas. Merced a su inteligencia y a las relaciones más ricas y complejas que se establecen entre el individuo y el medio, el hombre puede trascender la relación con su medio más inmediato hasta abarcar lo universal espacio-temporal. Esta organización de la inteligencia con el medio se manifiesta en conductas adaptativas.

Dos son los procesos que se requieren para que la adaptación se relacione de manera equilibrada con el medio. Ambos se aplican mutuamente y fueron denominados, asimilación y acomodación. La asimilación permite al individuo explorar, incorporar y transformar elementos de su medio; mientras que la acomodación le facilita al sujeto modificarse, posibilitándole la resolución de situaciones particulares que se le presenten. La inteligencia es la forma de equilibrio a la que tienden las estructuras e implica armonía, coordinación y ajuste entre las estructuras cognoscitivas y el medio ambiente.

La inteligencia es un sistema de operaciones viviente y actuante, que requiere de la actividad del sujeto para la construcción de la realidad, dado que el conocimiento no es obtenido por el observador pasivo. Harf, Pastorino et al (1997:110) opinan que *"es Piaget quien aporta la concepción sobre la naturaleza operatoria del pensamiento, mediante ella muestra el enorme valor del "hacer " del "operar" a los fines de comprender claramente la esencia del aprendizaje, poniendo en primer plano la relevancia de las operaciones en la constitución de la nociones fundamentales del pensamiento"*.

En el proceso de aprendizaje el sujeto se enfrenta en forma continua a situaciones perturbadoras debido a su exposición al medio. Estos encuentros provocan desequilibrio momentáneo al equilibrio logrado en la exposición precedente, lo que lleva al sujeto a dar respuestas activas mediante acciones reales o virtuales. Más claramente, las situaciones perturbadoras del medio provocan un desequilibrio en los esquemas del sujeto (esquemas de acción u operatorios), por lo cual busca asimilar los elementos de la situación planteada y acomoda los esquemas a las situaciones presentadas. Casi siempre el reequilibrio obtenido es superior al equilibrio anterior, lográndose de esta manera esquemas más enriquecidos.

En lo que respecta al desarrollo, la idea es que implica la construcción de estructuras cognitivas en etapas sucesivas que alcanzan cada vez mayor complejidad. Etapas que en la educación inicial se ubican en el período pre-operacional, caracterizado por un proceso pre-lógico en el pensamiento, por el egocentrismo, la tendencia a la imitación y la escasa percepción de lo real. Entre los factores que son constitutivos del desarrollo cognitivo encontramos la maduración orgánica o interna producida por la herencia y la experiencia. En la maduración distingue dos tipos: a) la Física, que es adquirida en la acción efectuada sobre los objetos; y, b) la Lógica matemática, mediante la cual los sujetos actúan sobre los objetos con el fin de conocer el resultado de la coordinación de las acciones. Es de destacar que un factor importante vinculado a la maduración lo constituyen las interacciones sociales, donde tiene su lugar lo educativo aunque, condicionado por las leyes del desarrollo espontáneo.

En los procesos de aprendizaje se adquiere tanto información como aspectos referidos a la información concreta, al pensamiento y a los vínculos afectivos y sociales. Así, los procesos de asimilación y acomodación en busca del equilibrio perdido implican para el sujeto, en este caso, el niño del nivel, que no hay objeto o situación externa que se pueda aprehender si no es asimilable a sus esquemas en el momento de su desarrollo. Como afirman Harf, Pastorino et al (1997:112) *“Que podemos ver entonces que nuestro alumno debe, sin lugar a dudas, ser puesto en contacto con lo real, debe realizar las acciones efectivas, las cuales le permitirán interiorizar la acción. Del mismo modo podremos afirmar la necesidad de que ponga en juego sus mecanismos operatorios para poder alcanzar un verdadero aprendizaje”*.

El aporte sobre el aprendizaje significativo de Ausubel

Ausubel (citado por Harf, Pastorino, et al: 1997) el verdadero aprendizaje es el significativo, donde el sujeto en este caso el niño puede establecer relaciones

“sustantivas” no “arbitrarias” entre lo nuevo que aprende y lo que ya conoce. Para lo cual es necesario que el contenido que se le ofrezca al niño sea potencialmente significativo. El contenido tiene que poseer una cierta lógica intrínseca, un cierto significado en sí mismo. A la significatividad lógica se agrega la necesidad de resultar significativo desde el punto de vista psicológico, de manera que el niño pueda insertar el nuevo conocimiento en un esquema reasimilación ya conocido, producto de sus experiencias previas de aprendizaje. De esto se deriva la fundamental importancia que adquieren los saberes previos en el proceso de aprendizaje. Otro factor de importancia en el aprendizaje es la actitud favorable por parte de los alumnos.

Entonces Ausubel parte desde el inicio pensando en un niño activo durante el proceso de aprendizaje, y aunque reciba información requiere de una elaboración del material o la tarea para adquirir significación.

Con respecto al aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner destaca Ausubel la importancia del aprendizaje receptivo y entiende que el aprendizaje por descubrimiento sería un método, una técnica que permite al docente delinear acciones y experimentar con aquellos conceptos que resultan abstractos y que no podrían estar al alcance de los niños ya que sus estructuras de pensamiento aún no los asimilaron.

Ausubel plantea que todo aprendizaje básico resulta receptivo. Aún el investigador que trata de proporcionar informaciones nuevas, descubrir nuevos saberes, elaborará sus hipótesis en función de lo que ya ha recibido, se apoyará en conocimientos previos. El aprendizaje receptivo es entonces el que tiene que es considerado y resignificado en la escuela.

Vygotsky y la zona de desarrollo próximo

El concepto de zona de desarrollo próximo permite explicar la diferencia entre aquello que el sujeto puede aprender por sí mismo y aquello que es capaz de aprender con la ayuda de los otros, los “mediadores”. La distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial es lo denominado zona de desarrollo próximo.

La formación superior del pensamiento en un sujeto, es una construcción socio-cultural realizada mediante dos procesos: primero entre las personas interpsicológicas y después en el propio niño intrapsicológica. Encontramos entonces que en las construcciones intervienen los adultos y otros significativos para el niño, que le ayudan en el proceso de apropiación de instrumentos culturales externos para luego realizar una reconstrucción interna de los mismos.

El papel que le asigna Vygotsky al aprendizaje es de gran importancia puesto que el proceso de desarrollo le continúa a éste. El aprendizaje adquiere un carácter social específico y por su mediación los niños ingresan en la vida intelectual de la sociedad. Siendo la enseñanza el motor del desarrollo, coincidimos en que: “desde la mirada del Nivel Inicial, de su dimensión pedagógico- didáctica, éstas conceptualizaciones implican cambiar el lugar del adulto- en nuestro caso del adulto- docente: al plantear Vygotsky que este desarrollo del ser humano no solo es individual, no solo es en conjunto con otros (una interacción social, en el transcurso de la cual se confrontan ideas), es quien en primer lugar, en una “incidencia e influencia externa”, permite que el individuo se apropie de los instrumentos culturales para luego proceder a una reconstrucción interna” (Harf, Pastorino, et al: 1997;119).

CAPÍTULO III

Didáctica de la Historia
en el Nivel Inicial

III. 1- Aportes para la enseñanza y aprendizaje de la Historia en el Nivel Inicial

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de una serie de propuestas de cómo enseñar Historia y como los alumnos puede aprenderla mejor. Un camino posible y de gran utilidad fue para nosotros el de acudir a la evolución histórica de la didáctica de la Historia. Autores como Carretero, Pozo y Asensio (1991) nos hablan de la diferencia existente, para el caso de la Historia, entre un conocimiento experto y otro novato, expresando que los estudios de los conceptos que utilizamos difieren al enfrentarse ante cualquier situación. Para los autores citados "Saber Historia", es ante todo, poseer redes o sistemas jerarquizados de conceptos para los problemas de esa materia.

Los autores también sostienen que es importante para el conocimiento histórico el aprendizaje de procesos de razonamiento y teoría, siempre acompañados de instrucciones específicas que colaboren con ese aprendizaje. El replanteo histórico de los modelos didácticos para la enseñanza de la Historia, nos posibilita una entrada en el mundo del aprendizaje de la misma y sus estrategias didácticas. La disciplina fue recibiendo otras contribuciones en el campo de la didáctica vinculadas a temáticas que por largo tiempo estuvieron veladas formalmente a los historiadores del pasado; ahora podían hacerse cargo de la "*Historia reciente*" o el acceso histórico a realidades sociales actuales, agregando asimismo, los conceptos y nociones de tiempo, tiempo histórico y cronología.

Para los autores citados (Carretero, Pozo y Asensio, 1991), la relación entre los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza es tan estrecha que influyó en la confusión y no distinción de los términos, así como en la secuencia de cambios que se produjeron en esa vinculación fundamental. Durante mucho tiempo, la enseñanza de la Historia se redujo a la simple transmisión de cuerpos de conocimientos y de datos. La atención a cómo aprendía el alumno fue escasa o nula, siendo reducida la enseñanza a un problema psicológico o individual. La estrategia didáctica quedaba sujeta entonces a los aprendizajes espontáneos.

No obstante, la didáctica de la Historia ha cambiado bastante aunque sin innovaciones radicales, sino más bien ligada a los reduccionismos tradicionales. En lo que sigue, encontrará el lector las dinámicas de transformaciones que hubo en la enseñanza de la Historia, en la relación entre enseñanza y aprendizaje; y, en definitiva, en la didáctica de la Historia.

III.1- 1. El Modelo Didáctico Tradicional

La vieja enseñanza de la Historia consistía en memorizar largas listas de nombres, fechas, próceres y batallas, en total correspondencia con la tendencia acontecimental dominante en la historiografía. La concepción del aprendizaje se basaba en un asociacionismo ingenuo según el cual, el saber residía en un pool de datos, ideas y trozos de realidad que se apilan unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos. La función del aprendizaje era concebida como reproducción de conocimientos no elaborados; y por ello, la única estrategia posible era aprender por memorización. Desde esta teoría del aprendizaje, *“la estrategia de enseñanza resultaba por fuerza igualmente simple: presentarle al alumno los materiales de aprendizaje, debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina, e inducir y reforzar una actividad de repaso verbal de esos materiales, hasta su correcta reproducción”* (Carretero, Pozo y Asensio, 1991:21).

La postura disciplinar que sostenía la estrategia de aprendizaje era funcional a ésta, pues defendía un tipo de conocimiento que consideraba a la Historia como un proceso efectivamente concluido y acabado. Esa tendencia historiográfica hegemónica era el positivismo que a través del énfasis en la búsqueda de la verdad objetivada, inaugura el culto al documento, fundamentando así a la Historia como una “ciencia del pasado”. Si bien el positivismo y sus variantes tuvieron un lugar destacado como forma de hacer historia entre la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, su influencia historiográfica continúa hasta la actualidad.

Sin embargo, en el campo de la enseñanza de la Historia hubo algunas modificaciones interesantes, sobre todo en lo que respecta a los contenidos, a pesar de que no fue acompañado por un cambio radical en la concepción de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza. Se trató de usar en la enseñanza de los conceptos de la Historia, las mismas estrategias que se usaban para transmitir datos. Donde antes había memorización se incorpora repetición de ejercicios, el llenado de fichas, los cuestionarios fijos y precisos, y se sustituyó la reiteración de listas por una taxonomía de objetivos puntuales que debían cumplirse basados en ciertas condiciones. Si bien se cambiaron algunas estrategias de enseñanza, el modelo continuó siendo el mismo y las escasas modificaciones didácticas fueron superficiales. La enseñanza continuaba siendo un problema relativo a la organización estricta (cronológico-temática) de los contenidos históricos, de los materiales según los mandatos de la disciplina. Por un lado se respetaba y resaltaba la importancia del método de la Historia académica;

mientras que, por otro lado, se dejaba de lado la realidad psicológica del alumno y sus limitadas comprensiones del tiempo.

III. 1- 2. Modelo Didáctico por Descubrimiento

En los últimos años se introdujeron cambios en las concepciones psicológicas y didácticas que repercutieron en la función de la enseñanza de la Historia. La búsqueda intentó que los alumnos no sólo adquirieran nuevos saberes, sino sobre todo que los utilicen para analizar la realidad que los rodea. Como señala el investigador, *“La finalidad de la Historia en la nueva sociedad democrática viene a ser la de que el conocimiento de el pasado ayude al alumno a comprender el presente y analizarlo críticamente”*. (Carretero, 1991: 218)

Las nuevas concepciones le otorgan prioridad tanto a la finalidad de la enseñanza de la Historia como a las cuestiones psicológicas sobre el aprendizaje. La tendencia que se configura se vincula con el resurgimiento del cognitivismo, enfoque que va sostener como idea central la naturaleza constructiva del conocimiento. Los autores enmarcados en esa postura indicaron que, *“conocer no es simplemente interiorizar la realidad tal como nos viene dada, sino elaborar una realidad propia, autoestructurada, a partir de la información que proviene del medio”* (Carretero, 1991: 218).

En esa renovación pedagógica tuvo gran influencia la psicología genética piagetana (Piaget, 1970), con sus aportes acerca de la naturaleza activa de todo aprendizaje. Desde allí se entendía al aprendizaje como un proceso interno, mediante el cual el sujeto modifica sus estructuras cognitivas. En relación con estos postulados acerca de la psicología del sujeto, se desarrolla en el campo de la enseñanza la denominada *“enseñanza activa”*, la cual sostiene que las personas aprendemos a través de las propias acciones de asimilación y no por la exposición a modelos, por más buenos que estos sean.

Quizás por la confusión que puede provocar el término enseñanza activa entre las actividades de enseñanzas y los procesos psicológicos internos del alumno, es que Carretero, Pozo y Asensio (1991) consideran más apropiado hablar de *“estrategias de enseñanza por descubrimiento”*. Ello implica propiciar que el alumno encuentre por su propia acción mental una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje; estructura que no se hallaba explícita en los mismos. Esta posición equipara descubrimiento o invención con comprensión, siendo el verdadero aprendizaje aquel que sólo se produce en contextos de descubrimiento.

A partir de las argumentaciones sobre el descubrimiento se renovaron los recursos o herramientas didácticas, aunque para constituirse en una alternativa coherente que vaya más allá de los nuevos métodos necesitaba de transformaciones en la Historia que debía enseñarse, y en la forma que tenían que estructurarse los estudios de Historia. De acuerdo con los supuestos de la enseñanza por descubrimiento, los esfuerzos se centraron en el dominio de la metodología de investigación histórica por parte de los alumnos. En este sentido, ciertos autores entienden que se fomentaban en el alumno actitudes y destrezas generales ligadas a un uso adecuado del pensamiento formal. Esto es, habilidades metódicas en detrimento de los marcos conceptuales específicos de la Historia o de las Ciencias Sociales.

En la disciplina surgieron junto con los nuevos proyectos curriculares de Historia, dos aspectos importantes, el uso del entorno como elemento básico para la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia, y la adopción de una posición globalizadora o interdisciplinaria. El estudio de la Historia a través del entorno le permite al alumno la investigación sistemática de su realidad circundante. La interdisciplinariedad le facilita romper con la vieja división que incluía únicamente Historia y Geografía en las Ciencias Sociales, introduciendo otras disciplinas que no tenían una presencia real en el currículum, como el caso de la Economía, la Sociología y la Antropología.

Una dificultad que se presentó en este tipo de enseñanza fue el hecho de que la misma, pese a los avances logrados hasta ese momento, quedó subordinada a los procesos de aprendizaje, convirtiéndose en pretexto para los aprendizajes espontáneos de los alumnos. Ello llevó a que se buscara la redefinición de la relación entre aprendizaje y enseñanza y la dependencia mutua de ambos procesos.

También en lo que respecta al concepto mismo de descubrimiento se produjo una confusión, puesto que no sólo se entendió lo que se descubre, ya que se puede entender lo que uno no ha descubierto; incluso, es posible que no se comprenda el auténtico significado de las cosas que se descubre. Esta concepción proponía que los alumnos lleguen a dominar mínimamente los métodos, las lógicas y las perspectivas del historiador, pero en realidad, no los facultaba para ofrecer mejores explicaciones de los fenómenos históricos, puesto que carecían del entramado o marco conceptual que posibilita explicar los fenómenos analizados.

La intención estaba entonces, en plantear una estrategia que conjugue al mismo tiempo, el carácter constructivo del aprendizaje cognitivo y la transmisión de cuerpos organizados de conocimientos que posean una entidad y justificación propia; pese a que la complejidad y nivel de abstracción que se requería, no posibilitaba que los significados sean fácilmente descubiertos por el alumno.

III. 1- 3. Modelo Didáctico por Exposición

Más allá de los avances, los dos modelos anteriores para la enseñanza de la Historia continúan careciendo de elementos esenciales (Carretero, Pozo y Asensio, 1991). La enseñanza tradicional apoyaba las decisiones curriculares en la propia estructura disciplinar de la Historia, dejando de lado al alumno. La enseñanza por descubrimiento dejó de lado la estructura de la disciplina y tomó decisiones en base a los procesos de índole psicológica del alumno, buscando favorecer una supuesta espontaneidad. Desde la óptica de los autores citados, el reduccionismo tenía que ser superado dado que la Historia podía ayudar al alumno en el conocimiento del mundo social que le rodea.

