

Documento de Trabajo N° 2

***La enseñanza de las Ciencias Sociales y el uso de
diversidad de fuentes: el asombroso mundo de Zamba
en la Escuela Primaria.***

Propuestas de enseñanza.

Mayo 2014

Presentación y propósitos generales¹

En la siguiente propuesta presentamos dos secuencias didácticas pensadas y diseñadas desde el área de Ciencias Sociales de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, en relación a la colección de audiovisuales animados *La asombrosa excursión de Zamba*².

Esta colección está conformada por ocho DVD, en la cual, su personaje principal, un niño llamado José Zamba, viaja de excursión con su escuela desde la ciudad de Clorinda, Formosa, para conocer diferentes lugares de nuestro país y su historia. A Zamba, le esperan interesantes aventuras en cada una de esas excursiones, viajará al pasado, conocerá y se hará amigo de muchos personajes de cada época y será protagonista de algunos de los sucesos más importantes que constituyen nuestra historia nacional. A su vez, cada serie, se relaciona con la conmemoración y/o celebración de una efeméride escolar.

En esta oportunidad, hemos elegido trabajar con la serie N° 1: *La asombrosa excursión de zamba al Cabildo de Buenos Aires* compuesta por cuatro capítulos. En ellos, se relatan los sucesos ocurridos en el Río de La Plata en 1810, durante la Semana de Mayo, y que constituyen el momento fundacional del proceso de construcción de nuestro Estado-Nación conocido como la Revolución de Mayo. Retomando algunos fragmentos del audiovisual, presentamos situaciones de enseñanza para ser abordadas en el aula durante la celebración de la efeméride del 25 de mayo en dos secuencias didácticas, una para cada Ciclo de la Escuela Primaria. En ellas, se sugieren diversas situaciones de enseñanza que se acompañan con orientaciones pedagógicas, didácticas y metodológicas para el docente y/o equipo docente. Estas secuencias, si bien intentan funcionar como un modelo para el trabajo

¹ Documento elaborado por Cecilia Linare, coordinadora Equipo Ciencias Sociales de la Dirección de Gestión Curricular. Dirección Provincial de Educación Primaria.

² *La asombrosa excursión de Zamba* es un material audiovisual animado, producido desde el año 2010 por la productora El Perro en la Luna a pedido del Ministerio de Educación para Canal Encuentro y Paka-Paka.

áulico con este tipo de recursos audiovisuales, no agotan las múltiples posibilidades que permite su abordaje.

Intentamos, con esta propuesta, profundizar los procesos de enseñanza del área de Ciencias Sociales siguiendo los lineamientos prescriptos en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (DGCyE, 2008), como así también, promover la inclusión e integración educativa, valorizar y potenciar los aprendizajes construidos en la familia, la escuela y la comunidad.

Metodología de trabajo

Enseñar y aprender Ciencias Sociales e Historia a partir de Zamba

Zamba es un producto cultural que, si bien está destinado al público infantil, sus creadores sostienen que originalmente no fue pensado como material pedagógico y/o recurso didáctico para la enseñanza de la Historia. Aun así, consideramos que la serie animada *La asombrosa excursión de Zamba*, es un recurso válido para utilizar en el aula y en las clases de Ciencias Sociales. Además de resultar atractivo a los ojos de los niños por su formato de dibujo animado, Zamba logra recuperar algunas de las discusiones y consensos vigentes del campo historiográfico, permitiendo que:

- los alumnos/as profundicen el conocimiento sobre nuestra historia nacional.
- los alumnos/as desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo sobre ciertos procesos históricos que contribuyan a la formación de su conciencia histórica.

Para ello, es fundamental la intervención mediadora del docente en el tratamiento pedagógico y didáctico que se realice sobre el recurso con el objeto de generar nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas. En este sentido, la proyección del audiovisual resultaría una puerta de entrada para abordar y profundizar algunos de los contenidos específicos del área de las Ciencias Sociales que, a nuestro criterio, el recurso permite potenciar. Es decir, en cada secuencia propuesta no se pretende abarcar todos los contenidos referidos a un tema o unidad curricular, sino algunos de los temas o problemas historiográficos que el audiovisual convoca a partir de la problematización de los mismos. De esta manera, cada secuencia opera sobre

un recorte³, y se estructura a partir de un *eje o situación-problema* que busca, gracias a su fuerza explicativa, hacer comprensible algún aspecto de la realidad social estudiada en la complejidad que la caracteriza.

Escenas, personajes y/o discusiones historiográficas pueden constituirse en el trampolín para abordar en cada secuencia los tres ejes estructurantes que conforman el área de Ciencias Sociales: *el espacio geográfico, el tiempo histórico y los sujetos sociales*. Estas nociones básicas son las que permiten comprender realidades sociales lejanas en el tiempo y en el espacio a partir de su constitución como objeto de estudio.

En el apartado *Consideraciones metodológicas* ofrecemos al docente y/o equipo orientaciones sobre:

- *Anexo I: Trabajar en el aula con videos ficticiales, animados o documentales.*
- *Anexo II: Relevar los conocimientos e ideas previas de los niños/as. Un recurso metodológico para adecuar las situaciones de enseñanza en Ciencias Sociales.*
- *Anexo III: Enseñar Ciencias Sociales a partir de problemas.*

Las secuencias

El desarrollo de cada secuencia didáctica tiene diferentes *momentos* que implican un *antes*, un *durante* y un *después* de la proyección del audiovisual, momentos a los cuales es necesario dedicarles un tiempo de trabajo áulico suficiente ya que plantean una complejidad creciente a lo largo de toda la propuesta.

³ Nos referimos a la noción de recorte en el mismo sentido que lo hacen Gojman y Segal (1998: 83) entendiendo por éste "(...) la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento. Citado en Siede, I. (2012) Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela*, Buenos Aires: Aique. (pp. 279).

Los momentos de cada secuencia.	Objetivos perseguidos en cada momento de la secuencia	Actividades implicadas	Tiempos estimados
1- Antes de la proyección del audiovisual	Presentación del material audiovisual animado y contextualización socio-histórica (ubicación espacio-temporal) sobre los contenidos que se abordan en el mismo.	a) Presentación del docente sobre el tema y material. b) Indagar e identificar los conocimientos previos de los niños/as. c) Realizar un breve registro en el pizarrón u otro soporte de las conclusiones obtenidas con los niños.	Aprox. '20 a '30.
2- Durante la proyección	Incorporar los recursos audiovisuales en el aula y promover la alfabetización massmediática y/o digital.	Proyección del audiovisual animado	Aprox. '20.

3- Después de la proyección del audiovisual.	<p>Reflexionar sobre los contenidos abordados en el recurso.</p> <p>Propiciar la reflexión crítica que desnaturalice realidades y representaciones sociales.</p>	<p>a- Partir de las inquietudes manifestadas por los niños/as con el objeto de construir una situación problema que posibilite situaciones de enseñanza y aprendizaje para resolverlo.</p> <p>b- Puesta en común y registro colectivo de las conclusiones obtenidas. El registro puede variar según las edades de los grupos de trabajo conformados. Puede ser a través de la escritura, dibujo, collage, etc.</p>	Aprox. '30 a '40.
4- Desarrollo de la secuencia didáctica.	<p>Problematizar y profundizar en el conocimiento de contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales.</p>	<p>Desarrollo áulico de las diversas estrategias y recursos pedagógicos y didácticos sugeridos para cada secuencia.</p>	De 1 a 3 clases.
5. A modo de cierre.	<p>Integrar el trabajo entre los grupos de niños/as, socializar y comunicar sus producciones.</p>	<p>Puede incluir desde la presentación de las producciones en una feria distrital o en la biblioteca escolar, hasta la exhibición de murales colectivos en la institución.</p>	Variable según acuerdos institucionales y/o interinstitucionales.

Las actividades propuestas en las secuencias

Las actividades sugeridas en cada secuencia responden a las situaciones de enseñanza propuestas en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (DGCyE, 2008). Muchas de ellas, involucran e intentan integrar en el tratamiento áulico a las familias de los niños/as y a diversos actores de la comunidad a través de una dinámica de trabajo grupal.

Para ello, se utilizarán una variedad de recursos que implican modos diversos de acercarse y acceder al conocimiento de las Ciencias Sociales, a partir de distintas estrategias de enseñanza implementadas por los/as docentes:

Recursos audiovisuales: films animados, ficcionales o documentales, canciones.

- ✓ Fragmentos de textos bibliográficos y/o periodísticos.
- ✓ Fuentes primarias orales y/o escritas: audios, actas, testimonios de época, correspondencia.
- ✓ Letras de canciones.
- ✓ Cuentos, leyendas, relatos ficcionalizados.
- ✓ Imágenes: dibujos, litografías, fotografías, pinturas.
- ✓ Mapas, planos, imágenes satelitales.

La evaluación de las secuencias

Desde esta propuesta la evaluación se entiende, según el enfoque asumido por los Diseños Curriculares jurisdiccionales para Nivel Primario, como parte del proceso global de enseñanza y aprendizaje, y no como su culminación. A lo largo de este proceso, el maestro/a realiza una valoración sobre el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Esta valoración implica poder realizar un análisis riguroso y sistemático sobre dicho proceso en base a criterios de evaluación. Estos criterios, no son aleatorios, sino que se desprenden de los *indicadores de avances* prescriptos en el Diseño Curricular, los que, a su vez, permiten formular al docente sus propósitos de enseñanza, y orientarse en la elaboración de planificaciones y su puesta en práctica.

A continuación ofrecemos al docente un cuadro que da cuenta de los indicadores de avances para cada año sobre dos de los conceptos estructurantes del área, el *tiempo histórico* y el *espacio geográfico*, sobre el trabajo con *los materiales y modos de conocer* y en relación a la *comunicabilidad de lo aprendido*. Cada uno, supone a los anteriores y suma mayor complejidad.

VERSIÓN PRELIMINAR

	1º, 2º y 3º año	4º año	5º año	6º año
Categoría Tiempo.	Usar convenciones temporales tales como antes de, después de, hace muchos años, al mismo tiempo.	Localizar las distintas sociedades estudiadas en el tiempo.	Usar nociones temporales y unidades cronológicas tales como año, década y siglo. Elaborar cronologías en función de acontecimientos históricos relevantes.	Construcción de secuencias temporales y líneas de tiempo.
Categoría espacio.	Leer mapas, planos, imágenes satelitales, desde una perspectiva de construcción social de los espacios.	Leer el mapa político de la Argentina estableciendo relaciones con las características básicas de un estado federal. (escala provincial)	Establecer relaciones entre distintos planos y escalas de las realidades analizadas. Lectura de mapas históricos. (escala nacional)	Leer información proveniente de un Atlas y usarla en la resolución de problemas. (escala Latinoamericana)

Sobre los materiales y modos de conocer.	Obtener información de fuentes diversas y establecer algunas relaciones entre la información que proporcionan.	Obtener información de fuentes diversas y establecer algunas relaciones entre la información que proporcionan.	Obtener información de fuentes diversas y establecer algunas relaciones entre la información que proporcionan. Por ejemplo: Identificar variadas causas y consecuencias de los hechos y procesos sociales estudiados.	Reconocer distintas interpretaciones sobre los hechos y procesos estudiados.
Sobre la comunicabilidad de lo aprendido.	Participar en intercambios orales y realizar producciones escritas y fundamentar opiniones personales sobre los temas tratados.	Participar en intercambios orales y realizar producciones escritas y fundamentar opiniones personales sobre los temas tratados.	Registrar, sistematizar y comunicar informaciones y conclusiones en diferentes soportes.	Expresar y comunicar ideas, experiencias y valoraciones.

