

ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

APORTES PARA LA DISCUSIÓN

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

APORTES PARA LA DISCUSIÓN



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación de la Nación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Eduardo Aragundi

Directora Nacional de Gestión Educativa
Lic. Delia Méndez

Directora de Educación Primaria
Lic. Silvia Storino

Ghione, Paula

La enseñanza de las Ciencias sociales. Aportes para la discusión / Paula Ghione; coordinado por Valeria Cohen . - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

40 p. ; 22x17 cm. - (Jornadas Institucionales de Formación / Silvia Storino)

ISBN 978-950-00-0931-7

1. Formación Docente. 2. Ciencias Sociales. I. Ghione, Paula II. Cohen, Valeria, coord. III. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 15/03/2012

Este material es una adaptación de *Eje 3. Saberes específicos. Módulo para docentes*, producido por el Ministerio de Educación en el marco del Proyecto FOPIIE. Su elaboración estuvo a cargo de Paula Ghione, bajo la coordinación de Valeria Cohen.

Coordinación de Materiales Educativos
Coordinador: Gustavo Bombini
Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco
Asistente editorial: Cecilia Pino
Edición: Gabriela Laster
Corrección: Diana Gamarnik
Diseño y diagramación: MZMS
Diseño de tapa: Paula Salvatierra

© Ministerio de Educación
Pizzurno 935, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Impreso en la Argentina
ISBN 978-950-00-0931-7

Estimados colegas:

Cada año el trabajo de enseñar nos convoca y nos encuentra ante una nueva oportunidad para desplegar en la escuela un espacio y un tiempo de reflexión colectiva que propicie pensar la institución que juntos hacemos día a día y las prácticas de enseñanza que en ella llevamos adelante.

Todos los que hacemos el Estado venimos trabajando intensamente para hacer de la escuela pública un ámbito más justo, de inclusión educativa, en el cual el derecho a enseñar y a aprender se despliegue en el desarrollo de vínculos sólidos de afecto, respeto y solidaridad. Nos encontramos frente a un nuevo período de gobierno y lo abordamos con renovados y mejores desafíos pedagógicos que nos comprometen a ofrecerles a los chicos y a las chicas que cursan el nivel primario experiencias formativas de calidad.

La educación del segundo bicentenario nos impone el desafío de posibilitar el acceso de los chicos y las chicas a todos los saberes, a vivir diversas experiencias educativas, conociendo mayor cantidad de realidades y aprendiendo que otros mundos son posibles. Para ello, nos vemos comprometidos a revisar y socializar nuestras prácticas cotidianas, poniendo en discusión qué entendemos por enseñanza de las Ciencias Sociales y qué esperamos que los chicos aprendan.

Esperamos que este cuadernillo se convierta en una herramienta que contribuya a la tarea pedagógica que afrontarán las escuelas durante el presente año y que invite a seguir pensando la tarea de educar, trabajando juntos, sumando entusiasmos, abrazando sueños.

Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación

Índice

• Introducción.....	9
• El trabajo con los conceptos a través de temas, problemas y situaciones de aprendizaje.....	11
• El eje "Espacio y vida cotidiana" como vertebrador de aprendizajes en Ciencias Sociales.....	13
» El concepto de espacio en Ciencias Sociales.....	13
» Trabajar sobre la vida cotidiana.....	14
• La organización del espacio y la vida cotidiana en los espacios rurales.....	17
» La selección de contenidos, estrategias y recursos para el estudio de los espacios rurales.....	17
» Los espacios rurales. Conceptos básicos.....	19
» Análisis de una propuesta didáctica.....	21
• La organización del espacio y la vida cotidiana en los espacios urbanos.....	28
» La selección de contenidos, estrategias y recursos para el estudio de los espacios urbanos.....	28
» Ciudades y espacios urbanos. Conceptos básicos.....	30
» Una propuesta didáctica para analizar.....	33
• Consignas de trabajo para abordar grupalmente en jornada institucional lo trabajado en este cuadernillo.....	37
• Bibliografía.....	38

Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como propósito que los chicos y las chicas avancen hacia la construcción de un conocimiento más amplio de la realidad social; para ello es necesario hacer hincapié en las acciones de los diversos actores sociales en el pasado y en el presente. En efecto, las primeras aproximaciones que los alumnos tengan a estos saberes serán clave y dejarán huellas en su manera de mirar e interpretar la realidad social. A su vez, la enseñanza de las Ciencias Sociales de la escuela apuesta a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y a recoger los múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres de la sociedad actual. Consideramos que es necesario seleccionar saberes relevantes para que los niños tengan la oportunidad de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales en cuanto sujetos constructores de conocimiento.

Enseñar Ciencias Sociales contribuye a un requerimiento social básico: la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. En este sentido, es responsabilidad de la escuela brindar herramientas para que los niños –desde edades tempranas– tengan oportunidad de participar, intercambiar, debatir: operaciones necesarias para integrarse en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

En esta primera parte trabajaremos aspectos generales de las Ciencias Sociales como saber escolar. Además de fortalecer conceptos básicos de esta disciplina, nos proponemos abrir discusiones que permitan conectar el estudio del espacio y la vida cotidiana con las demandas y dificultades concretas que presenta la tarea escolar en contextos sociales y geográficos específicos.

Primero nos detendremos brevemente en los fundamentos conceptuales que sostienen el abordaje de estos temas en la escuela, desarrollando conceptos básicos referidos al concepto de espacio y a la vida cotidiana en Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, abriremos la discusión sobre las dificultades y potencialidades del trabajo sobre la vida cotidiana en las situaciones concretas de aula, situando a la escuela en el contexto de una comunidad que plantea sus propias particularidades y para el trabajo sobre este eje. Por último, discutiremos brevemente algunas sugerencias para resolver itinerarios posibles de aprendizaje con este eje temático. Esperamos que este recorrido sea de utilidad para enriquecer las conversaciones acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela.

El trabajo con los conceptos a través de temas, problemas y situaciones de aprendizaje

Los conceptos de los que nos valemos en Ciencias Sociales no existen de manera tangible en la realidad social. Aunque nuestro propósito sea construir una noción cada vez más compleja de actor social, en la práctica trabajaremos sobre personas, empresas, familias, instituciones. Los conceptos son herramientas de análisis, construidas desde diferentes enfoques, que encierran un modo de pensar la realidad recurriendo a operaciones como la abstracción y el establecimiento de relaciones. Una enseñanza que tenga como núcleo la construcción de conceptos buscará proponer muchas situaciones de aprendizaje en las que la propuesta sea observar, analizar, abstraer y establecer relaciones frente a situaciones específicas cercanas y lejanas a la experiencia de los chicos.

Pensar la articulación entre conceptos, temas, aprendizajes y recursos a lo largo del Nivel Primario es una tarea de planificación institucional compleja, en la que resulta ideal desarrollar un trabajo conjunto entre el equipo de conducción y los docentes de aula. Esta tarea requiere partir de la distribución de contenidos que indican los diseños curriculares y elaborar una selección de temas escolares que faciliten la complejización gradual de los aprendizajes. Un aspecto clave de esa tarea consiste en distinguir los alcances del trabajo con los conceptos según ciclos y niveles. Sobre esta base, se podrían analizar en equipo los recursos didácticos disponibles y elaborar una selección de materiales y actividades adecuada para cada año de estudio según el grado de dificultad que presenten o la potencialidad que ofrezcan para el trabajo con los conceptos previstos en cada nivel.

Se ha señalado que “no es esperable, ni posible, que los niños logren complejizar sus ideas acerca de la sociedad de manera inmediata y automática” (“Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo”, Serie *Cuadernos para el Aula*, p. 19). Por este motivo, la planificación de secuencias didácticas debe contemplar aproximaciones sucesivas a conceptos básicos, y proponer variadas situaciones de aprendizaje sobre diferentes temas, problemas y casos, que permitan su profundización y complejización.

Así, por ejemplo, en el diseño de una planificación anual, podemos preguntarnos de qué manera trabajaremos la noción de actor social en cada uno de los ejes temáticos previstos en un diseño curricular. Como docentes, podemos decidir que en el tema trabajado a comienzos del año (pongamos por caso, “aprovechamiento de los recursos”) se presentarán situaciones de aprendizaje que permitan ejercitar la identificación de los actores involucrados, mientras que en los temas que se desarrollen en la segunda parte del año (supongamos, “espacios urbanos”), se profundizará la comparación de roles y responsabilidades, la distinción de las escalas en las que operan, y el reparto de costos y beneficios entre actores sociales.

También en la articulación entre diferentes ejes de los NAP del área de Ciencias Sociales sería deseable planificar estos itinerarios de complejización de conceptos. Puede tomarse la decisión de trabajar algunos conceptos comunes para analizar la vida cotidiana en contextos del presente y en sociedades del pasado, por ejemplo en la sociedad colonial. Nótese que aunque los temas y contenidos de aprendizaje varíen según el eje del área, los conceptos básicos

a trabajar pueden ser los mismos (distinción de actores sociales, distribución de roles según sexos y edades, formas de organización del trabajo). Sería conveniente entonces organizar actividades más básicas y sencillas en el eje que se prevea trabajar primero en el ciclo lectivo, y planificar actividades que recuperen aprendizajes y complejicen los mismos conceptos cuando se pase a trabajar con los contenidos del otro eje.¹

El mismo procedimiento puede aplicarse a la planificación del ciclo en una institución escolar. Los temas y casos específicos que se aborden en cada año de estudios pueden variar (por ejemplo, un año podría trabajarse sobre la organización de la vida en los espacios rurales y otro año sobre la vida en las ciudades). Sin embargo, a través del trabajo sobre estos dos temas diferentes, en ambos casos podrían diseñarse situaciones de aula cada vez más complejas para aprender a mirar cómo inciden procesos de mayor escala en una situación local.