Compartir esta postura requiere elaborar una propuesta que aúne en sí, los aspectos del pensamiento histórico y la comprensión adecuada del mismo, el dominio del método del historiador y, la presencia de un cierto bagaje conceptual organizado en "una teoría de la Historia". Para lo cual se puede completar el aprendizaje de los métodos del historiador basado en estrategias de descubrimiento, con la transmisión de procedimientos básicamente expositivos de los núcleos conceptuales de la Historia. La enseñanza por descubrimiento defiende proporcionar a todos los alumnos aquellas formas de conocimiento que van más allá del mero descubrimiento y serían difíciles de ser alcanzadas por ellos. Desde un punto de vista psicológico estas teorías se ubican en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (1978), quien sostiene que cualquier currículum de ciencia debe presentar sistemáticamente un cuerpo organizado de conocimientos como fin explícito en sí mismo. Ello no supone que el alumno renuncie a una comprensión propia de los cuerpos de conocimiento que les son expuestos, sino al contrario, debe asimilar la estructura lógica de la disciplina en su propia estructura psicológica.

Según Ausubel (1978), no sólo se entiende lo que se descubre sino también puede entenderse lo que se recibe. En su teoría propone que toda situación de aprendizaje comprenda dos dimensiones que, de manera gráfica constituyen los ejes vertical y horizontal. El eje vertical se refiere a los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje e iría desde la repetición memorística de fechas o hechos hasta el aprendizaje plenamente comprensivo. El eje horizontal alude a la estrategia didáctica usada para fomentar o inducir el aprendizaje y constituiría un continuo desde la clase magistral o la exposición de un tema en un libro de texto, a la realización de un trabajo utilizando recortes periodísticos por parte de los alumnos.

Se entiende que el descubrimiento es la alternativa al aprendizaje repetitivo, pero en realidad ambos aspectos se hallan situados en dos ejes distintos. El significado, constituiría así la verdadera alternativa a la repetición, el que puede lograrse tanto por descubrimiento como en la exposición. Para Ausubel (1978), un aprendizaje es significativo cuando puede relacionárselo de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Es cierto que se requieren ciertas condiciones como que el material debe poseer un significado en sí mismo, o sea, sus diversas partes deben estar relacionadas conforme a una cierta lógica. Otra condición es que el material resulte potencialmente significativo para el alumno; es decir, poseer en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda relacionar el nuevo material.

En este aprendizaje significativo, las nuevas nociones son subordinadas jerárquicamente a una idea ya existente en la mente del alumno. Esta operación se explica a partir de un nuevo concepto, el de "puente cognitivo" entre el nuevo concepto y alguna idea de carácter más general. El puente cognitivo recibe el nombre de su carácter de organizador previo, y consiste en una o varias ideas generales que se presentan antes que los materiales de aprendizaje propiamente dichos, con el fin de facilitar la asimilación.

Para Ausubel (1978), las disciplinas científicas incluida la Historia, consisten en una red de conceptos jerárquicamente organizados que corresponden a la estructura lógica de la disciplina. Sobre ésta se agrega una estructura psicológica conformada por el conjunto de conceptos y relaciones entre conceptos que posee el alumno en la misma área de conocimiento. Entonces la enseñanza receptiva significativa consistiría, en presentar los materiales de aprendizaje en una organización o estructura explícita, que posibilitaría en el alumno su asimilación. Para que esto ocurra los materiales tienen que ser diseñados teniendo en cuenta la estructura lógica de la disciplina, cuya red jerárquica de conceptos está determinada por los especialistas, y la estructura psicológica de la disciplina constituida por las ideas que el alumno tiene de ella.

De este modo, la exposición y presentación de los materiales y las actividades planificadas, pueden diseñarse con el propósito de que el alumno adquiera en forma progresiva, nuevos significados que modifiquen su estructura psicológica y/o mapa conceptual. Sin embargo, ante las dificultades que suele presentar el empleo de estrategias por descubrimiento Ausubel (1978) propone una enseñanza receptiva, a través de la cual se le presentan al alumno materiales que posean una organización explícita que facilite su reconstrucción. Sería la forma en que confluirían la organización de la información que se encuentra fuera del alumno y la estructura psicológica interna del mismo.

No obstante, el modelo de mapa conceptual de Ausubel (1978) tuvo algunas objeciones tratadas por Asensio, Carretero y Pozo (1986), puesto que la Historia al ser una disciplina pluriparadigmática permite que convivan concepciones (lecturas-formación) distintas e incluso enfrentadas. Lo cual supone la existencia de diversos mapas o jerarquías conceptuales, más la no identificación con un único modelo explicativo. Para Asensio (1986), una solución posible a este inconveniente sería la de proporcionar de manera inicial a los alumnos un modelo de Historia completo y exhaustivo, introduciendo posteriormente otras explicaciones desde otros paradigmas y sin pretender que el alumno los domine a todos.

Asimismo, otro inconveniente en el establecimiento del currículum es el de los núcleos conceptuales, puesto que se parte de la necesidad de que el alumno tiene que tener desarrollado el pensamiento formal y el dominio de la terminología de la disciplina. Se recomienda entonces su uso a partir de la adolescencia, cuando ya el alumno adquirió dominio en la metodología de la Historia y en la utilización de algunos elementos conceptuales y terminológicos como las nociones temporales.

Para otros autores como Norberto Boggino (1997), la utilización de mapas conceptuales sólo es posible si se transita la zona de desarrollo próximo, abordando el tema en ese espacio y con cierta especificidad por las características del pensamiento infantil y del nivel. Al tratarse de niños con pensamientos prelógicos y concretos que no saben leer, el tiempo de trabajo tendría que ser más prolongado, estableciéndose objetivos restringidos apoyados siempre en objetos concretos o en figuras.

III. 1- 4. El concepto de Historia reciente

Una de las cuestiones claves y novedosas que se le presentan al docente cuando trabaja temas históricos son las nuevas conceptualizaciones y nociones, tales como los conceptos de Historia reciente, tiempo, tiempo histórico y cronología. Para el concepto de Historia reciente Arostegui (1990) construye un proyecto didáctico en el que relaciona qué Historia enseñar y cómo hacerlo. Parte del análisis del problema de la "edad contemporánea", haciendo referencia a que la misma incorpora la división tradicional cronológica del tiempo histórico en Edades (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea). Reconoce el autor (Arostegui, 1990) que, a diferencia de otras "edades", la llamada contemporánea mantiene abierta una de sus fronteras o límites: los de su conclusión. Con un final indefinido, los tiempos contemporáneos son en su acepción ajustada, los que estamos viviendo. En sí, la Historia Contemporánea (H.C.) o "Edad Contemporánea", es un convencionalismo para referimos a la Historia de los últimos siglos. Pero la conceptualización de la H.C. incluye elementos de sustantividad

mucho más precisos que lo cronológico, ya que la expresión “contemporáneo” en el lenguaje de las Ciencias Sociales alude a procesos socio-históricos que tienen su propia especificidad y no solamente la coetaneidad.

Esa Historia de la coetaneidad requiere una reconceptualización, de forma tal que la “Historia coetánea” según Arostegui (1990), o como quiera llamársela, reciente, inmediata, actual, aparezca como una categoría que indique la relación de simultaneidad en sentido histórico. No significando absoluta coincidencia temporal entre hechos, su descripción y su explicación histórica, sino que, *“posicione al historiador frente a unos hechos y no frente a unas fechas”* Arostegui (1990).

El proyecto de enseñanza denominado “Historia reciente” trata de diseñar líneas maestras y un posible modelo de acceso histórico, programado para la realidad social existente. Además, como un proceso de enseñanza de la Historia en tanto explicación de la misma, utiliza de manera consciente y organizada, la propia realidad y la experiencia del presente social de docentes y alumnos. En otros términos lo que busca la “Historia reciente” es, *“investigar y explicar el pasado desde el presente, como objetivo explícito. Pero también lo contrario: explicar el presente desde el pasado, potenciando de forma explícita los componentes históricos del primero”*. (Arostegui, 1990: 39).

El planteo del autor, reformula a los fines de encontrar nuevas vías de acceso desde lo histórico, lo que se entiende por convención como contemporáneo o inmediato, actual, fluente, incluso contextual o factual. Sin duda, esa postura abrió nuevas perspectivas para la didáctica al considerar que no hay explicación de la Historia sin explicación del presente, toda vez que se quiera hacer ciencia en la sociedad.

Es cierto que para poner en acto aquellos postulados, la relación dialéctica entre presente y pasado requiere de la mayor claridad posible. Una de las formas de abordar este asunto es poniendo de relieve el uso equivocado que se hace desde el pensamiento y el lenguaje común de los términos Historia o histórico. Tanto el sustantivo como el adjetivo tienen un primer y esencial referente, aludiendo a una realidad pasada, cerrada y conclusa. A ello se suma que en el discurso cotidiano, una realidad adquiere a veces su condición de histórica no sólo por ser pasada, sino por ser memorable.

Asimismo, otro uso sobreentendido de la expresión histórico se asigna, cuando a un acontecimiento sucedido inmediatamente antes (presente o en curso), se le atribuye una gran importancia, relevancia o supuestas consecuencias. También en otras situaciones pasa por histórico, lo insólito, único, singular; y, en otras ocasiones lo referido metafóricamente e irónicamente a “cuento”, “mentira” o “engaño”. Por otra

parte, el mismo conocimiento común y ciertas corrientes historiográficas entienden como objetivo final en la enseñanza de la historia como la reconstrucción del pasado en forma de relato. Tal es la legitimación de ello que se llega a asumir que, *"la Historia-relato es tenida hoy en ciertos medios profesionales por la manera no desvirtuada que puede adquirir esa reconstrucción"* (Arostegui, 1990). Sin embargo, el autor que venimos reseñando sostiene que, *"el relato es un discurso que reproduce una secuencia de acontecimientos a los que se supone relacionados, en el mejor de los casos bajo la forma de causa/efecto y siempre ordenados en su sucesión temporal"* (Arostegui, 1990). Desde su posición el relato, al poseer un principio y un final, se considera como transcripción, como simple representación de una acción concluida.

Este tipo de Historia más tradicional, cuya explicación tiene como horizonte objetivo el establecer consecuencias que se derivan de los hechos y los procesos sociales, no analiza la naturaleza, las tipologías, así como tampoco las regularidades o no de la dinámica social. De allí se deriva su imposibilidad para *"historificar el presente"*, ya que queda vedado la exploración y la explicación de situaciones sociales para las que no se pueden predecir unas consecuencias.

Arostegui (1990), defiende la explicación histórica del presente como posible, al igual que la investigación y enseñanza de la Historia partiendo del presente factual, con lo cual elimina la falsa dicotomía entre presente y pasado como estadios continuos. El concepto de Historia reciente, si bien ambivalente, se refiere a dos operaciones dialécticamente entrelazadas e implicadas. El camino debe recorrerse en dos sentidos, explicando el presente "desde atrás" y el pasado "hacia atrás"; presente desde el pasado y pasado desde el presente.

De este modo, la incorporación del concepto de Historia reciente nos permite visualizar la Historia más cercana que no podía hacerse desde los métodos tradicionales de la Historia. Además, las fuentes, repositorios básicos del historiador, ganan en amplitud, pues los medios masivos de comunicación se convierten en grandes protagonistas en detrimento de los clásicos archivos. Idéntica situación sucede con las nuevas técnicas como la entrevista que pone en un sitial distinto al testimonio oral.

En resumen, la Historia reciente tiene la pretensión de describir en clave histórica los procesos sociales en los que nos hallamos inmersos. En este sentido, presente o pasado se reconvierte de objetivos a coyunturas o estadios. La explicación del presente histórico, explorando siempre las raíces evolutivas de la realidad actual, se basaría en una integración real y fecunda; aunque contando con historiógrafos que dominen las teorías y los métodos de otras ciencias sociales. Un proyecto didáctico de esa naturaleza, en el cual se investigue y enseñe la Historia del presente social,

significaría dejar de lado la Historia por pisos cronológicos, por edades o por secuencias de atrás hacia adelante.

El autor (Arostegui, 1990), propone trabajar la dinámica de los grupos humanos en tres niveles o campos. El primero alude al de las relaciones ecológicas, o sea de las relaciones hombre/naturaleza, lo cual puede ser estudiado sin invadir el campo de otras ciencias. El segundo nivel es el de las relaciones sociales, que en principio parece más fácil de captar de forma intuitiva; aunque posteriormente, deben ser explicadas sistemáticamente desde enfoques múltiples y pluridisciplinarios si se quiere enriquecer el conocimiento de la realidad presente. El tercer nivel es el de las relaciones del lenguaje y de símbolos comunicacionales, que es el campo más difícil de abordar tanto para la historiografía tradicional como para un proyecto de Historia reciente. Sin embargo, el estudio de los sistemas de conocimiento como los mitos, el arte, la religión, los ritos y las pautas culturales, es el final del camino que recorre desde la búsqueda de raíces históricas a la vida vivida.

Asumimos así, que la enseñanza de la Historia verdaderamente educativa tiene que incluir las explicaciones de las relaciones sociales, ecológicas y comunicativas como procesos contruidos históricamente, y en cuyo seno desarrollamos nuestra humanidad. Sostenemos que, un proyecto de esta naturaleza coadyuva a la integración de las personas en su medio social y renueva los medios tradicionales de información histórica (materiales de archivo y bibliográficos, medios audiovisuales). Además, se suman experiencias mucho más "activas" como la entrevista oral, el manejo de documentación considerada habitualmente como administrativa o el uso de encuestas, con todo lo cual la observación directa adquiere un papel relevante.

III. 1- 5. Definición de conceptos de tiempo, tiempo histórico, cronología

Ya aclarado el problema de la enseñanza de la Historia y de los enfoques, trabajaremos aquí, desde posiciones múltiples y diversas, los conceptos de tiempo, tiempo histórico y cronología. Acordamos con varios de los pensadores que se han dedicado a estos temas que las nociones vinculadas al tiempo, son cuestiones difíciles y complejas respecto a otros conceptos de la Historia. El concepto de tiempo es más que fundamental para la Historia. Marc Bloch (1949), definió a la Historia como la ciencia de los hombres en el tiempo, poniendo en relevancia que lo específico de la Historia es el tiempo no sólo en la categoría de pasado sino también en otras categorías como cambio y continuidad. Sobre ellas hay un acuerdo general y tácito por

parte de los historiadores, en cuanto a que deben ser las categorías centrales de la enseñanza de la Historia.

La concepción histórica del tiempo va unida a la de su periodización, a la de su organización en tramos separados entre sí por algunos hitos que se consideran relevantes para establecer cada período. Una expresión gráfica utilizada como estrategia didáctica es la línea, flecha o friso del tiempo, que responde a la definición de tiempo hecha por Piaget (1948) acerca de que *"El tiempo es el espacio en movimiento"*. Esta concepción lineal tiene que ver con una idea vectorial del tiempo, con un principio que conduce a un fin, el fin del tiempo es la edad de oro en la Civitas Dei cristiana de San Agustín.

El tiempo institucionalizado de los hombres se organizó desde los renacentistas hasta la actualidad mediante eras (por ejemplo, las olimpiadas, la fundación de Roma, el nacimiento de Cristo) y edades (antigua, media, moderna, etc.). Aun para el materialismo histórico, el tiempo está pre-estructurado, ya que comprende las transformaciones de la sociedad según sus modos de producción dominante (primitivo, esclavista, feudal y capitalista), los cuales están separados por períodos de transición. También la escuela francesa de los Annales propuso una periodización a través de uno de sus máximos exponentes. Braudel (citado por Trepát, 1995) estableció tres tiempos analíticos, la larga duración o tiempo de las estructuras, la duración media o tiempo de las coyunturas y la corta duración o tiempo de los acontecimientos.

III. 1- 6. La Enseñanza de los Conceptos de tiempo, tiempo histórico y cronología

Sostenemos que el niño pequeño, si bien no puede captar la noción analítica de tiempo histórico, si puede acceder a través de la construcción de la enseñanza de la Historia a niveles donde vaya formando su idea del tiempo. Piaget (1946) describe en forma detallada el proceso de adquisición de las nociones temporales en un primer momento o nivel sensorio-motor en el que no existe un orden temporal, ni tampoco un espacio único que englobe los acontecimientos; sólo existen ciertas impresiones temporales como la de espera sin coordinaciones objetivas bajo la plena dependencia del egocentrismo infantil.

Los conceptos como tiempo, tiempo histórico y cronología no se enseñan directamente como un ejercicio, ya que requieren que el niño posea los elementos y destrezas necesarios para otorgarle validez a la Historia como estudio escolar. Ello se observa, por ejemplo, en el concepto de secuencia u ordenamiento de los hechos

históricos, donde la alusión al cambio histórico es importante en relación a su ubicación dentro del marco temporal. De allí que es necesario tener cuidado al mostrar una secuencia de acontecimientos en buscar comparar de un modo desventajoso el pasado con el presente. Asimismo, la utilización de saltos (de la rueda, a la carreta, y de ésta al automóvil) en una escala temporal demasiado grande no suelen contribuir a la captación del cambio en su naturaleza.

En todo proceso vital se produce un cambio gradual y casi inadvertido, una alteración, pero también encontramos semejanza e identidad. Es difícil que los alumnos pequeños capten rápidamente la idea de secuencia pero la visión del cambio puede darse a través de fotografías desde que ellos eran bebés hasta el momento en que están realizando el trabajo en el aula. Ellos reconocen que si bien han cambiado, siguen siendo los mismos. Henry Pluckrose (1996), en sus observaciones sobre los niños y el tiempo llegó a la conclusión de que para los niños, el tiempo anterior al aprendido en la escuela (el tiempo en el sentido del calendario) es mucho más laxo, incluso poético, muy poco conciente. No obstante, esto no quiere decir que todos los niños de una edad determinada tienen un sentido del tiempo poco desarrollado, ya que también observó que algunos chicos son capaces de captar el tiempo en un nivel más profundo (Pluckrose, 1996).