Consideraciones metodológicas para el uso de diversidad de fuentes

Anexo I: Trabajar en el aula con videos ficcionales, animados o documentales

Los nuevos lenguajes no son solo recursos didácticos que amplían las posibilidades materiales del aula, sino que posibilitan la construcción de escenarios productores y recreadores de la cultura contemporánea de la que participan todos los grupos sociales. (DGCyE, 2009: 32)

La imagen, el formato audiovisual especialmente, ha pasado a ser en todos los espacios educativos una herramienta clave para docentes que en busca de nuevos recursos, intentan generar situaciones de enseñanza significativas para los niños/as, quienes además, suelen recibirlos con mucho entusiasmo. Lo cierto es que, la proyección de todo tipo de videos, por su carácter motivador, se ha vuelto una práctica escolar bastante extendida, pero que también, por el modo en que muchas veces es utilizado metodológicamente, ha cristalizado algunas prácticas que no promueven aprendizajes significativos. Ver un video en el aula, significa un trabajo que supera la proyección del recurso audiovisual.

Por otro lado, son muchos los especialistas⁴ que nos advierten sobre la necesidad de una alfabetización massmediática en dichos espacios educativos.

La utilización de películas ficcionales o documentales como recurso didáctico en las aulas, en este caso animado, debería partir de la consideración de que los

⁴ Para profundizar sobre este tema se puede consultar la siguiente bibliografía:

Fuertes Guillen, R. y Laguna Platero, A. (2003) Ciencias sociales y medios de comunicación, matrimonio de conveniencia. *Revista: La Historia fuera del aula*, Nº11. Pp.82-91

Benet, V. (2003) El cine en la enseñanza de la historia. *Revista: la historia fuera del aula*. Nº 13, Pp. 83-90.

mismos no son un reflejo de la realidad sino una *representación* de la misma, de un espacio y tiempo determinado. Es decir, suponen una *recreación*, una *construcción*, moldeada y atravesada por intencionalidades, algunas más visibles que otras, en su producción. Estas intencionalidades deberían ser identificadas por los/as docentes en el análisis y la crítica, quienes *deben conocer muy bien el material antes de su proyección en el aula y/o espacio escolar*.

Concretamente, sobre un video de tipo histórico, se precisa relativizar cualquier pretensión de verdad en este campo, considerar que es una posible interpretación del pasado y una mirada intencionada sobre el mismo, y que puede dar cuenta de algunos, y no de todos, sus aspectos.

No hay que perder de vista que los films, ficcionales, animados y/o documentales son también un producto cultural y, como toda producción de este tipo, está pensado para un determinado público y mercado. Se sostiene sobre un formato o soporte tecnológico que lo limita de alguna manera, a ciertos mecanismos, códigos y metodología de producción.

Es necesario que el/la docente pueda reflexionar sobre su organización, su discurso, retórica y/o su puesta en escena, con el objeto de constituirse como un espectador crítico que puede visualizar las operaciones que, en este caso particular, se hacen de cierto material histórico.

Para alfabetizar massmediáticamente a los niños/as desde la Escuela Primaria y también contribuir a su formación como espectadores críticos, es importante y necesario un abordaje áulico *previo* y *posterior* a la proyección del material, por parte del docente.

El abordaje previo, consiste en la presentación a los niños/as del material a proyectar y en la contextualización de las circunstancias de su aparición y los temas a los que hace referencia. Se trata de relacionar el recurso con los contenidos ya trabajados y/o por trabajar.

A su vez, es indispensable realizar un trabajo *posterior* a la proyección del video a través de diversas estrategias que pueden incluir desde comentarios dialogados hasta la producción conjunta entre docente y alumnos/as de una sinopsis. A través de éstas, se pretende lograr la comprensión de los contenidos referidos,

como también la identificación de conocimientos previos de los niños/as, que en el caso de estar basados en prejuicios, permitirían cuestionarlos.

Dijimos que los films pueden y deben resultar disparadores de ideas, puertas de entrada para abordar ciertos contenidos curriculares o para complejizar otros previamente trabajados en el aula. Pero también pueden contribuir a generar confusiones, por ejemplo a partir de anacronismos, si es que se abordan pedagógica y didácticamente sin relación con los contenidos referidos.

En síntesis, podemos proyectar un video en el aula si:

- el/la docente ha visto con anterioridad el video para planificar la situación de enseñanza.
- El/la docente realiza alguna referencia del tema que convoca. Al menos es necesaria la presentación sugerida, para después realizar un trabajo posterior a su proyección que permita problematizar y profundizar los contenidos a desarrollar.

Por último, un film nunca debe abordarse de forma aislada y como único recurso, siempre es necesario contraponerlo con otros materiales y fuentes que lo puedan poner en tensión y discusión generando diversos modos de conocer que habiliten situaciones de enseñanza y aprendizaje que partan de nuevos problemas.

Anexo II: Relevar los conocimientos e ideas previas de los niños/as. Un recurso metodológico para adecuar las situaciones de enseñanza en Ciencias Sociales

Adquirir saber permite asegurarse un cierto dominio del mundo en el cual se vive, comunicarse con otros seres y compartir el mundo con ellos, vivir ciertas experiencias y así volverse más grande, más seguro de sí, más independiente. Pero existen otras formas de alcanzar los mismos objetivos. Buscar el saber es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo; pero hay otros.

(Charlot, 2006: 98)

Es un hecho que muchos niños y niñas en edad escolar no pueden lograr, por diversos motivos, una asistencia semanal constante a la escuela o permanecer en el sistema educativo, constituyéndose trayectorias escolares interrumpidas. Muchos de esos niños cursan la escuela primaria con sobreedad y suelen ser encasillados bajo el rotulo de “fracaso escolar”. Consideramos al “fracaso escolar” en el mismo sentido que lo hace Bernard Charlot, quien da cuenta que la construcción de esta categoría, por ser polisémica y ambigua, engloba prácticas y experiencias muy diversas que se inscriben en relaciones sociales igualmente múltiples y complejas. Discursivamente, la noción se fue asociando a fenómenos sociales como inmigración, desempleo, violencia, periferia. Este autor, sostiene que

“el fracaso escolar no existe. Lo que existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal. Son estos alumnos, estas situaciones, estas historias lo que se trata de analizar, y no un objeto misterioso, ni un virus resistente, que habría de llamarse “fracaso escolar” (Charlot: 2006: 28).

¿Cuál es la relación con el saber que estos niños/as pudieron construir en sus trayectorias escolares? Creemos que indagar en esta pregunta representa una llave para romper con el estigma del fracaso escolar que muchas veces pesa sobre los niños y niñas de manera apresurada y/o arbitraria. Y una de las formas que encontramos de abordarlo, desde las prácticas áulicas y las situaciones de enseñanza, es a través del trabajo con los conocimientos e ideas que los niños/as construyen, en este caso, sobre el mundo social.

¿Por qué considerar los conocimientos previos de los niños/as?

Los niños/as elaboran sus propias ideas, más allá de que sean compartidas, mediante un trabajo productivo, en el cual, lejos de reproducir lo que ven, realizan esfuerzos personales para interpretar lo fenómenos y problemas a los que se enfrentan. La producción de conocimientos permite explicar tanto los pequeños avances en las ideas, los grandes saltos y aciertos, las originalidades en el camino de elaboración de nuevas ideas y puntos de vista, como los errores que se producen en los procesos de aprendizaje

(Broitman: 2007)⁵.

Es necesario partir del supuesto de que los niños/as ingresan a la escuela con conocimientos e ideas sobre el mundo social que construyen, de forma original, a partir de sus experiencias de vida, del intercambio con adultos y con sus pares, y también de la información de los medios de comunicación.

Sobre los modos en que se construye y produce el conocimiento sabemos, gracias a los aportes de la psicología genética, que todo nuevo conocimiento se produce a partir de conocimientos previos. En este sentido,

“los conocimientos anteriores (es decir, las teorías y nociones ya construidas) funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento” (Aisenberg, 1996:138).

Por tanto, la identificación de estos conocimientos “que traen” los alumnos, se vuelve fundamental a la hora de planificar y adecuar situaciones de enseñanza por parte del maestro/a en función de los objetivos propuestos.

Otro de los supuestos a considerar es que los niños/as son sujetos activos en la construcción de esos conocimientos y que dicha construcción guarda relación con el tipo de interacciones y realidades sociales y materiales a las que tienen acceso y experimentan. Es decir que no todos los niños/as tendrán las mismas ideas sobre ciertos fenómenos y realidades sociales, por tanto, no podrán acercarse de la misma forma a las propuestas de enseñanza que el/la docente proponga.

Una cuestión esencial a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje es tomar conciencia de las diferencias en sus respectivos “tiempos”. Hay un supuesto implícito clásico que es que los alumnos/as aprenderán durante la enseñanza. Sin embargo es preciso considerar, a priori, que no todos los alumnos/as aprenden al mismo tiempo ni con la misma enseñanza. (...) No obstante, desde antes de iniciar un proceso

⁵ Broitman, Claudia: Ponencia Panel de Apertura, 2do Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, La Plata, julio 2007. Citado en el Marco General para la Educación Primaria (2007: 15)

de enseñanza, se sabe que algunos alumnos/as no aprenderán con las situaciones a presentar. ¿Cuáles dispositivos deben preverse, entonces? Planificar implica también analizar otras maneras de intervenir complementarias, anteriores o posteriores a la propuesta de enseñanza. (DGCyE: 2008, 15)

El proceso de confrontación que los niños/as puedan realizar entre los conocimientos previos y la nueva información es fundamental para la construcción de aprendizajes significativos. Es necesario tener en cuenta que las modificaciones que los niños/as realicen en sus ideas previas implican todo un proceso de reestructuración que no se da de forma inmediata y automática, sino que es el resultado de un trabajo sostenido en el tiempo. El desconocimiento o desconsideración de estos procesos de aprendizaje ha llevado muchas veces a diagnosticar “fracaso escolar” en niños/as que sólo necesitaban más tiempo para asimilar los nuevos saberes y, para lo cual, la respuesta que la escuela pudo dar fue la repitencia del año. El resultado ha sido y es una gran cantidad de niños y niñas con sobreedad escolar en los cursos. ¿Cómo un maestro/a puede identificar si un niño/a con sobreedad escolar ingresa al curso que en verdad le corresponde? ¿Cómo saber si entre un año y otro, ese niño/a ha dado ese “gran salto” en el camino de elaboración de las ideas? Sugerimos el trabajo con sus ideas y conocimientos previos a partir de una evaluación inicial, pensada en base a los indicadores de avance presentados y según los contenidos prescriptos para cada año en el Diseño Curricular de Primaria, Primer y Segundo ciclo y las situaciones de enseñanza allí propuestas.

¿Cómo trabajar con los conocimientos previos de los niños/as?

Aisenberg, (1996:142) nos recuerda que las ideas y nociones infantiles sobre el mundo social, presentan “distorsiones” y “lagunas” en comparación a las concepciones de los adultos. La tarea del maestro/a es justamente intentar disminuirlas al máximo, pero para poder intervenir debe primero poder identificarlas, y esto sólo se logra en el aula y por iniciativa del propio docente. El trabajo con las ideas previas de los niños/as se entiende como un recurso metodológico que posibilita la asimilación de nuevos contenidos para lograr mejores aprendizajes. En este sentido, las situaciones de

enseñanza que el/la docente aborde debe plantear desafíos a los niños/as, de tipo conceptual y cognitivo, pero que no les resulten irresolubles (2007: 49-50).

Desde el aspecto metodológico, el abordaje áulico de los conocimientos previos debe estar en articulación con los nuevos contenidos del área que se desarrollarán en las situaciones de enseñanza. El aprendizaje de los niños/as puede resultar poco significativo si sólo se trabaja sobre uno de estos componentes sin consideración del otro. En este sentido, el error nunca debe “sancionarse” sino que debe representar un punto de partida para articular con los nuevos contenidos a desarrollar. De igual modo, las ideas acertadas de los niños/as también se constituyen como punto de partida para la complejización de esos conocimientos.

