

Pensar los primeros acercamientos al pasado en el jardín de infantes.

Serulnicoff, Adriana, Bernardi, Cecilia.

Cita:

Serulnicoff, Adriana, Bernardi, Cecilia (2017). *Pensar los primeros acercamientos al pasado en el jardín de infantes. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/707>

XVI Jornadas Interescuelas Mar del Plata. Agosto 2017.

Enseñanza de la Historia y Políticas Educativas.

Mesa 128. La historia en la escuela en el marco de la cultura contemporánea. Debates y prácticas

Pensar los primeros acercamientos al pasado en el jardín de infantes

Serulnicoff, Adriana (ENS N° 5. CABA)

Bernardi, Cecilia (Escuela de Maestros, CABA.

Universidad Nacional de Moreno)

PARA PUBLICAR EN ACTAS.

El abordaje de las ciencias sociales en el nivel inicial suele reducirse a las efemérides, temática que ocupa habitualmente buena parte de la agenda de trabajo en el área. Por razones de política cultural y educativa, desde fines del siglo XIX, los organismos del Estado nacional han impulsado la presencia recurrente y cíclica de rituales patrióticos. Desde entonces la escuela encarnó como una de sus funciones centrales la de constituir una identidad nacional única y homogénea a través de la enseñanza de la historia en general y de la celebración de las fechas patrias, en particular (Carretero y Kriger, 2010; Siede, 2007; Amuchastegui, 1999; Bertoni, 1992). Es de tal magnitud la impronta fundacional que asocia la enseñanza de la historia con las efemérides que aún hoy –con ciertos matices y pese a variados intentos de ruptura- sigue organizando la cotidianeidad escolar. En esta línea pensar las ciencias sociales en los primeros años de la escolaridad, ubica a los contenidos históricos y a este campo de conocimiento en su conjunto, como sinónimo de las efemérides (Serulnicoff, 1998; Zelmanovich, 1994).

Sin duda, es necesario resignificar el tratamiento del pasado en la escuela cuestionando sus sentidos, abriendo a otras temáticas y a otras temporalidades. La enseñanza de contenidos históricos en los primeros años de la escolaridad tiene como propósitos aproximar a los niños pequeños a pasados diversos, para favorecer la desnaturalización

de su mirada sobre lo social, y a la vez acercarlos a contextos desconocidos del pasado. De esta manera el nivel inicial forma parte del proceso de transmisión y recreación de la memoria colectiva.

Para llevar adelante estos propósitos se requieren múltiples y diversos abordajes a través de distintas propuestas didácticas y en diferentes momentos de la escolaridad.

Numerosos interrogantes se suscitan al pensar en esta línea: ¿cuál es la relación entre la enseñanza de contenidos históricos a los más pequeños con los propósitos formativos que asumen las Ciencias Sociales en el nivel inicial? ¿Qué criterios tener en cuenta para definir las temporalidades a abordar? ¿De qué manera poner en diálogo las representaciones de los alumnos con el recorte del pasado a indagar? ¿Cómo seleccionar, adaptar o elaborar las fuentes que permitan a los niños pequeños construir sus primeros acercamientos al pasado? ¿Qué relación guardan estas fuentes con los contenidos a enseñar?

Tematizaremos en la presentación ciertos criterios y condiciones didácticas a considerar para el diseño y puesta en marcha en la sala de propuestas que se planteen los primeros acercamientos al pasado, que abran al tratamiento de otras historias y temporalidades diferentes a las que se presentan en la enseñanza usual.

Pensar los primeros acercamientos al pasado en el jardín de infantes¹

En esta presentación nos interesa desplegar algunas ideas que fuimos elaborando en el trabajo conjunto con los maestros, y que el título de la ponencia da por supuestas, con el propósito de fundamentarlas. En particular, procuramos responder a las preguntas:

- ¿por qué pensamos en la idea de *primeros acercamientos*? y
- ¿por qué nos referimos a los primeros acercamientos *al pasado* (o mejor dicho, a los *pasados*) en el jardín de infantes?