El investigador de mención sugiere que el trabajo con niños pequeños acerca del tiempo debería centrarse en las particularidades de la vida cotidiana. Desde su postura, el niño no necesita la cronología para experimentar la historia, sólo precisan concebir un acontecimiento como que sucedió en el pasado o ver el pasado como complemento del presente. Es por esto que *"con niños de 5 y 6 años es preciso enfrentarse al pasado dentro de presente. ¡Y quizás al presente como pasado en el futuro! "Érase una vez... Hace mucho, mucho... Un día antes de que nacieras... Ahora... Ayer... No ahora... Mañana... pueden conducir a preguntas sobre las diferencias entre ahora y entonces, de tiempo y de lugar"* (Pluckrose, 1993: 39). El relato habrá conseguido su propósito aunque sólo contribuya a determinar que "ahora" y "entonces" poseen semejanzas y diferencias.

William Friedman (1982) trabajó en experiencias sobre como se desarrolla en los niños el conocimiento de tiempo a partir de las medidas de tiempo cronológico (día, semana). Sostiene que el niño de Nivel Inicial va dándose cuenta de las regularidades de las actividades cotidianas y de su sometimiento a las normas de comportamiento; llegando a ser capaz de ordenar elementos temporales en escalas pequeñas (tiempo de comidas, de descanso, de la escuela, etc.). Algunos pedagogos ingleses como Pluckrose (1993), West (1978) y Blyth (1978), propusieron la enseñanza del tiempo a los niños, utilizando palabras corrientes como ahora, ayer, mañana, hace mucho

tiempo, entonces, en nuestros días, para luego enriquecerlas con la comprensión de un vocabulario con significado histórico (década, siglo, milenio).

Una experiencia que favorece tanto el desarrollo de su pensamiento como el entendimiento de la Historia es la identificación con personajes en términos de "ahora", en donde el mundo que "era" se convierte en es. En cualquier relato los personajes tendrán una identificación en su pasado ficticio, puesto que para el niño el tiempo se encuentra en suspenso. Asimismo, una base para construir un entendimiento de la dimensión y difusión del tiempo histórico sería utilizar el sentido del tiempo que ellos emplean, como por ejemplo "cualquier tiempo antes de ahora".

Si bien diversos estudios, como los de West (1978), (citado por Pluckrose: 1993) realizados en escuelas primarias de Dudley (Inglaterra), indican que concebir la duración del tiempo histórico y la diferencia entre quinientos y dos mil años resulta muy difícil para los niños pequeños, lo es también para muchos de los adultos. West (1978) concluye que, aún a los 11 años los niños tienden a razonar en términos operacionales concretos, pero esto no nos indica que no puedan introducirse en la idea de cronología. Recomienda la necesidad de hacer adquirir hitos que les permitan apreciar la secuencia y asimilar lentamente puntos de referencia; de tal forma que puedan alcanzar un cierto entendimiento de su propia posición en el tiempo. El autor destaca que un modo de lograr lo anterior es a partir de la organización de la cronología personal, ya sea de una jornada escolar o de una relación. Por ejemplo, indicando el año en que nacieron los alumnos de la clase y la posición probable de los nacimientos de sus padres y abuelos, pero siempre complementado con diagramas, fotografías de la familia o dibujos de los niños. Es necesario recordar que para una mejor comprensión, se precisa el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de los conceptos subyacentes al lenguaje, que son a menudo matemáticos.

Aquel aserto genera en los investigadores dos posturas contrapuestas. Por un lado, Asensio, Carretero y Pozo (1989), defienden la memorización de fechas concretas a través de su propuesta de construcción del tiempo histórico en tres fases. Una primera fase para aprender fechas aisladas relacionadas con un acontecimiento concreto. Una segunda fase donde se establecerían relaciones entre unas fechas y otras. Una tercera fase donde se propone a los alumnos integren las fechas con pequeños grupos de acontecimientos, estableciendo así "*representaciones más amplias que conformarían las representaciones del tiempo histórico propiamente dicho*" (Asensio, Carretero y Pozo, 1989: 136- 37).

Por otro lado, Pilar Maestro (citado por Trepát, 1995) propone, para manejar correctamente la cronología, su utilización como un elemento externo. Es decir, después de que los niños hayan comprendido el valor histórico de la duración o los

rítmos. Las fechas que marcan el comienzo y el final de una civilización o de un proceso histórico, sólo tienen sentido en relación con lo que ha ocurrido adentro de ellas. Las fechas son un referente, un organizador, que es necesario usarlo a lo largo de las actividades, para trabajarlas después en una actividad propia al final del tema como ordenación de lo estudiado. Ella considera que el ejercicio final de síntesis es la realización del eje cronológico.

De todas maneras, el concepto de tiempo histórico no es sólo la cronología, ya que *“Lo que llamamos tiempo histórico es un concepto denso en el que se incluye una serie de conceptos previos (comunes a toda experiencia humana y, por lo tanto, también del saber histórico) y otra serie de subconceptos específicos, es decir, propios de la historicidad”*. (Trepát, 1995: 236). Hay categorías temporales imprescindibles en el saber histórico y que el aprendizaje de la Historia ayuda a construir en las personas. Asumir el tiempo histórico supone identificar en el pasado las sucesiones lineales de los hechos dentro de las propias convenciones culturales (antes y después de Cristo) y cronológicas (calendario, siglos, milenios, fechas), quedando para más adelante el aprendizaje sobre los puntos de vista acerca de la cronología y de las periodizaciones.

De manera correlativa a lo anterior se puede desarrollar un sentido de la simultaneidad (correlación de hechos o estructuras dentro de una formación social, niveles económicos, religiosos, políticos de distintas culturas en un mismo tiempo). Así, la última categoría temporal a trabajar con toda su dinámica interna será la profundización en el sentido de la duración. Los diversos tiempos de la Historia múltiple, se entremezclan y unifican en la experiencia y en la realidad de las personas. Se requiere entonces de parte de los docentes reflexionar acerca de las maneras que puede trabajarse con los alumnos.

Entonces, y tal como uno de los axiomas actuales de la didáctica indica, se debería partir de lo más próximo al alumno o de lo que ya existe en sus estructuras de conocimiento. En ese sentido, el acontecimiento histórico puede ser considerado un puente cognitivo para otros acontecimientos y conceptos que permitan construir la dimensión temporal. Para quienes estamos preocupados por la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, además de reflexionar sobre qué sea y qué se entiende por tiempo histórico, hay que analizar lo que nos dice la psicología sobre las condiciones de su aprendizaje, puesto que según Asensio *“Las potencialidades de concepción y utilización de las categorías temporales se desarrollan con la edad hasta la adolescencia, pero en este proceso la instrucción, es decir, la acción externa del profesorado, resulta esencial para su correcta adquisición”*. (1989: 123).

CAPÍTULO IV

Interfases entre teorías,
didácticas y prácticas en el aula

IV. 1- Mirando didácticas y prácticas docentes en el Nivel Inicial

Recordamos aquí que la intención de la investigación es comprender las manifestaciones didácticas de algunas docentes del Nivel Inicial de la Provincia de Catamarca, teniendo en cuenta las prescripciones curriculares establecidas para el docente, la profesión docente misma, la contención institucional y la participación de los actores. Expresiones que se dieron, tanto frente a los cambios producidos en la Historia como disciplina y en otras ciencias que aportan a su enseñanza, como en relación a las modificaciones de la estructura educativa argentina durante los '90. Por ello es que nos proponíamos entender qué sucede con las docentes, ya sea al momento de pensar y diseñar sus proyectos curriculares, ya sea al tiempo de establecer estrategias y prácticas, áulicas o no, y su consiguiente ejecución. Destacamos también que estas reflexiones y discusiones sobre las representaciones, las estrategias y las prácticas de las docentes se encuentran acotadas en ciertas cuestiones, tales como ¿Qué nociones básicas de Historia como tiempo, tiempo histórico, primeras secuencias cronológicas se enseñan en el Nivel Inicial? Y ¿Cómo se enseñan las nociones básicas de Historia?

Asimismo subrayamos que, la confrontación entre el problema de investigación expuesto arriba y el análisis del material de entrevistas y observaciones nos permitió comprender y construir dentro de las manifestaciones didácticas docentes, tres modalidades de actuación; fuertemente vinculadas a cómo enfrentaron los cambios producidos en el Nivel Inicial y en toda la educación durante los años 1990- 2003. El resultado anticipado es la presencia de un docente multi-referenciado, no suturado, no acabado como expresión de una práctica didáctica homogénea, sino más bien producto de re-acomodamientos estratégicos a situaciones educativas impuestas, con poco margen para la reflexión. Obtuvimos así, tres modalidades ideales de docentes y de su práctica, muchas veces manifestadas de manera simultánea: el docente innovador institucionalizado; el docente con fuerte impronta conductista; y, el docente en tránsito. Se debe señalar que estas formas de acción didáctica y docente fueron contruidos a partir de los discursos de las docentes entrevistadas; los cuales fueron contenidos metodológicamente en tres campos de actuación: lo que las docentes nos dicen sobre lo que creen que van a hacer, lo que nos muestran sobre lo que efectivamente hacen y lo que nos explican sobre el porque lo hacen.

Como estrategia de análisis buscamos comprender la información proporcionada en las entrevistas y observaciones realizadas a través del método Verstehen (citado por Dos Santos Filho y Sánchez Gamboa, 1997), propuesto por Dilthey y adoptado por Weber. Dada la correspondencia con los desarrollos teóricos expuestos, el método seleccionado nos permitió trabajar con lo peculiarmente humano en las Ciencias Sociales, para captar en forma directa o inmediata la acción humana, en este caso la enseñanza de la Historia. En términos más operativos y con la finalidad de aproximarse al discurso, la práctica y los fundamentos de los mismos por parte de los docentes, determinamos los tres campos de actuación mencionados anteriormente.

Entonces en lo que sigue, intentamos comprender primeramente las percepciones del “qué” de la acción, sin hacer conscientemente una inferencia de la actividad. En un segundo paso buscamos comprender el significado o motivo que las docentes le atribuyen a su enseñanza y sus prácticas; para en el último momento, interrogarnos con los “porqué”, con las justificaciones y valorizaciones del saber hacer cotidiano de las docentes. Agregamos asimismo, tal como fue expuesto en el capítulo correspondiente, que la estrategia de análisis será complementada con el enfoque de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967: Jones et. Al., 2004) buscando comparar incidentes, integrar categorías y propiedades, centralizar categorías y relacionar propiedades en una construcción teórica emergente.

IV.1- 1. La innovación institucionalizada: lo que las docentes asumen o “creen” que van a hacer

En el marco de la transformación educativa de los '90, las docentes de los JIN y de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú dependiente de la Universidad local, recibieron capacitaciones institucionales¹ sobre didáctica de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, así como en áreas o disciplinas específicas. La intención de las mismas fue justamente, cubrir el bache de formación que provocaban las innovaciones institucionales, didácticas y de contenido, del cambio educativo. Así,

¹ De manera paralela hubo en el período una oferta notable de capacitaciones privadas de muy desigual calidad, como espacios con temática acotada o como espacios multitudinarios (en docentes y oradores), en las cuales los nuevos contenidos, las nuevas estrategias pedagógicas y las nuevas teorías fueron parte de la cartelera habitual. Este “Festival de las capacitaciones o del papelito (por el Certificado)”, como se lo conocía en el discurso docente cotidiano, creó un mercado del perfeccionamiento inédito, en razón de escasez de capacitaciones oficiales, los requerimientos de éstas en cuanto a evaluación, y las temáticas y puntajes de cada una de ellas que, se suponía, exigía la Junta de Clasificación Local.

las docentes tuvieron la oportunidad de incorporar conocimientos y estrategias en Ciencias Sociales, en donde se incluía lo particular de Historia y Geografía. La capacitación abarcó a docentes en actividad y también a quienes no estaban desarrollando ocupación docente efectiva. En cada proyecto las docentes debían cumplimentar 60 horas reloj más la evaluación correspondiente, lográndose capacitar de acuerdo a registros oficiales 718 docentes. Pero, como lo expresaban algunas docentes, la Supervisora y la Coordinadora de la capacitación, no fue completada por todas, *"No creo que todas la hayan tenido, no era obligatorio..., hay docentes que han participado de la capacitación pero no han rendido..., no han rendido el examen final...La mayoría si, algunos, pocos no rindieron"*.

Las capacitaciones significaron modificaciones en sus formas de trabajo, así como la revisión de concepciones acerca de lo curricular, lo disciplinar, la función pedagógica del nivel. Todas las creencias legitimadas institucionalmente con respecto a las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza fueron puestas, aseguran ellas, en tela de juicio. Razón por lo cual buscaron resignificar conceptualizaciones plasmadas desde su formación docente, pretendiendo también revisar sus posturas sobre la niñez feliz, el respeto a los intereses y gustos del niño, el uso de métodos eficaces o el rol de la maestra jardinera.

El afán por la revisión, la adecuación o la modernización de estrategias, prácticas y conocimientos, desde el propio convencimiento o desde motivaciones más utilitarias, no permitió comprender del todo el proceso que habrían de transitar y desencadenar; provocando en muchas situaciones, un inocente tabla rasa con el pasado y una confianza extrema en teorías, metodologías, técnicas y nuevos contenidos que facilitarían la adopción y la integración a la transformación educativa. No obstante la seguridad, coincidimos con Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1992) en que para enseñar el docente pone en acto una epistemología subyacente producto de la biografía escolar colectiva y su historia personal. Aquella se manifiesta o es puesta en evidencia también, al valorar un tipo de conocimiento, en la selección de ciertos contenidos, en el diseño de las actividades, etc.; incluso, en situaciones novedosas donde la definición hegemónica de lo que debe hacer el docente está cantada.

Desde allí se entienden las acciones compartidas de las docentes, quienes tomando como referencia las capacitaciones recibidas y los documentos curriculares bajados hacia las instituciones, han desarrollado una estrategia exitosa de integración a las modificaciones educativas. La misma consiste en extraer, seleccionar y organizar contenidos, en una estructura curricular que ellas entienden como mapa conceptual

anual. Este último les sirve de guía posteriormente, para elaborar las unidades didácticas y proyectos. Desde nuestra perspectiva, las acciones de las docentes se vinculan de manera directa a las reformas educativas impulsadas en varios países latinoamericanos y de las que no se mantuvo ajena la República Argentina. En un contexto de políticas-económicas neoliberales, de desprestigio de la educación clásica, de cambios socioculturales, hubo modificaciones en leyes, estructuras y otros aspectos del sistema educativo. El Nivel Inicial no permaneció fuera de ello y como otros niveles se vio involucrado en los cambios.

La transformación educativa se inicia con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, la cual produjo grandes cambios a nivel nacional y provincial. A nivel provincial la formalización de la modificación estuvo dada en la sanción de la Ley de Cultura y Educación N° 4.843 del año 1995. Se propuso entonces una nueva estructura para el Sistema Educativo, integrada por Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal, Educación Superior, Educación Cuaternaria y Regímenes especiales (Educación especial, Educación de adultos y Educación artística). Además de diferentes niveles de concreción curricular, desde los CBC (Contenidos Básicos Comunes) acordados a nivel nacional pasando por la elaboración de DCJ (Diseños Curriculares Jurisdiccionales) y culminando con PI (Proyectos Institucionales) y PCI (Proyectos Curriculares Institucionales).

En casi todas las instituciones investigadas la mayoría de las docentes coincide en señalar que en la red conceptual anual se realiza tanto selección de contenidos como aportes propios. Sostenemos que esta forma de entender el currículum nos está indicando la presencia simultánea de la intencionalidad institucional y del consenso escolar local a través del uso de sus autonomías relativas como institución; en un todo de acuerdo por cierto, con los propósitos más macro de creación de nueva institucionalidad, negociación y acuerdo educativos.

Durante la elaboración de las propuestas curriculares, las docentes intentan reflexionar sobre las concepciones que sustentan sus decisiones, sin descuidar que lo pensado y sentido esté avalado en los fundamentos explicitados de los documentos curriculares recibidos. Estos últimos les sirven para recuperar y apropiarse de un concepto nuevo de niño, el cual es considerado como una persona con capacidad de construir nociones complejas, como por ejemplo el tiempo, de acuerdo a sus características personales, diferencias y edad. Los infantes son así ubicados en el período preoperacional con un pensamiento infantil acotado que debe ser respetado. Las nuevas concepciones son vinculadas con el hacer en el proceso de enseñanza, y

en razón de ello es que en sus clases pretenderán realizar comparaciones con la línea del tiempo, trabajar en escenas en donde se pueden ordenar secuencias lógicas, así como lecturas de láminas y coloreo. También recurrirán a trabajar el tiempo personal, la organización del día y las secuencias de tiempo. En la misma línea, tienen la intención de utilizar otras formas de presentar el conocimiento en las clases, sobre todo a través de los cuentos, donde se tendría en cuenta presentación, nudo y desenlace; recurriendo asimismo a las visitas al museo, utilizando como recurso el afiche, lo que permitiría la confrontación de ideas, la comparación del ayer con el presente, etc.