“Es necesario plantear situaciones (preguntas, problemas, simulaciones) que permitan a los niños explicitar y fundamentar sus ideas, que promuevan la discusión y la confrontación de diferentes puntos de vista, que favorezcan el planteo de hipótesis sobre distintas cuestiones sociales. Pero esto cobra sentido si:

- *Está muy claro para maestro y alumno sobre qué se está discutiendo;*
- *Se fundamentan y sistematizan estas ideas y discusiones;*
- *Fundamentalmente, se confronta este bagaje de ideas y discusiones con los nuevos contenidos presentados en los distintos materiales informativos y explicativos” (Aisenberg, 1996: 151).*

Indagar sobre la información que ya tienen los niños sobre un tema en particular, puede resultar engañoso. Posiblemente los niños/as no posean ninguna información o conocimiento previo sobre los nuevos contenidos a desarrollar, pero sí tendrán nociones sobre ciertas categorías analíticas, conceptos o nociones que permitan comprenderlo. A modo de ejemplo, Aisenberg explica que seguramente sobre las guerras de independencia, los niños/as no puedan responder frente a la pregunta qué saben sobre ellas, pero sí podrán hacerlo si se les pregunta sobre qué entienden por el concepto *Guerra*. El maestro/a puede adecuar las situaciones y propuestas de enseñanza en base a los problemas que pueda detectar en torno a conceptos que se presentan como fundamentales de los nuevos contenidos.

La misma autora también destaca la importancia de trabajar con los conocimientos previos de los niños/as, en un primer momento, como una instancia de reflexión individual. Recién en un segundo momento, se podrá realizar una puesta en común sobre esas reflexiones individuales para que, grupalmente, se pueda construir una definición con el aporte de todos los niño/as.

Por último, coincidimos en que

“(...) es en la planificación de los contenidos que queremos enseñar la que nos indica qué ideas infantiles indagar” (Aisenberg, 1996: 155)

El reconocimiento de los saberes de los alumnos y la enseñanza de contenidos no trabajados previamente

La producción de situaciones de enseñanza destinadas a reconocer los saberes que portan los alumnos permiten al docente reconocer tanto los conocimientos previos de los niños/as como también sus representaciones sociales⁶, prejuicios, expectativas e intereses y/o las características de las relaciones interpersonales en que se desenvuelven.

“Este tipo de evaluaciones, se desarrollan al inicio de cada proceso de enseñanza y aprendizaje –un nuevo año, unidad, tema-. Se trata de un diagnóstico y no de una calificación de cada alumno en particular.” (MECyT, 2010: 8)⁷

Pero el trabajo con las ideas previas, es más complejo que la realización de un trabajo diagnóstico sobre las ideas de los niños/as. En principio, Aisenberg nos advierte que debería

⁶ Entendemos las representaciones sociales en el mismo sentido que lo hace Carretero (2008:36), como construcciones sociales en determinados contextos históricos, que se imponen con mayor o menor fuerza en las conciencias individuales, sin determinarlas necesariamente.

⁷ Para ampliar el desarrollo de este tipo de evaluación, consultar: MECyT, DiNIECE, (2010) Pautas pedagógicas para elaborar evaluaciones diagnósticas. Actividades sugeridas y orientaciones para trabajar con los resultados. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/55188>. Recuperado el 09/05/14.

“superar el plano de la información específica (...) buscando las explicaciones y fundamentaciones (es decir, los significados) que otorgan los niños a dichas informaciones” (1996: 153).

Las capacidades cognitivas también forman parte de los conocimientos previos. En este sentido, citamos del documento antes referenciado, las capacidades cognitivas que se evalúan en Ciencias Sociales:

- *“Reconocimiento de hechos: Capacidad cognitiva de identificar datos y/o hechos en un conjunto de información mediante la utilización de conocimientos que el alumno posee.*
- *Reconocimiento de conceptos: Capacidad cognitiva de identificar conceptos y principios por medio de ejemplos, casos, atributos o definiciones de los mismos o viceversa, identificar ejemplos, casos, atributos o definiciones de conceptos y principios dados.*
- *Interpretación/Exploración: Capacidad cognitiva de obtener y cruzar información proveniente de distintos tipos de fuentes (textos, imágenes, mapas, gráficos, tablas, etc.).*
- *Análisis de situaciones: Capacidad cognitiva de reconocer relaciones y/o de seleccionar cursos de acción que requieren la aplicación de conceptos y/o principios y/o información previamente adquiridos.*
- *Comunicación: Capacidad cognitiva de interpretar la información y expresar un procedimiento o resultado.” (MECyT, 2010: 20)*

Por último, podemos decir que tanto este tipo de evaluaciones iniciales como la evaluación formativa y de proceso, representan una fuente de información que permite al docente conocer el grado de avance en el aprendizaje de sus alumnos y adecuar sus planificaciones y estrategias didácticas en base a las conclusiones que ha podido establecer.

Bibliografía

Aisenberg, B. (1996) Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 137-162) Argentina: Paidós.

Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

MECyT, DiNIECE, (2010) Pautas pedagógicas para elaborar evaluaciones diagnósticas. Actividades sugeridas y orientaciones para trabajar con los resultados.

DGCyE, (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo.

DGCyE, (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo ciclo.

Anexo III: Enseñar Ciencias Sociales a partir de problemas⁸

Una situación-problema surge a partir del interés por conocer algo que resulta significativo en el presente y que se desconoce o se conoce “a medias”. En Ciencias Sociales podríamos decir que enseñar a partir de problemas significa enseñar a dudar y a realizarse preguntas investigables, a desnaturalizar realidades y representaciones sociales, a intentar comprender y explicar nuestro objeto de estudio a partir de una serie de operaciones concretas próximas al quehacer científico. ¿Por qué esta o aquella realidad social estudiada se caracterizó por tales o cuales relaciones de poder y no otras? ¿Por qué sucedió tal acontecimiento en ese preciso momento y no antes? ¿Por qué este o aquel proceso histórico no se desarrolló en otro lugar de igual manera? ¿Por qué tal personaje histórico o grupo social del pasado tomó esas decisiones cuando podría haber tomado otras?

Enseñar a partir de problemas que funcionan como “dilemas” motiva el inicio de una búsqueda de explicaciones a partir de posibles hipótesis que se necesitarán

⁸ Se puede consultar sobre este tema la siguiente bibliografía:

García Perez, F. y Merchán Iglesias, F. (1994) Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. (pp.182-202)

Torp L. Sage S. (1998) El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Buenos Aires: Amorrortu.

corroborar o desechar con ayuda de todas las disciplinas que conforman el área de las Ciencias Sociales. De esta manera, los niños/as aprenden a partir de diversos modos de conocer tales como:

“formulación de hipótesis, la búsqueda de información en distintas fuentes (...), el intercambio y la confrontación de ideas, el establecimiento de relaciones, y el registro, sistematización y comunicación de la información en diferentes soportes”. (DGCyE, 2007: 227)

El problema formulado debe estructurar las estrategias de enseñanza diseñadas y los recursos implementados por el/la docente con el objeto de incentivar tal búsqueda por parte de los/as estudiantes y promover su desenvolvimiento de forma cada vez más autónoma en la resolución del problema planteado. Equivale a la elaboración, entre docente y alumnos, de un plan para lograr dar respuesta a tal incógnita. El fin último es poder comprender y explicar por qué eso sucedió de tal manera y no de otra, en un tiempo y espacio particular y con la actuación de determinados sujetos y grupos sociales.

El primer paso es formular conjuntamente con los niños/as el problema según el contenido a desarrollar. Se pueden contemplar temas de interés manifestados por ellos y problematizarlos⁹, por ejemplo: familia, alimentación, vivienda, educación, trabajo, medio ambiente, tecnología, etc. Otra opción es trabajar desde nociones sociales un poco más complejas, por ejemplo: relaciones de poder, conflicto, cambio social, diversidad cultural, etc. También se pueden relacionar temas y conceptos, por ejemplo: comprender la *diversidad cultural* a partir del estudio de la variedad de la *alimentación* de los pueblos originarios de América, lo que a su vez, implica relacionarlo explicativamente con el tipo de *medio ambiente*, el *trabajo* y las *tecnologías* desarrolladas por cada cultura. Se puede observar que el análisis de un tema está íntimamente relacionado con otros aspectos de la realidad social estudiada que permite complejizarla y lograr explicaciones de tipo globales, y que no contemplen sólo aspectos parciales de la misma.

⁹ Para la planificación de programas temáticos, cronológicos y problemáticos ver:

González Muñoz, C. (1996) ¿Qué contenidos elegir y con qué criterios organizarlos? En: *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid: Ed. Marcial Pons. (Pp. 209-214).

Un segundo paso implica determinar junto con los niños, lo que se sabe y lo que se necesita conocer todavía para poder iniciar la búsqueda de la información. El punto de partida, son los saberes previos que los niños/as poseen en relación al tema/problema planteado. El docente, no sólo debe identificarlos para adecuar sus prácticas, sino que debe lograr que los propios niños/as los identifiquen para poder cuestionarlos luego.

Una vez definido el enunciado del problema, los/as alumnos/as pueden buscar y compartir la información faltante o analizar la que aporta el docente. Esta nueva información deberá estar en diálogo y tensión con sus saberes previos permitiéndoles, a través de la mediación del docente, resignificarlos. Trabajar con nuevas informaciones propicia de forma progresiva la construcción de nuevos aprendizajes. A medida que se vayan aproximando a posibles conclusiones, deberán ser puestas a discusión por el grupo.

A continuación, se motiva a los alumnos a enunciar y demostrar lo que saben, cómo lo saben y porqué.

Por último, se realiza una reflexión conjunta a partir de la realización y presentación de un informe y balance final en un formato determinado.¹⁰

Abordar las Ciencias Sociales a partir de problemas motoriza en el aula aprendizajes colaborativos y autónomos, además de pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos.

¹⁰ Estos pasos han sido resumidos de Torp L. Sage S. (1998) Op. Cit.

La enseñanza de contenidos vinculados al proceso de Independencia. La Secuencia Didáctica

Puede utilizarse el DVD N°1 de la colección Zamba - 4 capítulos.

Cuando llegaron al Virreinato del Río de la Plata las noticias de la caída del Reino de España en manos de Francia, un grupo de revolucionarios de Buenos Aires pidió que se organizara un Cabildo Abierto para resolver qué hacer. Como España estaba ocupada y el Rey prisionero, propusieron que el poder volviera al pueblo¹¹.

Aunque no desestimamos la proyección de todos los capítulos de esta serie, aquí proponemos una secuencia de trabajo áulico que retoma fragmentos sólo del capítulo 4.

Capítulo 4: La conformación del Primer Gobierno Patrio

Duración: 28 minutos.

Sinopsis: En este capítulo, Zamba viaja al pasado para presenciar los resultados de la votación del Primer Cabildo abierto del 22 de mayo, su rechazo por parte de los criollos revolucionarios y la conformación del Primer Gobierno Patrio con la Primera Junta, el 25 de mayo de 1810.

¹¹Ministerio de Educación de la Nación (2012)

En <http://www.zamba.pakapaka.gob.ar/sitios/zamba/contenido/index?anio=1810>

Recuperado el 08 de octubre de 2013.

Contenidos relacionados del Diseño Curricular			Efeméride
Bloque: Sociedades y culturas: cambios y continuidades.			
1º Ciclo	2º Año: Vida familiar y relaciones sociales de distintos grupos en la sociedad colonial.	Acontecimientos relevantes para la comunidad, la localidad, la provincia y la nación.	25 de mayo: Día de la Revolución de Mayo.
2º Ciclo	5º Año: Revoluciones y guerras de independencia. Intentos de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata (1810-1820).	Cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar.	

Objetivos específicos

A partir de esta propuesta se pretende que los/as niños/as puedan:

En Primer y Segundo Ciclo:

- Conocer y comprender la estructura social del periodo colonial.
- Identificar actores y grupos sociales de la sociedad estudiada. Analizar sus prácticas sociales, intereses, motivaciones y posibles conflictos.