También podría ser válida la variante inversa al caso anterior. Si de acuerdo con las prescripciones curriculares y decisiones del equipo docente, se prevé trabajar a lo largo de todo el Segundo Ciclo sobre los espacios urbanos teniendo como eje la vida cotidiana, un criterio para planificar la distribución de contenidos y objetivos a lo largo del ciclo podría buscar que las propuestas de aula se focalicen para cada grado en un tipo específico de aprendizaje. Por ejemplo:

- 4º grado: Comparación de casos de estudio para trabajar la vida cotidiana en ciudades de diferente tamaño y función.
- 5º grado: Análisis de procesos y actores que operan a diferentes escalas y que contribuyen a explicar una situación local (por ejemplo, en la transformación de un pueblo rural en destino turístico).
- 6º grado: Interpretación y debate sobre los efectos de una transformación contemporánea de larga duración, como la modernización tecnológica de las comunicaciones, sobre distintos planos de la vida cotidiana en las grandes ciudades. ¿Qué cambia y qué permanece?

Puede observarse que existen múltiples alternativas para definir itinerarios de aprendizaje a lo largo de un año o a lo largo de un ciclo. Se trata de adoptar criterios que se refieran ante todo a la construcción de contenidos conceptuales y de apropiación progresiva de las herramientas y modos de pensar de las Ciencias Sociales, y en función de esos propósitos, distribuir temas de enseñanza que brinden las mejores oportunidades para desarrollar esos aprendizajes.

El eje "Espacio y vida cotidiana" como vertebrador de aprendizajes en Ciencias Sociales

Se ha sugerido repetidas veces que las Ciencias Sociales no sólo deberían ayudar a comprender mejor el mundo en el que se habita, sino también a participar más activamente en él. Resta todavía mucho debate e investigación didáctica para afirmar con seguridad cuáles son los métodos de enseñanza más apropiados para conseguir ese propósito. Una idea clave que viene cobrando consenso en la didáctica del área es la de trabajar contenidos que ayuden a abordar la complejidad de la vida social y, con esto, la noción de que las personas construyen y configuran el espacio, su historia y la sociedad en la que viven.

El eje **Espacio y vida cotidiana** ofrece oportunidades inmejorables para orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales en esta dirección. A fin de aprovechar todo su potencial en el desarrollo de propuestas de aprendizaje, conviene detenernos brevemente en la comprensión de los fundamentos conceptuales que sostienen el abordaje de estos temas en la escuela. Podemos partir de dos preguntas claves:

- ¿En qué consiste el concepto de espacio con el que trabajan las Ciencias Sociales?
- ¿Qué significa estudiar *la vida cotidiana*?

El concepto de espacio en Ciencias Sociales

El estudio de la vida cotidiana tiene un enorme potencial para enseñar a pensar el espacio como dimensión de la vida social. Nos detendremos ahora a desarrollar este segundo concepto: ¿En qué consiste el concepto de *espacio* con el que trabajan las Ciencias Sociales?

Cuando trabajamos el concepto de *espacio* en Ciencias Sociales, no estamos pensando en el suelo –sustrato físico de la vida en el planeta–, ni en un soporte neutro sobre el que hombres y mujeres desarrollan sus acciones. El espacio es una dimensión de la construcción de una sociedad, y expresa los valores y las relaciones entre los actores que la componen. Es un resultado de su acción y a la vez un punto de partida de su presente. Por eso, el espacio participa de los cambios y las controversias de las sociedades que lo producen y lo utilizan.

Tanto las formas que resultan de esa acción como los valores que las sustentan cambian con el tiempo. Desde este punto de vista, el espacio nunca “es”, porque siempre se está haciendo. Más que como un objeto, el espacio debe ser pensado como un proceso. Aun así, como ocurre con otros productos de las sociedades, en ese proceso van decantando formas estables de organización, que retienen en sus signos visibles y en sus estructuras efectos duraderos de esas acciones sociales, y que por ello condicionan las acciones futuras. Así, por ejemplo, el sistema de transporte ferroviario construido durante el auge del modelo agroexportador dejó en el territorio nacional una configuración de redes de circulación y ciudades que persistió en su estructura espacial y en sus huellas visibles más allá de la transformación de ese modelo productivo e incluso más allá de la desarticulación del ferrocarril durante los años noventa.

En cada lugar y tiempo, la organización del espacio es un aspecto de la particular organización de una sociedad. El modo en que se reparten roles entre personas de diferentes edades y sexos, la división del trabajo que organiza las actividades para aprovechar los recursos y producir bienes y servicios, son aspectos generales de la organización social que se plasman en formas particulares de organización espacial.

El espacio también está organizado por instituciones que responden a las necesidades sociales y que regulan las relaciones, repartiendo poder de decisión y de responsabilidad entre los actores sociales que la conforman. En la división política de provincias y municipios, por ejemplo, se expresa una de las tantas tramas institucionales que atraviesan el territorio, aquella que organiza el gobierno y la administración según niveles y jurisdicciones de competencias políticas y administrativas.

El espacio no sólo es diverso y heterogéneo; además es un factor de diferencias y desigualdades materiales y simbólicas entre actores sociales. Algunos servicios que se distribuyen mediante redes técnicas, como el agua o la electricidad, se expanden en determinadas zonas y no en otras, y establecen así una asimetría en las condiciones de vida entre quienes quedan abastecidos y quienes no.

La construcción de aprendizajes sobre el espacio de las sociedades requiere observar las formas visibles en el paisaje, analizar la distribución de roles entre actores sociales, manejar información sobre las actividades involucradas en la producción de bienes y servicios, atender a procesos que operan a diferentes escalas, identificar cambios y continuidades en el tiempo.

Una de las mayores dificultades radica en aprehender la idea de que es posible construir el espacio en que se vive.

Pesa en nuestro sentido común y en la cultura escolar una tradición que nos enseñó a pensar el espacio como algo estático y terminado, dado por naturaleza o por procesos que escapan a la escala de la acción cotidiana. Cambiar este enfoque requiere aprender a percibir el espacio como resultado de una dinámica, y para eso deben brindarse oportunidades a los alumnos para que se sitúen en ese proceso. “Se debe reconocer que es posible construir el espacio, y que la forma como se presenta, en el momento actual, es el resultado de la historia de quien vive en él y de cómo vive en él” (Copetti Callai, 1998: 69). Reflexionar sobre las configuraciones que generan situaciones de desigualdad y de conflicto, indagar las alternativas en la forma en que se utilizan los recursos, son ejercicios que predisponen a participar más activamente en la transformación de las condiciones de la vida cotidiana.

Trabajar sobre la vida cotidiana

El siguiente fragmento, perteneciente al sociólogo francés Henri Lefebvre, nos brinda un punto de partida para discutir la complejidad del concepto de vida cotidiana:

¿Cómo definir la vida cotidiana?

Nos rodea y nos cerca; en el mismo tiempo y el mismo espacio, está en nosotros y nosotros en ella y estamos fuera de ella, tratando sin cesar de proscribirla para lanzarnos en la ficción y lo imaginario, nunca seguros de salirnos de ella, aun en el delirio del sueño. Todos la conocemos (y sólo a ella conocemos) y cada uno de nosotros la ignora (Lefebvre, 1973: 85).

Este párrafo nos introduce en el problema que plantea la vida cotidiana como objeto de estudio,

y por lo tanto, también como tema de aprendizajes escolares. Para cada persona, en cualquier tiempo y lugar, la vida cotidiana está constituida por todo aquello que de tan familiar y habitual, resulta banal y ordinario: es el paisaje que no vemos porque lo miramos todos los días, son los nombres que ponemos a los objetos y las actividades que nos rodean sin percibir su especificidad; son los hábitos a los que nunca pensamos como parte de una cultura singular, porque es la nuestra; son los roles que asumimos de manera natural, y las condiciones de vida que constituyen nuestra “normalidad”.

Convertir la vida cotidiana en objeto de atención y reflexión implica el esfuerzo intelectual de construir una nueva perspectiva para mirar lo naturalmente vivenciado y otorgarle nuevos sentidos: se trata de volver a mirar con otros ojos lo conocido; de salir del mismo sentido común para apuntar a que nuestros alumnos construyan un conocimiento social cada vez más informado y crítico de la realidad en la que viven.

Lo inmediato empieza a formar parte de una trama más amplia de significados, y se convierte en una puerta de entrada para comprender sistemas de relaciones sociales más complejos y de mayor escala. Si se lo entiende de esta manera, el trabajo escolar sobre la vida cotidiana ayuda a profundizar aprendizajes que son básicos de las Ciencias Sociales: identificar actores sociales, reconocer en el espacio vivido la huella de procesos de larga duración, detectar cambios y continuidades en las formas de organización espacial y social a lo largo del tiempo, ejercitar la puesta en juego de distintas escalas de análisis para comprender los factores que explican una situación local, analizar los conflictos y desigualdades que derivan de las diferentes condiciones de vida. En este sentido, el desafío de las Ciencias Sociales escolares consiste en lo siguiente:

colaborar en la construcción de un conocimiento más profundo de lo que aparece como más próximo, más familiar, y tratar de evitar simplificaciones que deriven en un abordaje esquemático y limitado al conocimiento que ya posee cada alumno. Esto no significa que se dejen de lado los ámbitos de referencia conocidos para los niños. Por el contrario, la intención es rescatar esas experiencias para ampliarlas y permitirles otorgar significados más complejos a la realidad (“Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo”, Serie Cuadernos para el Aula, p. 23).

Junto con el esfuerzo por mirar con nuevas herramientas el contexto propio y la experiencia vivida, el trabajo sobre la vida cotidiana en el aula también opera como una apertura a la diversidad de la vida social. De allí que resulte fundamental analizar las formas de organización del espacio cotidiano en contextos geográficos y culturales distantes y extraños a la experiencia del grupo de alumnos. Un trabajo como este ayuda a desarrollar la sensibilidad hacia lo diferente y la capacidad para comprender al otro en su propio contexto; además de colaborar en el descentramiento de nuestros niños para ampliar sus horizontes culturales y mirar la realidad desde puntos de vista distintos al propio.