¿Por qué nos referimos a los ***primeros acercamientos*** al pasado (o mejor dicho, a los *pasados*) en el jardín de infantes?²

La complejidad y cantidad de conocimientos que las sociedades han producido en el transcurso de su historia suponen que su transmisión requiere tiempos y distintos abordajes. Se ha dado respuesta a ello por medio de la organización de los sistemas educativos, que permiten regular la selección de contenidos y su secuenciación a lo largo de los años de escolaridad, garantizando así la enseñanza de manera masiva.

Múltiples variables intervienen en estos procesos de elaboración, selección y distribución de conocimientos que se vuelven contenidos escolares, entre ellos, la dimensión que considera las posibilidades de aprender de los sujetos en cada nivel de la escolaridad en relación con los propósitos educativos del mismo y su desarrollo cognitivo. Detengámonos en el nivel educativo que nos ocupa, el inicial. Es el que recibe a los niños en el momento en que comienzan por primera vez a interactuar con una institución, adultos y pares distintos a su familia.

El jardín tiene como uno de sus propósitos centrales ofrecer a los alumnos oportunidades para indagar el ambiente, de manera que enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del mundo que los rodea y del cual forman parte (Kaufmann y Serulnicoff, 2000). Los niños construyen conocimientos en su interacción con el medio. El nivel inicial asume el compromiso de brindar

¹ Agradecemos la lectura crítica de Alina Larramendy y Verónica Kaufmann.

² Nótese la negrita en ***primeros acercamientos*** donde haremos foco en esta primera parte.

situaciones de enseñanza que les permitan ampliar y sistematizar dichos saberes a la vez que aproximarse a otros nuevos.

Este proceso no se agota en la educación inicial, sino que se continúa en los niveles siguientes, en operaciones de mayor complejidad, de conceptualización y categorización, de avance en la sistematización, de creciente profundidad y de mayor especificidad, en instancias de trabajo con contenidos también de complejidad creciente. Por estas razones pensamos la enseñanza como “primeros acercamientos”, en este caso alpasado, que serán retomados a lo largo de la trayectoria escolar.

A la vez, podemos considerar estos primeros acercamientos desde un enfoque que sostiene la idea de construcción del conocimiento, a partir de aproximaciones sucesivas. En términos de Lerner (1996), “enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido”.

Desde este enfoque, “los alumnos realizan sucesivas aproximaciones al mundo, construyendo modelos mentales de él. Lo hacen en la interacción con otros, mediante el diálogo. La imagen corresponde a la de alguien que construye sus hipótesis, dialoga, ajusta y negocia su modelo. Se procura obtener una comprensión mejor, menos sesgada, capaz de incorporar más variables, considerar más dimensiones y resolver las contradicciones” (Feldman, 2010). Es en el jardín donde este recorrido comienza de manera sistemática, a modo de primeros peldaños sobre los cuales se apoyarán las construcciones posteriores.

Se trata de aproximaciones sucesivas y recursivas (tal como desarrollaremos en el siguiente punto) al pasado/ a los pasados, a lo largo de la escolaridad en su conjunto y más específicamente en el tránsito por el jardín de infantes³. La escuela ofrece a los niños de 3, 4 y 5 años oportunidades para acercarse a diferentes contextos ubicados en variadas temporalidades y a los modos de conocerlos. Por ejemplo: reconstruir la historia del paso por el jardín del grupo de 5 años; conocer con los niños de la sala de 3 qué comían cuando eran bebés, qué elementos usaban para ello, a qué jugaban y con

³Si bien el nivel inicial comprende dos ciclos –jardín maternal, de los 45 días a los dos años, y jardín de infantes, de 3 a 5 años-, nos referiremos en este artículo exclusivamente al segundo.

qué, cómo se vestían, etc.; indagar el pasado de la plaza cuando era un mercado o conocer cómo eran los carnavales hace muchos años, ambos con los grupos mayores.