En Segundo Ciclo:

- Analizar el conflicto de intereses entre blancos españoles y criollos americanos como una de las causas de la Revolución de Mayo.
- Identificar y analizar los cambios y posibles continuidades entre la sociedad colonial y el presente.

La secuencia

Situación-problema para Primer y Segundo Ciclo:

1°, 2° y 3° año: **¿Cómo era la sociedad y la forma de vida en el periodo colonial?**

4°, 5° y 6° año: **¿Qué razones tenían los criollos para querer y organizar un nuevo gobierno?**

Palabras para el/la docente

Para poder responder a los **problemas de enseñanza** aquí planteados y comprender *la tardía sociedad colonial*, es necesario identificar a los actores y grupos sociales que la componen y analizar los diversos intereses y tensiones que los atraviesan, especialmente entre los blancos españoles y los nacidos en América. El conflicto de intereses entre ambos grupos resulta revelador para comprender por qué los criollos revolucionarios están decididos a formar un gobierno local aprovechando circunstancias favorables que devienen de una circunstancia externa como lo fue la ausencia de Fernando VII del trono de España a partir de su captura durante la invasión napoleónica.

Se propone trabajar en Primer y Segundo Ciclo, la composición social de la época colonial. Con Segundo Ciclo, se pretende profundizar el conocimiento de la estructura social y los aspectos políticos a partir del conflicto de intereses entre españoles y criollos americanos, agudizados a partir de las Reformas Borbónicas. Este conflicto de intereses es entendido como una de las causas que permiten explicar por qué fue posible la Revolución de Mayo en el Río de la Plata.

Primer momento. Antes de la proyección del video animado: una introducción.

De 1° a 6° año:

Se recomienda al docente y/o equipo realizar una breve presentación del material e introducción anticipando al grupo los contenidos del mismo.

Ubicación espacial y temporal

A continuación, es importante ubicar espacial y temporalmente a los/as niños/as sobre los contenidos a estudiar.

Cuando la Dinastía de los Borbones accede al trono de España, implementa una serie de reformas en la metrópoli y en sus colonias con el objetivo de modernizar la administración de sus posesiones. Una de las tantas reformas que realizaron en América, fue la creación del Virreinato del Río de la Plata en 1776, estableciendo a Buenos Aires como su capital. Este territorio estaba conformado por los actuales países de Argentina, Uruguay, Bolivia, Paraguay y parte de Brasil y de Chile. En ese momento, no existían tales divisiones, lo que da cuenta del desmembramiento del Virreinato durante el proceso de construcción de esos Estados-Nación a lo largo de todo el siglo XIX.

A través de diferentes medidas, los Borbones ejercieron un mayor control de tipo económico y político en las colonias priorizando los intereses de los españoles y perjudicando, de esta manera, a los criollos nacidos en América que habían logrado desde hace algún tiempo desenvolverse en sus actividades de forma más autónoma. En este sentido, las tensiones y conflictos entre los españoles y los criollos se agudizaron y pueden pensarse como una de las causas que motivó a los criollos a querer conformar un gobierno local cuando las circunstancias externas lo hicieron posible.

Con el proceso revolucionario iniciado en Mayo de 1810, los lazos coloniales con respecto a España finalmente se romperán, y este territorio pasará a llamarse por unos cuantos años Provincias Unidas del Río de la Plata.

El tiempo histórico

Sugerimos iniciar con todos los años, la confección de una línea de tiempo en forma de afiche en donde se registren las fechas arriba mencionadas. El trabajo con

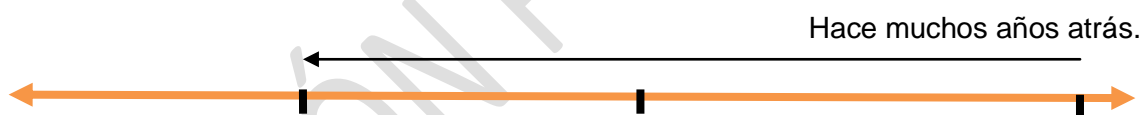
esta línea de tiempo puede retomarse con 5° año para sumar complejidad a medida que se avanza en el desarrollo de los contenidos, no sólo agregando acontecimientos relevantes sino también procesos históricos para pensarlos en tiempos de larga duración. Por ejemplo: los sucesos del 22 y 25 de Mayo forman parte de un periodo y proceso histórico entendido como un momento fundante en la larga historia de la construcción de nuestro Estado-Nación.

A los niños/as más pequeños, de 1°, 2° y 3° año, les permitirá trabajar nociones temporales tales como: *antes de, después de, hace muchos años, al mismo tiempo que*, a partir de un punto de referencia.

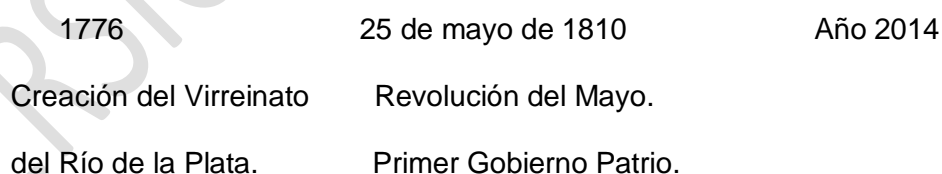
Con los niños/as más grandes, de 4°, 5° y 6° año, se complejizará tales nociones pudiendo avanzar en la confección de *cronologías* y en la construcción de sencillas *periodizaciones* con la ayuda del docente.

Por ejemplo:

Primer Ciclo:



Segundo Ciclo:



Virreinato del Río de la Plata

El espacio geográfico

El/la docente puede presentar al grupo un mapa del Virreinato del Río de la Plata, y el actual mapa de la República Argentina Bicontinental.

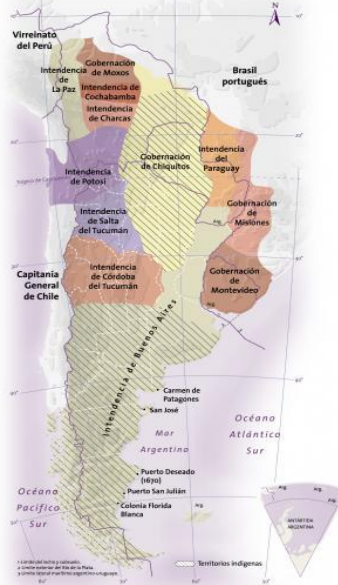
Con los niños/as más pequeños se puede localizar en el mapa bicontinental de la República Argentina, nuestro país, nuestra provincia, nuestra ciudad y hasta nuestro barrio, indicando además el Río de la Plata para explicar que allí, *hace muchos años*, la gente vivía de forma diferente a la actualidad. A continuación, se les presenta el mapa del Virreinato del Río de La Plata para analizar las diferencias territoriales entre el periodo colonial y la actualidad.

Este aspecto se puede profundizar con el grupo de niños/as más grandes indagando sobre las diferencias que observan en los dos mapas con el objeto de evidenciar las transformaciones que, a lo largo de la conformación de los territorios nacionales, se fueron desarrollando para pensarlos como espacios socialmente construidos. El/la docente puede preguntar al grupo por qué creen que estos territorios cambiaron su forma a lo largo del tiempo, analizar conjuntamente las hipótesis que los/as niños/as conjeturen y ayudarlos a argumentar y fundamentar sus conclusiones. A medida que se avance en los contenidos, y los niños/as cuenten con más información, es importante que el docente retome estas preguntas y ponga nuevamente a discusión estas conclusiones para poder sostenerlas o finalmente rechazarlas con argumentos más sólidos.

Ponemos a disposición del docente los mapas sugeridos:

Mapa N°1:
del Virreinato Río de la

organización administrativa
Plata¹².



El mapa de la República Argentina bicontinental se puede descargar del link:

http://galerias.educ.ar/main.php?q2_view=keyalbum.KeywordAlbum&q2_keyword=R%C3%ADo+de+la+Plata&q2_itemId=11199

Estos mapas se pueden imprimir y agregar como imagen en la línea de tiempo en el periodo que le corresponde a cada uno. De esta manera, se *visualizarán* las transformaciones territoriales a lo largo del tiempo, pudiendo volver sobre ellas cada vez que haya que situarse en tiempo y espacio.

¹² Disponible en:

http://galerias.educ.ar/main.php?q2_view=keyalbum.KeywordAlbum&q2_keyword=R%C3%ADo+de+la+Plata&q2_itemId=11181.

Recuperado el 18 de diciembre de 2013.

Partir de los conocimientos previos de los niños/as

Antes de la proyección del capítulo N° 4, sobre el que trata esta secuencia, sugerimos al docente, tanto si los grupos ya han visto los tres capítulos anteriores como si no lo hicieron, indagar a los/as niños/as qué recuerdan y saben al respecto a partir de algunas posibles preguntas:

A los niños/as de 1°, 2° y 3° año, se los puede indagar acerca de cómo comprenden:

- La situación colonial con respecto a España:

¿Qué significaba ser una colonia? ¿Quién era la autoridad máxima? ¿Qué poderes podía tener un rey? ¿Dónde residía? ¿Quién gobernaba en el Río de la Plata? ¿Qué nombre recibía este territorio?

A los niños/as de 4°, 5° y 6° año, se les puede indagar acerca de:

- La invasión de Napoleón al Reino de España. ¿Qué sucedió en España en 1808? ¿qué sucedió con el Rey de España?
- La noticia de la invasión de Francia a España llega a América: ¿Cómo reaccionan los criollos frente a estas noticias? ¿Qué proponen?

A partir de las conclusiones obtenidas junto a los niños/as, el/la docente puede ir escribiendo en el pizarrón palabras y/o frases que operen como síntesis de estas cuestiones y/o agregarlas también a la línea de tiempo ya iniciada. A partir de la decisión de destituir al Virrey y convocar un Cabildo abierto, el video relata los sucesos ocurridos entre el 22 y 25 de mayo.

Segundo momento. Proyección del video.

El docente puede realizar intervenciones durante la proyección del video o detener la misma para realizarlas si considera conveniente puntualizar algún tema y/o concepto.

Tercer momento. Después de la proyección del video animado.**De 1° a 6° año:**

Al finalizar el video, se recomienda que el/la docente y/o equipo indague sobre los aspectos más interesantes para los niños/as, qué personajes les gustó más, por qué, qué les llamó la atención, con el objeto de ampliar la información a partir de sus aportes y reflexiones.

A partir de las intervenciones de los niños/as, el docente puede ir escribiendo en el pizarrón una posible síntesis. Los niños que saben escribir pueden copiarlo en sus cuadernos de registro. El docente también intervendrá con preguntas orientadoras: Con los niños más grandes, sugerimos profundizar a partir de la indagación los siguientes aspectos:

- A partir de la decisión de destituir al Virrey y convocar a un Cabildo Abierto para conformar una Junta de gobierno, ¿qué estrategia idearon los seguidores del Rey junto a Cisneros?
- Composición del primer Cabildo Abierto con el ex Virrey Cisneros como presidente de la Junta.
- Cuál es la reacción de los criollos. Renuncia de Castelli y Saavedra. Pedido de anulación de la Junta y convocatoria a nuevo Cabildo Abierto.