La formulación de preguntas comunes para comparar realidades muy diferentes brinda ocasiones para ejercitar y fortalecer conceptos. Por ejemplo: ¿qué trabajos se realizan para poder cultivar en dos lugares muy distintos y alejados entre sí que tienen en común el problema de la escasez de agua? ¿Cómo se reparten las tareas a lo largo del día y en distintas estaciones del año en cada caso? ¿Qué actores suelen entrar en conflicto a raíz de este problema? ¿Qué soluciones se han buscado en cada contexto?

Construir nuevos significados sobre lo que nos rodea nos permite volver sobre las prácticas cotidianas de una manera más reflexiva y más activa. Por eso, el desarrollo de esa capacidad de distanciamiento y la construcción de diferentes perspectivas sobre la sociedad de la que formamos parte constituye uno de los propósitos básicos de las Ciencias Sociales como saber escolar.

A continuación, se presenta una experiencia de trabajo colectivo generado desde una escuela rural en la provincia de Mendoza, que permite profundizar la reflexión acerca de los sentidos que podría cobrar el estudio del espacio y la vida cotidiana en contextos de mayor vulnerabilidad social. La experiencia ocurrió en la Escuela Albergue San Miguel, del paraje Los Sauces, en el noreste de la provincia de Mendoza.

La Escuela San Miguel se ubica en el llamado Desierto Lavallino, cerca del límite con las provincias de San Juan y San Luis. Los suelos arenosos, con elevaciones que no superan los 100 metros de altura, generan bancos de arena y sedimentos en el río San Juan, que atraviesa la zona. El curso del río se desdibuja, y el agua se desparrama en grandes extensiones que forman las lagunas de Guanacache. Estudios y obras realizadas en la zona para dotar de agua a los parajes dispersos han coincidido en evaluar que el agua de las napas subterráneas no es adecuada para el consumo humano, dada su extrema salobridad y el alto porcentaje de arsénico en su composición. En consecuencia, resulta imposible dar solución a la provisión de agua mediante perforaciones subterráneas.

En 2003 la escuela ya contaba con 130 alumnos en la educación básica y 85 en el polimodal, y la demanda de agua seguía creciendo. La solución ofrecida por las autoridades provinciales seguía siendo siempre la misma: el traslado en camiones cisternas de 6000 litros de agua por viaje desde Costa de Araujo –a 135 km–, y su acopio en piletas destinadas a tal fin en el terreno de la escuela. Este sistema exigía gran esfuerzo para acarrear el agua y enormes restricciones para su uso en las prácticas cotidianas.

A raíz de un trabajo sobre la biografía de una anciana de la comunidad de origen huarpe, que recordaba que en su infancia el lugar tenía más agua y podían cultivar, el equipo docente de la escuela se organizó para buscar una alternativa. En lugar de ir a buscar el agua al río, decidieron traer el agua a la escuela. Con el asesoramiento de la Dirección de Recursos Hídricos de la provincia, analizaron que el brazo del río San Juan más cercano a la comunidad pasaba a una distancia de aproximadamente 1000 m. Instalaron una bomba eléctrica y una toma de agua en ese brazo del río, para desde allí tender un canal y transportar el agua hasta un tanque subterráneo existente en la escuela, que oficiaría como depósito. A partir del tanque depósito se abasteció con agua a la escuela, al Centro de Salud, al albergue infantil y al edificio del comedor escolar. Una segunda etapa del proyecto consistía en abastecer también a todas las viviendas cercanas, por medio de una cañería madre con sus respectivas derivaciones. Los chicos, padres y docentes de la escuela participaron en la construcción del acueducto.

La experiencia relatada expresa un proceso de discusión colectiva sobre las formas de organización del espacio y las alternativas para transformarlo. Demandó momentos de investigación y de debate, pedidos de asesoramiento, búsqueda de donaciones para financiar el proyecto, cooperación entre diferentes actores locales y extralocales, y organización de jornadas de trabajo comunitario.

La organización del espacio y la vida cotidiana en los espacios rurales

Uno de los ejes de contenido que recorre los diseños curriculares de Ciencias Sociales a lo largo del Ciclo Primario es la organización de los espacios rurales y urbanos. En esta sección, trabajaremos sobre dos secuencias didácticas en las que se desarrollan esos contenidos referidos a la organización de la vida cotidiana en diferentes contextos rurales. Las secuencias propuestas no se presentan como modelos a seguir. Intentan brindar un material de trabajo para estimular la reflexión y el debate sobre las potencialidades de diversas estrategias de enseñanza y situaciones de aprendizaje para generar en el aula.

Primero se presentan algunos fundamentos generales de la selección de contenidos y el diseño de las propuestas. Luego se desarrollan conceptos básicos sobre la organización de los espacios rurales y las formas de vida cotidiana asociadas con ellos. En tercer lugar, se presenta y analiza una secuencia didáctica propuesta para el Primer Ciclo (con las variantes sugeridas para cada grado), y finalmente se propone una secuencia didáctica pensada para el Segundo Ciclo, acompañada de comentarios y propuestas de análisis y reflexión.

La selección de contenidos, estrategias y recursos para el estudio de los espacios rurales

Cada selección de contenidos, en cada grado y nivel del Ciclo, focaliza algunos de los reseñados en el punto anterior, y define un grado de profundidad y complejidad en su abordaje. El trabajo conjunto de un equipo institucional brinda la oportunidad de diseñar procesos de aprendizaje articulados a lo largo de ambos Ciclos de la educación básica, anticipando de qué manera cada nuevo recorte temático, actividad y recurso ofrecerá oportunidades para enriquecer y complejizar una misma trama conceptual.

Aquí se presenta un modo posible de recortar contenidos a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios correspondientes al Área de Ciencias Sociales, específicamente al Eje: “Las sociedades y los espacios geográficos”. La intención es compartir algunas decisiones que guiaron este recorte, y observar el modo en que las propuestas didácticas buscaron trabajar con los contenidos seleccionados. Se trata de una selección entre otras posibles alternativas, que se propone con la idea de que sirva de ejemplo o inspiración para reflexionar sobre los criterios puestos en juego.

Efectuar un recorte implica siempre un doble movimiento: poner en foco algunos contenidos, y poner límites que acoten y definan los objetivos de aprendizaje. Se trata nada menos de elegir qué se va a enseñar. No hay métodos fijos para realizar esta selección. Aquí se partió de una pregunta asociada al eje temático del curso: ¿En cuáles temas y conceptos propuestos en el eje “Sociedades y Espacios Geográficos” resultaría más potente desarrollar situaciones de aprendizaje que trabajen sobre la vida cotidiana? Con esa idea en mente, se arribó al recorte que se presenta a continuación:

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios seleccionados para el diseño de las propuestas

Primer grado	El conocimiento de diversos elementos de la naturaleza y elementos construidos por la sociedad en diferentes espacios rurales, analizando especialmente las transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan para la producción de algún bien primario (tomando ejemplos de espacios cercanos y lejanos).
Segundo grado	El conocimiento de las principales características de un sistema de transporte, analizando las principales relaciones entre el espacio rural y el espacio urbano, entre las actividades rurales y urbanas.
Tercer grado	El conocimiento de las principales características de las áreas rurales (elementos naturales, tipos de asentamiento, trabajos, etc.) [...] a través de ejemplos contrastantes de la Argentina.
Cuarto grado	El conocimiento de diferentes espacios rurales de la Argentina, en particular de la provincia, reconociendo los principales recursos naturales valorados, las actividades económicas, la tecnología aplicada y los diferentes actores sociales, sus condiciones de trabajo y de vida, utilizando material cartográfico pertinente.
Quinto grado	El conocimiento de los diferentes modos de satisfacer necesidades sociales (trabajo, salud, vivienda, educación, transporte, entre otras) para caracterizar las condiciones de vida de la población.
Sexto grado	El conocimiento de la composición y la dinámica demográfica de la población argentina, sus condiciones de trabajo y calidad de vida a través del análisis de distintos indicadores demográficos y socioeconómicos (fuentes censales, periodísticas, testimoniales, entre otras). El análisis y la comparación de diferentes espacios rurales de la Argentina y América Latina a través del tratamiento de distintos sistemas agrarios y tipos de productores.

Puede advertirse que el recorte propuesto llevó a priorizar algunos contenidos y a dejar deliberadamente otros fuera de esta selección. En este caso, se priorizaron los contenidos más directamente vinculados con la organización social, la movilidad, la relación entre formas de trabajo y condiciones de vida. En cambio, se dejaron fuera de foco los contenidos más vinculados a la organización productiva de las actividades económicas, y a las condiciones naturales y el aprovechamiento de los recursos. Ellos podrían dar lugar al diseño de otras secuencias de trabajo dentro de la planificación anual –por ejemplo, para trabajar en otro período del año–.

Para desarrollar los contenidos previstos, elegimos orientar las propuestas de aula hacia la generación de situaciones de aprendizaje que permitan trabajar sobre la diversidad de la vida cotidiana en espacios rurales. A fin de abrir la discusión sobre este aspecto de la enseñanza de las Ciencias Sociales, nos detendremos en las sugerencias que en este sentido ofrecen los *Cuadernos para el Aula* del Primer Ciclo en el punto “El tratamiento de la diversidad en el Primer Ciclo”.²

La elección de este aspecto de los aprendizajes en Ciencias Sociales nos ayudó a realizar otro tipo de recorte, no tanto conceptual sino más bien estratégico, para definir un objetivo de aprendizaje: la construcción de la alteridad, la interacción con ella y, por lo tanto, la comprensión de la diversidad. Son estas ideas las que atraviesan los contenidos temáticos pero que van más allá de ellos. Al mismo tiempo, nos condujo a la idea de trabajar sobre casos encarnados en personajes que transcurren sus vidas cotidianas en contextos específicos. Con ello se procura una apertura al tema que propicie un mayor involucramiento de los alumnos con contextos y formas de vida que podrían resultarles muy ajenos.