¿Por qué nos referimos a los primeros acercamientos *al pasado (o mejor dicho, a los pasados)* en el jardín de infantes?⁴

Tal como señalamos, la enseñanza de las ciencias sociales (y también las naturales) en el jardín de infantes, busca que los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos sobre el ambiente. Este propósito le otorga al nivel inicial una identidad diferente de los restantes niveles del sistema educativo. Las ciencias sociales – y dentro de ellas, la historia- se organizan en torno a este propósito y no desde la perspectiva ni la lógica de las disciplinas⁵. De esta manera, se espera que los alumnos sean capaces de construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre el ambiente. Así el jardín de infantes se distancia de la enseñanza de las ciencias sociales tal como se presenta en otros niveles de la escolaridad cuando es esperable que los alumnos avancen en la construcción de conceptos explicativos relacionados con las disciplinas sociales de modo de posibilitar un conocimiento más complejo de la sociedad.

La enseñanza de las ciencias sociales en el jardín asume el desafío de que sus alumnos complejicen sus conocimientos sobre algunos contextos cotidianos y conocidos y, también se acerquen a otros más desconocidos que probablemente, de no mediar la escuela, no tendrían ocasión de conocer (Kaufmann y Serulnicoff, 2000). Es desde este marco que nos planteamos en la educación inicial unos primeros acercamientos de los alumnos al pasado - a los pasados -incluyendo a este nivel en el proceso de transmisión y recreación de la memoria colectiva.

Acercar a los niños al pasado/ a los pasados resulta relevante por lo menos en dos sentidos consistentes con los propósitos que persigue la enseñanza de las ciencias sociales en el jardín.

Por un lado, la referencia al pasado, es una de las puertas de entrada – no la única, por cierto- para que los alumnos puedan “mirar lo cotidiano con otros ojos” (Frabboni,

⁴ Nótese la negrita en **al pasado/ s** donde haremos foco en esta segunda parte.

⁵ Esta perspectiva orienta la enseñanza de todas las disciplinas en el Nivel Inicial y no solamente las que conforman el campo de las ciencias sociales o naturales.

1980). Los niños tienden a pensar que la vida social siempre fue así como ellos la viven en la actualidad, “conciben las construcciones sociales como si fueran objetos de la naturaleza, en el sentido de que están y están desde siempre. Además piensan que las cosas son como son, siempre han sido y serán así y no pueden ser de otra manera” (Aisenberg y otros, 1995). Por lo tanto, que los niños pequeños conozcan cómo era la escuela, los juegos y los juguetes, las cocinas y las comidas, las familias⁶ en diferentes temporalidades, permite en términos de Frabboni “correr el velo de lo obvio”, desnaturalizar parcelas del mundo social que resultan sumamente cotidianas y que por ello, no es sencillo interrogar, analizar y así, convertirlas en objeto de indagación. Por ejemplo, conocer cómo se vestían los hombres, mujeres y niños hace 200 años permite preguntarse por algo tan cotidiano como la ropa que usamos todos los días⁷.

Por supuesto, que aquello que resulta conocido – y que no necesariamente coincide con lo cercano en el espacio o en el tiempo- varía según los grupos sociales. Así por ejemplo, en un jardín del ámbito rural la maestra propone indagar una actividad productiva que se desarrolla en las cercanías, como el empaque de cebolla. Los chicos cuentan con información sobre su funcionamiento porque varios padres trabajan en ella. Conocer cómo eran esos mismos procesos décadas atrás, ayuda a complejizar su mirada⁸. En otro caso, para unos niños, indagar cómo era veranear en la playa hace 70 años permite complejizar los saberes con los que cuentan conociendo qué actividades se hacían allí; cómo se vestían hombres, mujeres y chicos para bañarse en el mar; etc., mientras que para otros es un contexto desconocido al cual aproximarse por primera vez.

⁶ Para leer el desarrollo de propuestas didácticas se sugiere consultar:

SERULNICOFF, A. y GARBARINO, P.: Juegos y juguetes, en Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Vol. 1. Ministerio de Educación de la Nación. 2006.