Cuarto momento. El desarrollo de la secuencia. Las actividades.**La sociedad colonial rioplatense. Escenarios y protagonistas***Palabras para el/la docente*

Al abordar el estudio de la sociedad colonial, lo hacemos empapados de imágenes, conceptos, estereotipos y también prejuicios que se han ido cristalizando en nuestra memoria colectiva a lo largo de los siglos XIX y XX. Producto de una literatura

costumbrista o través de los relatos de viajeros, -muchos de ellos extranjeros que contraponían su “civilización” a lo que entendieron como “barbarie”, sinónimo de atrasado e inferior-, surgen visiones simplificadoras y/o peyorativas sobre escenarios, personajes, costumbres y prácticas sociales en el Río de la Plata. Por ejemplo, es común que la pampa bonaerense durante este periodo y posterior a él, aparezca representada como un “desierto”, o sinónimo de rancho, gaucho, pava y ombú en donde los únicos actores sociales son los dicotómicos grandes hacendados/peones. También la ciudad ha sido objeto de simplificaciones, entre sus personajes nunca falta la negrita, feliz vendedora de empanadas al ritmo del candombe, sin contemplar su condición de esclavitud y por lo tanto, su pertenencia a uno de los grupos más desfavorecidos de la sociedad colonial.

La escuela cumplió un rol fundamental en la trasmisión de estas imágenes y creemos necesario que es fundamental comenzar a complejizar el estudio de esta sociedad para tensionar tales visiones y estereotipos.

Antes de comenzar con las actividades

De 1° a 6° año:

Sugerimos retomar por el/la docente, y/o volver a proyectar, la escena en donde Niña se asombra porque Zamba sabe escribir, y le dice que **“aquí, sólo la gente que tiene dinero puede ir a la escuela”**.

El/la docente puede indagar a los niños/as sobre qué piensan al respecto, es decir, si está bien o mal que sólo ciertos grupos, los que conforman una elite, puedan acceder a la escolaridad y si creen que esto ha cambiado.

Partiendo de esta información, y de la constatación de que aquella sociedad parece ser muy diferente a la actual, el objetivo será conocer y analizar cómo era entonces vivir en aquellos tiempos de la colonia a partir de la identificación de algunos de sus escenarios, lo sujetos y grupos sociales y sus prácticas.

*Los escenarios: La ciudad y la campaña.*¹³

Durante la sociedad colonial, no es correcto pensar a la ciudad y la campaña como espacios antagónicos, desligados uno de otro, con estilos de vida totalmente opuestos. Sin embargo, los textos que ofrecemos y ponemos a disposición del docente en la actividad N° 1, de carácter descriptivo, refuerzan estas imágenes estereotipadas y costumbristas. Al contraponerlos, será muy fácil para los niños/as poder decir que la ciudad parece ser el centro de todas las actividades sociales mientras que en el campo, “no pasa nada”. El objetivo es que los propios niños/as puedan tensionar estas interpretaciones a medida que se avanza en la secuencia a partir de diversos recursos. Es por esto, que las actividades se piensan en un grado de complejidad creciente que requieren volver a discutir y retomar las actividades anteriores para poder re-significarlas. La lectura y análisis de imágenes que se ofrecen en la actividad N° 2 operan en este sentido, cuestionando tales estereotipos que aún hoy siguen vigentes para pensar campo como sinónimo de naturaleza y ciudad como sinónimo de cultura.

Actividad N° 1: Lectura, interpretación y análisis de textos descriptivos.

- Situaciones de lectura, oralidad y escritura:

1°, 2° y 3° año:

El docente leerá en voz alta los textos a los niños/as más pequeños. Será necesario que, de forma planificada, detenga la lectura cuando se sospeche que

¹³ Sugerimos al docente trabajar en 5° año, el espacio de frontera entre la campaña y los territorios indígenas no sometidos. Es importante abordar el estudio de la frontera como un dinámico espacio de interacción comercial y cultural entre blancos e indios, entre el orden colonial y las poblaciones indígenas que cuestione la idea de permanente hostilidad entre ambas y la dicotomía entre sus espacios.

Al respecto, los fortines característicos de la zona de frontera cumplieron más un papel de articulación que de separación entre ambas sociedades. (Fradkin, R. & Garavaglia, J.C. 2009: 112-113)

ciertos conceptos pueden resultar desconocidos por los niños/as, especialmente en el texto N° 1.

4°, 5° y 6° año:

Los niños/as más grandes podrán trabajar en pequeños grupos de lectura según sus grados de avance e identificar aquellos conceptos desconocidos para poder abordar su significado junto al docente.

De 1° a 6° año:

Al finalizar la lectura, el docente generará un espacio de intercambio entre los grupos en donde los niños/as podrán manifestar lo que comprendieron o no, de los textos, expresar sus opiniones y confrontarlas, con el objetivo de caracterizar ambos espacios a partir de consignas de tipos globales y abiertas.

El/la docente puede volver a re-leer los fragmentos identificados como de interés por los niños/as, e incentivarlos a fundamentar sus preferencias. Puede ir escribiendo en el pizarrón un listado de las características de la ciudad y del campo, a partir de preguntas orientadoras:

¿Cómo son esos espacios?

¿Qué personajes o grupos aparecen?

¿Qué parece estar sucediendo en las escenas representadas?

¿Qué acciones se realizan? ¿Cómo las realizan? ¿Para qué?

Una vez, caracterizados ambos escenarios, se puede indagar acerca de las diferencias y similitudes que los niños/as observan con respecto a la actualidad.

Para finalizar esta actividad, los niños/as de 1° a 3° año, pueden dibujar ambos espacios, mientras que los niños/as de 4° a 6°, pueden producir un pequeño texto que opere de síntesis, con ayuda del listado confeccionado grupalmente en el pizarrón, retomando algunas de las palabras allí escritas.

Texto 1: Descripción del Buenos Aires colonial.¹⁴

Desde el río, la ciudad era una larga línea de casas bajas, de irregular construcción con un viejo fuerte en el centro. Al llegar al fuerte —donde actualmente se ubica la Casa Rosada—, que incluía un edificio grande, antes residencia de los virreyes y ocupado luego por el presidente de la Primera Junta, se hallaba frente a él una amplia y hermosa plaza dividida por una Recova, una galería en la que se podían encontrar pequeños comercios.

El sector de la plaza ubicado entre el Cabildo, la Recova y la Catedral se utilizaba como Mercado, allí se instalaban diariamente los vendedores ambulantes que llegaban a la ciudad.

La gente que estaba en buena condición económica vivía cerca de la plaza, con preferencia, del lado sur. Casi los únicos edificios importantes eran las iglesias. No había universidad, pero sí un colegio secundario: el San Carlos, ubicado en las actuales calles Bolívar y Alsina.

Había dos grandes cafés que, a falta de diarios, eran el centro de las noticias: el de Catalanes, esquina San Martín y Juan Domingo Perón y el de Mallcos, esquina Bolívar y Alsina. La mejor fonda era la de los Tres Reyes, cerca del fuerte en la calle 25 de Mayo y Rivadavia.

El único y pequeño teatro, llamado La Ranchería, estaba en Reconquista y Juan Domingo Perón, frente a la iglesia de la Merced.

El cuartel principal era el de Infantería de Buenos Aires, en la esquina de Perú y Alsina.

En cuanto a los hospitales, los padres betlehemitas (llamados barbones, por usar barba entera) tenían uno en la manzana comprendida por las calles Defensa, México, Chile y Paseo Colón.

Tres eran los mataderos en las actuales Plaza Constitución, Plaza Once (llamado Miserere) y Recoleta.

Al norte de la ciudad, y separada de ésta por el zanjón de Matorras, estaba el

¹⁴ Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/25demayo/htmls/ciudad.html>

Recuperado el 5 d septiembre de 2013.

Retiro, terreno irregular, circundado por quintas, que tenía en el centro la plaza de toros y, casi sobre el río, se encontraba el arsenal.

Adaptado de: Roberts, Carlos. *Las invasiones inglesas*. Buenos Aires: Emecé Editores, 2000.

Texto 2: Descripción de la campaña bonaerense¹⁵.

“(…) creada a nuestro placer, veremos a nuestro alrededor una llanura chata. Su horizonte ofrécese como un perfecto anillo de color azul brumoso. Allí el azul cristal del cielo descansa sobre el nivel verde del mundo. Verde al final de otoño, invierno y primavera, es decir, de abril a noviembre. Pero no todo como un verde prado o campo sembrado. (...) La superficie, sin embargo, variaba grandemente y se presentaba más o menos áspera. En algunos lugares, la tierra, hasta donde alcanzaba la vista, estaba cubierta por denso matorral de cardos o alcauciles silvestres, de un color verdoso o azul grisáceo, mientras en otros lugares florecía el cardo gigante, con gran variedad de hojas verdes y blancas que se elevaba, cuando estaba en flor, a dos metros o dos metros y medio de altura.

Existían otros desniveles y asperezas en la verde extensión, causados por la vizcacha, gran roedor del tamaño de una liebre, que cava profunda y extensamente la tierra. (...) La tierra de estas excavaciones formaba como un pequeño promontorio. Desnuda la vegetación, aparecía en el paisaje como una mancha de arcilla coloreada, en la superficie verde. Desde el caballo, contaba el jinete de cincuenta a sesenta de esos montículos o vizcacheras en la planicie circundante.

Sobre dicha tierra visible no había cercos ni arboles, excepto –de estos últimos- los que fueran plantados en las viejas estancias. Apartados entre sí, los montes y plantíos semejabán pequeñas islas azules, esparcidas a la distancia en la gran llanura o pampa.”

¹⁵ Si bien el fragmento del texto seleccionado fue escrito a principios del siglo XX, su autor, Guillermo Hudson relata sus recuerdos de infancia transcurrida desde mediados del siglo anterior.

Fragmentos extraídos de: Hudson, Guillermo. (1979) *Allá lejos y hace tiempo*, Buenos Aires: Editorial Kapeluz. (pp. 84-85).

Actividad Nº 2: Lectura, interpretación y análisis de imágenes.¹⁶

Cada imagen permite una lectura diferente si se trata de una pintura de época, un dibujo, una fotografía, litografía etc. Las imágenes se constituyen como portadoras de discursos y contenidos, por lo que requieren de un trabajo analítico. Siempre es conveniente que el/la docente explicita la procedencia de las imágenes. Es decir, si se trata de una pintura, aclarar el nombre del pintor, cuándo lo hizo, de ser posible por qué o para quién.

De 1° a 6° año:

En esta actividad se propone un trabajo de lectura e interpretación de imágenes sobre los escenarios ya abordados en la **Actividad Nº 1**. En el **Anexo I** se ponen a disposición del docente una galería de imágenes que buscan tensionar las posibles interpretaciones concluidas a partir de la lectura de los textos. El/la docente podrá seleccionar, al menos tres imágenes para la ciudad y tres imágenes para la campaña, según las que considere más convenientes.

El/la docente presentará las imágenes de forma impresa a los niños/as de 1° a 3° año, mientras que los más grandes, de 4° a 6° año pueden trabajar en pequeños grupos con el análisis de las imágenes e ir rotando las mismas de modo que todos los grupos observen todas las imágenes.

Como primer paso, los niños/as deberán identificar a cuál de los dos espacios pertenece cada imagen.

A continuación, deberán describir de forma oral o escrita:

¹⁶ Sugerimos al docente los siguientes links si desea ampliar el banco de imágenes:

http://galerias.educ.ar/v/imagenes_de_la_historia_argentina/luchasporlaindependencia/revoluciondemayo/?g2_page=2

<http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/25demayo/htmls/galeria.html>

- los escenarios y las situaciones observadas.
- las prácticas sociales, políticas o económicas.
- los personajes que intervienen en cada escena presentada.

Importante: A partir de la observación y descripción de las imágenes, el/la docente indagará a los niños/as sobre la posible correspondencia, o no, que existe entre éstas y las descripciones de los textos de la actividad anterior.

Es muy posible, que los niños/as al imaginar la ciudad a partir de la lectura del **Texto Nº 1**, lo hagan en relación a sus ideas de lo que es una ciudad actual, la que conocen.

A partir de las imágenes observadas, los niño/as pueden volver a ver sus producciones gráficas o escritas, en las cuales, con ayuda del docente, deberán identificar posibles anacronismos (cosas fuera de su tiempo), en cuanto a las tecnologías, materiales, objetos, etc., y ponerlos a discusión.