Con este bagaje es factible interpretar, de acuerdo a las entrevistas, que las docentes van a plantear una enseñanza que toma aportes de campos disciplinares distintos que facilitarían una mejor comprensión de la sociedad, la naturaleza y el mundo tecnológico. En ese sentido asumen que tratarán de orientar su tarea en un proceso de construcción del medio natural, social y cultural a partir del entorno próximo, en donde desarrollan sus actividades humanas. Pretenden también, desplegar una enseñanza que no sea abstracta para que el niño comprenda la importancia de la Historia; utilizando el juego como un recurso válido en el desarrollo del pensamiento infantil y dejando de lado la típica Historia relatada y añiñada. En relación a ello suelen manifestar la necesidad de buscar y probar diferentes estrategias que les permitan superar el aburrimiento de los niños, mediante el abordaje de nuevas situaciones, significativas e interesantes. De manera particular enfatizan nuevas formas de pensar y trabajar las fechas patrias, de tal forma que no se conviertan en una clase más de la cual nunca más se habla, nunca más se enteran.

De acuerdo a lo señalado es claro que las propuestas curriculares preparadas indicarían que las docentes tienen en cuenta la definición del proceso como conjunto de fenómenos interrelacionados que manifiestan cambios continuos en la realidad social, reproduciéndose permanentemente y expresándose en una secuencia, en un transcurso; donde los conceptos de espacio y tiempo ocupan un lugar estratégico. El tiempo de los seres humanos es organizado y comprendido socialmente como una secuencia de procesos de naturaleza dinámica en construcción permanente. A partir de esta concepción se deriva el abordaje del concepto de tiempo histórico en la realidad social con sus transformaciones y continuidades. Tal como lo expresan Burgos, Peña y Silva (1998), entendemos que este pensamiento sobre la forma de hacer llegar a los niños los contenidos tiene que ver con las concepciones más

actuales sobre el modo en que los niños construirán el conocimiento y se vincularan con el mundo.

De esta manera los contenidos extraídos y organizados en el mapa conceptual se tratarían según las docentes, en relación con la enseñanza de la Historia y las nociones de tiempo, tiempo histórico y cronología. En ese proceso la categoría de cambio se vuelve fundamental, pues todo se plantea y se contiene a partir de ella. Así se expresaría en las prácticas como cambio en los medios de comunicación y de transporte a través del tiempo, cambios permanentes y temporales en objetos y materiales, cambios y continuidades en el medio social y natural (historia personal y familiar), cambios en las normas de convivencia familiar (continuidades y cambios a través del tiempo).

Abroquelado también el concepto de cambio en relación a los tiempos personales, los tiempos comunes (de trabajo, de descanso y de recreación), cambios en la organización del tiempo según la zona y las costumbres, el paisaje próximo, cambios a través del tiempo. No obstante volvemos a señalar, que la propuesta de los docentes en cuanto a mayoría de los contenidos seleccionados se basa, casi como criterio de autoridad, en los documentos oficiales. En buena medida, porque también en ellos se encuentra el fundamento explicativo de la dinámica intelectual de los niños del Nivel Inicial desde una perspectiva piagetiana. De allí que da la sensación, en las entrevistas y las propuestas, que la subyugación ante las innovaciones educativas y sus posibilidades transformadoras sucumben de manera paulatina ante la fuerza de la innovación institucional hegemónica.

IV. 1- 2. La tradición instituida siempre presente: entre la innovación, el deseo, la utopía y lo que efectivamente se hace

Las disposiciones oficiales acerca del tratamiento del currículum en las instituciones educativas establecían la continuidad del primer y segundo nivel de concreción curricular, referidos a los Contenidos Básicos Comunes y Diseños Curriculares Jurisdiccionales. En el tercer y último nivel se encontraban las instituciones educativas, cuyas pautas para la elaboración de las propuestas o proyectos curriculares sumaban a los niveles anteriores aportes propios; otorgándose además a los actores institucionales, participación y autonomía. Sin embargo, cabe seguir preguntándose sobre cuáles fueron las reales posibilidades e instancias de propuestas más autónomas en el caso de los actores escolares.

Los documentos curriculares institucionales consultados nos demuestran que sí son trabajados en base a los CBC y a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. En las instituciones visitadas y observadas, algunas de las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Catamarca, el JIN N° 1 y a excepción de una institución perteneciente al JIN N° 8, se acuerda entre todos los docentes sus propuestas curriculares en un Mapa Conceptual Anual. Es de hacer notar esta diferencia ya que la institución donde no había acuerdos en una selección de contenidos contaba con una suplente en el momento de la investigación.

El mapa anual contiene un eje conceptual central, por ejemplo La Biblioteca, con los establecimientos educativos en red para todo el ciclo escolar (del mes de marzo hasta el mes de noviembre), y con contenidos comunes que se desarrollan con mayor profundidad en las Unidades Didácticas. La Unidad Didáctica se organiza a partir de contextos, realizándose un "recorte" de la realidad; siendo los interrogantes los que orientan la indagación. Las Unidades Didácticas varían en su duración y pueden abarcar 7, 15, 20 días o más. Contienen asimismo, clara fundamentación, expectativas de logros, contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) para las diversas áreas, así como actividades, recursos y evaluación, registradas y planteadas en forma semanal.

Es claro entonces, que tanto el Mapa Conceptual como las Unidades Didácticas operan como instrumentos curriculares claves, dado que posibilitan a las docentes plasmar sus teorías y orientar sus tareas. Como lo expresa una Directora de un JIN en estos dos testimonios:

"Si, si, está conversada entre todos, digamos que la Red Conceptual ellas la han trabajado, la han preparado primero en base al diagnóstico del grupo, que ya lo hicieron y después se ponen en contacto por nivel, es decir, las maestras de cuatro han preparado su Red Conceptual [se refiere al Mapa Conceptual Anual], las maestras de cinco la suya de acuerdo a su grupo de alumnos que ella, la planifican a la unidad".

"El JIN trabaja como una institución, nosotros somos una institución educativa que tiene la modalidad de estar desmembrada, digámosle así en distintos edificios, pero somos una sola estructura organizativa, tenemos un equipo de conducción... y bueno trabajamos así, itinerando, vamos por las escuelas y las visitamos, todo lo que es pedagógico..."

En otra de las instituciones educativas investigadas, pero perteneciente a la Universidad Nacional de Catamarca, encontramos la presencia de una estrategia de construcción de propuestas curriculares, en apariencia diferente. Las docentes acuerdan y seleccionan contenidos curriculares que desarrollan luego en las Unidades Didácticas, sin considerar en un paso previo una red o mapa conceptual. En una primera lectura nos semejaba un intento más autónomo de creación de un campo de relaciones propio, de puesta en juego de prácticas sociales basadas en la negociación a los efectos de elaborar colectivamente propuestas didáctico-institucionales como mapas conceptuales, unidades didácticas o proyectos. En cierto modo, porque los consensos y los acuerdos tendían a la reconstrucción de los documentos curriculares nacionales y/o jurisdiccionales.

Sin embargo, y al igual que lo que sucede en los JIN, las propuestas curriculares elaboradas en la mayoría de los casos, resultan copias de los documentos oficiales. El utilitarismo de la acción estratégica parece imponerse como interpretación del juego de las docentes, pero ello nos obstaculizaría pensar en comportamientos con otras racionalidades y otras acciones (simbólicas, identitarias, comunicativas) que por el momento no abordaremos. Lo cierto es que la copia de lo instituido se nos manifiesta como dificultad al momento de pretender reconocer qué hay detrás de las propias prácticas; más allá de lo definido institucionalmente. De esta manera nos quedan ocultos, todavía, aquellos significados que permitirían entender cuáles son las creencias asumidas que sustentan el currículum propuesto, la enseñanza y el lugar de la escuela ante la dinámica sociocultural y societal.

Creemos que la no aparición de quiebres a las definiciones hegemónicas institucionales es posible pensarla inicialmente desde los tiempos de encuentro de las docentes; los cuales resultan, desde nuestra perspectiva, deliberadamente insuficientes para romper el discurso de la didáctica tecnológica e introducir el análisis a partir del discurso científico actual. En ese sentido asumimos la postura de Burgos, Peña y Silva (1998), en cuanto a prestarles mayor atención comprensiva a aquellas manifestaciones que uniforman y provocan homogeneidad, de manera de superar la tensión entre la reproducción y las propuestas de cambio, introduciendo la reflexión y el juicio crítico. Por supuesto que ello requiere de tiempos de reflexión sobre la propia práctica.

Por lo pronto, los modelos curriculares definidos institucionalmente se proyectan en las prácticas atinentes a las actividades áulicas, los contenidos sobre el tiempo histórico y las fechas patrias. Encontramos en las observaciones efectuadas

que en las clases los niños son ubicados enfrentados a la señorita o al pizarrón, individualmente o en sus mesitas. En el pizarrón son colocadas láminas referentes al acontecimiento patrio o un dibujo alusivo, mapas para complementar el trabajo, diapositivas y/o afiches, junto con el uso estratégico del relato, la narración o el cuento. Así también, le suman otras actividades y recursos didácticos como los interrogatorios y las visitas a museos.

En efecto hay una intencionalidad de introducir estrategias diferentes, aunque en la práctica éstas se revierten en posturas tradicionales. Estas interfases que se producen no permiten la superación de contradicciones que propicien tanto, alternativas transformadoras a las necesidades de los niños como mayores posibilidades de inter-actuación docente-alumnos y alumnos-alumnos. En igual modo, tampoco se observa la relación que habría entre los procedimientos que se ponen en juego en los alumnos y los aprendizajes que están siendo construidos. Así, en las manifestaciones de práctica docente, es donde comprendemos mejor la presencia de contradicciones por ejemplo, entre el concepto de niño (la definición teórica) expresado por las docentes y su definición operativa desde la práctica en el aula.

La mayoría de las actividades, además de incorporar otros recursos didácticos, consisten en hablar sobre los temas. En el caso de los interrogatorios, estos se abordan desde el contexto social más conocido sin proponer interrogantes sobre aquellos aspectos desconocidos del ámbito social. Ciertamente es que, desde los modos de intervención que el docente pone en juego para trabajar con los alumnos utiliza ciertos recursos que proporcionan contención y seguridad. Sin embargo nos ha tocado observar que en muchas ocasiones, las clases verbalizadas del docente resultan insuficientes para la promoción de un sujeto cuestionador al ser enfrentado al conocimiento.

A aquello se agrega como obstáculo que los relatos o cuentos utilizados recurren a explicaciones fantasiosas para expresar el fenómeno social a enseñar. Reconocemos que el niño de nivel inicial posee una fantasía creadora de gran importancia que se manifiesta sobre todo en su afición a los cuentos, al igual que el interés que manifiestan frente al narrador; razones que provocan que sea muchas veces utilizado por las docentes en su actividad áulica. No obstante, sostenemos que el inconveniente de su uso está dado en el énfasis que se le otorga a la simple memorización del relato histórico, y en la naturalización de toda dinámica socio-económica o sociocultural, evitándose observar contradicciones. En otras palabras, si bien el cuento es un recurso muy utilizado en el Nivel Inicial, el tipo de actividades

establecidas en torno al mismo se relaciona más con el tema y la prioridad que tiene en el relato la sucesión de datos y fechas que, con el conocimiento del sistema social, los diferentes aspectos de la vida social y su interrelación con tramas culturales, políticas y económicas.

Similares desajustes hemos examinado y observado en tres de los temas fundamentales de la presente investigación acerca de las nociones básicas de Historia en el Nivel Inicial: el tiempo, las fechas patrias y los actos/efemérides. La temática del tiempo es trabajada la mayoría de las veces en relación al área Matemática o en Ciencias Sociales con Geografía. De esta forma, por ejemplo, los cambios en la naturaleza posibilitan a los niños el entendimiento de los procesos temporales, agregándose también la historia personal y familiar, los cambios y transformaciones en el tiempo, sea en forma verbal, de objetos, vestimentas, medios de transporte, oficios, juegos, etc.; y comparando el docente sólo oralmente el juego de hoy con el de otros tiempos.

Las propuestas curriculares buscan que el alumno tome contacto con los cambios y las permanencias a través del tiempo. De allí que son trabajados por áreas y relacionados con el espacio, aunque como señalan las docentes tanto su enseñanza como su aprendizaje resultan muy difíciles debido a lo abstracto del mismo. Por ello es que se suele preferir presentar el acontecer de los hechos en una larga narración donde los personajes se expresan como héroes o como representantes de grupos sociales dominantes. Así, el deseo o la utopía tras una educación transformadora se desvanecen ante la práctica concreta, diluyendo *"la posibilidad de dar lugar a que los niños logren apropiarse de ciertas competencias críticas para poder ver que relaciones de poder se mueven por detrás y que son constitutivas de la cultura hegemónica"* (Burgos, Peña y Silva, 1998: 54)

En cuanto a las fechas patrias debemos mencionar que no son tomadas en el día particular, sino durante varios días debido a que las docentes buscan darles un sentido diferente a través de situar el hecho en el transcurrir de los acontecimientos. Ello permite que los niños hablen sobre el tema, cuenten vivencias, relacionen el antes y el ahora, como por ejemplo el tiempo de la colonia y nacimiento de la patria en relación con la actualidad. En nuestro trabajo de campo nos ha tocado observar que las láminas son frecuentemente utilizadas para la enseñanza de los acontecimientos patrios, permitiendo la lectura de ese momento histórico y el interrogatorio a los alumnos. El afiche en cambio, es un recurso utilizado para anticiparse a las visitas a los lugares históricos y para colocar ideas que van surgiendo en los niños a medida

que se interroga sobre una institución o un objeto. Este recurso pedagógico también es puesto en juego cuando se muestran símbolos patrios como la bandera o escarapela, sus colores y formas.

En términos concretos las clases sobre fechas patrias se inician colocando en el pizarrón el día correspondiente a esa semana que consideran semana de la patria (semana de la Bandera, semana de Mayo, etc.). Por lo común, lo que sigue es un interrogatorio oral sobre el acontecimiento que se está viviendo, pasando luego a un relato o cuento donde se mencionan las figuras más destacadas, la sociedad del momento, los medios de transporte de la época (caballo, carreta, diligencia), los medios de transporte actuales, la vestimenta, las calles, las diferencias entre los edificios actuales y las construcciones de esa época. Para todas las fechas trabajadas el proceso finaliza con un cierre de la Historia.

Queda claro que institucionalmente las docentes se comprometen otorgando horas para el desarrollo de estas fechas patrias y retoman desde el presente los tiempos pasados (historia retrospectiva). Sin embargo las estrategias que se exponen para ello continúan siendo mayoritariamente orales. Las narraciones que se proponen son generalmente descriptivas con pocas posibilidades para la reflexión o la duda y con escaso avance sobre los diferentes actores que integran la trama social. El molde de la narración/cuento tradicional naturalizado y esencial, imposibilita la aparición de cuestiones o relaciones con las situaciones de origen.

Estos obstáculos se vuelven perplejidades cuando consideramos el rol desempeñado por las capacitaciones; sobre todo, porque la casi totalidad de las docentes entrevistadas reconocen que la capacitación oficial recibida fue “buena”, la mayoría que aprendió “cosas” y les pareció suficiente. Sin embargo, hubo voces en las entrevistas que manifestaron opiniones diferentes, “no se si el contenido [capacitación], donde tengamos un mensaje más profundo, a lo mejor ellos creen que el contenido, como bajarlo,...pero por ahí, como bajarlo lo manejamos, a eso si, como bajarlo al niño, lo habrás visto en la otra sala que lo bajan perfectamente, a mi me parece que falta contenido, que a nosotras nos faltan contenidos. A mi me parece que no es suficiente, que era lo que yo te decía, como que no es suficiente un cuento aññado”.

En el mismo sentido, aunque acentuando el aprovechamiento de las capacitaciones, se manifestaba la Supervisora, “*hay diferencia en cuanto a aquel que tuvo la capacitación completa de aquel que solamente tuvo acto presencial..., de todas formas esta capacitación no fue en sí la solución; es decir, el impacto que esperaban a*

través de las capacitaciones no ha sido tan fuerte porque de pronto hay prácticas que están más arraigadas... hay gente que continúa con esa fuerte impronta conductista". La inquietud y la incertidumbre que se siente frente a los cambios que están experimentando y las exigencias institucionales son palpables; de allí que entiendan sus carencias ante los desafíos como necesidad de mayor capacitación en lo disciplinar y en lo didáctico. Situaciones acentuadas por la inexistencia de documentos de apoyo y contención desde supervisión, ya que se realizaron para Lengua y para Matemática, pero no para Ciencias Sociales, ni Historia. Quedan así las docentes, entrampadas entre la aceptación del criterio de autoridad, la réplica del saber hacer y los intentos de resignificar e innovar prácticas.

Similares situaciones de interfase, hibridación o apego institucional a los documentos hemos encontrado en los contenidos referidos a las fechas patrias, en donde normalmente se intercala lo prescripto tanto a nivel nacional como provincial, con algunos aportes institucionales propios. Del mismo modo que para los temas anteriores, haremos primero una descripción densa de lo que incluyen las propuestas curriculares de las docentes (mapa conceptual anual, unidades didácticas, proyectos), en relación a las fechas de la Historia nacional y personal. Así, para el mes de Marzo se establecen los siguientes campos: Nos conocemos y también el jardín. Para Mayo: visita al Museo histórico y 25 de Mayo. Para Junio: articulación mes Belgraniano y visita plaza 25 de Mayo. En Julio: visita al Museo Calchaquí y 9 de Julio. En Agosto: articulación con los Derechos del Niño y el 17 de Agosto. En Septiembre: 11 de Septiembre "Día del Maestro"; y finalmente en Octubre: la familia.

Una mirada más detallada al campo visita al Museo Histórico nos indica que como propuesta corresponde a las áreas de Ciencias Sociales y Naturales. Los contenidos conceptuales apuntan a tener en cuenta los hechos y las costumbres de época como danzas, vestimenta, medios de vida, transportes, comidas; a observar y comparar el Buenos Aires de ayer-hoy; a registrar las viviendas, los tipos de construcciones y sus cambios a través del paso del tiempo; los personajes relevantes de la historia; y, los hechos relevantes que cambiaron la historia argentina.