Los espacios rurales. Conceptos básicos

Para planificar situaciones de enseñanza, definir alcances de trabajo con los contenidos y diseñar actividades acordes con estas decisiones, los docentes necesitan considerar la trama conceptual completa que sostiene un tema de enseñanza, y no sólo los segmentos que corresponden al grado del Ciclo en el que trabajan. Con este propósito, antes de trabajar sobre las propuestas didácticas, proponemos abrir un panorama de la trama conceptual básica que sostiene los contenidos escolares referidos a la organización del espacio y la vida cotidiana en los contextos rurales.

En el desarrollo de los contenidos seleccionados, debemos tener presentes algunas ideas y conceptos básicos referidos al tema de la organización del espacio rural:

- El concepto de espacio rural se ha ido transformando a lo largo de las últimas décadas. Durante mucho tiempo se lo asoció directamente con el “campo” y las sociedades agrarias. Hoy en día, su sentido es más amplio. Los espacios rurales se definen como áreas de baja densidad de población que se organizan básicamente por actividades primarias (agrícolas, mineras, pesqueras, forestales). Pero incluso esta definición más amplia se está flexibilizando, para incluir a los grandes espacios de baja densidad poblacional dedicados a actividades terciarias de tipo recreativo o turístico (estaciones de esquí, complejos hoteleros en playas y áreas montañosas, reservas ambientales y arqueológicas, estancias turísticas, etcétera).

² Ver *Cuaderno para el Aula. Ciencias Sociales. Primer Ciclo*, página 18.

- En su organización geográfica, los espacios rurales se definen en gran medida por oposición a los espacios urbanos. Su rasgo básico es la dispersión espacial de la población, de las construcciones y de las actividades. Pero dentro de los espacios rurales, pueden encontrarse patrones de asentamiento concentrado o disperso. En el primer caso, la población rural se concentra en pequeñas aglomeraciones (en la Argentina se considera rurales a las localidades con menos de dos mil habitantes). En esos asentamientos se localizan actividades típicamente urbanas (almacenes, oficinas administrativas, bares). En el segundo caso, la población se encuentra dispersa en pequeñas agrupaciones de casas ubicadas sobre una ruta o en viviendas aisladas.
- En relación con las ciudades, los espacios rurales alojan una menor cantidad y variedad de actividades industriales y de servicios, y en general no son asiento de actividades administrativas públicas y privadas de alta jerarquía (gerencias, oficinas gubernamentales, etcétera). Aun así, hoy en día no es correcto afirmar que el campo no aloja actividades secundarias y terciarias. Algunas fábricas de los complejos agroindustriales se instalan junto a las áreas de cultivo, lo que genera pequeñas concentraciones de servicios en su entorno.
- La mayor concentración o dispersión de la población rural incide en la provisión de servicios básicos. En las pequeñas aglomeraciones es más sencillo construir redes de distribución de energía eléctrica, agua potable y cloacas, mientras que abastecer a las viviendas aisladas y alejadas de cualquier centro urbano resulta mucho más costoso, ya que obliga a mantener redes muy extensas para muy pocos usuarios. De todas formas, muchas viviendas aisladas pertenecientes a empresas agropecuarias cuentan con una mejor dotación de servicios que las aglomeraciones donde residen mayoritariamente pequeños productores.
- En los espacios rurales, en comparación con las ciudades, el medio natural se encuentra menos transformado. De todas formas, en ellos encontramos una naturaleza acondicionada, mediante la técnica, a diferentes necesidades productivas. Además, “la producción agraria, antes fuertemente ligada a los ritmos ambientales, cada vez se independiza más de ellos, de la mano de la biotecnología y el cambio tecnológico” (Reboratti, 2001: 150). La tecnología del invernadero, por ejemplo, permite cultivar bananas en zonas frías, un hecho antes impensable.
- Hasta bien entrado el siglo xx, las condiciones de vida que ofrecían los espacios rurales y las ciudades mostraban fuertes contrastes. Pero progresivamente, con el desarrollo de los sistemas de transporte y comunicación, muchas formas de consumo y de organización de la vida cotidiana típicamente urbanas fueron expandiéndose, impregnando a las sociedades rurales. Un ejemplo es el acceso a tecnologías de comunicación en sectores modernizados del campo (teléfono, Internet, televisión satelital).
- Un elemento que vuelve muy diferente la vida en unas y otras zonas rurales es la movilidad que imponen diferentes formas de organización de las actividades. Las migraciones estacionales, la trashumancia, la agricultura itinerante, los desplazamientos entre localidades urbanas de residencia y unidades productivas, el éxodo rural, o la inmovilidad y el aislamiento, configuran distintas experiencias de habitar en el campo. Esta experiencia atraviesa a todos los habitantes rurales: niños y adultos, hombres y mujeres, por razones vinculadas a producción o por exigencias de otro tipo (asistir a la escuela en el caso de los niños, cobrar pensiones en el caso de ancianos, cobrar planes sociales en el caso de personas económicamente activas, adquirir insumos), deben realizar desplazamientos que a veces insumen menos de una jornada y muchas otras la superan.

- Lo anterior da cuenta de un espacio rural socialmente heterogéneo. Las diferencias pueden originarse en el uso de la tierra (productivo, recreativo, reserva de flora y fauna); en las estrategias productivas (monocultivo/diversificación productiva; actividad intensiva/extensiva); en los actores sociales involucrados; en el tamaño de las unidades productivas; en la cantidad y tipo de tecnología involucrada; en la orientación de la producción al mercado o al autoconsumo; en el carácter aglomerado o disperso del asentamiento de población; en la cantidad y calidad de servicios a los que se accede. Considerando la combinación de estos factores, podemos reconocer, al menos en el ámbito rural argentino, un abanico de situaciones que podría contemplar:

- » Pequeños productores, agricultores y/o criadores de animales, que producen para el consumo propio o venden al mercado, con asentamiento fijo o móvil (por ejemplo, pastores de la Puna).
- » Pequeños productores que orientan su producción para el mercado (por ejemplo, finqueros en los valles andinos).
- » Empresas agropecuarias altamente tecnificadas (como aquellas que producen soja e integran circuitos agroindustriales orientados a la exportación).
- » Emprendimientos de tamaño medio, que combinan producción con elaboración de productos en forma artesanal (por ejemplo, cultivadores de frutas de la Patagonia andina, que producen dulces).
- » Explotaciones que realizan un aprovechamiento extensivo de los recursos productivos (por ejemplo, las grandes estancias ganaderas de la Patagonia).
- » Emprendimientos turísticos y recreativos (cascos de estancias devenidos destinos del llamado turismo rural o complejos de cabañas en ámbitos despoblados).
- » Quinteros, apicultores o avicultores, especialmente en las adyacencias de las ciudades o en los bordes periurbanos.
- » Instituciones estatales, como Parques Nacionales, que protegen ciertas áreas de la transformación productiva.
- » Comunidades indígenas con tierras que trabajan colectivamente, con patrones de localización concentrada o dispersa.
- » Campesinos sin tierra, que trabajan en plantaciones o en explotaciones mineras.

Análisis de una propuesta didáctica

En este punto presentamos una propuesta didáctica para trabajar sobre la organización de la vida cotidiana en los espacios rurales. En ella elegimos como estrategia didáctica comparar dos situaciones y dos tipos de actores bien diferentes entre sí: los pastores de la Puna y los tamberos de la región pampeana.

La propuesta para el Primer Ciclo se inspiró en la idea de que uno de los sentidos de enseñar Ciencias Sociales en este nivel educativo radica en “promover situaciones de enseñanza que se hagan eco de la complejidad de lo social” (“Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo”, Serie *Cuadernos para el Aula*, p. 16). Atendiendo a esta indicación, se buscó abordar el estudio de la vida cotidiana en contextos rurales muy diversos entre sí, que tuvieran en común únicamente el tipo de actividad económica, una forma de mantener “constante” una dimensión sobre la cual se decidió no trabajar en esta secuencia.

Para componer los dos casos de estudio a comparar, la información se organizó recurriendo a relatos y descripciones que presentan la vida de dos niños en ambos contextos rurales: Paula

y Tomás. Ambos casos tienen dos elementos en común: los niños viven en el campo, y sus familias se dedican como actividad principal a criar ganado. Por lo demás, toda la organización espacial y social de sus vidas cotidianas ofrece contrastes que se ha buscado resaltar en las narraciones para trabajar los contenidos conceptuales.

A continuación se presentan los dos relatos elaborados para el desarrollo de la secuencia de actividades.

Relato 1: Paula

Primera Parte

Paula tiene 9 años. Vive junto con su madre, su padre y sus cuatro hermanos en una casa de campo en una región llamada Puna, en la provincia de Jujuy, en el noroeste de la Argentina.

En la zona donde vive Paula no llueve durante la mayor parte del año. Sólo en los meses de verano, entre diciembre y marzo, se producen algunas tormentas. Por eso en esa región crecen pocas plantas, duras y espinosas, que se adaptan a vivir con muy poca agua el resto del año.

Como otras familias de la zona, los padres de Paula se dedican a criar animales: ovejas, cabras y llamas. Estos animales son apropiados para la zona, porque pueden comer pastos duros y pasar cierto tiempo sin beber agua.

A menudo ocurre que en los terrenos de la casa de Paula se termina el pasto, y entonces hay que llevar a los animales a otros lugares para que puedan comer. En esta zona muchas personas que crían animales se mueven constantemente con sus rebaños hacia los sitios donde hay pastos y agua. Por eso se llaman pastores.

La de Paula es una familia de pastores. Ellos tienen un gran rebaño, con unos 300 animales. De ese total, aproximadamente, 150 son ovejas, 100 son llamas y las 50 restantes son cabras. También tienen algunos burros y mulas.

A veces, los terrenos con buenos pastos no están cerquita, y es necesario llevar a los animales muy lejos, a pie. Pueden tardar en llegar muchas horas, e inclusive un día entero. Por eso, no pueden ir y venir todos los días desde su casa del pueblo. Para poder quedarse a dormir en esos lugares, sus padres construyeron una pequeña choza llamada "puesto". A los puestos regresan todos los años con sus rebaños para pastar. En total, construyeron tres puestos, lejitos uno de otro.