Al contraponer el texto de la campaña con las imágenes, será evidente que en este espacio, suceden muchas actividades en relación a la *economía agraria*. Se podrán visualizar estancias y ranchos, saladeros, mataderos, actividades ganaderas, mercados, etc.

1°, 2° y 3° año:

Los niños/as más pequeños pueden agregar, modificar, ampliar sus producciones gráficas en base a lo trabajado.

4°, 5° y 6° año:

Los niños más grandes podrán volver a re-escribir sus producciones incorporando la nueva información.

Los protagonistas

A partir de las dos primeras actividades, los niños/as han podido identificar y caracterizar a la ciudad y a la campaña tensionando las tradicionales imágenes

estereotipadas o simplificadores sobre ambos espacios. Además, a partir de estas actividades, han logrado sus primeras aproximaciones al estudio de algunos de sus protagonistas y las actividades sociales, políticas y económicas que realizan.

Con esta actividad, se propone profundizar en el conocimiento sobre estos actores y sujetos sociales y sus prácticas.

Actividad Nº 3: Lectura, interpretación y análisis de imágenes.

De 1° a 6° año:

En esta actividad, se trabajará con imágenes sobre los diferentes personajes de la época colonial tardía (disponibles como galería de imágenes en el **Anexo II**). Al igual que en la actividad anterior, el/la docente presentará de forma impresa a los niños/as más pequeños las imágenes que haya seleccionado, mientras que los niños/as más grandes pueden trabajar en pequeños grupos con el análisis de las imágenes e ir rotando las mismas de modo que todo el grupo observe todas las imágenes.

Algunas de las preguntas que el maestro/a puede realizar para lograr la lectura y análisis de las imágenes seleccionadas deben intentar identificar en ellas: tipo de imagen (pintura, dibujo, litografía), actores sociales, sus posturas o actitudes, análisis y comparación de sus vestimentas, de sus acciones, identificación de situaciones específicas o de lugares, identificación y análisis de diferencias y posibles similitudes con la actualidad.

Una vez analizados los personajes, los/as niños/as deberán identificar a qué espacios, ciudad o campaña, asocian cada uno de ellos y justificar su elección.

Se puede confeccionar dos afiches, uno para la ciudad y otro para la campaña. En ellos, se pueden pegar las imágenes abordadas en la **Actividad Nº 2** y/o agregar las producciones gráficas y escritas realizadas por los/as niños/as. En cada uno de esos afiches, los niños/as pueden agregar, según corresponda a cada espacio, los actores sociales estudiados en esta actividad.

1°, 2° y 3° año:

El grupo de niños/as más pequeños puede escribir un breve epígrafe sobre cada imagen analizada que sintetice su contenido.

4°, 5° y 6° año:

El grupo de niños/as más grandes, puede producir un pequeño texto descriptivo sobre cada personaje estudiado en relación al espacio geográfico en el que se desenvuelve retomando las imágenes de la **Actividad N° 2**.

La estructura social

La estructura social característica de esta sociedad, estuvo organizada por los conquistadores y dominadores españoles. Basada en una jerarquización de grupos muy rígida, la posición de cada grupo dependía de su color de piel. Desde los inicios del periodo colonial, se establecieron tres grandes grupos: los *blancos*, los *indios* y los *negros*, cada uno con derechos y obligaciones diferentes. Pero con el tiempo se fueron estableciendo algunas diferenciaciones al interior de cada grupo, por ejemplo, entre los blancos estaban los *españoles* y los que comenzaban a nacer en América, llamados por ello *criollos*, descendientes de los españoles, pero excluidos de muchos de sus privilegios, especialmente de tipo políticos. A su vez, fueron surgiendo nuevos grupos: los *mestizos* (hijos de españoles e indígenas), los *mulatos* (hijos de blancos y negros) y *zambos* (hijos de negros e indígenas). Todos ellos, engrosaron el conjunto de los más desfavorecidos de esta sociedad.

Con la actividad siguiente, el objetivo es comprender la rígida estructura social y algunos de los conflictos que fueron surgiendo entre los diversos actores y grupos sociales. De esta manera, trabajaremos con textos periodísticos adaptados, documentos gubernamentales y fuentes testimoniales.

Actividad N° 4: lectura, análisis e interpretación de diversas fuentes.

De 1° a 6° año:

- Situaciones de lectura, oralidad y escritura:

Con las actividades anteriores, los/as niños/as han podido identificar y describir los espacios y algunos de los protagonistas del periodo colonial. A partir de la lectura de diversas fuentes, se propone complementar esa información analizando y evidenciando las formas de relacionarse entre los diferentes grupos y actores sociales y las relaciones de poder y/o los conflictos que los atraviesan.

El docente leerá en voz alta los textos a los niños/as más pequeños. Será necesario que, de forma planificada, detenga la lectura cuando se sospeche que ciertos conceptos pueden resultar desconocidos por los niños/as.

Los alumnos de 4°, 5° y 6° año podrán trabajar en pequeños grupos de lectura según sus grados de avance e identificar aquellos conceptos desconocidos para poder abordar su significado junto al docente.

Cada grupo elaborará por escrito una ficha por cada texto analizado que contenga la siguiente información:

1° a 6° año:

- ¿Quiénes escriben?
- ¿De qué tipo de documento se trata?
- ¿Qué intenciones y/o intereses motivan la escritura?
- ¿Qué espacios y sujetos sociales aparecen? ¿Qué actividades económicas, políticas y/o culturales y/o se realizan?

Con 4°, 5° y 6° año se puede profundizar:

- ¿Cómo se relacionan los diversos actores sociales en cada texto?
- ¿Qué conflictos entre los diferentes actores o grupos sociales se evidencian en estos documentos?

Selección de textos para el trabajo con el grupo de niños/as de 1° a 3° año:

Esta selección de textos propone profundizar en algunas de las costumbres de los habitantes de la ciudad y de la campaña, a partir de la identificación de las problemáticas que los textos evidencian.

El **texto Nº 1** permite tensionar los estereotipos tradicionales que han circulado sobre los esclavos negros, evidenciar las diferentes actividades que realizaban, cómo podían ser vendidos a otro dueño por necesidades económicas, inclusive ser vendidos en familia. De esta manera, se podrá trabajar sobre la noción de esclavo y esclavitud de una manera más compleja.

El **texto Nº 2** se trata de una denuncia por parte de miembros del grupo de criollos que pretenden evidenciar una situación de atraso social y económico por la que atravesaban muchos de los labradores en la campaña bonaerense. Aquí es importante trabajar quien escribe el texto y con qué posibles objetivos.

El **texto Nº 3** ahonda en algunas de las costumbres de los habitantes de la ciudad, sus formas de sociabilidad, la relación entre los hombres y las mujeres, las actividades de los esclavos de las familias ricas, etc.

Texto Nº 1**El telégrafo Mercantil anuncia:¹⁷**

Doña Josefa Carballo, quiere vender dos esclavos suyos, marido y mujer, con una hijita de pechos como de edad un año en 800 pesos libres de gastos de escritura, mozos, sanos, y libres de todo vicio; el marido en 350 pesos y la mujer con la hijita en 450 pesos y esta es costurera, lavandera y planchadora.

¹⁷ Adaptación de avisos e información publicada en el Telégrafo Mercantil, extraídos de: <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/25demayo/htmls/ciudad.html> recuperado el 5 de septiembre de 2013.

Don Juan Mariano Ferrera, maestro de primeras letras en el barrio de San Juan, vende 1 negro criollo de 22 años, es buen peón de campo, en cantidad de 360 pesos libres de gastos de escritura.

Texto Nº 2

"Si se tiende la vista por la vasta extensión de nuestras campañas, al instante se presenta la triste situación del labrador, éste, aunque dueño absoluto de una porción de tierra, (...) vive de ella escasamente y se halla sin recursos y sin auxilios para hacerla producir."

(1803) Hipólito Vieytes y Manuel Belgrano publican el Semanario de agricultura, industria y Comercio.¹⁸

Texto Nº 3

En la sala que daba a la calle, las señoras tenían un espacio reservado exclusivamente para ellas, con muebles pequeños donde apoyaban los materiales que utilizaban para sus labores. Mientras una mulata les cebaba mate, ellas cosían y bordaban, practicaban canto y conversaban sobre los vestidos que usarían para ir al teatro o a misa. En las pocas ocasiones que las señoras salían de la casa eran acompañadas por una esclava o por un hombre de la casa. Las jóvenes obedecían a su padre en todo y sólo cuando se casaban se alejaban del hogar paterno. El padre elegía a los novios de sus hijas teniendo en cuenta que tuviera una buena posición económica y que fuera de buena familia.

Adaptación de Woodbine Parish, Buenos Aires y las provincias del Río de la Plata desde su descubrimiento y conquista por los españoles. Buenos Aires: Hachette, 1958

¹⁸Citado en:

http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/virreinato/virreinato_del_rio_de_la_plata.php recuperado el 12 de diciembre de 2013.

y D' Orbigny, Alcides, Viajes a la América Meridional, Buenos Aires: Futuro, 1945.

Selección de textos para el trabajo con el grupo de niños/as de 4° a 6° año:

El grupo de niños/as más grandes, trabajará con textos que, además de profundizar en las costumbres de ciertos personajes de la época, intentan poner en evidencia el conflicto planteado entre criollos y españoles antes de la Revolución de Mayo. Aquí es fundamental que el/la docente trabaje con los grupos de lectura en la identificación de actores y grupos sociales, situaciones y conflictos.

Fuente Nº 1

Por el presente ordeno y mando a todos los vecinos y moradores de esta ciudad y su jurisdicción, observen, guarden y cumplan lo siguiente:

Que se prohíben los bailes indecentes que al toque de su tambor acostumbran los negros; si bien podrán públicamente bailar aquellas damas que usan la fiesta que celebran en esta ciudad, asimismo se prohíben las juntas que éstas, los mulatos, indios y mestizos tienen para los juegos que ejercitan en los huecos bajos del Río y extramuros, todo bajo la pena de 200 azotes.

Adaptación del Bando del Gobernador Don Juan José de Vértiz del 20 de septiembre de 1770 en Libro de bandos. Años 1763-1774, Archivo General de la Nación.¹⁹

¹⁹ Disponible en Disponible en

<http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/25demayo/htmls/ciudad.html>

Recuperado el 5 de septiembre de 2013.

Fuente Nº 2

En las Indias hay dos realidades que gobiernan, la una muy contraria a la otra, la primera la de los españoles, los cuales usan del buen gobierno político de España y se ocupan de la administración y beneficio de sus haciendas, crianzas y labranzas, valiéndose para ello del trabajo de los indios y los esclavos negros. Porque los españoles en las Indias no aran ni cavan, son tratados como caballeros. También se dedican a ser mercaderes y a tener tiendas de cosas de comer y de ropa que llega de España.

Adaptado de Belgrano, Manuel, Autobiografía. Buenos Aires: Eudeba, 1966.

Fuente Nº 3

En los días previos a los sucesos de Mayo, Saavedra enfrenta al Virrey Cisneros:

“(…) los europeos con imprudente descaro provocaban nuestra indignación (...)”

“No, señor; no queremos seguir la suerte de la España, ni ser dominados por los franceses: hemos resuelto reasumir nuestros derechos y conservarnos por nosotros mismos. El que a V.E. (el Rey) dio autoridad para mandarnos, ya no existe; por consiguiente tampoco V.E. la tiene ya, así es que no cuente con las fuerzas de mi mando para sostenerse en ella.”

Fragmentos extraídos de Saavedra Cornelio, *Memoria autógrafa*. Buenos Aires, 1829.

Fuente Nº 4

“En Buenos Aires la mayor parte del vecindario, y las personas más acomodadas son amantes de nuestro Soberano, de espíritus tranquilos y obedientes de las autoridades. Pero que hay otros pocos de los que llaman criollos de humilde principio, y que de mucho tiempo a esta parte se les ha notado inquietos y con deseos de fomentar una

revolución para hacer su fortuna diciendo de independenciam y de que debe llegar el tiempo de salir de una esclavitud de trescientos años.”