Para los contenidos procedimentales se proponen tanto la observación y exploración como la selección y registro de la información; la recolección de información a través de distintos objetos; la descripción de lo observado en el Museo; el establecimiento de relaciones simples (semejanzas y diferencias); la obtención de información a través de conversaciones, imágenes-intercambios; las relaciones antes-

después-ahora, junto con la anticipación, la comparación de las mismas y la representación de conmemoración patriótica.

Para los contenidos actitudinales se sugieren en las propuestas curriculares, actitudes de apertura y curiosidad hacia la indagación sobre la realidad (antes-ahora); el goce por la producción expresiva y por la creación; la valoración y el respeto por el símbolo patrio (la escarapela); y, la valoración por las distintas culturas históricas que han conformado nuestra comunidad. Por último, las actividades plantean indagar sobre saberes previos de los niños a través de interrogatorios sobre lo observado en el Museo Histórico; el registro de anticipaciones; la producción de comentarios sobre lo observado; dibujar y comparar el ayer-hoy (transporte, vestimentas, comidas, danzas, costumbres, edificaciones predominantes); la observación de láminas alusivas a la época del 25 de Mayo de 1.810.

Si bien en el currículum expuesto subyace cierta intencionalidad, donde se seleccionan y organizan contenidos con una finalidad dada en un momento social e histórico determinado, todo lo plasmado no se traduce en las prácticas. Las propuestas curriculares son claras respecto del tratamiento de los temas referidos a la Historia, sin embargo al relacionarse con otras áreas son desaprovechados, de forma tal que al realizar las actividades previstas, como la visita al museo, recurren para explicar los cambios, a la naturaleza. Ellas mismas lo manifiestan en las entrevistas, *"...mientras que los contenidos curriculares que tenemos en la provincia y nos guiamos de ahí, tenemos nuestros proyectos..., damos... si puedo dar una unidad, puedo dar mezclado Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, Matemática y Lengua doy ahí todos los contenidos, por ejemplo de la escarapela...yo la doy porque tengo que partir para ir, yo los voy introduciendo para después darle el 25 de Mayo... por ejemplo esta unidad, por eso queríamos ir [comenta de la frustrada visita, en esta situación no se realizó por los festejos de los jardines de infante] al museo para ver las ropas antiguas, a partir de esas vestimentas nosotros vemos como nos vestimos ahora, como nos vestíamos antes, en la misma unidad estamos dando el otoño, los cambios de clima, el ambiente, que pasa con los árboles..."*.

Las cuestiones que genera el tratamiento de los contenidos de la Historia Nacional se complementa, para nosotros, con la ausencia notoria de referencias en las propuestas curriculares y en la selección de contenidos, a las fechas históricas provinciales. En las entrevistas las docentes manifestaron que sólo se selecciona las fechas patrias nacionales. Desde nuestra perspectiva, creemos que estas ausencias no sólo son coherentes con los escasos márgenes de maniobra de los

establecimientos escolares y los docentes concretos, sino también con la dinámica de re-acomodamientos (muchas veces estratégicos) que provocó la inconclusa transformación educativa. Además sostenemos que estas ausencias intencionales influyen en los niños de manera notable, pues amplía la brecha sobre el desconocimiento del entorno social y cultural de la provincia, cómo así también sobre los puntos de partida de los procesos locales.

Finalmente, con respecto a los actos observamos que el salón o espacio es muy ornamentado, con mucho colorido, figuras y láminas; y, en la mayoría de las veces con mucha participación de niños vestidos de época como parte de la escenografía/representación. Participan alumnos, docentes y familiares presentes; en el caso de los padres se ha hecho común en los últimos años su intervención en la locución, el discurso principal y en algunos casos en los bailes. Los niños, en algunos casos acompañados por los docentes, actúan izando la Bandera, en la jura de la Bandera, declaman poesías, recitan estrofas, cantan, bailan temas folclóricos (candombe, pericón, malambo, gato), realizan juegos tradicionales (arroz con leche, gallito ciego), leen las Máximas de San Martín a su hija Merceditas y participan en representaciones de soldados y de oficios de la época.

Como característica de los actos al inicio se realiza el ingreso de la Bandera de ceremonia, así como palabras alusivas al acontecimiento y referencias al símbolo patrio o héroe de la patria que se ésta recordando. Esto nos lleva a interpretar que los actos en la mayoría de los casos continúan siendo tradicionales, puesto que la historia no se muestra como parte de un proceso con un inicio y continuidad, siendo tomada solo como acontecimiento. En este sentido entendemos que escasamente se vincula el acontecimiento que las efemérides recuerdan con la realidad de hoy, perdiéndose de este modo el sentido y la significación diferente al de otros momentos históricos con sus ideales modernos.

Aquellos desencuentros explican en buena medida, cuestiones como el sentimiento que despiertan estas fechas, el significado otorgado desde lo institucional, y las vinculaciones con los fenómenos socioeconómicos y socioculturales del presente, que son raramente trabajados. En este sentido la potencialidad de los actos para reflejar la trama de nuevas prácticas, propuestas, estrategias y contenidos curriculares que la transformación educativa suponía, fue fuertemente atenuada. El tránsito entre lo viejo conocido y lo nuevo inacabado fue creando muchas zonas de incertidumbres con opciones múltiples y muy poca visión compartida. Las nociones básicas de historia y de las ciencias sociales que encontramos en las prácticas del

Nivel Inicial, pese a su asunción crítica, deambulan todavía en la orfandad teórica, metodológica y operativa. Continúa así inexplorada su capacidad transformadora; es decir, *“las ciencias sociales, buscando explicar la trama de las relaciones sociales (políticas, económicas, culturales e ideológicas) se desarrollan en un espacio y en un tiempo que condicionan las acciones de los hombres”* (Bolesso y Manassero, 1999: 36). Los actos como expresión de la adquisición de conceptos, como por ejemplo el de tiempo, siguen sin resolver muchas cuestiones activas, al tiempo que muestran una escasa variedad en sus experiencias.

Admitimos que la comprensión plena de los desajustes no acaba en miradas institucionales, de propuestas curriculares y de prácticas en el espacio escolar, pues se nos escapan toda una serie de dimensiones y de campos de relaciones (más acotadas y más estructurales) que coadyuvarían a completar la composición de la acción social docente en el Nivel Inicial. No obstante, es en el ámbito escogido donde las interfases se nos manifiestan abiertamente, a pesar de los esfuerzos de los actores. En las entrevistas las docentes son conscientes de que los actos deben ser trabajados durante varios días, incluso una semana o más. Requieren además actividades continuas y en complejidad creciente como la muestra de láminas, diapositivas, lecturas en la casa y luego comentarios en la escuela, cantar canciones y memorizar poesías. Pero aun así, como aporta la Supervisora, *“Si bien los chicos participan en los actos, no se produce una reflexión de porqué ese acontecimiento histórico y en que nos ha beneficiado”*. Entendemos también que la formación y el perfeccionamiento de las docentes influyen en sus comprensiones de los actos como una propuesta en una situación de aprendizaje, en el cual las concepciones históricas que cada docente sustenta pueden ser abordadas desde una mirada crítica.

VI. 1- 3. La tensión entre lo instituyente y lo instituido: justificaciones de porque las docentes hacen lo que hacen

Conocer el porqué enseñan así es otra manera de complementar la visión de la acción docente, permitiéndonos tratar de aproximarnos a develar los significados otorgados por ellas mismas a su función. Tal como venimos sosteniendo, las intenciones reflexivas de la transformación educativa de los '90 provocaron en los ámbitos escolares locales más perplejidades e incertidumbres, que certezas sobre cómo encararla en su ámbito y sus sujetos básicos. En esas tensiones, el proceso de innovación y cambio docente motivó adopciones híbridas, ya que como veremos

enseguida se acató a nivel instrumental casi a pie juntillas la nueva normativa; mientras que la práctica fue un campo de experimentación donde la fija corría por cuenta de la vapuleada didáctica tradicional.

Estas aseveraciones nos aparecen con mucha fuerza en el análisis de las entrevistas y observaciones realizadas, en las cuales una buena cantidad de docentes consideran que los CBC del nivel y los Contenidos curriculares de la Provincia de Catamarca les sirven de guía para sus propuestas. Como señalamos, de los documentos oficiales extraen concepciones y definiciones acerca del Diseño Curricular y el Proyecto Curricular. Es así que internalizan que el Proyecto Curricular de la escuela es el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de la institución, tendiente a dotar de una mayor coherencia a su actuación. Con lo cual concretan lo establecido en el Diseño Curricular Jurisdiccional, plasmado en propuestas globales de intervención didáctica adecuadas a un contexto específico. Asimismo, el Diseño Curricular es definido como *“Explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza- aprendizaje. Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de dichos aspectos en diversos contextos socioeconómicos y políticos para servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo”* (Ministerio de Cultura y Educación, 1994: 14).

En el caso de los CBC emitidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para el Nivel en el área de Ciencias Sociales, recuperamos en descripción densa aquellos vinculados al problema que nos interesa examinar. Aclaremos que el detalle de contenidos está en relación a las comprensiones subsiguientes. Así, en el *“Bloque 2: El tiempo de la comunidad”*, se abordan como contenidos los tiempos personales y tiempos comunes: tiempo de trabajo, de descanso; cambios en la organización del tiempo según la zona, las costumbres, estilos de vida y la época del año; tradiciones y costumbres: de grupos diferentes, del barrio, de la localidad, fiestas populares y religiosas, creencias, leyendas, danzas, comidas, música; la historia personal y familiar: usos y costumbres, estilos de vida, hábitos de crianza, cambios, el pasado inmediato, diferencias entre el pasado inmediato y el presente; la historia de la comunidad: hechos sobresalientes, personajes históricos, sus vidas, su significación para la vida social; la historia provincial y nacional: hechos sobresalientes, personajes históricos, sus vidas, su significación para la provincia y para la Nación.

Aquellos contenidos devienen de la transformación educativa en la Provincia de Catamarca que se inició con la Ley General de Cultura y Educación de la Provincia N° 4843, la que estableció como objetivos para el Nivel Inicial: *"a- Potenciar el desarrollo humano en los primeros años de vida, etapa en la que se sientan las bases de una personalidad sana, autónoma, solidaria y creadora. b- Promover el proceso de socialización e integración del niño a su medio histórico, social y cultural, a través de la convivencia grupal, la solidaridad y la cooperación"*. Asimismo, el propósito en los DCJ (Diseños Curriculares Jurisdiccionales) en el área social define a los niños/as como sujetos sociales con derecho al conocimiento, comprensión y explicación de la realidad de la que son parte; sentencia que se convierte en el slogan/preocupación reiterado, en la definición normativa hegemónica e instrumental de la acción pedagógica y didáctica de la nueva propuesta educativa. En el sentido antedicho se expresaban en las entrevistas docentes y técnicos:

"... así viene el CBC nuestro, mientras que los contenidos curriculares que tenemos en la Provincia, que los tenemos acá y nos guiamos de ahí, tenemos nuestra planificación...". (Señorita N° 1)

"Esto que permite poder visualizar más claramente los contenidos, porque a partir de acá, cuando se selecciona.....Eso hace a la elaboración de lo que estoy mostrando que participó el equipo de conducción de cada JIN y esto fue después trabajado en cada uno de los JIN....Está enriquecido en relación a los Diseños Curriculares porque para trabajarlo no sólo nos basamos en los Diseños...". (Supervisora)

Destacamos de este modo que, tanto los documentos oficiales nacionales como provinciales *"bajados"*, son respetados en la elaboración de acuerdos y del currículum. Esta habilitación legitimada permite a las docentes considerar que los documentos curriculares son normativas a las que ellas deben fielmente recurrir y seguir. Situación que se observa aun cuando existen intenciones de trabajar las decisiones curriculares institucionales, pues nuevamente la guía la constituyen las prescripciones oficiales; sea en lo referente a las posibilidades de enriquecer el contenido previsto, sea a las incorporaciones desde el ámbito institucional local. La transformación educativa como política pública, expresión de fenómenos políticos y hegemónicos deliberados, parece enmascarar a través de un discurso objetivo, neutral y legal-racional un campo de poder en disputa que, en muchas ocasiones, responde a procesos políticos más abarcadores. Como lo expresa Flavia Terigi (1999:122) *"...se*

ha definido como saberes básicos que todos los currículos jurisdiccionales deben respetar (CBC argentinos)... el currículum tiene carácter nacional en el sentido que es una prescripción obligatoria para el conjunto del sistema...". Aclaremos nuevamente que la atención al campo institucional o dimensión institucional la asumimos y la abordamos como un punto de partida explicativo de una porción del contexto, de la estructura, hegemónica por cierto, que contiene las experiencias locales investigadas.

Entendemos entonces que los espacios institucionales, legitimados y abiertos para la toma de decisiones, no pueden ser totalmente asumidos por las docentes en razón de la fuerza prescriptiva de los documentos oficiales. En su apego a los instrumentos escritos las docentes terminan legitimando la nueva institucionalidad expresada en normas, valores y reglas que, posteriormente, se contradicen en la tarea áulica; aún siendo posturas que ellas mismas declaman. Esto lo hemos comprobado a través de entrevistas en cuanto al tránsito de la clásica estrategia expositiva al trabajo gradual de todos los días, las preguntas, el ejercicio y el esfuerzo. Las estrategias de referencia denotan un sentido e intencionalidad pedagógica novedosa y reflexiva que se desencaja en la práctica. Desde nuestra perspectiva sostenemos que las contradicciones que se presentan en la tarea áulica reflejan concepciones y creencias que aún permanecen ocultas para las docentes; tales como, aquellas que tienen que ver con su formación docente, con las formas de concebir y representarse el mundo y la vida, y a las arraigadas prácticas de las docentes del nivel inicial.

No obstante los claroscuros, las docentes buscan la comprensión de los cambios mostrando como se produce en la naturaleza. Dado que lo más difícil para la edad es el situarse en el tiempo, las docentes recurren en su enseñanza a la referencia, al ayer, hoy, antes, ahora. Utilizan también el relato y el cuento, que requieren de información por parte del docente para entender y comprender lo que se enseña. Para su mejor comprensión hemos seleccionado las siguientes citas obtenidas en las entrevistas, para mostrar como las docentes manifiestan su oficio en relación a las nociones de tiempo y procesos de cambio:

"Hace 10 años atrás no tenían estructurada la noción de tiempo, hoy en día los chicos saben la hora, saben el día, saben la fecha, pero ¿por qué? Porque se trabaja, se trabaja gradualmente todos los días preguntamos, es el ejercicio...". "Años ha... se tenía el concepto que después de los 7 años se llegaba recién ah, bueno yo creo que ahora es antes, no digo que en todo los casos porque hay niños que tienen sus propios tiempos de aprendizaje, pero creo que dado el estímulo que hay generalizado

con muchos chicos que están en muchas actividades tanto familiares, como extras y escolares, entonces ese, ese estímulo les,.. les ayuda enormemente". (Señorita N° 1)

"Cuando se trata del tiempo antiguo no se le habla de fechas, ni de años, se les habla de hace mucho tiempo y les decimos, para ellos decirles más de 100 años, ellos cuentan más de 100, otros años los chicos contaban hasta 10...". "... preguntamos que día es hoy, que día fue ayer, que día será mañana, días de descanso, como se llaman, primero el sábado, después el domingo. Por ejemplo cuando organizamos los números, por ejemplo hoy es lunes 9, pero después va a ser miércoles 11, entonces como se escribe 11, el quien va adelante, quien va primero... 1 y el otro 1. Si es un número compuesto más complejo, por ejemplo treinta y cinco, quien va primero, quien va delante, que también tiene que ver un poco con la noción de tiempo".

"Se trabaja con las nociones, qué hacemos primero cuando nos despertamos. Algunos dicen, bueno me vengo al jardín, no, no les digo, hay que organizarse. Primero qué hacemos, nos levantamos de la cama, entonces uno los va induciendo...". (Señorita N° 2)

"Si lo que pasa es que nosotros damos Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, así viene el CBC nuestro...". "... puedo dar mezclado Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, Matemática y Lengua, doy ahí todos los contenidos, por ejemplo de la escarapela... pero yo lo doy porque tengo que partir, para ir, yo ya los voy introduciendo para después darles el 25 de Mayo. A ellos les queda grabado todo lo que yo les hable de los españoles, los criollos y después les sale porque es independiente, no quiere ser libre y todos los demás, entonces van enganchados unos contenidos con otros". "Por ejemplo esta unidad, por eso queríamos ir al Museo, para ver las ropas antiguas, vestimentas, a partir de esa vestimenta nosotros vemos como nos vestimos ahora, como nos vestíamos antes. En la misma unidad estamos dando el otoño, los cambios de clima, ehh, el ambiente, que pasa con los árboles... o sea que estoy dando al mismo tiempo Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, al mismo tiempo Matemática. Los chicos fueron contando los árboles, conteo a la cantidad, conteo en forma oral, María Eugenia sabe contar todos los días yo voy diciendo, ellos van repitiendo en forma oral...". (Señorita N° 2)

Estas manifestaciones de las docentes son coincidentes con una postura didáctica de las Ciencias Sociales que circula en el nivel Inicial, la cual promueve la apropiación de contenidos por parte del niño en función del mundo que lo rodea. De esta manera se entiende que los niños pueden percibir el contexto desde diferentes perspectivas confrontándose con otras visiones y puntos de vistas. Desde la teoría social crítica en el Nivel Inicial nos referimos a *“contextos problematizadores protodisciplinarios, de problemas que surgen del aquí y ahora de los niños. Cuestiones que requieren poner en juego conceptos y procedimientos propios de distintos campos que, conjugados, podrán dar respuestas a las inquietudes de los niños”* (Bolesso y Manassero, 1999:48). Así, a pesar de las contradicciones y las tensiones, también tiene su lugar una didáctica que intenta realizar prácticas que favorecerán la integración de conocimiento por parte de los niños mediante la utilización del lenguaje la matemática, la historia o las ciencias naturales.