Segunda Parte

Cada integrante de la familia tiene diferentes responsabilidades. Por eso, sus días no son todos iguales. Además, las tareas que cada uno debe hacer son distintas según la estación del año.

Como tiene que moverse a diferentes lugares a lo largo del año, la familia de Paula no tiene una sino varias casas: la casa de campo, la casa del pueblo y los puestos. La más importante es la casa de campo, donde todo el año viven los abuelos de Paula. Ellos todos los días, desde muy tempranito y hasta pasado el mediodía, están hilando y tejiendo con la lana que obtienen de las llamas y ovejas. También cultivan papas, habas y maíz en la huerta junto a la casa.

Los rebaños de llamas, ovejas y cabras se quedan allí desde el fin de la primavera hasta el inicio del otoño. En el mes de enero, el papá de Paula esquila la lana a las ovejas y a las llamas. También carnea algunas ovejas y cabras para comer en familia o para vender. Los hermanos de Paula ordeñan las cabras, y con esa leche la mamá de Paula elabora quesos. La mamá de Paula, además, recoge algunas hierbas que luego utiliza para hacer diferentes tés.

Durante el invierno, el papá de Paula suele trabajar como albañil en un pueblo lejano llamado Susques. También vende en las ferias de los pueblos las medias, guantes y bufandas que tejen los abuelos de Paula. Mientras tanto, los hermanos mayores se trasladan con los animales a los puestos, y desde allí los llevan diariamente a pastar en los campos circundantes.

¿Cuál es la principal tarea que tiene Paula?: ir a la escuela. Por esa razón, ella, otro hermano menor y su mamá pasan mucho tiempo en la casa del pueblo de Huáncar, más chica que la casa de campo. Mientras ellos están en la escuela, la mamá también trabaja en la escuela, en el comedor escolar, preparando la comida que todos los chicos van a comer en el almuerzo y en la merienda. Luego los tres regresan a su casa. Por lo menos una vez al mes, Paula, su hermano y su mamá van a la casa de campo para reunirse con otros integrantes de la familia.

El verano es el mejor momento del año. Es el momento en que llueve y la vegetación reverdece, que Paula se encuentra con sus hermanos mayores, y que muchos de los animales de su rebaño tienen a sus crías muy pequeñas, con las cuales se la pasa jugando.

Una vez al año, antes de Navidad, la familia de Paula se reúne en la casa de campo para realizar una fiesta, llamada “La Señalada”. Ese día, el dueño de los rebaños adorna a sus animales colocándoles en las orejas lanas de colores. Luego comen todos juntos, tocan música con quenás, sikus y bombos, y cantan coplas.

Relato 2. Tomás

Primera Parte

Tomás vive en una casa en el campo, cerca de un pueblito llamado Frank, en la provincia de Santa Fe, en una región que se llama pampa o región pampeana. Allí las lluvias son abundantes y caen durante todo el año. Pero puede pasar que durante varias semanas no caiga ni una gota.

La familia de Tomás tiene un tambo, donde crían vacas para ordeñarlas y producir leche y otros derivados (quesos, manteca, yogures). Tienen 25 vacas, además de dos caballos, tres cerdos y un gallinero. Si bien tienen bastantes animales, los productos que obtienen de ellos no son suficientes para mantener a la familia. Por esa razón, el papá de Tomás trabaja además en otro tambo mucho más grande, que no es de otra familia, sino de una empresa, que se llama Milkaut. Allí viaja todos los días con su “chata”, y de paso lo deja a Tomás en la escuela más cercana, a 20 km de su casa. Tomás y su familia viven todo el año en el mismo lugar. Los hermanos más grandes se ocupan todos los días de alimentar a las vacas, lavarlas y ordeñarlas, y cuando es necesario, les aplican vacunas para que se mantengan sanas. Los meses que nacen los terneros, generalmente en el verano, hay más trabajo que de costumbre. En esos momentos se suman dos primos de Tomás, que viven cerca.

Segunda Parte

El tambo de Tomás está dividido en tres grandes espacios: la casa, los galpones y los campos. En la casa duermen, comen, miran la tele, juegan a las cartas, reciben visitas. Junto a la casa están la huerta, el gallinero y el criadero de cerdos.

Separados de la casa están los galpones, donde se guardan herramientas, granos, semillas, y otros elementos necesarios para la producción agropecuaria. Al lado está la sala de ordeño o tambo propiamente dicho, y más allá de los galpones se encuentran los campos, donde se cultiva y se cría el ganado. Además de los hermanos más grandes de Tomás, allí trabajan dos peones, a los que la familia de Tomás les paga un salario. Ellos llegan a trabajar todos los días al amanecer, en bicicleta, desde unos campos más pequeños a unos 5 kilómetros de distancia.

Diariamente, la mamá de Tomás se dedica a las tareas de la casa y a cuidar la huerta, y el papá se ocupa del mantenimiento de las herramientas agrícolas. Tomás tiene la tarea de alimentar a los cerdos y ocuparse del gallinero.

Ahora que Tomás está más grande, algunos sábados sus hermanos lo llevan con ellos a Frank, el pueblo cercano, y mientras ellos toman algo en el bar, Tomás se queda en los jueguitos electrónicos, donde ya se hizo de algunos amigos.

Como se señala en la *Serie Cuadernos para el Aula*:

[...] la narrativa ayuda a los niños pequeños a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y un espacio determinados, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. Por tanto, la incorporación de relatos³ para presentar los temas de Ciencias Sociales resulta un camino metodológico invaluable, que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar (p. 20).

Los relatos aquí propuestos son deliberadamente largos para permitir su adaptación o recorte según los temas que se prefiera focalizar. En ellos se buscó desplegar información sobre los siguientes planos:

³ Vale aclarar que no es lo mismo hablar de relatos que de cuentos. Poseen estructuras diferentes por lo cual es posible tomar a los primeros en el trabajo del área y no a los segundos, casi privativos del área de Lengua.

- Los trabajos que se realizan en la producción agrícola.
- La organización espacial y temporal de las actividades.
- El reparto de roles y tareas entre diferentes miembros de la familia
- La organización de la vivienda rural como unidad doméstica y productiva.
- Las formas múltiples de trabajo que caracterizan a gran parte de la población rural.
- Las movilidades cotidianas y estacionales que implica la organización del trabajo.
- Las formas de encuentro social que caracterizan cada entorno geográfico y cultural.

La apertura de estos múltiples planos de análisis brinda ocasiones para revisar ideas previas, problematizarlas y construir una mirada más compleja sobre lo que significa “vivir en el campo”. Permiten desarrollar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos entrenen la capacidad para observar analíticamente, pudiendo detenerse en las distintas dimensiones que constituyen la vida cotidiana, y volver a recomponer la escena de conjunto con una mirada nueva y más rica. A su vez, buscan ofrecer información análoga en ambos casos para facilitar el ejercicio comparativo.

Un material de este tipo podría ser utilizado de diversas maneras, de acuerdo con el nivel en que se trabaje, el grado de avance de las habilidades lectoras de los alumnos y los conocimientos previos del grupo sobre las situaciones y escenarios planteados (el grado de familiaridad o exotismo que pueden despertar algunas de las escenas narradas se vincula fuertemente a la localización de la escuela y al tipo de población que atiende).

Aquí proponemos una sugerencia de actividades secuenciadas, que admite adecuaciones según se quiera utilizarla en 1º, 2º o 3º grado del Ciclo Primario. Su intención no es presentar un modelo a seguir, sino un material para iniciar la discusión y el análisis acerca de las decisiones y alternativas que se ponen en juego en la elaboración de situaciones de aprendizaje.

La siguiente secuencia podría insumir tres horas de clase, durante la primera semana de trabajo sobre el tema:

- Lectura de la primera parte del texto de Paula (en 1º podría ser leída por el maestro, en 2º y 3º, por los alumnos).
- Intercambio en grupos o entre docente-alumnos para ajustar la comprensión del contenido que se quiere trabajar en el texto. Podría focalizarse en:
 - » adaptación de las actividades a las condiciones ambientales (1º grado);
 - » transporte y motivos de traslados (2º grado);
 - » trabajos realizados para actividades agrícolas (3º grado).
- Como recurso para la discusión, podría proponerse que imaginen que un día Paula va a acompañar a sus hermanos mayores a llevar el rebaño a un puesto. ¿Cuánto tiempo tardarían en llegar? ¿Cómo viajarían? ¿Dónde pararían a comer? ¿Qué pasaría si un animal se escapa? Dibujen.

Aquí se invita a los chicos a construir un primer registro propio de la información que se les ha presentado. Los dibujos producidos pueden mostrar acercamientos diversos de los chicos respecto al problema planteado. Por ejemplo, si en el dibujo sólo aparecen Paula y sus hermanos, sin los animales, podría evaluarse que se ha perdido de vista un contenido básico, a saber, que el desplazamiento de estas personas está motivado por la actividad ganadera trashumante, que el viaje no es un paseo, sino un momento del trabajo productivo del que vive la familia. Pueden ponerse en común los dibujos producidos con el objeto de realizar comparaciones. Los propios

chicos podrían opinar sobre sus producciones y las de los otros, lo que permitiría que fuesen ellos mismos los que repongan la información faltante (“te olvidaste de poner a las ovejas y las llamas”, por ejemplo, daría ocasión al maestro a dar nuevas explicaciones sobre el pastoreo como actividad productiva de la familia de Paula y la función de los puestos y los viajes en relación con esa actividad).

En general, se ha tratado de que todas las actividades conduzcan finalmente a la producción de algún registro, entendiendo que al escribir y representar (en dibujos, croquis o esquemas), los alumnos “deben pensar lo que ocurrió para mostrar qué entendieron y cómo consiguen expresarlo” (Copetti Callai, 1998: 68).⁴ El trabajo grupal sobre esos registros es un momento fundamental del proceso, porque jerarquiza la producción realizada y la somete a la consideración de los otros (los compañeros, el maestro). El análisis de los diferentes modos de registro de lo observado y escuchado enseña a atender a los distintos modos de interpretar la información y comunicarla.