Fragmento de la carta de Juan de Zea y Villarroel, fechada el 21 de junio de 1810, enviada desde Montevideo a Nicolás de Sierna en Cádiz²⁰.

De 1° a 6° año:

Al finalizar la lectura y el análisis de los textos y fuentes, el docente promoverá un espacio de intercambio entre los grupos de cada año en donde se puedan socializar las conclusiones obtenidas por cada uno a partir de la confección de las fichas.

Importante: Estos textos deben ponerse en diálogo con las imágenes analizadas en las actividades anteriores y ver de qué manera, los complementan, cuestionan y/o resignifican.

Actividad Nº 5: Jerarquizar y organizar la información. Elaborar y completar un cuadro.

De 1° a 6° año:

A esta altura, los niños/as cuentan con información para poder realizar una aproximación a la estructura social de la época colonial a partir de una primera clasificación en grupos de blancos, indios y negros.

Según las fichas elaboradas en cada año, se puede producir y completar colectivamente un cuadro que complejice esa división inicial sumando los grupos de criollos, mestizos y mulatos. El cuadro se puede organizar agrupando la siguiente

²⁰ Citado en: Fradkin, R. & Garavaglia J. C. (2009) *La Argentina colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX*. Buenos Aires: siglo Veintiuno editores. (Pp. 226-227).

información: grupos y actores sociales, espacio geográfico, ocupación, actividades sociales y/o económicas, posible conflicto de intereses con, etc.

El objetivo de esta producción colectiva, que el docente irá guiando, es que los niños/as puedan evidenciar las diversas relaciones de poder entre los grupos y sujetos y quienes poseen mayores privilegios sociales o políticos en esta sociedad. Asumiendo que más arriba significa mayor poder y/o estatus social, los niños/as deberán organizar además el orden de los grupos según esta estructura social.

Una vez caracterizada esta sociedad, se puede indagar acerca de las diferencias y similitudes que los niños/as observan con respecto a la actualidad.

Actividad Nº 6: Escritura y producción de textos.

De 1° a 6° año:

Al finalizar la lectura y análisis de imágenes, textos y fuentes, será más fácil para los niños/as poder situarse en un tiempo y espacio diferente a la actualidad. En todos los años, se trabajará con una consigna de escritura en base a un ejercicio de empatía e imaginación histórica que les permitirá a los/as niños/as recrear, desde la imaginación, un ambiente de época.

Consigna para 1°, 2° y 3° año:

- *Imagina que eres uno de los personajes de la sociedad colonial y le escribes una breve carta o mantienes un diálogo con un familiar, contándole cómo ha sido tu día, qué actividades realizaste, qué cosas te han sucedido, en qué lugares y con quienes te has encontrado.*

Con los niños más pequeños, el docente puede escribir en el pizarrón las palabras o frases que los niños vayan enunciando y armar un relato de manera grupal.

En este caso, el docente puede elegir trabajar sólo con uno o dos personajes.

Consigna para 4°, 5° y 6° año:

- *Imagina que eres un criollo y escribes para un diario local un artículo o panfleto en el que intentas convencer con diversos argumentos a otros criollos sobre la necesidad de formar un gobierno local.*

A continuación, los/as niños/as producirán de forma colectiva y con ayuda del docente, un texto de tipo explicativo a partir de las siguientes afirmaciones que deberán completar.

Consigna para 1°, 2° y 3° año:

- La sociedad colonial era muy diferente de la nuestra porque...
- La sociedad colonial se parece a la nuestra en que...

Consigna para 4°, 5° y 6° año:

- Los criollos se enfrentaban a los españoles porque...
- Los criollos proclaman un Cabildo abierto porque querían...

Al finalizar la producción de los textos, el docente promoverá un espacio de lectura de las producciones escritas con el objeto de socializarlas y generar intercambios entre los grupos. El docente debe promover que los propios niños/as identifiquen y se alerten mutuamente sobre posibles anacronismos en la primera consigna, y/o errores de tipo conceptual en la segunda.

Las cartas y panfletos periodísticos producidos por los niños/as se pueden incorporar a los afiches, junto a la imagen del actor social que les corresponde.

Quinto momento: Cierre y Finalización: Comunicación de lo aprendido. Producción colectiva para socializar con la escuela, familia y/o comunidad.

Actividad Nº 7: Debate y reflexión en torno al sentido de la Revolución de Mayo.

Actividad de complejización para 4°, 5° y 6° año:

Esta actividad intenta tensionar ciertas ideas que asocian la conformación de nuestro Primer Gobierno Patrio como la independencia del territorio del Río de la Plata, el que a su vez, erróneamente, muchas veces se piensa ya como Argentina.

El docente leerá a los niños/as la siguiente proclama de la Junta dirigida al pueblo el 26 de mayo de 1810 en la cual se establece:

“[...] la observancia de las leyes que nos rigen y el sostén de estas posesiones en la más constante fidelidad y adhesión a nuestro muy amado Rey y Señor D. Fernando VII y sus legítimos sucesores en la Corona de España”.²¹

Luego de la lectura de la fuente, el docente abrirá un espacio de discusión y debate en torno a su significado. Es importante destacar del texto la fidelidad que todavía los miembros de la Junta brindan al Rey Fernando VII para comenzar a pensar en el significado de la Revolución de Mayo.

El/la docente puede apuntar en el pizarrón palabras o frases que operen como síntesis o recordatorio de las ideas que los niños/as manifiestan.

A continuación, sugerimos retomar y reproducir la escena en donde, luego de conformada la Primera Junta de Gobierno, Zamba mantiene el siguiente diálogo con Moreno:

Zamba: -¡Viva la revolución! ¡Que se vayan los españoles!

Moreno: -no Zamba, aún somos parte del Reino de España, sólo que ahora nos gobernaremos a nosotros mismos.

Zamba: -Pero... ¡Hay que independizar a la Argentina!

Niña: -¿Argentina? ¿Qué es eso?

Zamba: - Este país se llama así, ¡Argentina!

²¹ En <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/25demayo/htmls/primerajunta.html>

Recuperado el 12 de septiembre de 2013.

De la misma manera que antes, el/la docente indagará a los niños/as sobre lo que entendieron del diálogo retomándolo y repreguntando, por ejemplo:

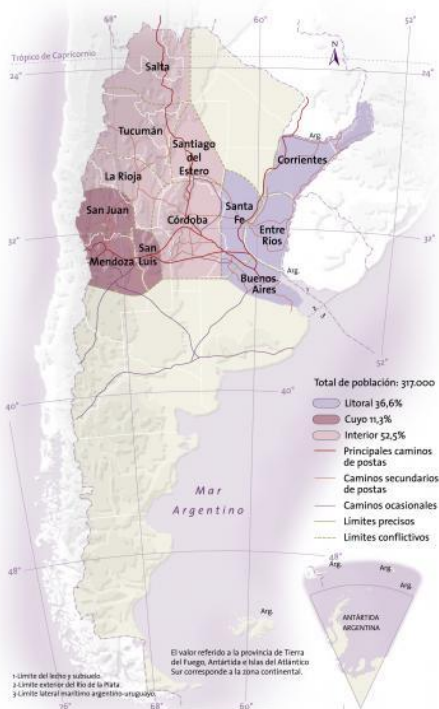
- ¿Si todavía éramos parte del Reino de España, cual fue la importancia de los sucesos de la Semana de Mayo?

Aquí se pueden retomar y re-leer las fuentes testimoniales **Nº 2, Nº 3 y Nº 4** seleccionadas para el trabajo con 4º, 5º y 6º año de la **Actividad Nº 4** o las propias producciones escritas por los niños/as en la **Actividad Nº 6**. El objetivo es poder concluir que los sucesos revolucionarios de la Semana de Mayo significaron la conformación de nuestro Primer Gobierno Patrio, y que aunque todavía éramos parte del Reino de España, significó un momento fundacional de nuestra historia nacional.

- ¿Si este territorio no se llamaba Argentina todavía, cómo se llamó?

Para trabajar esta pregunta, el/la docente presentará a los grupos un mapa de las Provincias Unidas del Río de la Plata hacia 1820 contextualizando el tiempo histórico y el espacio geográfico. Aquí se hace necesario retomar la línea de tiempo y el **mapa Nº 1** del Virreinato del Río de la Plata abordado en el primer momento del desarrollo de esta secuencia y ponerlo en dialogo con el **mapa Nº 2** de Las Provincias Unidas del Río de la Plata, para poder ver las diferencias territoriales antes y después de la Revolución de Mayo.

Sugerimos agregar este nuevo mapa como imagen a la línea de tiempo.

Mapa N° 2: Las Provincias Unidas del Río de la Plata²².

Esta actividad se puede complejizar presentando al grupo de niños/as más grandes, de 4°, 5° y 6° año, un mapa de la República Argentina de fines del siglo XIX (**mapa N° 3**) para pensar las transformaciones territoriales en la larga duración. Con el desarrollo de los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular a lo largo del ciclo lectivo, se podrá trabajar sobre las causas de dichas transformaciones en donde el/la docente deberá retomar las hipótesis planteadas por los niños/as al respecto desarrolladas en el primer momento de esta secuencia.

²² Disponible en:

http://galerias.educ.ar/main.php?q2_view=keyalbum.KeywordAlbum&q2_keyword=R%C3%ADo+de+la+Plata&q2_itemId=11199.

Recuperado el 18 de diciembre de 2013.

Mapa N° 3: República Argentina: límites de provincias y territorios nacionales, y distribución de población: 1887-1895²³.



Además, en el primer momento de esta secuencia, se sugirieron preguntas que intentaban evidenciar los saberes de los niños/as con las que se realizó una síntesis escrita en el pizarrón y que los grupos podían copiar en sus cuadernos.

Sugerimos entonces retomar las mismas y la síntesis realizada para poder reafirmarla o cuestionarla con argumentos más sólidos. Inclusive, los niños/as pueden re-escribir dicha síntesis si fuese necesario.

²³ Disponible en:

http://galerias.educ.ar/v/Mapas_Historia/9-+MAPAS+TEM-arglimiprovincionalesterritorios1887-95+ Convertido .jpg.html

Recuperado el 18 de diciembre de 2013.

Finalmente, de forma colectiva, los alumnos de 4º, 5º y 6º deberán producir un texto que intente explicar la siguiente frase:

La Revolución de mayo de 1810 fue un cambio crucial, que marcó un antes y un después en la historia argentina. Esta revolución tuvo su momento crítico durante la llamada Semana de Mayo.²⁴

El texto puede constituirse como disparador para poder reflexionar sobre el significado de nociones tales como Patria, libertad, soberanía, etc.

Producción colectiva con participación de todos los años y miembros de la comunidad educativa:

El texto final elaborado por los niños/as puede resultar el encabezado de una producción tipo mural para exhibir en la institución durante la conmemoración de la efeméride del 25 de mayo. En esta producción se podrán incorporar la línea de tiempo, los mapas, los afiches con los dibujos de los niños/as y sus producciones escritas. Se puede invitar a los padres y todos/as los miembros de la comunidad educativa a dejar en forma de grafitis sus ideas en torno a la Revolución de Mayo, lo que a su vez, puede convertirse en un nuevo insumo para trabajar en el aula a partir del análisis de las frases o palabras allí plasmadas.

²⁴ Extraído de:

[http://aprenderencasa.educ.ar/aprender-en-casa/alumnos/25 de mayo de 1810 conformacio.php](http://aprenderencasa.educ.ar/aprender-en-casa/alumnos/25_de_mayo_de_1810_conformacio.php).

Recuperado el 8 de septiembre de 2013.

Galería de imágenes

Anexo I: La ciudad y la campaña.

Secuencia Nº 1. Actividad Nº 2.