Asimismo, si bien algunas instituciones plantean en sus propuestas curriculares la salida al museo, como una forma de introducirse en el conocimiento del mundo histórico, no todas lo logran concretar, quedando de este modo únicamente en la expresión escrita. De este modo reducen las posibilidades que favorecerían el conocimiento del mundo social, por el uso de estrategias que se relacionan poco con la disciplina. Tal como una docente lo manifiesta:

“Claro van observando los cambios de la propia naturaleza y a partir de ahí las diferencias, que brotan las plantas por el calorcito, y el otoño que se desvisten los árboles porque... entonces uno tiene que hacerles comprender que van cambiando y por lo tanto...” (Señorita N° 3).

Por su parte, el tiempo es enseñado no sólo en las clásicas categorías de pasado sino también en otras, en las cuales encontramos las ideas de cambio y continuidad; en particular, la dinámica de la naturaleza. Sin embargo, los esfuerzos para trabajar el tiempo desde la disciplina histórica influyen poco en la reflexión y presentación de estrategias de enseñanzas más críticas. No hemos encontrado, por ejemplo, utilización de estrategias que faciliten la indagación, la elaboración de interrogantes, la búsqueda, selección y registro de la información, el procesamiento de datos, la comunicación de resultados o la recurrencia a la historia oral. Nora Itkin et. al. (1999) plantean que una característica común de la biografía escolar de los docentes está dada por la presencia de estrategias metodológicas basadas en lo expositivo

“puesto que la mayoría de las veces consistía en “hablar sobre diferentes temas como los medios de transportes, las familias, la escuela” (Nora Itkin et. al., 1999).

Los autores citados sugieren repensar las estrategias metodológicas habituales con la finalidad de ofrecer al alumno el ingreso al mundo histórico. Sugieren modificar los intercambios orales por salidas al medio como iglesias que se encuentran cercanas, escuelas antiguas u otros edificios, “lectura” de objetos antiguos y modernos, entrevistas a diferentes informantes, observación de imágenes, actividades realizadas a través de fragmentos de películas y videos, lecturas de libros y enciclopedias. Por el contrario, nuestras observaciones de clases permitieron conocer en cambio, las estrategias mayoritariamente utilizadas por los docentes, tales como los relatos, cuentos, exposiciones y algunos interrogatorios.

Sin embargo, las mismas resultan escasamente problematizadoras del ambiente social y poco favorecedoras del enriquecimiento y complejidad de conocimientos de los alumnos. En este sentido concordamos en que, “más que incorporar contenidos habría que reflexionar qué aportamos para que el niño tenga oportunidades de cuestionar la relación entre la situación que les dio origen y aquella en la que se aplica, de modo de poner en juego conocimiento o informaciones de saber cotidiano en situaciones y problemas particulares” (Burgos, Peña y Silva, 1998: 47).

En ciertas situaciones nos ha tocado observar que las actividades de aplicación hacia los alumnos promueven la construcción de conocimiento a través de trabajos en sus carpetas que consisten en dibujar el tema dado en la clase, muchas veces copiando las láminas presentadas; a lo que suelen sumar la memorización de versos, pintar y completar fotocopias. Desde lo didáctico, el trabajo a través de estas técnicas de enseñanza transita más hacia un modelo reproductivo que a un proceso constructivo. Ello se verifica profusamente en la utilización del relato y la narración, en los cuales la historia expuesta se compone de informaciones concluidas, caracterizadas por su poca actividad.

En ambos recursos, aunque mejor representado en el relato, hay una tendencia a presentar los acontecimientos conectados entre sí, bajo relaciones causa-efecto, ordenados en una sucesión temporal, con un principio y un final. Esto, por lo general, da lugar a que las acciones se entiendan como cerradas y acabadas, limitándole al alumno la reconstrucción mental de los hechos históricos. El niño o la niña se encuentran así, impedidos de lograr una organización o estructuración de los materiales de aprendizaje. Les quedan velados los procedimientos de reflexión que

partan del contexto o de situaciones problemáticas y que superen la reproducción de libros o revistas. Todo lo cual influye, por cierto, en la apropiación de los conocimientos socialmente construidos.

Similares circunstancias se observan también en las exposiciones en general (relato, narración, indagación, interrogatorio), donde si bien el énfasis está puesto en los aspectos conceptuales de la historia, no logran complementarlo con otras enseñanzas, como podría ser el método del historiador. Pese a que las docentes trabajan con un ordenamiento relativo los hechos históricos, con organización del tiempo personal y con secuencias de historias en láminas, registran poca utilización de otras técnicas dinámicas que permitan en los niños la adquisición de hitos, la apreciación de secuencias o la asimilación gradual de puntos de referencias. Queda así difuso, el entendimiento de su propia posición en el tiempo, por parte de los alumnos. En síntesis, tanto el material utilizado en las clases por las docentes como las actividades que se realizan, parecen resultar poco significativas, y con inconvenientes evidentes en la asimilación de la estructura lógica de la disciplina a la estructura psicológica infantil.

Finalmente vamos a cerrar este punto sobre los fundamentos de la práctica docente y los significados que le otorgan a su función como docentes, examinando los actos. En los actos las docentes expresan que buscan el tratamiento continuo del tema a lo largo de los días, de manera de permitir a los alumnos "empaparse" en el tema. Se introducen canciones como cierre de conocimiento para que se disfrute, para que internalice la fecha, se conozca sobre el 25 de Mayo, y se le atribuya algún significado al acontecimiento y a la Historia, Trabajan las canciones con refranes y con referencia a personajes de la época con la finalidad de entusiasmar a los alumnos, que la clase no resulte una más, y que los alumnos puedan otorgarle un significado no efímero a las fechas patrias. Como señalan ellas, la intención es permitir a los niños "enterarse" de la fecha, "de que se trata".

A los fines del contraste hemos extractados de las entrevistas realizadas algunas notan donde las docentes explican y describen el tratamiento de las efemérides:

"Canciones, dramatizaciones, bailes, que ellos han venido preparando, o sea no es un número que la maestra prepara y ensaya, ensaya solo para esa... Para esa ocasión, sino algo que viene preparando, o sea, de la unidad, de los museos, va a salir algo

que ellos van a presentar como producto digamos, en el acto, como cierre final del acto" (Directora).

"Una fecha patria no la doy en un día, sino en varios días, hay que hacer hincapié sobre el viaje, la casita, medios de transportes..." (Señorita N° 1).

"Ahora se trabaja varios días, los vas dando esporádicamente, vas dando láminas, diapositivas, hay mucha bibliografía, hay láminas adecuadas al nivel, antes era San Martín, por ejemplo: figuritas; conversaciones, se viste a un niño, muchas veces lo mismo viven con los mismos actos después de estos...La casita de Tucumán tanto hablamos, la mostramos, el niño la dibuja cuando le pedimos un dibujo libre" (Señorita N° 2).

Es claro que esta forma de entender el tema y de proponer actividades para el tratamiento de las fechas patrias se corresponde con el sentido diferente que se le quiere otorgar a la fecha. Más allá de que el acto está incorporado en la unidad didáctica, comprometiendo una cierta cantidad de horas de la institución para su realización, el trabajo con las efemérides se constituye en un momento único en el cual se encuentra comprometida toda la vida institucional. El acto no sólo genera inquietud por la celebración del acontecimiento histórico sino también por presentar y representar hacia el colectivo el ideal institucional de lo que debe ser una buena escuela. Como señala un autor, "son dos, pues, los guiones que se preparan para su puesta en escena: uno explícito, sobre el patriotismo y la identidad nacional, y otro implícito, sobre el quehacer cotidiano de la escuela y los valores de los que se sienten depositaria." (Díaz; 1992: 81).

Ahora bien, a pesar de que las docentes buscan resignificar los actos, les resulta muy difícil establecer estratégicamente la relación con el pasado desde el presente, así como la posibilidad de relaciones ida y vuelta a partir del momento actuado. En cierto modo hay una sensible pérdida de su potencialidad de conocimiento y reflexión, dado que "las efemérides tendrán algún poder explicativo en la medida que sean significadas desde cada presente particular, revalorizadas como parte de un proceso y no como meros acontecimientos" (Perla Zelmanovich, et. al, 1996:23). En buena medida porque las propuestas de enseñanza y las estrategias didácticas empleadas dejan poco espacio alternativo para la posibilidad de reflexión, crítica o construcción de conocimientos significativos que mejoren los aprendizajes.

El impedimento ya mencionado de reconocer al alumno como sujeto en el proceso temporo-espacial se profundiza en relación a las actividades llevadas a cabo en los actos; donde las acciones y su orientación dificultan reflexiones más profundas. Son intentos de estrategias, de estrategias distintas y adecuadas a la edad que le ayudan al niño a sentirse motivado e interesado a adquirir un mejor conocimiento. Pero como sostienen Burgos, Peña y Silva (1998) una manera de despegarse de lo normativo y prescriptivo es pensar desde un enfoque situacional el acto de enseñanza, ya que transcurre en un momento dado, tiene una historia y un devenir.

Además del conocimiento, la reflexión y la apropiación, los actos también son constructores de valores y su importancia no pasa desapercibida para las docentes y la institución. Valores como la libertad, justicia, equidad y la solidaridad ocupan un lugar preponderante en las clases. No obstante la preocupación, las clases referidas al 25 de Mayo, al 20 de Junio o al 9 de Julio, hemos observado que incluso las mismas docentes manifiestan que los valores se diluyen en esencias inmanentes y acotadas a las fechas patrias y sus personajes. En las entrevistas de algunas docentes y la supervisora ello se evidencia en lo siguiente:

"Porque el barrio, el supermercado, el almacén, la posta tienen una historia... ¿sí? Con una realidad concreta, pero lo que apuntamos en este momento no es a quedarnos ahí, porque a veces se da una simplificación de contenidos, a lo que apuntamos fundamentalmente es a la formación del niño... el trabajo con valores que nos van dejando temas como por ejemplo la libertad, ¿qué es la independencia?... tratando de resignificar esas efemérides que no quede como algo estipulado... que no llega al interior del niño... Lamentablemente eso es lo que está pasando, van a un acto pero no le encuentran mucho sentido ¿sí? Entonces trabajando desde los valores permite otra óptica..." (Supervisora).

"...Por eso te digo, entonces evidentemente hay docentes que ponen más énfasis en ciertas cosas que en otras, yo me doy cuenta que yo he puesto todo el énfasis en esto, a mí me entusiasma, a mí me gusta!... Me parece fundamental en la vida de los chicos... es fundamental el enseñarles, el ser nacional, el querer nuestra patria... A mí me parece que no es suficiente como un cuento animado..." (Señorita N° 3).

Como se ve, existe la inquietud docente de realizar actos con otros sentidos, sin embargo no pueden generar a partir de ellos situaciones de aprendizaje que

trasciendan las tradicionales comparaciones entre la época colonial y la época actual, como así también los clásicos personajes estereotipados. A ello se suma, el escaso tratamiento temático y temporal de los valores, con lo cual se recorta también su constitución como base ética facilitadora de construcciones individuales y sociales del conocimiento. Si bien en su tarea de enseñar el conocimiento las docentes entienden el mismo como construcción, tanto la supervisora como otras docentes expresan que por diversas dificultades (tiempos entre una escuela y otra, perfeccionamiento y capacitación permanente, espacios de reflexión, la fuerza de lo prescripto), se termina realizando únicamente una transmisión; y, muchas veces, sin poder percibirle a la práctica un sentido diferente.

Con los valores, así como con los conocimientos, no suelen pero también no pueden, abrirlos a las diferentes posturas del pasado ni a las numerosas miradas del presente; perdiéndose así la posibilidad de convertirlos en significativos. En buena medida, porque el conocimiento de la historia tal como es presentado en las actividades de clases como en los actos observados se constituye en una verdad acabada que difícilmente pueda ser superada. La incorporación de la coherencia interna de la disciplina histórica y las claves que posibiliten acceder a la estructura de la historia como conocimiento científico, no son por el momento ni siquiera instrumentos posibles en las representaciones y las prácticas docentes del Nivel Inicial.

IV 1- 4. Recapitulaciones

Los tres acápites comprendidos como la innovación instituyente o lo que las docentes creen que va a hacer, la tradición instituida o lo que las docentes efectivamente hacen, y la tensión o interfases entre lo instituyente e instituido o el por que lo hacen, nos muestran tres fases/estrategias y también tres prácticas (y tal vez representaciones sociales) de la acción de una misma docente ante el hecho consumado de la transformación educativa de los '90. Desde la innovación instituyente podemos seguirle el rastro a una docente que camina por la historia queriendo ser la protagonista, permitiéndose un lugar para la apropiación de concepciones nuevas que desnudan significados distintos a su andar. Basada en una capacitación y en unos discursos oficiales recibidos y "bajados" intenta renovar sus posturas didácticas, a través de la revisión de su herencia consumada (métodos, prácticas tecnológicas, etc.) y la incorporación de un ahora diferente (estrategias, reflexión de las prácticas,

desarrollo de teoría a partir de las prácticas, autonomía). No obstante, todavía recurre a los documentos oficiales para sentir el apoyo necesario ante los cambios profundos de sus discursos, sus prácticas pedagógicas y sus significaciones, en tránsito de ser adoptadas. Por ello es posible preguntarse desde el lugar de los nuevos lenguajes, de los conceptos nuevos que suenan "estelares" en los discursos oficiales, hasta dónde son resignificados, comprendidos e interpretados; y, hasta qué punto son aceptados acriticamente en realidades diferentes y particulares.

En su segunda referencia recorrida, el de la tradición instituida, la misma docente adhiere casi desde una racionalidad instrumental a las disposiciones oficiales, los mandatos y los permisos otorgados institucionalmente. El pandemonium de conflictos que aparecen al momento de llevar a las prácticas áulicas los discursos y teorías más actuales, es notable. Se percibe contradicción, pero también se percibe la fuerza hegemónica del discurso pedagógico que se está realizando, así como el momento socio-histórico (los '90) en el que se produce junto a los sujetos involucrados con sus creencias, prácticas y entramados, explicando una realidad que les es propia y no ajena.

Finalmente, el recorrido provisorio de la docente nos ubica en su última faceta simultánea, en las tensiones o interfases entre lo instituyente y lo instituido. Allí donde se desnudan intenciones y visiones de la realidad. Intenciones que transitan desde lo instituyente a lo institucionalizado, desde decisiones curriculares institucionales a las prescripciones oficiales, desde el enriquecimiento de lo prescripto a la domesticidad de la rutina.

Tres referencias a mundos de vida trastocados con poca contención, y que no hacen otra cosa que manifestar la complejidad del fenómeno educativo, con una multiplicidad de relaciones e intencionalidades que no son fáciles de resignificar, al tiempo que no siempre coinciden con las posturas docentes. Con capacitaciones que muchas veces no llegaron a los resultados esperados debido a: a) las fuertes prescripciones en lo curricular de los documentos oficiales; b) la "imposición" de modelos o concepciones educativas percibidas como ajenas o externas que no llegaron a comprenderse y asumirse. El campo de relaciones creado por la transformación educativa en el Nivel Inicial, donde el poder y la subordinación estuvieron presentes, impidió la construcción de convicciones fuertes que lleven a las docentes a posturas personales e institucionales fundamentadas. Por ello es que consideramos necesario, la discusión de aquellas cuestiones claves que atravesaron y atraviesan a las instituciones, y que aun permanecen como conflictos a resolver.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Conclusiones

En la investigación sobre la enseñanza de Nociones Básicas de Historia en el Nivel Inicial realizada a docentes de salitas de instituciones educativas públicas de la Capital de la Provincia de Catamarca, encontramos que las nociones de tiempo, tiempo histórico y cronología, son tenidas en cuenta y trabajadas desde las nuevas concepciones que trasunta la transformación educativa. No obstante, las innovaciones son más evidente en el discurso escrito y oral formal institucional, ya que en las prácticas áulicas-docentes se observan diversas rugosidades o interfases simultáneas que devienen de lo viejo conocido y probado, de lo viejo conocido mejorado y de intentos de cambio y modificación de estrategias, prácticas y conocimientos.

De todos modos, aún en los documentos programáticos institucionales locales se registra cierto margen de maniobra por parte de las docentes y autoridades. Es decir, que si bien se realiza bajo criterio de autoridad una copia casi textual de los documentos oficiales, se observa asimismo en las propuestas didácticas institucionales (proyecto, unidades didácticas, mapa conceptual), un inter-juego de prácticas sociales tendientes a reconstruir los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. En ellos, el acuerdo y la negociación de los conocimientos y experiencias a realizar durante el año escolar están presentes, sea entre docentes, sea a nivel Directoras de JIN y Supervisora, sea al interior de cada JIN o Institución educativa..