SERULNICOFF, A.: “Las familias y sus cambios. Una propuesta didáctica para el nivel inicial y los primeros grados”, en CALVO, SERULNICOFF y SIEDE (comp.), Retratos de familia... en la escuela. Buenos Aires, Paidós, 1998.

SIEDE, I.; LARRAMENDY, A.; SERULNICOFF, A. Coord. de la serie: BROITMAN, C.: El libro de 1º. Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santillana, 2014.

⁷ El caso se desarrolla en: BERNARDI, C.; GRISOVSKY, L.; BELLO, A.; HOLZWARTH, M.; DICOVSKIY, G.; SERAFINI, C.: El álbum de la ropa, en MALAJOVICH (Coord.), Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 3ra parte. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. 2003.

⁸ Para acceder a la lectura completa del caso: KAUFMANN, V.; SERULNICOFF, A.; SERAFINI, C.; BERNARDI, C. Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Vol. 3. El ambiente social y natural. Ministerio de Educación de la Nación. 2015.

Los alumnos a la vez que enriquecen su mirada sobre un recorte del ambiente se acercan a la idea de que el mundo social no siempre fue igual a como ellos lo viven en la actualidad, que hay cambios y también permanencias. En este sentido, vale consignar que este tipo de propuestas de enseñanza en el jardín suelen enfatizar la pregunta acerca de *¿qué cambió?, ¿qué es diferente?* Sin embargo, es igualmente importante aproximar a los alumnos pequeños a la idea de que, así como es posible identificar transformaciones, también hay continuidades, es decir ciertos rasgos que permanecen pese a tantos cambios transcurridos. Por ejemplo, los muñecos se fabrican hoy a escala industrial, mayormente de plástico, adoptan nuevas siluetas, y su comercialización se acompaña de una promoción masiva, sin embargo, continúan formando parte del juego dramático de los niños.

Por otro lado, abordar con los niños pequeños el pasado/ los pasados permite no solo complejizar la perspectiva sobre lo conocido sino también que puedan acceder a recortes del ambiente social desconocidos: la vida de los selknam y los yámanas hace más o menos 150 años, la estación de tren en los tiempos en que funcionaba el ferrocarril en la localidad, la Avenida de Mayo-la primera que tuvo la ciudad de Buenos Aires- en los tiempos de su inauguración⁹.

Es en el marco del propósito de las ciencias sociales en el nivel que intentamos poner en cuestión la enseñanza usual que tiende a reducir buena parte de la agenda de trabajo en el área a las efemérides. Por razones de política cultural y educativa, desde fines del siglo XIX, los organismos del Estado nacional han impulsado la presencia recurrente y cíclica de rituales patrióticos. Desde entonces la escuela encarnó como una de sus funciones centrales la de constituir una identidad nacional única y homogénea a través de la enseñanza de la historia en general y de la celebración de las fechas patrias, en particular (Carretero y Kriger, 2010; Siede, 2007; Amuchastegui, 1999; Bertoni, 1992). La impronta fundacional que asocia la enseñanza de la historia con las efemérides es de tal magnitud que aún hoy – con ciertos matices y pese a variados intentos de ruptura¹⁰ - sigue organizando la cotidianeidad escolar. En esta perspectiva pensar las ciencias sociales en los primeros años de la escolaridad, ubica a los contenidos históricos y a este

⁹ Se sugiere ver: BRANDT, E. y SERULNICOFF, A.: Avenida Eva Perón y Avenida de Mayo. Una experiencia de desarrollo curricular. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2002.

¹⁰ Nos referimos a los enfoques que sustentan los documentos curriculares de diferentes jurisdicciones y también a nivel nacional.

campo de conocimiento en su conjunto, como sinónimo de las efemérides (Serulnicoff, 1998; Zelmanovich, 1994).