Importa tanto el producto como el proceso para arribar a él, y el momento de explicar lo que se ha registrado y cómo se lo ha querido comunicar: “Al defender sus ideas, los alumnos avanzan en la comprensión de lo que están estudiando, aprender a hablar en público, aprender a oír cuestionamientos y dudas y a intentar responderlos” (Copetti Callai, 1998: 68).

Como cierre, puede proponerse un trabajo, grupal o individual, sobre alguna de las siguientes consignas posibles:

- Hagan un dibujo en el que se vea: la casa de Paula y su familia (1°); los distintos lugares adonde se trasladan los integrantes de la familia de Paula para hacer diferentes tareas (2°); el recorrido que hacen los animales a lo largo de un año (3°).
- Dibujen (1° y 2°) o hagan una lista (2° y 3°) de las tareas que realizan a lo largo de un día los familiares de Paula. Y otra con las tareas que se hacen una vez al año. Póngales etiquetas con el nombre de la tarea y el lugar donde se lleva a cabo.
- Imaginen que van a pasar unos días del verano a la casa de Paula. Tendrán que participar de las actividades diarias de la familia. Ahora escriban una carta a sus papás, a un hermano o a un amigo contándoles qué hicieron a lo largo de un día en la casa de Paula, ayudando a los abuelos, la mamá, el papá o a los hermanos de Paula.

Se apunta con estas actividades a establecer relaciones espaciales y temporales entre las actividades del relato. Dimensionar la duración (de los desplazamientos, de las actividades) ayuda a comprender que la organización de la vida cotidiana, en cualquier contexto, demanda un esfuerzo y una inversión de tiempo y recursos. También se apunta a construir la idea de que la organización colectiva del trabajo implica una división de roles y tareas. Asimismo se sugiere que las tareas descritas suponen saberes y habilidades específicos, lo que permite poner en valor el conocimiento local construido en la práctica cotidiana.

Como tercera parte de la secuencia de actividades, pueden desarrollarse algunas similares a las propuestas sobre el otro relato, apuntando a recuperar la información específica del contexto de Tomás y su familia.

Luego de un trabajo inicial de comprensión del texto, el material referido al caso de Tomás podría trabajarse en términos comparativos con el caso de Paula. Se podría crear una situación

⁴ Retomar el apartado “El lenguaje como vertebrador de los aprendizajes”, p. 20 de la Serie *Cuadernos para el Aula Primer Ciclo*.

imaginaria en la que se encuentren Paula y Tomás, y pedirles a los chicos que elaboren un diálogo entre ambos (proponiendo que formulen preguntas como ¿Dónde vivís? ¿A qué se dedica tu papá?...). Allí podrían recrearse aspectos de la vida cotidiana que no están presentes en los relatos, por ejemplo: ¿a qué jugás en tu casa?, ¿a qué hora te vas a dormir todos los días? El diálogo podría dramatizarse en los grados inferiores, y dar lugar a una producción escrita en 3° grado.

La organización del espacio y la vida cotidiana en los espacios urbanos

En esta parte se proponen varias sugerencias de actividades para trabajar sobre la organización de la vida cotidiana en espacios urbanos. En la presentación de las actividades se busca compartir los criterios que guiaron la toma de decisiones en el diseño de estas propuestas de trabajo, con el fin de que sirvan de guía o inspiración para otros diseños posibles. La idea es analizar las alternativas que se barajan a la hora de seleccionar contenidos y actividades, el modo en que se recortan los temas, las potencialidades y dificultades que pueden presentar los materiales para propiciar diversas situaciones de aprendizaje.

Primero se desarrollan conceptos básicos sobre la organización de los espacios urbanos y las formas de vida cotidiana asociadas con ellos. Luego se presentan algunos fundamentos generales de la selección de contenidos y el diseño de las propuestas. En tercer lugar, se sugieren propuestas de trabajo para el Primer Ciclo (con las variantes recomendadas para cada grado), acompañadas de comentarios y propuestas de análisis y reflexión.

La selección de contenidos, estrategias y recursos para el estudio de los espacios urbanos

De modo similar a lo realizado en la sección sobre Vida Cotidiana en Espacios Rurales, buscamos compartir en este apartado algunos de los criterios que guiaron la selección de contenidos desde la que se elaboraron las propuestas de actividades que siguen.

Partimos de recorrer los contenidos indicados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios correspondientes al Área de Ciencias Sociales (Eje Sociedades y Espacios Geográficos) con una misma pregunta, a saber: *¿qué contenidos referidos a los espacios urbanos ofrecen mejores oportunidades para abordarlos poniendo en foco la organización de la vida cotidiana?*

Como resultado de este recorrido, se seleccionaron aquellos contenidos más directamente vinculados con la comprensión de las redes que sostienen el funcionamiento diario de una ciudad, y los diferentes tipos de ciudades según su tamaño y función. Pensamos que estos contenidos podían presentar problemas comunes, referidos al acceso a los servicios básicos, las formas de encuentro social, las oportunidades de trabajo y la movilidad de la población urbana.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios seleccionados para el diseño de las propuestas

Primer grado	El conocimiento de las principales características de los espacios urbanos, analizando especialmente la forma en que se presta algún servicio, por ejemplo alguna actividad comercial, el abastecimiento de agua o el alumbrado público, etcétera.
Segundo grado	El conocimiento de las principales características de un sistema de transporte, analizando las principales relaciones entre el espacio rural y el espacio urbano, entre las actividades rurales y urbanas. (En este caso, se priorizaron las relaciones entre diferentes sectores de una ciudad).
Tercer grado	El conocimiento de las principales características de [...] ciudades (de distinto tamaño y función) a través de ejemplos contrastantes de la Argentina.
Cuarto grado	El conocimiento de los espacios urbanos de la Argentina, en particular de la provincia correspondiente, reconociendo los distintos usos del suelo en ciudades pequeñas y grandes, las actividades económicas, los diferentes actores sociales y sus condiciones de trabajo y de vida, utilizando material cartográfico pertinente.
Quinto grado	El conocimiento de diferentes espacios urbanos de la Argentina a través de la descripción y comparación de distintas funciones urbanas en ciudades pequeñas, medianas y grandes.
Sexto grado	El conocimiento de la composición y la dinámica demográfica de la población argentina, sus condiciones de trabajo y calidad de vida a través del análisis de distintos indicadores demográficos y socioeconómicos (fuentes censales, periodísticas, testimoniales, entre otras). El análisis y la comparación del espacio urbano argentino y latinoamericano a través de la identificación de las principales funciones urbanas, las actividades económicas y las condiciones de vida de la población de las ciudades latinoamericanas.

Si se coteja este recorte con el texto completo de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, podrá advertirse que fuera de esta selección quedaron los contenidos más vinculados a las actividades económicas en las ciudades (industriales y de servicios), los usos del suelo urbano, y la relación con las actividades primarias a través de los circuitos productivos. Ellos podrían dar lugar al diseño de otra secuencia particular de la planificación anual –por ejemplo para trabajar en otro período del año–.

El Primer Ciclo debería pensarse como una apertura a la enseñanza de ciertos conceptos e ideas básicas que sentarán los pilares para complejizar los abordajes sobre problemas urbanos en el Segundo Ciclo.

Uno de los procesos de aprendizaje que debe estimularse y profundizarse a lo largo de todo el Ciclo Primario es el progresivo descentramiento de la mirada sobre las ciudades respecto de la particular situación –geográfica y social– desde la que los chicos construyen sus percepciones. Además de aprender que existen distintos tipos de ciudades y formas de vida urbana, se trata de comprender que incluso la propia ciudad no es vivida, habitada, disfrutada de la misma manera por todos los que viven en ella. Esto puede traducirse en muchísimos planos de observación: no todos los barrios son parecidos a aquel en el que se vive; las condiciones de vida

no son las mismas para todos los habitantes de una misma ciudad; el transporte no llega a todos los puntos por igual; en otras zonas de la ciudad las viviendas lucen distintas y las actividades son otras; hay zonas donde no hay viviendas y sólo hay oficinas o talleres; algunas personas toman un solo transporte para llegar a su trabajo, en tanto otras deben viajar dos horas y tomar varios medios de transporte.

Las propuestas de actividades sugeridas para Primer Ciclo han buscado formas de propiciar estos aprendizajes a través del estudio de las redes de servicios urbanos. Pensamos que es fructífero instalar desde los primeros grados una noción sencilla de red, como conjunto de vías materiales que vinculan unos lugares con otros, y que permiten la circulación de medios de transporte, de recursos como el agua, de fuentes de energía como la electricidad y el gas, de la información, como los teléfonos y la conexión a Internet. Otra de las ideas básicas que se buscó trabajar en estas propuestas es que el abastecimiento de un servicio para la población de una ciudad, sea pequeña o grande, requiere un trabajo de la sociedad que incluye la construcción de infraestructura (por ejemplo, plantas de captación de agua de la fuente natural, plantas de potabilización, tuberías subterráneas para conducirla hasta los consumidores), y la organización social para su mantenimiento y funcionamiento.

En estos aprendizajes resulta clave el trabajo con recursos visuales diversos: mapas, fotografías aéreas, imágenes satelitales, croquis. En las propuestas, se buscó que el uso de estos recursos y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de recursos gráficos no se abordara como tema en sí mismo (por ejemplo, desarrollando actividades de lectura de mapas antes de plantear un tema o problema concreto de trabajo), sino que ingresara en escena en la medida en que la comprensión de los temas estudiados lo fuera requiriendo.