En lo que a la práctica concreta se refiere o lo que es lo mismo en su tarea de enseñar el conocimiento, es claro que las docentes entienden al mismo como construcción. Sin embargo, tanto la supervisora como otras docentes manifiestan que de manera usual realizan únicamente una transmisión, no pudiendo percibirse muchas veces un sentido diferente. Por ejemplo, la utilización del relato o la narración como un recurso estratégico en la enseñanza, es morigerada no sólo por el énfasis en lo acontecimental, sino por la presentación de los acontecimientos conectados entre sí bajo forma de causa-efecto, ordenados en una sucesión temporal con un principio y un final. Esto provoca que las acciones (y los procesos) se entiendan como concluidas, cerradas y acabadas, dejando muy poco espacio para la reconstrucción mental de los hechos históricos por parte del alumno.

En el mismo sentido, hemos observado que la exposición (relato, narración, indagación, interrogatorio) suele centrarse en aspectos conceptuales de la Historia, sin vinculación con los métodos del historiador, convirtiendo a aquella en la clásica "Maestra de la vida". Si bien el docente trabaja en un ordenamiento relativo de los

hechos históricos, en la organización del tiempo personal, en la secuencia de historias en láminas, quedan vedadas no sólo otras técnicas dinámicas como líneas, flechas o frisos del tiempo, sino también la reflexión en los alumnos de lecturas-formación distintas sobre el pasado en relación al presente, que posibilita la historia. De allí que tampoco sea muy difundido el uso como recurso didáctico básico de la recurrencia a la cultura material cercana: iglesias, escuelas antiguas, museos y archivos.

Estas carencias, que podrían suponerse tan sólo de conocimiento, tiene su correlato a nivel didáctico, pues al abordar la realidad histórica a través de estas técnicas de enseñanza se otorga legitimidad a un modelo reproductivo, en detrimento de procesos constructivos. Como señalamos, una Historia así expuesta se compone de informaciones acabadas con poca actividad; convirtiéndose en una Historia cerrada y concluida. Desde nuestra perspectiva, el alumno se encuentra impedido de lograr una organización o estructura de los materiales de aprendizaje diferente (acorde a la visión que propugnaba la transformación educativa), ya que desconoce los procedimientos de reflexión, necesarios e imprescindibles en la construcción del conocimiento social.

Así también, hemos observado que la Historia es trabajada por área, al contrario de lo que sucede con otras disciplinas como Geografía, Matemática y Lengua. El menoscabo no es disciplinar, puesto que en la actualidad se reconoce que la ciencia esencial iluminadora de un campo específico ha sido superada, sino que lo que está en riesgo de perderse es su valor como ciencia como un saber sobre el pasado, desde un sentido discursivo y reflexivo particular. Claro ejemplo de ello son las nociones de cambio y continuidad, las cuales son trabajadas en el aula desde Ciencias Naturales y Matemática, manifestando las docentes su conformidad y comodidad en abordarlas desde allí. Esto nos lleva a reflexionar si en verdad, la Historia es lo que menos les gusta o si es el desconocimiento de ella, lo que les impide trabajar conceptos claves desde la misma.

En relación a la realidad psicológica del alumno, es una cuestión asumida por las docentes, destacando la limitada comprensión del tiempo que tienen los niños, sobre todo en la salita de 4 años. A pesar de que reconocen en los niños (en algunos casos) que estos ya ingresan en la sala de 5 años con inicios en la noción de tiempo, no hay presencia de aprovechamiento por parte de la escuela de esos aprendizajes, ni estrategias para un mayor desarrollo a partir de los mismos. Es así que las producciones de los alumnos en las salas tanto de 5 como las de 4 años son poco variadas, puesto que se reducen a copias de dibujos, pintura de fotocopias y completar figuras. Sostenemos que el conocimiento de la Historia como verdad acabada, difícilmente puede ser superado con las actividades que hemos observado y

registrado en clase. Por el momento, queda sin resolución la oportunidad de incorporar la coherencia interna de la disciplina, como así también el entendimiento de las claves que posibiliten acceder a la estructura de la Historia como conocimiento científico.

En lo que respecta al trabajo de Supervisión, éste se inclino más por el tratamiento de Lengua y Matemática, no realizándose un acompañamiento en el tema que investigamos. La producción de documentos fue para estas áreas, pero no para Ciencias Sociales, incluida la Historia. Pese a que el tema era preocupante para las autoridades, hasta los momentos del trabajo de campo no había podido concretarse ni en documentos, ni en jornadas de capacitación o discusión, por razones de tiempo.

Sin embargo, estos obstáculos no eran nuevos, puesto que el perfeccionamiento de las docentes sólo se realizó una única vez durante la capacitación, aunque conjuntamente con Ciencias Naturales. Aun así, la percepción de las docentes sobre la capacitación recibida es más o menos homogénea, ya que en muy pocos casos hay reconocimiento de que se necesitaría mayor capacitación; más lo que manifiestan es lo contrario, "*lo recibido fue suficiente*". Dadas las perplejidades, queda para otra investigación el lugar que las docentes le otorgan a la Historia en el contexto social, así como su importancia como espacio disciplinar transformador. Igual incertidumbre nos genera saber ¿Qué es la Historia para las docentes?, en la medida que no hubo documentos de trabajo que acompañaran el proceso de transformación y actualización docente en Historia desde los organismos oficiales.

Luego de haber realizado este trabajo nos quedan muchas dudas e inquietudes, tales como cuál es el aprendizaje al que llegan los alumnos o qué sucede en contextos socioeconómicos menos favorecidos con una enseñanza tan singular. Por falta de tiempo y posibilidades es que esperamos puedan ser abordados en otras investigaciones posteriores.

ANEXOS

ANEXO I

Historia Natural
de la Investigación

Historia Natural de la Investigación

La investigación propuesta responde a nuestro deseo de conocer dentro de las Ciencias Sociales, cómo se realiza la enseñanza de algunas nociones básicas de Historia (tiempo, tiempo histórico, primeras secuencias cronológicas) y qué nociones básicas se enseñan en el Nivel Inicial en algunas Instituciones educativas de la Capital de Catamarca. La inquietud surgió de experiencias particulares en Asesorías Pedagógicas, al observarse dificultades, desinterés, rechazo y hasta desconocimiento de los alumnos en Historia, sobre todo en los 7mo y 8vo años, como también del seminario cursado sobre "Didáctica de las Ciencias Sociales", y la lectura de bibliografía específica. Nos parece que vale aclarar que también los cambios que experimentaron las docentes del Nivel Inicial durante la transformación educativa, fueron fuente de problemáticas de este estudio.

El problema de investigación surgió a partir de interrogantes tales como, ¿Qué nociones básicas de Historia se enseñan en el Nivel Inicial?, y ¿Cómo se enseñan las nociones básicas de Historia?. La preocupación era saber cómo se reflejan los cambios en la Historia que se hace y la Historia que se enseña, y cómo trabajan las instituciones a partir de los nuevos avances en didáctica y en las teorías críticas, en el marco de la transformación educativa que apuntó a modificar tanto conocimientos como prácticas en la enseñanza de la Historia. Con el diseño de la tesis aprobado en el año 1999 a través del Seminario "Taller de Investigación II" dictado por la profesora María Teresa Sirvent, buscamos el Director de tesis para que nos oriente en la misma, más específicamente en lo correspondiente a la disciplina Historia.

Con la colaboración del Director de tesis localizamos la investigación, orientándola hacia el análisis de las distintas propuestas curriculares oficiales e institucionales en relación con las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia; la comparación de las prácticas docentes de las Instituciones estudiadas en la zona urbana de la Capital de Catamarca; las relaciones de las propuestas curriculares con las decisiones tomadas en función de las actividades docentes en el aula; la comprensión de lo que sucede al momento de decidir o no estrategias o prácticas áulicas y su ejecución. La investigación nos pareció muy importante porque nos permitió conocer qué sucede dentro de las Ciencias Sociales, específicamente en Historia en lo disciplinar y en lo didáctico en las instituciones educativas de la Capital de Catamarca. Además, la comprensión de los fenómenos nos permitió realizar una propuesta, que creemos beneficiará a docentes y alumnos del Nivel Inicial.

El trabajo nos llevó a la búsqueda de antecedentes sobre el tema, el problema de investigación y las cuestiones metodológicas en la Provincia de Catamarca. No encontramos ningún estudio que aborde el tema/problema desde los procedimientos metodológicos o desde lo metodológico, pero si encontramos que en la Licenciatura de Nivel Inicial de la Universidad Nacional de La Rioja, alumnas de la Provincia de Catamarca realizaron un trabajo final sobre el tema "*La enseñanza y la Comprensión de las relaciones tempo- espaciales en el Nivel Inicial*" (Díaz y Melo Yacante: 2002).

Con los aportes bibliográficos del Director de tesis comenzamos a elaborar la teoría que pensábamos nos ayudaría en la investigación del trabajo, en el terreno y en las comprensiones e interpretaciones a las que arribaríamos a partir del mundo empírico. Una parte de este material teórico era el resultado de lo que habíamos leído y obtenido en el Seminario "Didáctica de las Ciencias Sociales". Buscamos y consultamos también la normativa legal específica; esto es la Ley Federal de Educación N° 24.198 y la Ley General de Cultura y Educación N° 4843/95 de la Provincia de Catamarca. Ello fue complementado con la consulta de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) para el Nivel. De los CBC se obtuvo, en el Bloque 2: "El tiempo de la comunidad", los contenidos correspondientes a Historia; y, en los DCJ obtuvimos, en el apartado sobre contenidos: "El niño y el ambiente natural y social". Del punto 2.4: "Costumbres y estilos de vida" y en el apartado 3: "El ambiente y sus transformaciones". Finalmente, en el punto 3.2: "Cambios y continuidades en el medio social y natural".

El marco teórico lo configuramos a partir de la lectura bibliográfica y con ella accedimos a una noción de la Historia en el área Ciencias Sociales y en el Nivel Inicial. Valiéndonos de estos aportes pudimos entender sobre la importancia del nivel al constituirse en un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde el niño puede apropiarse de contenidos educativos. Agregándose a ello que, las enseñanzas de tiempo, tiempo histórico, cronología pueden darse desde el Nivel Inicial. Con las contribuciones de la bibliografía aportada por el Director de tesis obtuvimos mayor precisión en las nociones de Historia, Historia reciente e Historia oral.

En terreno, realizamos entrevistas a docentes, a Directoras de JIN, a la Directora del Nivel Inicial de la Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú, a la Supervisora y a la Coordinadora del Área de Capacitación. En una de las primeras entrevistas efectuada a una docente del JIN N° 8, conocimos sobre el trabajo de tesis

realizado para la Licenciatura del Nivel Inicial por las docentes Noemí Díaz y Sara Melo Yacante. En sus conclusiones ellas manifiestan que: *"En su mayoría las propuestas áulicas se realizan por área. Al analizar las estrategias empleadas por las docentes entendiéndose estas como mecanismos de influencia, modos de intervención o formas de organizar la enseñanza, las docentes señalaron que utilizan con frecuencia las ideas previas, esto no se vio reflejado en la observación de clase, no se capitaliza las ideas previas de los niños o se las toma como un comentario al margen del contenido que se trata de enseñar. Las estrategias individuales pasivas fueron comunes a las propuestas observadas, las docentes se limitan a exponer el tema para luego dar la consigna de trabajo individual en la hoja. Se evidencia por registros gráficos en las salas que se realizan visitas a lugares públicos significativos relacionados a la unidad didáctica planificada, pero en las propuestas áulicas diarias se desarrollan los contenidos por áreas. Los docentes en su mayoría utilizan recursos gráficos, láminas impresas o confeccionadas por ellas, estimulan la observación y la copia en las producciones individuales. Las actividades propuestas a los niños tienen cierta relación con el contenido pero no despiertan el interés de los mismos, no hay una situación problemática a resolver, ni tampoco se tiene en cuenta el tiempo que los niños requieren para realizar las actividades"* (Díaz y Melo Yacante: 2002). Este estudio se realizó, de acuerdo a las autoras, dentro de la lógica cuantitativa considerando en particular, tiempo y espacio.

Durante las entrevistas la Coordinadora del área de Capacitación manifestaba que todos las docentes del Nivel en actividad estuvieron en la capacitación para el área de Ciencias Sociales, pero no todas habían rendido la evaluación. Esto en las otras entrevistas a las docentes y a la supervisora se vio ampliamente corroborado.

Colaboraron en el trabajo en terreno los encuentros con el Director de tesis, ya que sus orientaciones y sugerencias bibliográficas nos llevaban a la relectura de los textos y de las anotaciones realizadas en el campo. A partir de aquí reorganizamos los capítulos correspondientes al marco teórico sobre la Historia, los aportes de la psicología y los aportes de la didáctica. Si bien las preguntas referidas a la enseñanza de los conceptos de tiempo, tiempo histórico, cronología, las fuimos realizando al mismo tiempo que las entrevistas, hubo respuestas que nos dejaban dudas sobre el conocimiento de éstos temas. De la construcción y reconstrucción del marco teórico nos surgieron inquietudes que se tenían en cuenta tanto para las entrevistas como para la observación de clases. Encontramos así, que las orientaciones didácticas de estrategias para el aula servían para indicar un tipo de actividad, que no coincidía con

las propuestas observadas. Situación que nos llevaba a plantearnos interrogantes, por ejemplo, ¿El docente piensa que es necesario reflexionar sobre éstos temas?.

En el año 2003 recogimos diferentes proyectos institucionales y proyectos áulicos de unidades didácticas, de los JIN N° 1, salita de 5 años; JIN N° 8: salitas de 4 y 5 años; Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú, en las salitas de 4 y 5 años; y junto con ello una nueva búsqueda y selección de material bibliográfico. Más adelante continuamos con el análisis de documentos, propuestas y experiencias de la enseñanza de nociones básicas de Historia para el aula, en la Capital de la Provincia de Catamarca.

Asimismo, realizamos registros de tres columnas de las observaciones de clases, de actos escolares y de las entrevistas. Ubicamos en la columna de la izquierda las observaciones, en la central los comentarios surgidos durante las situaciones observadas, y en la columna de la derecha, la del análisis, el grado de detalle de la observación. Los registros fueron estudiados como una bibliografía y facilitaron el surgimiento de los temas emergentes, que son aquellos aspectos del registro que nos llamaron la atención permitiendo pulir el objeto de investigación. La columna de análisis se convirtió en objeto de nuestra investigación por la repetición en varias oportunidades de conceptos y nociones como: saberes previos, interrogatorio oral, relato, enseñanza, noción de tiempo, actos escolares, efemérides, relación antes-ahora, trabajo por área, lámina, relación con el área de Matemática, fotocopia, capacitación y antigüedad docente.

La identificación de los temas recurrentes permitió comparaciones de lo común y lo no común. Para el análisis de los documentos oficiales, de las entrevistas, de las observaciones de clase y de de los actos, además de lo propuesto por Glaser y Strauss (1967), recurrimos a la adaptación del método verstehen desarrollado por Dilthey (citado por Dos Santos Filho y Sánchez Gamboa, 1997). Partimos de conceptos, ideas o hechos (tiempo, estrategias, clases, actos), ubicamos propiedades (concepción de currículo, de enseñanza, de capacitación); y, a partir de allí escribimos las reflexiones y comprensiones. Finalmente, la relación de propiedades nos facilitó la obtención de categorías (la innovación institucionalizada, la tradición instituida y las tensiones o interfases entre lo instituyente y lo instituido).

Con este recorrido realizado a través de la historia natural de la investigación, pretendimos ilustrar el trabajo de investigación, pero también valorar los aprendizajes que logramos como investigadores recientes, diferente a la práctica profesional docente que desarrollamos cotidianamente. Enriquecimos así, nuestro conocimiento

sobre la acción social educativa y sobre el conocimiento de la enseñanza de nociones básicas de Historia en escuelas del Nivel Inicial de la Capital de la Provincia de Catamarca. Además, como ya lo señalamos, esta tarea nos permitirá llegar a las instituciones a través de propuestas que favorezcan a docentes y alumnos del Nivel Inicial.

ANEXO II

Propuestas

Propuestas

¿Cómo enseñar la Historia en el Nivel Inicial? Y ¿Qué enseñar en la Historia del Nivel Inicial? Son interrogantes que hoy se realizan las docentes del Nivel, cuando están frente a sus alumnos. Se podría mencionar que en sus prácticas ponen en juego su formación docente, sus experiencias, las capacitaciones recibidas, incidiendo todo ello en los procesos parciales de reflexión, e impidiendo el abordaje más amplio de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, al quedar sus prácticas en una selección y análisis de los contenidos. Esto influye limitando en las estrategias empleadas en el aula, en los actos conmemorativos y en la enseñanza de valores.

Podemos decir que las docentes de Nivel Inicial de la Provincia, encontraron durante su carrera profesional propuestas novedosas, sin tener una formación y una capacitación específica. En lo que se refiere a la enseñanza de las Ciencias Sociales, concretamente en este caso Historia, las docentes de este nivel tuvieron en su gran mayoría que recurrir a los recursos y discursos, que retenían de su propia formación y a la breve capacitación que les fue impartida.

Comprendemos que la tarea educativa es una tarea compleja que tiene que ser asumida por todos aquellos que concientemente tomaron la decisión de trabajar por la educación, ya sea organismos centralizados como instituciones escolares y comunidades educativas; todos los cuales necesitan concertar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los niños. Esto significa establecer criterios comunes entre la Dirección de Nivel, Supervisión, Técnicos, Directivos de JIN, docentes, etc. Incrementar reuniones y espacios institucionales para realizar lecturas, reflexiones, diálogos en equipo y mejorar la propuesta curricular institucional. También fortalecer la capacitación a los docentes en aspectos como lo pedagógico- didáctico y disciplinar y a nivel JIN o institución intercambiar a través de reuniones, talleres, etc. organizado por diferentes JIN, propuestas generales e institucionales que posibiliten mejores estrategias didácticas.