Emeric Essex Vidal. *Pescadores en el Río de la Plata*, 1819. Acuarela.



Emeric Essex Vidal. *Mercado*, 1820. Grabado.



Emeric Essex Vidal. *La plaza de la Victoria. La catedral.* 1820. Grabado.



Carro duraznero, 1818. Acuarela.



Detalle de Carlos Morel, en Usos y costumbres del Río de la Plata, litografías.
1844-45.



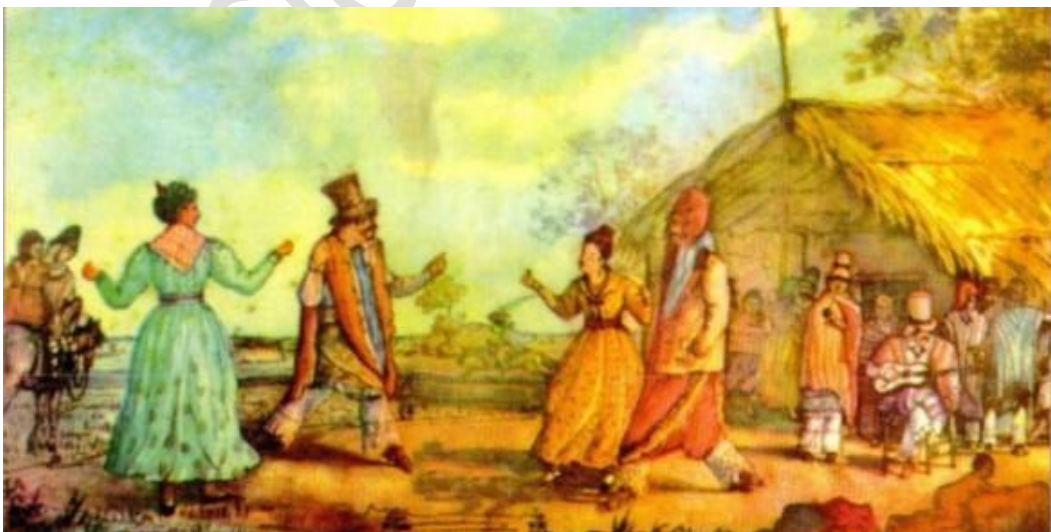
Emeric E. Vidal. *Fuerte*. 1819. (Lavanderas)



Carlos Pellegrini. *Vista de Buenos Aires*. Acuarela. MNBA.



Emeric Essex Vidal. *Vista de Buenos Aires desde la Plaza de Toros*. 1822.
Acuarela



Carlos Pellegrini. *Cielito*. 1830



Carlos Pellegrini. *El matadero*. 1830.



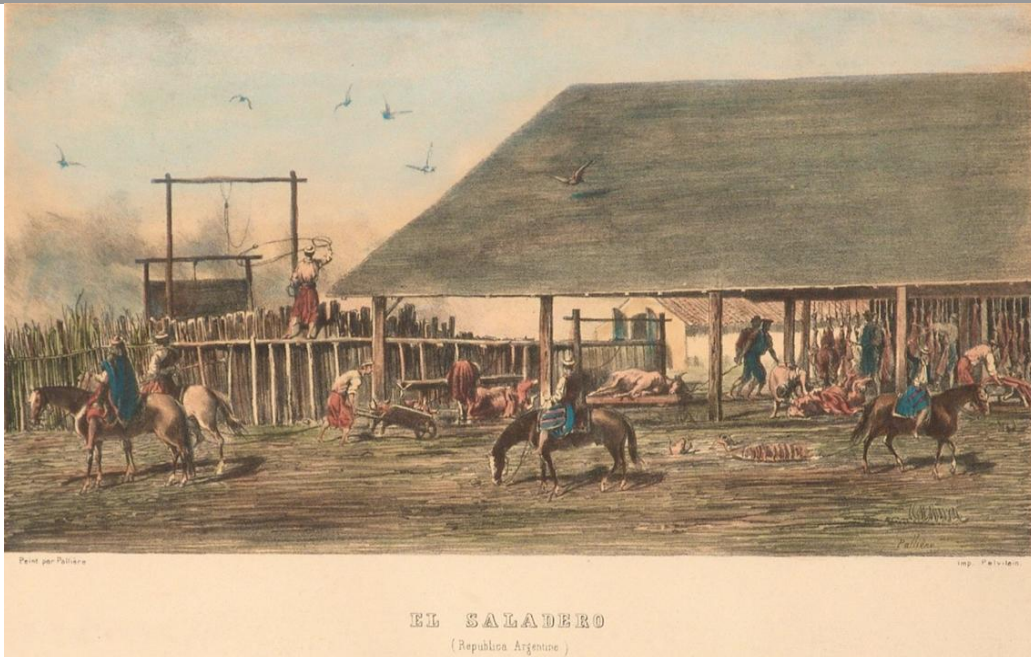
Carlos Pellegrini. *Catedral de Buenos Aires*. 1829.



Carlos Pellegrini, *Media Caña*. 1831. Acuarela.



Carlos Pellegrini, *El Saladero*. 1830. Acuarela.



Pallière J. P. L. *El Saladero*. 1864. Litografía coloreada.



Cesar Bacle. *Corrales del Abasto*. 1834. Litografía coloreada.



Cesar Bacle. *Pulpería de ciudad*. Litografía coloreada.



Cesar Bacle. *Pulpería de campaña*. 1835. Litografía coloreada.

C.º 6.

Trages y Costumbres de Buenos Aires.

N.º 1.



Interior de una Pulpería.

Cesar Bacle. *Interior de una pulpería*. 1834. Litografía coloreada.



Cesar Bacle. *Una carrera*. 1834.



Carlos Morel. Imágenes de “Usos y costumbres en el Río de la Plata”. 1845



Carlos Morel. *El mercado de las Carretas en la Plaza Monserrat*. 1840. Óleo.



Emeric Essex Vidal. *Plaza del Mercado*. 1817.



Emeric Essex Vidal. *Coche de Posta*.



Emeric Essex Vidal. *Boleando avestruces*. 1816. Acuarela.



Carlos Pellegrini. *Cabildo. Pirámide y Policía*. 1829. Acuarela.



Representa el modo de enlazar el ganado vacuno en los campos de Buenos Ayres.

Brambilla Fernando. *“Representa el modo de enlazar el ganado vacuno en los campos de Buenos Aires”*. 1794. Litografía.



Emerci Essex Vidal. *En el corral*. 1818. Acuarela.



Emeric Essex Vidal. *Gauchos en una estancia*. 1820. Acuarela.



Emeric Essex Vidal. Estancia de San Pedro. 1818. Acuarela.



Palliére L. *Idilio criollo*. 1823. Óleo.

Anexo II: Los personajes.

Secuencia N° 1.

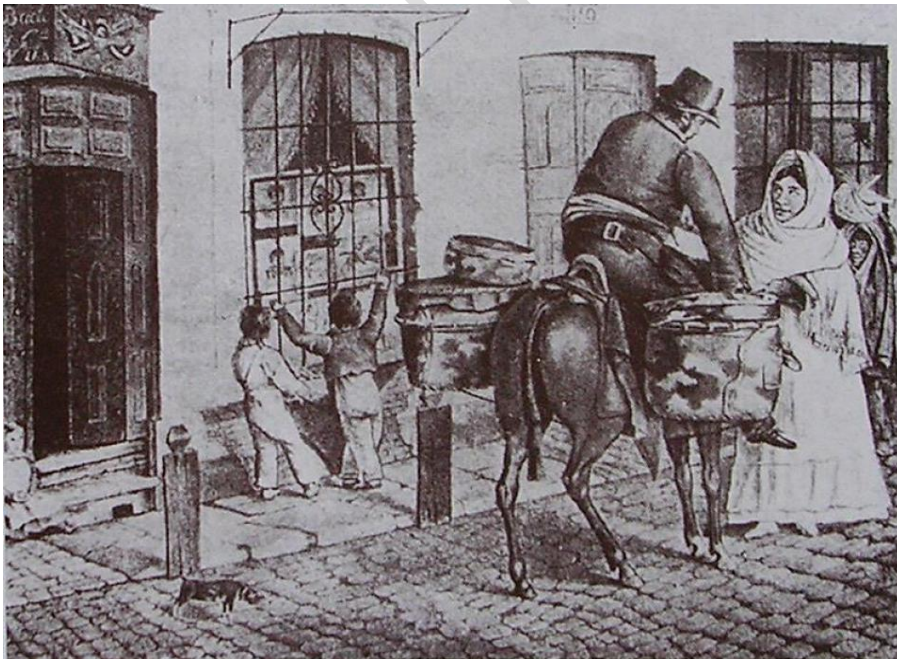
Actividad N° 3.



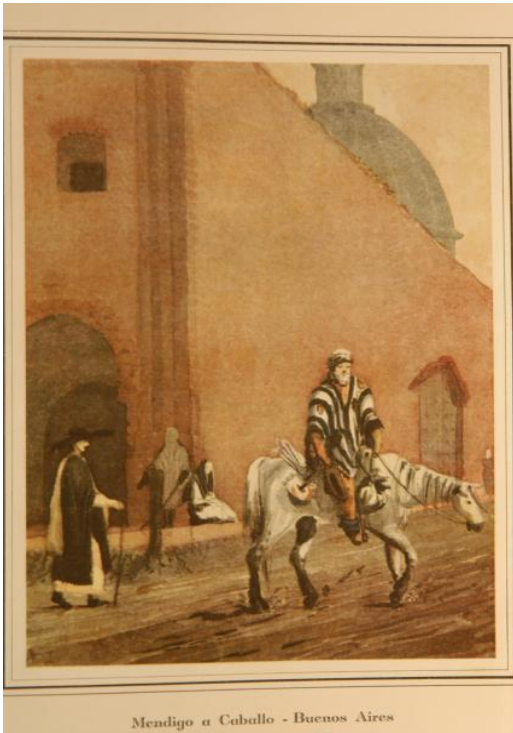
Boleando ganado.



Bacle (Litografía en soporte papel).
Señoras por la mañana.



Onslow Arthur, *Repartidor de pan.* 1830. Litografía sobre papel.



Emeric Essex Vidal. *Mendigo a caballo*. 1818. Acuarela.



Cesar Bacle. *El vendedor de velas*. Litografía coloreada.



**Óleo de Vila y Prades (Palacio del Congreso).
La primera junta de Gobierno reunida.**



César Bacle. *Panadero*. Litografía coloreada de *Trajes y costumbres de Buenos Aires*, 1834.



Emeric Essex Vidal. *Indios Pampas*, 1818. Acuarela.



Cesar Bacle, *Farolero*, 1839. Litografía coloreada.



Cesar Bacle, *Vendedora de tortas*. 1834.



Isola. *Pulpería en la ciudad*. 1844.



Cesar Bacle. *El vendedor de pasteles*. 1834.



Detalles de Carlos Morel en *Usos y costumbres del Río de la Plata*. Litografías. 1844-45.



Cesar Bacle. *Lavandera*. 1834.



Carlos Pellegrini. *Aguatero*. 1831. Acuarela.



Cesar Bacle. *El aguatero*. 1834



Oficial de Patricios. 1806. Acuarela.



Carlos Pellegrini. *Minué*. 1831.



Carlos Pellegrini. *Cielito Cielito que sí*. 1830.



Carlos Pellegrini. Tertulia porteña. 1831. Acuarela.



Carlos Morel. La familia del Gaucho. 1841. Litografía.



Carlos Morel. *Payada en la Pulpería*. 1840. Óleo.



Emeric Essex Vidal. *Señoras paseando*.



Cesar Bacle. *La lechera*. 1834. Litografía coloreada.

Trages y costumbres de Buenos-Aires. N.º 5



El Gaucho enlazando.

Cesar Bacle. *El gaucho enlazando*. 1834. Litografía coloreada.



Cesar Bacle. *Carnicero*. 1834. Litografía coloreada.