Sin duda, el enfoque que venimos desarrollando procura resignificar el tratamiento del pasado en la escuela cuestionando sus sentidos, abriendo a otras temáticas y a otras temporalidades. Desde este enfoque el trabajo con los contenidos propios de las efemérides se inscriben en la misma línea que lo planteado en relación con los “otros pasados”. Se trata de promover unas primeras aproximaciones a descripciones cada vez más complejas sobre recortes alejados en el tiempo y muchas veces, también en el espacio; como ser: ¿qué necesitaron San Martín y sus soldados para cruzar los Andes y por qué?¹¹; ¿cuál era la función del cabildo hace 200 años y cuál en la actualidad?, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias desde el punto de vista de su arquitectura?

Considerando estas precisiones sobre *los primeros acercamientos a los pasados* nos interesa revisar en particular algunas condiciones didácticas que favorecen el tratamiento de estas temáticas en el jardín de infantes.

Condiciones didácticas para organizar la enseñanza

Pensar en los primeros acercamientos a pasados variados supone prever ciertas decisiones para organizar la enseñanza.

Resulta central precisar y seleccionar el período específico a considerar. Es recomendable elegir un momento particular a indagar con los niños y “quedarse en él”. Por ejemplo, si una propuesta indaga cómo era el Parque Chacabuco cuando los abuelos eran chicos no debería abarcar los orígenes de la plaza y su asociación con el inicio del barrio o a sus cambios producto de la construcción de la autopista que la atraviesa en los años 80, sino focalizar en la temporalidad elegida. Si bien no es esperable que los alumnos del jardín refieran a mojones históricos específicos es importante que el docente sea cuidadoso al elaborar un recorte contextualizado en un tiempo determinado. De este modo, se procura evitar generalizaciones erróneas en el análisis que “aplanan” o

¹¹Se sugiere consultar: SIEDE, I.; LARRAMENDY, A.; SERULNICOFF, A.; Coord. de la serie: BROITMAN, C.: El libro de 1º. Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santillana, 2014.

anulan las diferencias que los múltiples procesos presentan. Los niños de por sí “mezclan” temporalidades en su proceso de construcción del pasado, lo cual requiere estar atentos en el diseño de las propuestas de enseñanza, de modo de no alentar estas confusiones. Estas reflexiones nos invitan a revisar y complejizar ciertas experiencias instaladas en el nivel que suelen reducir el tratamiento del pasado a la comparación entre “antes” y “ahora”, sin reparar en que la categoría “antes” supone considerar al pasado como único.

Por otra parte, en el trabajo con los niños pequeños es prioritario cuidar de no establecer hilaciones extensas que abarquen diferentes períodos, sino que en todo caso se pueden promover comparaciones entre dos momentos (siendo siempre la actualidad uno de ellos). De esta forma se facilita la aproximación a la idea de cambios y permanencias, en tanto resulta asequible y es posible identificar rasgos distintivos de un momento y de otro, así como aspectos comunes o continuidades. Estas primeras decisiones presumen renunciar a la ilusión de enseñar “todo”, una tentación en la que solemos caer los docentes, a favor de ganar profundidad en la comprensión de un fenómeno en especial, a la vez que confiar en que estos contenidos serán retomados en niveles posteriores.

Un comentario merece también la práctica usual en el jardín de ubicar los recortes en “el tiempo en que los abuelos o padres eran chicos”. Si bien es interesante que las familias de los niños ingresen al jardín como portadoras de saberes valiosos, es importante evaluar si la edad de las personas se ajusta al recorte y si son los informantes más adecuados para indagar determinados períodos. En estos casos, más allá de que la persona que comparte su relato tenga un vínculo con los alumnos se trata de que su elección sea consistente con el período que se quiere investigar (un miembro de la sociedad de fomento cuenta cómo era la costanera del río hace casi 70 años; la portera jubilada de la escuela muestra fotos de cómo era el jardín hace tiempo).

En algunas ocasiones, al indagar un recorte desconocido, es conveniente que los alumnos se contacten en primer lugar con dicho contexto en la actualidad para luego plantear el interrogante acerca de cómo habrá sido hace un tiempo atrás. Por ejemplo, recorrer la vieja estación de ferrocarril que hoy funciona como centro cultural supone conocer cómo es ese espacio, qué actividades se desarrollan, quiénes concurren, y a partir de ello habilitar la pregunta sobre cómo era cuando el ferrocarril funcionaba, con qué sectores y elementos contaba, qué hacía la gente allí (al sacar su boleto, o al esperar

la llegada del tren, o quienes trabajaban). A la vez, saber del antiguo uso del lugar permite distinguir y significar algunas huellas que permanecen hasta el día de hoy (como carteles, mobiliario, relojes...) ¹². Por supuesto que no se trata de un principio que rige para todos los casos. Por ejemplo, esto no sería posible si se trata de responder a la pregunta qué necesitaron San Martín y sus soldados para cruzar los Andes y por qué. Además, iniciar por la actualidad no siempre suele tener sentido como en los casos en que se indaga un recorte muy conocido por los alumnos. Así por ejemplo, los chicos ya saben cómo es la plaza ubicada frente al jardín y ponen en juego sus conocimientos sobre ella en la medida en que van indagando cómo era hace un tiempo atrás.

Acotar un recorte en un período específico, procura orientar al maestro en la búsqueda de un marco explicativo que le permita conocer sobre aquello que va a enseñar así como favorecer una selección y contextualización cuidadosa de los contenidos. Elegir un recorte, no solo delimita aquello que se va a enseñar a los alumnos sino que, en un paso previo, guía el estudio de los aportes que producen las ciencias sociales sobre estos tópicos aun cuando se trate de temas a primera vista conocidos por los maestros (como los cambios en los juguetes, la historia de la calesita del barrio) y destinados a niños pequeños.

Es importante tener en cuenta que, si bien la historia se razona por analogía con el presente (Prost, 1996), todo intento de enseñanza de los pasados debiera procurar de alguna manera poner en cuestión ciertas miradas de niños y adultos que tienden no tanto a comprender sino a evaluar el pasado de acuerdo a las ideas y valores del presente.

Distintos pasados pueden ser enseñados en la escuela; sin embargo, cuando se trata de abordar estas temáticas con los más pequeños, suelen ser particularmente potentes, aunque no los únicos, aquellos que se ubican en un tiempo no muy lejano de modo de poner a los alumnos en contacto directo con informantes a través de entrevistas, testimonios orales, objetos, fotografías o prever la posibilidad de realizar una salida. Estas fuentes funcionan de algún modo como huellas en el presente a partir de las cuales acceder a ese pasado. Al tratar un pasado más distante habrá que buscar otro tipo de fuentes que aproximen esa temporalidad (como relatos, pinturas, cartas, etc.).

¹²Ver el desarrollo de las propuestas en: KAUFMANN, V.; SERULNICOFF, A.; SERAFINI, C; BERNARDI, C. Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Vol. 3. El ambiente social y natural. Ministerio de Educación de la Nación. 2015.

Para promover nuevos aprendizajes el maestro diseña un proyecto de enseñanza en el que se van engarzando variadas actividades en torno de ciertas preguntas que iluminan aquello que se espera enseñar, como por ejemplo: ¿En qué consistían los festejos de carnaval hace más o menos 70 años?; ¿en qué se parece y en qué se diferencia la calesita de la plaza de hoy con la que funcionaba hace tres décadas cuando se inauguró? “Los contenidos didácticos deben ser recurrentemente visitados –analizados en el marco de diferentes actividades, a partir de diversos interrogantes y contando con conocimientos que antes no se tenían- para llegar a definirlos de manera gradual, lo cual ayuda a actualizarlos en las distintas situaciones de enseñanza en que su reutilización es pertinente, y a adecuarlos a las particularidades de cada una de ellas.” (Lerner, Stella y Torres, citados en Larramendy, Serulnicoff, 2016)

Para que los niños, del modo más autónomo posible, puedan apropiarse de las preguntas que vertebran los itinerarios didácticos y comiencen a encontrar respuestas, el docente pone a disposición distintas fuentes de información que se van articulando y complementando unas con otras, ya que cada una permite acercarse a ciertos datos que no están presentes en las restantes.