Experiencias pedagógicas áulicas

En la actualidad las docentes cuentan con bibliografía sobre el tema de la enseñanza de Ciencias Sociales, más específicamente Historia en el Nivel Inicial. De esta bibliografía recurrimos a diferentes experiencias pedagógicas como una manera de

contribuir y a modo de sugerencia para la tarea docente. Puesto que, se requiere de nosotros nuevas actitudes que nos lleven a formular, elaborar, diseñar, imaginar y reflexionar en el camino que emprendimos. También son importantes las posibilidades de diálogo, discusiones y contratación de opiniones y experiencias, que nos permitan recrear opciones con creatividad. Es por esto que, esta propuesta no puede dejar de pensar, también en quienes están involucrados en el proceso educativo además de los docentes, como ser los alumnos principalmente y los padres y/o familia.

Como algunas estrategias que pueden ayudar en el desarrollo de los conceptos de tiempo, tiempo histórico, cronología pueden ser por ejemplo, discutir el orden en que se realiza una actividad simple, establecer la secuencia de la jornada escolar, establecer la secuencia de la jornada de cada niño, exhibir láminas relacionadas entre sí de algún modo, construir un relato sencillo a partir de esas láminas, debatir con los niños como surge una historia diferente al cambiar la secuencia. Otras pueden ser estimular a los niños a ordenar su propia serie de láminas para explorar las variaciones de secuencia.

Para los niños pequeños la idea del tiempo personal es diferente a la de los adultos, lo que no significa que no posean un sentido del tiempo. El tiempo de los niños, distinto del tiempo enmarcado por el calendario, verbalizado o integrado en años, meses, días, horas y minutos, es el que refleja y se corresponde con el flujo y reflujo de su vida cotidiana. Las fechas suponen algo "para el niño", siempre y cuando guarden una relación personal con él. Es por esto que cuando esperan que suceda algo interesante, el tiempo transcurre lentamente (su cumpleaños, por ejemplo) y cuando se ha producido el acontecimiento, éste pasa al olvido.

Como recursos a utilizar para la comprensión y desarrollo cronológico, podemos acudir a un diagrama cronológico a través de un edificio histórico, considerando que en la Capital de la Provincia de Catamarca contamos con varios museos que pueden ser trabajados con los niños, como el Museo Arqueológico Adán Quiroga, Museo y Archivo histórico, Museo Folclórico Juan Alfonso Carrizo, que nos permiten mostrar los cambios acontecidos a lo largo del tiempo, relacionados con el pasado más inmediato de los niños. Algunas instituciones educativas pueden también trabajar con la historia del edificio en donde se encuentran las salitas, su variación a lo largo del tiempo, con los cambios producidos. Además se podría también realizar visitas a otros sitios históricos, exposiciones en galerías, exposiciones en la institución escolar, estrategias que contribuirían a ser aprovechados con el mismo propósito.

Cualquiera de las actividades mencionadas implica organizar y tener en cuenta aspectos tales como, para qué queremos realizar la visita, cuáles son los objetivos, cuáles son los contenidos que vamos a trabajar durante la misma, cuáles son las expectativas de logro. Antes de realizar las visitas, exposiciones o salidas se requiere elegir el lugar adecuado que se corresponda con el genuino interés del docente y de los alumnos, y considerar aquellos contenidos en los que se concentrará la atención.

La conciencia de tiempo también puede ser rescatada a través de la memoria histórica de los seres más cercanos como los abuelos. Una experiencia realizada en la escuela Profesor Jain Weitzman, de la provincia de Buenos Aires (citado por Marucco y Golzman, comp.:1996), puede servir de referente en este sentido. La misma se constituyó en un recurso válido a través del relato de los testigos directos. Ellos al haber vivido varios períodos distintos contribuyeron a transmitir la idea de cambio. Por ejemplo la idea de un modo de vida diferente de la que hoy los niños vivían, la percepción de que hay cosas que permanecen como: la pelota, las reglas de juego, el placer de jugar. "El tiempo que estudian las Ciencias Sociales y la Historia es el tiempo que expresa los cambios en las personas, las cosas, las sociedades, el presente, el pasado y el futuro." (Jean Piaget)

Las posibilidades del método de trabajo del historiador

La enseñanza de la Historia requiere también en los docentes una preparación más acorde a los conocimientos que desean brindar a los alumnos; inclusive también el conocimiento del método de trabajo del historiador. Esto es, desde la recopilación de la información previa que permite juntar y analizar atentamente un informe o documento; hasta la búsqueda de hipótesis que permitan posibles explicaciones y articulen los elementos o datos que se disponen para llegar a una interpretación coherente de los hechos y poder relacionarla con explicaciones similares ya investigadas. El análisis y clasificación de las fuentes históricas o arqueológicas, permite contrastar para afirmar o rechazar hipótesis de trabajo. La crítica de fuentes es importante para establecer la valoración de las mismas, lo cual permitirá el apoyo de la hipótesis.

Posteriormente, y ya establecidos los hechos, pueden derivarse consecuencias o ser la causa de otros hechos. Reflejándose a través de los testimonios los motivos de los protagonistas que intervinieron en los procesos. Por último, la explicación histórica del hecho estudiado posibilita enmarcar lo ocurrido en una teoría explicativa. Esto impone

averiguar lo más objetivamente posible que ocurrió, cómo ocurrió, cuándo ocurrió y el por qué ocurrió y relacionarlo con el contexto histórico en que pueda explicarse. En síntesis, es necesario de que el docente conozca y tenga muy presente el método de análisis histórico para poder llevar a cabo la enseñanza de la Historia; y que además inicie a los alumnos en el bagaje conceptual y metodológico básico del trabajo científico en Ciencias Sociales.

Trabajando con la evidencia histórica

Otra forma de trabajar el pasado es partiendo de la "evidencia histórica" (sobre todo porque nuestra Provincia cuenta con objetos, documentos, etc.). Las evidencias pueden ser científicas, culturales, naturales, artísticas, etc. y el registro de las mismas puede ser a través del dibujo, fotografías, grabaciones de los guías. La tarea posterior sería realizar actividades que permitan recuperar la información obtenida, por ejemplo: dramatización de la vida en otros tiempos, escuchar sonidos, música o bailes relacionados con la cultura, representar el período histórico a través de objetos que surjan de la expresión de los niños, exposición de la producción de los mismos (dibujos, maquetas, utensilios) etc. El acceso a los objetos permite que todos los niños, ya sea aquellos que no leen, que no escriben, que no hablan fácilmente o con alguna dificultad, puedan percibir sensaciones físicas, experiencias y emociones que se traducen en motivación y permiten trabajar activamente estimulando su creatividad. Para trabajar las visitas podemos tener en cuenta las propuestas por Durbin, Morris y Wilkinson (1990) llamadas "aprendiendo de los objetos" y que varían entre mirar, describir y registrar.

El tiempo histórico y el tratamiento de las efemérides

En sí las efemérides son la referencia a acontecimientos que sitúan un punto de partida, el comienzo de algo nuevo. Y en ese sentido éstas, se distinguen de los otros temas de Historia, porque marcan el "origen" de la Nación y de la Provincia.

Nuestras fechas patrias, 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio, 17 de Agosto, 11 de Septiembre a nivel nacional y las de nivel provincial, 11 de Mayo, 5 de Julio, 25 de Agosto ubican un punto de partida en la provincia y dan cuenta del requerimiento de establecer un "origen" . Pensamos como Zelmanovich, Perla et al (1996), que las efemérides adquirieron el carácter de mito como base de nuestro origen, y se refieren a

acontecimientos pasados, formando parte de una estructura permanente, que incluye simultáneamente el pasado, el presente y el futuro.

Sin embargo el poder explicativo, que nos brindaban las efemérides se fue perdiendo, debido a la escasa significación y vinculación desde el presente hacia el pasado. Entonces, buscar el lugar de estos acontecimientos es mirar desde el presente, y desde las preguntas y necesidades que nos formulamos en él; pudiendo así, determinar el antes constituido desde el después. En este sentido es necesario recurrir al tiempo lógico, que nos permite bucear el pasado desde el presente, contemplando la posibilidad de una ida y vuelta a partir del momento actuado.

El tiempo lógico se caracteriza por ser diferente al tiempo cronológico. En este último, el sentido está dado por la sucesión de los hechos y en una línea prospectiva o sea del antes hacia el después. Por el contrario, el tiempo lógico permite recobrar el sentido de las efemérides a posteriori, desde el presente. Tomando el hecho histórico como parte de un proceso que contemple los diferentes tiempos que participan de él. "Las efemérides tendrán algún poder explicativo en la medida que sean significadas desde cada presente particular, revalorizadas como parte de un proceso y no como meros acontecimientos." (Zelmanovich, et. al, 1996: 23).

Si bien en este acápite se desarrollan propuestas, ellas son realizadas de modo orientador. Construir el propio estilo docente, Institucional, personal, apoyado en los acuerdos, las vivencias y experiencias con la bibliografía existente sobre el tema, es el desafío, en la preparación de estrategias que impliquen un nuevo camino de posibilidades en la enseñanza de la Historia en el Nivel Inicial.

Bibliografía

- Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps). : *Didácticas de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Editorial Paidós- Buenos Aires- Barcelona- México, 1997
- Aróstegui Sánchez, J. y otros: *Enseñar Historia: Nuevas propuestas*. Editorial Laia. Barcelona, 1995.
- Ausubel D. y otros: *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognitivo*. México, Trillas.1976.
- Boggino, N.: *Como elaborar mapas conceptuales en la escuela. Aprendizaje significativo y globalizado. Educación Inicial- EGB- Polimodal*. Homo Sapiens ediciones. Rosario, 1997.
- Bolesso, M. R. y M. Manassero. *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial ¿Utopía o Realidad?* Homo Sapiens Ediciones. Rosario, 1.999.
- Bloch, M.: "Introducción a la Historia". Fondo de cultura económica. México- Madrid- Buenos Aires, 1999.
- Burgos, N. y otros: *Nuevos sentidos en la didáctica y el curriculum en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens Ediciones-Rosario, 1.998.
- Camilloni A. y otros.: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires, 1996.
- Carretero M. y otros : *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Aprendizaje- Visor. Madrid, 1991.
- Contreras J. D.: *Enseñanza, Currículum y profesorado*. Edit. Akal. Madrid, 1995.
- Constantino, D. G. (Comp.): *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas estrategias metodologías*. Editorial Universitaria, San Fernando del Valle de Catamarca, República Argentina. Noviembre, 2002.
- Cornblit O. (Compilador): *Dilemas del Conocimiento Histórico: argumentaciones y Controversias*. Sudamericana Instituto Torcuato Di Tella. Bs. As, 1992.
- Charnay: *Aprender por medio de la resolución de problemas*. En C. Parra y Saiz (comp): *Didáctica de las matemáticas*. Paidos. Buenos Aires, 1994.
- Dasnton, R.: *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Fondo de Cultura Económica. México, 1987.
- Díaz Barriga, A.: *Didáctica y Currículum*. Ediciones Nuevomar, S.A. Madrid, 1994.
- Díaz Barriga, A.: *Didáctica- aportes para una polémica*. REI Argentino S.A. Instituto de Estudios y acción social- Aique Grup Editos S.A. Argentina, 1992.
- Díaz, R. *Actos escolares y Nacionalidad*. Revista Educoo, Buenos Aires, 1992.

- Dos Santos, F. y S. Sánchez Gamboa: *Investigación educativa- Cantidad- Calidad- Un debate paradigmático*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia, 1997.
- Finocchio, S.: *Enseñar ciencias sociales*. Editorial Troquel- Buenos Aires, 1.997.
- Gallard, M. A. y otros: *Los trabajadores de villas: Familia, Educación y Trabajo*. Investigación- Publicación: Cuaderno del CENEP N° 46, CENEP. Buenos Aires, 1992.
- Gimeno Sacristán, J.: *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del Currículo*. REI. Argentina, 1986.
- Glaser, Barney G. y A. Strauss. : *The discovery of the grounded theory (El descubrimiento de la teoría base)*. Aldine Publishing Company. New York, 1967.
- Gobierno de la Provincia de Catamarca, Ministerio de Cultura y Educación. Programas de reformas e Inversión en el Sector Educación (P.R.I.S.E.): *Diseño Curricular*. Nivel Inicial- 1º, 2º y 3º ciclo de EGB. Tomo I. Catamarca, 1999.
- Guber, R.: *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y comunicación. Grupo editorial Norma. Buenos Aires, 2001.
- Harf, Ruth y otros.: *Nivel Inicial: Aportes para una didáctica*. Editorial El Ateneo- Buenos Aires, 1.997.
- Hernández Sampieri, R. y otros: *Metodología de la investigación*. Mc Graw- Hill. Interamericana de México S.A. de C.V. Colombia. Abril, 1994.
- Itkin, S. (comps). : *Ciencias Sociales: una aproximación al conocimiento del entorno social*. Ediciones Novedades Educativas- Buenos Aires, 1.999.
- Kornblit, A. L. (coord.): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2004.
- Le Roy Ladurie, E.: *El carnaval de Romans*. Colección Itinerario. Instituto Mora. México, 1994.
- Llosa, Sandra M.: *La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: Una experiencia en la ribera de Quilmas*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Educación- Buenos Aires, Argentina, 1996.
- Marucco, M. y G. Golzman (coord): *Maestra, ¿Usted... de qué trabaja?* Paidós. Buenos Aires-Barcelona- México, 1996
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*". República Argentina. 1995
- Ministerio de Cultura y Educación. Documentos para la concertación Serie A N° 8. Buenos Aires, 1994.
- Molero D.: *La Didáctica ante el 3er Milenio*. Edit. Kapeluz. Buenos Aires, 2000.

- Molina, L. y N. Jiménez.: *La escuela infantil. Acción y participación*. Editorial Paidós. Buenos Aires- Barcelona- México.
- Olábarri, I. y F. J. Caspistegui.: *La nueva Historia cultural: La influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Editorial Complutense S.A.Madrid, 1996.
- Piaget J.: *El Desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económico. México, 1993.
- Pluckrose, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata. Madrid, 1.996.
- Rojas Soriano, R.: *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. Plaza y Valdez. México, 1990.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata S.L. Madrid, 1994.
- Sacristán, J. G.: *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata S.L. Madrid, 1994.
- Sacristán, J. G.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Editorial Rei. Buenos Aires, 1992.
- Seguíer, M.: *Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación*. Editorial Marsiega. Madrid, 1978.
- Sirvent, M. T.: Ficha I: El proceso de investigación. Las dimensiones de la Metodología y la Construcción del dato científico. Ficha de la Cátedra de Seminario. Taller I de investigación. UBA- UNCa. 1997- 1998
- Sirvent, M. T.: Ficha II: Los diferentes modos de operar en investigación social. Ficha de la Cátedra de Seminario. Taller I de investigación. UBA- UNCa. 1997- 1998
- Sirvent, M. T.: Ficha III: Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. Ficha de la Cátedra de Seminario. Taller I de investigación. UBA- UNCa. 1997- 1998
- Sirvent, M. T.: Ficha IV: Ejercicio para operar con algunos conceptos básicos de metodología de la investigación y de construcción de diseños. Ficha de la Cátedra de Seminario. Taller I de investigación. UBA- UNCa. 1997- 1998
- Sirvent, M. T.: Ficha V: Ejercicio sobre lógicas de investigación. Ficha de la Cátedra de Seminario. Taller I de investigación. UBA- UNCa. 1997- 1998
- Sirvent, M. T.: *Educación de adultos: Investigación y participación- Desafíos y contradicciones*. Libro del Quirquincho. Buenos Aires, 1994.

- Sirvent, M. T.: *Ejercicios sobre el rol del investigador*. Cátedra; Seminario. Taller de Investigación social. Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján, 1.998.
- Sirvent, M. T.: *Problemática actual de la investigación educativa*. Presentación en el Ateneo del IICE. 7 de Abril, 1999.
- Sirvent, M. T. y Llosa S. M.: *Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva*. Investigación. Universidad Nacional de Buenos Aires. 1996
- Sirvent, M. T. y S. Brusilovsky.: *Diagnóstico socio- cultural de la población de Bernal-Don Bosco*. Asociación Cultural Mariano Moreno, Bernal, *Provincia de Buenos Aires*. 1978.
- Sirvent, M. T.: *Lógica cuantitativa. Ejercicios y lecturas*. Fichas de la Cátedra Investigación y Estadísticas educacional. 1997.
- Spielman, G. M. Compiladora: *Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en ciencias sociales*. UBA, 1997.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Edición Morata. Madrid, 1987.
- Strauss A. y Corbin, J.: *Conceptos básicos de la investigación cualitativa*. 1990
- Suárez, F. F.: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid. Edic. de la Torre. 1997.
- Terigi, F.: *Currículum, Crisis, mitos y perspectivas*. Santillana. Buenos Aires, 1999.
- Thompson, P.: *La voz del pasado*. Estudios universitarios, Madrid, 1999.
- Thompson E.V.: *Costumbres en común*. Barcelona, Crítica. 1995.
- Trepát, C. A.: *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona. Graó. 1995.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A.: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta. Valladolid, 1999.
- Vergnaud, G.: *Aprendizaje y didáctica: ¿Qué hay de nuevo?*. Edicial S.A. Buenos Aires, 1997.
- Zelmanovich, P. et al. : *Efemérides, entre el mito y la historia*. Editorial Paidós- Buenos Aires- Barcelona- México, 1.996.