Ya en el Segundo Ciclo se buscó diseñar situaciones de aula que permitieran profundizar estas nociones básicas, y actividades que ayudaran a construir la idea de que lo que observamos en cada sector de ciudades de diferente tamaño tiene relación con la red o sistema urbano más amplio que integra a esas ciudades. Se trató aquí de generar situaciones que requirieran adquirir plasticidad para operar cambios de escala entre niveles de análisis planteados por los propios problemas que se están trabajando (por ejemplo, entre el itinerario de una persona entre su barrio de residencia y su lugar de trabajo, y el conjunto de flujos diarios entre los suburbios y el centro de esa ciudad; o entre la pequeña ciudad donde se observa el paso de una ruta, y la red regional de ciudades de la que esa ruta forma parte). En ambos casos, se apunta a construir la noción de la multiescalaridad de los procesos socioterritoriales.

En las sugerencias para el Segundo Ciclo también se incluyó generar situaciones didácticas que requirieran el manejo de diversidad de fuentes, combinando una profundización del uso de materiales visuales con el desarrollo de habilidades de búsqueda de información en Internet, el análisis de datos estadísticos, etcétera.

Ciudades y espacios urbanos. Conceptos básicos

Al igual que hicimos en el bloque destinado a espacios rurales, proponemos abrir un panorama lo más completo posible de la trama conceptual que sostiene los contenidos escolares referidos a la organización del espacio urbano y la vida cotidiana en las ciudades:

- La ciudad es una forma específica de organización del espacio. Desde el punto de vista morfológico, una ciudad se define como una aglomeración física de calles y construcciones, destinadas a la residencia, a las actividades productivas (fábricas, comercios, depósitos),

administrativas (oficinas de la administración pública y de empresas privadas) y recreativas (espacios verdes, paseos, locales de entretenimiento, centros culturales). Pero una ciudad no es sólo un conjunto de construcciones: es un espacio con alta densidad de población y gran concentración de actividades.

- El tamaño de una ciudad no se mide por criterios físicos, sino por la cantidad de población que habita en ella en forma permanente. En cada país se utilizan convenciones estadísticas para fijar un mínimo de población por encima del cual se considera a una localidad como “urbana”, y para clasificar a las ciudades en pequeñas, medianas o grandes. En la Argentina, por ejemplo, se considera que una aglomeración es urbana cuando tiene una población superior a 2.000 habitantes. Y se clasifican en pequeñas cuando tienen hasta 49.999 habitantes; medianas de 50.000 a 499.999, y grandes cuando superan los 500.000.
- Las actividades predominantes en una ciudad definen las funciones urbanas que cumplen en relación con regiones más amplias y ciudades de menor jerarquía. Esas funciones urbanas suelen calificarse como administrativas, industriales, turísticas, comerciales, culturales, portuarias, etcétera. Ciudades como La Rioja o Rawson cumplen funciones predominantemente administrativas, mientras que otras como Mar del Plata y Puerto Madryn combinan funciones turísticas, portuarias, comerciales y universitarias en su zona de influencia.
- Una característica de la vida cotidiana en medios urbanos es la variedad de interacciones sociales que se sostiene diariamente para satisfacer necesidades y realizar actividades: compras, trámites, paseos, trabajo, estudio. Los productos y los servicios se obtienen por el intercambio comercial, una necesidad que se convierte en motivo de interacción cara a cara con variedad de personas con las que no se mantienen vínculos estables. En las grandes ciudades, donde es mayor la afluencia de personas de diversos orígenes y la variedad de actividades, las rutinas diarias permiten mantener relaciones con una gran diversidad de actores sociales. La trama social que se configura en las grandes ciudades es más compleja que la de las pequeñas ciudades y los ámbitos rurales, lo que no significa que la vida social y afectiva sea más rica en uno u otro ámbito.
- La ciudad no es un espacio homogéneo, en su interior podemos reconocer zonas que se caracterizan por distintos usos del suelo urbano, formando mosaicos o solapándose unas sobre otras (industriales, residenciales, comerciales, recreativas). También es diferente el costo del suelo urbano en diversos sectores de la ciudad, lo que provoca una diferenciación socioeconómica del tipo de edificación y servicios que se concentran en distintos barrios. Así se pueden observar barrios de viviendas lujosas, barrios de propietarios o inquilinos de medianos ingresos, barrios de construcción económica o autoconstruidos, asentamientos precarios y villas de emergencia, complejos semicerrados, zonas de quintas de fin de semana y *countries*.
- En las ciudades, especialmente en las de mayor tamaño, tienden a crecer las distancias entre zonas residenciales y mercados laborales. Los puestos de trabajo tienden a concentrarse en las zonas comerciales, en los centros administrativos, en áreas fabriles, portuarias y de actividades recreativas y turísticas. Parte de los trabajadores reside en las zonas centrales de las ciudades, pero la mayor parte habita en barrios alejados y en las periferias de las ciudades, donde el costo de la vivienda es más bajo.
- El sistema de transporte es un componente fundamental en la organización de una ciudad, ya que conecta, con grados de eficiencia variables, los sectores de la ciudad que concentran diferentes usos del suelo, y a las zonas residenciales con los lugares de trabajo. Un sistema de transporte incluye la infraestructura (calles, avenidas, rutas, vías férreas, autopistas,

puentes, viaductos, etcétera), los modos de transporte (colectivos, trenes, tranvías, taxis, subterráneos, automóviles, etcétera), el diseño de los recorridos, la existencia de centros intermodales de trasbordo (lugares donde las personas pueden combinar distintas líneas y modos de transporte), la cantidad de paradas y la frecuencia de los servicios. El funcionamiento de este sistema implica a varios actores sociales: funcionarios públicos y técnicos estatales (que toman decisiones respecto al trazado de redes, construcción y mantenimiento de infraestructuras, y de quienes depende la regulación de los servicios y el control de su calidad); empresas concesionarias de construcción y mantenimiento de rutas y autopistas; empresas de transportes; propietarios de vehículos particulares.

- El transporte es sólo uno de los sistemas que estructuran la ciudad. El funcionamiento diario de una ciudad también depende de otros servicios abastecidos por redes (agua potable y cloacas, electricidad, gas, telefonía y conexión por fibra óptica, entre otros). Las decisiones de los actores que tienen facultades sobre esos servicios (las empresas concesionarias, los entes reguladores, las secretarías u otras dependencias de servicios y/o infraestructura) participan activamente en el diseño de las redes y en la calidad de las prestaciones. La expansión de las redes permite el acceso de nuevos usuarios a servicios como agua, saneamiento, energía, comunicación. La ausencia de uno o varios de esos servicios definen bajos precios del suelo, y por eso la desigual distribución de los servicios dentro de una ciudad refuerza la diferenciación de zonas según niveles socioeconómicos de la población.
- En las grandes ciudades puede reconocerse con cierta claridad el centro de los suburbios. En los centros generalmente se encuentra el origen remoto de la ciudad a partir del cual se fue expandiendo la mancha urbana. Los suburbios suelen ser espacios más nuevos o, en algunos casos, antiguos núcleos urbanos que quedaron dentro de una malla urbana más extensa y compacta. Más lejos se encuentra la zona periurbana, franja que bordea las ciudades mostrando una transición con respecto al entorno rural. En las ciudades más grandes conforma una especie de “cinturón verde”, donde se localizan quintas y huertas que producen frutas y hortalizas para la ciudad.
- Las ciudades de rápida expansión muestran periferias urbanas extensas, zonas de edificación más baja y dispersa pero definitivamente urbana, donde ya se ha loteado y amanzanado el suelo y se ha consolidado una trama de calles y redes de transporte integrada al resto de la ciudad. Las periferias urbanas tienen una dinámica que comparte características de la ciudad de la que forma parte, especialmente por la vinculación de la vida de la población con los mercados de trabajo y servicios localizados en ella. De todas formas, suele mostrar rutinas cotidianas menos variadas que los barrios netamente urbanos y los centros de las ciudades, por la menor concentración de actividades comerciales y de recreación. Además, en las ciudades latinoamericanas es frecuente que la urbanización de estas zonas se produzca sin un completo tendido de redes de abastecimiento de servicios básicos, dejando durante largos períodos a estas poblaciones sin agua potable, cloacas o teléfono, por ejemplo.
- La organización del espacio urbano puede contrarrestar o profundizar situaciones de desigualdad social: entre quienes quedan próximos y quienes quedan lejos de las redes que abastecen de agua, de electricidad o comunicación; entre quienes tienen mayores y menores ingresos para acceder a viviendas, servicios y bienes de consumo. La residencia en lugares alejados puede convertirse en una fuente de desigualdad, por los altos precios de los pasajes para acceder a las fuentes de trabajo. Muchas familias optan por vivir en

condiciones muy precarias en los centros urbanos (villas de emergencia, habitaciones de pensión), para evitar el costo diario del transporte a los puestos de trabajo y acceder a mejores servicios. Por otra parte, la abundante oferta de servicios, comercios y entretenimientos que ofrecen los barrios céntricos de las ciudades pueden resultar inaccesible por su elevado costo económico. En general, los altos niveles de desocupación, la falta de espacios públicos de esparcimiento y la ausencia de políticas de abaratamiento y acceso a la vivienda, son factores que agudizan desiguales condiciones de vida dentro de una misma ciudad.⁵

Una propuesta didáctica para analizar

Las actividades propuestas para el Primer Ciclo se inspiraron en la idea de que "... es necesario seleccionar saberes relevantes para que los niños tengan oportunidades de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales en tanto sujetos constructores de conocimiento" (*Cuadernos para el Aula*, p. 17). Se buscó diseñar sugerencias de trabajo en las que la vida cotidiana en contextos urbanos se constituya en punto de partida para un doble ejercicio: pensar las propias condiciones de vida, y desarrollar capacidades para analizar desde múltiples perspectivas y con diversas herramientas la propia situación en su complejidad.