Son diversos los modos de acercar el pasado a los más pequeños como ser: imágenes, fotografías en blanco y negro o en color; fragmentos de películas, documentales o filmaciones donde mirar el fenómeno estudiado en movimiento; entrevistas a informantes; testimonios en primera persona leídos por el docente; objetos antiguos que aportan las familias o están presentes en los museos o en otros espacios sociales; mapas y planos; información disponible en internet. Las salidas al medio constituyen un modo invaluable de poner a los alumnos en contacto con las huellas que el pasado deja impresas en sus calles, plazas, monumentos, edificios, placas, etc. Es decir que el docente no es la única voz sin embargo, resulta necesario que brinde datos sobre un aspecto en particular, contextualice alguna fuente, reponga información que no es evidente. En ciertas ocasiones, el maestro asume la tarea de construir algunas fuentes. Por ejemplo, realizar una entrevista a un informante que no puede acercarse a la sala y elaborar a partir de ella un testimonio en primera persona, adaptar un texto informativo, puesto que no siempre es posible encontrar bibliografía apropiada sobre estas temáticas dirigida a niños pequeños. Aun cuando el texto escrito no constituye la forma

privilegiada de búsqueda de información autónoma para los más chicos importante que comience a estar presente como insumo valioso desde las salas del jardín.

Ninguna fuente resulta suficiente por sí misma, sino que su lectura y análisis se complementa y enriquece a partir de la nueva información. El trabajo didáctico con fuentes variadas permite que los chicos se apropien de diferentes modos de buscar datos (Kaufmann y otros, 2015). Por ejemplo, en una propuesta sobre modos de vida de yámanas y selknam el maestro promueve actividades diversas habilitando así distintas aproximaciones: reconstrucciones gráficas realizadas por antropólogos, mapas físico de Argentina y Tierra del Fuego (con la intención de identificar que se trata de una isla rodeada de mar), fotografías del paisaje de la zona, salida al Museo Etnográfico Ambrosetti (allí observan imágenes, objetos, consultan a la guía), folletos del museo, breves textos expositivos. La información disponible en cada fuente hace foco en diferentes aspectos que se van complementando entre sí. Así, las imágenes de los rostros de los selknam muestran que están pintados de diversos modos, y a partir de ello los niños preguntan a la guía del museo qué representan esas pinturas. A la vez, la información se va enriqueciendo en el desarrollo de la secuencia. Los chicos miran las imágenes de yámanas al comienzo de la propuesta, y advierten que en las canoas las mujeres reman y los hombres están preparados con arpón en mano para pescar, que el clima es ventoso; pero cuando vuelven a observar las mismas imágenes luego de la visita al museo, significan de otro modo los dibujos y reparan en más detalles¹³.

Las fuentes guardan relación con el recorte elegido y contextualizado en un período de tiempo acotado. Por ejemplo, para conocer cómo eran las casas hace 200 años observan cuadros, visitan el edificio (reconstruido) del Museo Saavedra, el maestro les lee textos informativos; para saber a qué y cómo jugaban los chicos hace 60 años miran fotos en blanco y negro, entrevistan a personas que tengan entre 65 y 70 años, observan juguetes antiguos, etc.

Por otra parte, hay una relación entre el contenido que se pretende enseñar y el tipo de fuente seleccionada. Para conocer cuáles eran las comidas de los papás cuando eran

¹³ Ver desarrollo de la propuesta en: SERULNICOFF, A., MASSARINI, V. y NEGRI, G.: “Las salas multiedad. Relato de una experiencia” en el portal ABC, Ideas para el aula, Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010.

chicos será pertinente realizar encuestas y para saber cómo era la escuela hace más o menos 60 años será oportuno leer testimonios, realizar entrevistas, observar fotos, etc.

Por último, es fundamental favorecer instancias para organizar y sistematizar la información relevada; por ejemplo elaborar un libro de juegos preferidos por los chicos hace 60 años y de los chicos en la actualidad; completar un cuadro de semejanzas y diferencias del cabildo hoy y hace 200 años; realizar un listado de todo lo que necesitó San Martín y los soldados para cruzar los Andes; armar un desfile sobre los modos en que se vestían mujeres, hombres y niños hacia 1940/1950.

A modo de cierre

Hemos procurado pensar la enseñanza de la historia en el jardín de infantes, desde un enfoque que considera la tarea en el nivel como primeros acercamientos al pasado/ a los pasados, cuya comprensión se irá enriqueciendo a partir de aproximaciones sucesivas a lo largo del pasaje por el jardín y los siguientes niveles de escolaridad. En este sentido, se trata de una recursividad propia de una trayectoria formativa que se extiende por varios años y comprende instancias de retrabajo, profundización y especificación de contenidos.

Asimismo entendemos estas aproximaciones recursivas en el marco de propuestas de enseñanza que enhebran actividades variadas así como instancias de organización y sistematización de la información procurando dar respuestas cada vez más enriquecidas a determinadas preguntas.

Se trata entonces de unas primeras aproximaciones sucesivas y recursivas a pasados variados, anclados en diversas temporalidades, cuestionando así la preeminencia de las efemérides como forma unívoca en la que se presenta la historia en el jardín.

Estos planteos cobran sentido al remitir a los propósitos del Nivel Inicial: las primeras aproximaciones a los pasados son modos de ofrecer oportunidades para que los niños pequeños comiencen a desnaturalizar su mirada sobre lo social a la vez que se acercan a contextos desconocidos del pasado. De esta manera el nivel inicial forma parte del proceso de transmisión y recreación de la memoria colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

ALDEROQUI, S. y SERULNICOFF, A.: “Ni anclar el barco ni andar a la deriva. Una propuesta para el trabajo didáctico”. Flacso, Ministerio de Educación, Santa Fé, 1991.

AISENBERG, B.: “Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia”. Revista Contextos de Educación Universidad Nacional de Río Cuarto, 2016.

AISENBERG, B. y otros: Documento curricular: Ciencias Sociales N° 2 EGB. Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Curriculum, 1995.

AMUCHASTEGUI, M.: “Escolaridad y rituales”, en CARLI (comp.): De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires, Santillana, 1999.

BERTONI, L.: “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias 1887-1891”. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Ravignani, Tercera Serie, Número 5, Buenos Aires, 1992.

CARRETERO, M.; KRIGER, M.: La construcción del conocimiento histórico, enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires, Paidós, 2010.

FELDMAN, D.: Didáctica General. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, INFD, 2010.

FRABBONI, F.; GALLETI, A. y SAVORELLI, C.: El primer abecedario: el ambiente. Barcelona, Fontanella, 1980.

KAUFMANN, V. y SERULNICOFF, A.: “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial” en MALAJOVICH, A. (comp.) Recorridos didácticos en el nivel inicial. Buenos Aires, Paidós, 2000.

KAUFMANN, V.; SERULNICOFF, A.; SERAFINI, C; BERNARDI, C. Cuadernos para el aula N° 3. El ambiente social y natural. Ministerio de Educación de la Nación. 2015.

LARRAMENDY, A.; SERULNICOFF, A.: Leer y escribir en la formación docente en enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria, “Lectura y escritura en Ciencias Sociales” durante las Jornadas Internacionales en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, 2016.

LERNER, D.: “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en CASTORINA y otros: Piaget-Vigotsky: contribuciones para plantear el debate. Buenos Aires, Paidós, 1996.

PROST, A.: Doce lecciones sobre la historia. Madrid, Ediciones Cátedra, 2001.

SERULNICOFF, A.: “Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales en el nivel inicial” en La educación en los primeros años. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.

SIEDE, I.: “La recurrente celebración de lo efímero”, en SIEDE (comp.): Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidós, 2007.

ZELMANOVICH, P. y otros: Efemérides, entre el mito y la historia. Buenos Aires, Paidós, 1994.