Elegir un tema es una de las decisiones didácticas de carácter más estratégico. Las propuestas de actividades que se presentan a continuación parten de recortar como eje temático el acceso a los servicios básicos en las ciudades. Ajustando todavía más este primer recorte, se ha elegido el problema del abastecimiento del agua en distintas ciudades. Pensamos que este recorte permitiría comenzar a desarrollar algunos aprendizajes básicos previstos para el Primer Ciclo:

- Reconocer diferentes actores sociales, y grupos sociales con distintas condiciones de vida, dentro de una misma ciudad.
- Observar que las redes organizan el espacio urbano, y que la satisfacción de necesidades básicas para la vida cotidiana de la población depende de su funcionamiento.
- Analizar y discutir situaciones de desigualdad en el acceso a las redes de servicios básicos, y la responsabilidad de distintos actores sociales en su solución.

A continuación, analizamos algunas actividades disparadoras y posibles itinerarios de actividades posteriores para trabajar los conceptos propuestos. Se utilizan como recurso didáctico central fragmentos de noticias periodísticas en los que se presentan diversos problemas en el abastecimiento de agua potable en localidades urbanas. También buscamos que estas actividades ofrezcan un terreno para ejercitar la lectura de textos informativos.

Se presentan primero los fragmentos de las noticias seleccionadas, y luego se comentan las actividades sugeridas.

⁵ Para ampliar se sugiere la lectura de: Blanco y Gurevich (2002) y Barsky (2005).

Caso 1. Villa Ojo de Agua (Santiago del Estero): 5.832 habitantes.

Construirán un acueducto para abastecer a Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero

El gobernador de la provincia de Santiago del Estero pasó por el paraje La Pampa, donde se hizo una perforación para dotar de agua potable a las familias que viven en Villa Ojo de Agua, mediante la construcción de un acueducto. “Comenzamos con este pozo y la construcción de otros tres más en los próximos días. Luego de terminados los pozos, seguiremos con los 4 o 5 kilómetros de acueducto hasta la ruta, y después con los 16 kilómetros restantes hasta Ojo de Agua, porque queremos terminar este acueducto lo más rápido posible”, explicó el Gobernador. Dijo que el acueducto llevaría un millón y medio de litros de agua potable a las familias de Villa Ojo de Agua, lo que –según los técnicos– sería una solución definitiva a la falta de agua en la zona. Los vecinos consideran que la existencia de esta red de agua potable representa un cambio crucial para sus vidas.

Adaptado de: *El Liberal*, 9 de abril de 2006.

http://www.eliberal.com.ar/secciones.php?nombre=home&file=verarchivo&id_noticia=06040940F&seccion=Santiago

Caso 2: Corpus (Misiones): 3.384 habitantes.

En Corpus se denuncia la falta de agua potable

Corpus es una pequeña ciudad situada a orillas del río Paraná, de donde se obtiene el agua de uso diario. La falta de agua se debe a que la vieja planta servía para abastecer a cien usuarios. Ahora hay entre 380 y 400 usuarios, cantidad que va en aumento porque se está beneficiando a lugares a los que antes no se llegaba. La Cooperativa de Agua Potable adquirió una nueva bomba de agua, pero el suministro (la cantidad que se reparte) no alcanza. Uno de los problemas es que la planta potabilizadora, ubicada a unos cuatro kilómetros del río Paraná, es muy pequeña. Además, la Cooperativa está en una situación difícil porque la mitad de los socios no paga su cuota y la red que provee agua en Corpus es antigua. “Tenemos agua un rato al mediodía y otro rato a la tarde-cita. Pagamos 23 pesos y molesta que no haya agua”, se quejó un vecino, padre de dos hijos. “En invierno es más llevadero, pero en verano es terrible”, y explicó que para resguardar la salud de sus pequeños, busca el agua de un pozo perforado.

Otra vecina, de 62 años, contó que “hay dos o tres días que estamos sin agua y a veces más. Nos dijeron que es porque estaban colocando cañerías nuevas. Para tomar y cocinar ocupamos el agua del pozo, que es más limpia y sana, y en verano los vecinos del barrio vienen a buscar agua para consumir. Es el eterno problema del pueblo”. Otra socia, que tiene 30 años de residencia en el antiguo pueblo, subrayó: “Jamás tuvimos agua como la gente, mandé hacer un pozo, puse una bomba y con eso me defiendo en el verano porque no hay agua”.

Adaptado de: *Diario El Territorio*, 24-8-2004.

<<http://www.misionescoop.com.ar/detalle.php?id=593>>.

Los casos presentan un problema en común: las dificultades para acceder al agua potable en las ciudades. Presentan, respectivamente, el anuncio de una solución (Ojo de Agua), un problema sin solución definitiva (Corpus). Cada uno de estos textos ilustrativos puede trabajarse en sí mismo o en conjunto para comparar. También pueden ser adaptados por los docentes según las características de cada comunidad.

Una secuencia posible de actividades podría partir de la lectura del texto más corto y sencillo referido a la falta de agua y sus efectos sobre la vida cotidiana, como es el ejemplo de Tucumán.

1. Luego de leer junto con sus alumnos el texto, el maestro puede proponer preguntas que evoquen escenas de la vida cotidiana de los chicos en las que el agua tenga algún papel: ¿Para qué usan ustedes y sus familias agua potable todos los días? ¿De dónde se obtiene el agua para beber? Y dependiendo del contexto, si se utiliza agua de diferente calidad o fuente: ¿Es la misma agua que se utiliza para lavar la ropa o limpiar la casa? ¿Por qué? De este modo el maestro puede recuperar de esas escenas la idea de que el agua es un recurso imprescindible que atraviesa múltiples actividades de la vida cotidiana.

2. En este momento el docente puede realizar un contrapunto entre las situaciones que los chicos narraron sobre el uso del agua en sus vidas cotidianas y lo que observan en el caso de Tucumán. El docente guiaría a los chicos para que vayan comparando las dificultades allí planteadas con las dificultades y/o facilidades para el acceso al agua en la zona de la escuela.

3. La comparación propuesta por el docente le permitirá abrir preguntas sobre el suministro de agua potable en el propio lugar, por ejemplo: ¿Escasea el agua en la zona de la escuela? ¿En qué períodos? ¿Por qué? ¿De quién depende la llegada de la red de agua potable a las casas y a la escuela? ¿Hay algunos barrios en los que el agua llega por red y otros donde el agua se toma de pozos? ¿Por qué existen estas diferencias? ¿Qué diferente uso del agua permiten estos dos sistemas?

Una posibilidad para completar esta actividad es realizar una pequeña investigación sobre el sistema de abastecimiento de agua de la propia localidad. Algunas preguntas que podrían plantearse son: ¿De qué empresa, cooperativa o área gubernamental depende el suministro de agua? ¿De dónde se toma el agua –río, arroyo, napa subterránea–? ¿Dónde se encuentra la planta potabilizadora? ¿Hasta dónde llegan las cañerías por las que se distribuye el agua que allí se potabiliza? ¿Todas las viviendas tienen agua por red? ¿Qué hacen las familias que no cuentan con este servicio para obtener agua potable?

4. En localidades pequeñas puede ser factible invitar al aula a algún encargado de la planta, de la empresa o de alguna dependencia municipal para que los alumnos les formulen preguntas sobre este tema. En este caso, el maestro podría construir un cuestionario junto con sus alumnos antes de la llegada del entrevistado. En otros casos puede conseguirse algún folleto de la empresa o cooperativa responsable, y formularle a ese material las mismas preguntas.

5. Con la información provista por el técnico (o por los folletos u otra fuente), los alumnos podrían realizar uno o dos dibujos ilustrando el “camino” del agua desde la fuente hasta las casas, colocándole las etiquetas que corresponda a cada tramo del circuito.

Una posibilidad para cerrar el tema podría consistir en la confección de un afiche para concientizar a la población o a las autoridades responsables sobre el problema del acceso al agua potable y las soluciones requeridas. Esta actividad podría aplicarse a los casos analizados –si ha logrado sensibilizar e interesar a los alumnos– o bien a la propia situación local, si se decide completar este tema con una breve investigación sobre el abastecimiento de agua en la propia localidad, tal como se sugirió para 1º grado. En este caso, la producción del afiche podría combinar mapas, fotografías, esquemas producidos por los alumnos, breves párrafos con información, y eslóganes o consignas.

Consignas de trabajo para abordar grupalmente en jornada institucional lo trabajado en este cuadernillo

- ¿Qué tipo de aprendizajes deberían priorizarse en la enseñanza de las Ciencias Sociales en esta escuela?
- ¿Existen algunos terrenos de la experiencia local que puedan ser convertidos en temas de enseñanza significativos y que puedan ser trabajados desde el eje Espacio y Vida Cotidiana según el enfoque propuesto en el curso? Elijan uno, enúncienlo brevemente y expliquen, en no más de una carilla, por qué motivos recuperan ese tema y en relación con cuáles contenidos del Área de Ciencias Sociales podría ser trabajado, mencionando los conceptos básicos que articulan esos contenidos.
- Sugieran dos casos de estudio para proponer una comparación significativa de formas de organización de la vida cotidiana, localizando al menos uno de los casos en el espacio rural. Propongan algunas sugerencias de trabajo posibles para trabajar en el aula, señalando qué recursos utilizarían en ellas.
- Realicen lo mismo con los espacios urbanos o ciudades.

Bibliografía

- Barsky, Andrés (2005): “El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires”, en *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, Universidad de Barcelona, vol. IX N° 194 (36), 1° de agosto.
- Blanco, Jorge y Raquel Gurevich (2002): “Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios”, en Alderoqui, Silvia y Pompei Penchansky (comps.), *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Buenos Aires, Paidós.
- Göbel, Bárbara (2002): “La arquitectura del pastoreo: uso del espacio y sistema de asentamiento en la Puna de Atacama (Susques)”, en *Estudios Atacameños*, N° 23, Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R. P. Gustavo Le Paige S. J., Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama.
- Lefebvre, Henri (1973): *De lo rural a lo urbano*, Barcelona, Península.
- Taks, Javier (2000): *Modernización de la producción lechera familiar y las percepciones del ambiente físico y social en el sudeste de Uruguay*, Unesco Uruguay, <<http://www.unesco.org.uy/shs/docspdf/anuario2000/8-taks.pdf>>.

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA.

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación