



Modelo 49 o 57: chapa y pintura 1986

De los viejos programas de Educación Primaria a un enfoque siglo XXI de las Ciencias Sociales

Martha Alfonso | Maestra. Profesora de Geografía, egresada del IPA.

Juanita Bertinat | Profesora de Historia, egresada del IPA.

Eduardo H. Nemer | Maestro. Ex Inspector de Zona.

Jorge M. Nemer | Maestro. Ex Inspector de Escuelas de Práctica.

El “maracanazo” ocurrió allá por 1950, pero perdura como mito en muchos niveles de nuestro imaginario colectivo, imponiendo en forma desmedida el aforismo de que todo pasado fue mejor. El Programa para Escuelas Rurales, elaborado en un Congreso de Maestros -que también se transformaría en paradigmático (Piriápolis, 1949) por su proceso de elaboración y por sus fundamentos filosóficos-pedagógicos-didácticos- probablemente sea un caso más que se ajusta a ese lugar común; sin embargo, más de seis décadas no han pasado en vano y muchos de sus abordajes resultan, sin duda, perimidos desde lo conceptual y desacoplados para una realidad país-educando que sí ha evolucionado en muchos de sus parámetros más distintivos.

En el “primer mundo”, un automóvil modelo 50 se cotiza mucho... como coche “de colección”, “antiguo”, digno de exhibirse y admirarse en todos sus detalles, reconstruidos con refacciones originales... pero para la jornada laboral o en la temporada turística se emplea el otro, el modelo s. XXI.

Nosotros, en el Uruguay, con la vuelta a la vida democrática, a los viejos programas de 1949 o 1957-rural y urbano, respectivamente- les hicimos “chapa y pintura” (¿o tal vez solo “media pintura”? en el '86 (¡hace solo 21 años!), manteniendo un diseño que respondía a concepciones educativas hoy totalmente superadas.

«Alienta el programa un fuerte idealismo, puesto que se insiste en la necesidad de que la formación del individuo conduzca a su autodeterminación; por otro lado, el programa sitúa a la escuela en una perspectiva de reformismo social, de crítica de lo perfectible, de apego a los métodos de la ciencia, haciendo de la educación una labor de rescate del potencial desperdiciado que existe en las poblaciones rurales, en su gran mayoría pobres, ignorantes y desorganizadas.

Esta orientación general no sólo fue admitida en 1949 sino que en gran medida pudo convertirse en realidad, gracias a un sincero empeño de las autoridades de la enseñanza primaria de la época y, sobre todo, a un vigoroso movimiento de experimentación, formación y difusión que los maestros realizamos durante la década de los cincuenta. En los años sesenta las cosas comenzaron a cambiar: la letra del programa tuvo valor por un tiempo más, pero su espíritu fue progresivamente dejado a un lado, luego combatido. La política educativa ya no era la misma; no podía serlo, porque el poder estaba en manos de una nueva oligarquía que no podía ya tolerar ningún tipo de cuestionamiento a su política general contraria a los intereses del pueblo.»¹

¹ M. Soler Roca (1984:24).

Hoy día, con esos antecedentes y con intentos de actualización solo a través de algunos documentos curriculares oficiales como lo fueron las “Especificaciones Técnicas...” y las propias guías de los textos, los maestros han debido abordar el tratamiento de las CC.SS. -como el de todas las demás áreas programáticas-, careciendo en general de instancias de actualización disciplinar y/o pedagógico-didáctica, generadas desde el Sistema. A partir de su formación inicial (algunos en los ya lejanos años de la década del 70, otros en plena dictadura y otros en el nuevo milenio) han intentado constituirse en colectivos docentes que elaboran proyectos institucionales, de ciclo, curriculares. Los maestros adscriptores de Escuelas de Práctica y Habilidades tuvieron, en este año 2007, la posibilidad de compartir jornadas de actualización de 24 horas presenciales y 100 en total, en las áreas de Matemática, de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales, en Educación Artística... Es un muy buen aporte que, a quienes tuvimos la posibilidad de actuar como formadores, nos permitió constatar, por un lado, su necesidad como forma de alcanzar ámbitos de intercambio y de acuerdos epistemológico-pedagógicos, y por otro, la necesidad que los docentes destinatarios sentían de espacios institucionalizados de reflexión entre pares con la guía de profesores que, desde su experiencia, posibilitaran su crecimiento profesional. De estos cursos rescatamos algunos de los aportes teóricos y fragmentos de trabajos de evaluación, elaborados por uno de los equipos de docentes del Instituto de Fray Bentos.

La enseñanza de las CC.SS. estuvo marcada por la compartimentación, el asignaturismo, el presentismo y el reduccionismo. Se han ejecutado, en nuestra Escuela Pública, diversos abordajes que en forma anárquica, personalista y, en general, superponiendo diversas y aún antagónicas concepciones, se presentan como una colcha de retazos en la que conviven supuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que, en principio, aparecen como irreconciliables. Es mérito de cada docente que, en base casi exclusivamente a su esfuerzo personal, se haya logrado una actualización permanente en un muy alto porcentaje, y así se haya podido transitar desde una postura, por ejemplo, con bases en la psicología conductista y en la pedagogía por objetivos,

impuesta con la instrumentación del programa de 1979, hacia otra apoyada en el constructivismo y en la apropiación del conocimiento de la década del '90. Es meritorio, sí, pero no suficiente porque, si bien de cada una de las etapas que dejamos atrás va quedando en los docentes un sedimento de prácticas siempre disponibles, debe contar ese enseñante, necesariamente, con herramientas conceptuales que le permitan re-encuadrar sus propuestas en los escenarios arriba descriptos, buscando que exista coherencia interna entre los posicionamientos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos.

«La escuela crítica afirma que lo importante no es el comportamiento del alumno, como decían los conductistas, ni tampoco el desarrollo de la personalidad del alumno, como decían los humanistas, porque en definitiva, tanto lo uno como lo otro son el resultado y la expresión del sistema de valores de cada persona. Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas.

En el capítulo de los contenidos sociales, esta escuela denuncia la ideología implícita en la selección de los conocimientos, en sus énfasis y en sus exclusiones y en la negación del pluralismo y el conflicto. Por el contrario, propone introducir dentro de la programación problemas relevantes, socialmente importantes y urgentes (Lee, 1983). En un currículo radical de ciencias sociales figuran temas como el bienestar, el respeto y la conservación del medio físico, los derechos humanos, la desigualdad, la pobreza, la discriminación por razón de género o etnia, el interés por los problemas internacionales, los focos de tensión mundial, la guerra y la paz, etc.»²

Sí, en cambio, afloran versiones demasiado ancladas en los viejos programas, trabajando más, por ejemplo, lo factual de la historia (el “acontecimiento”) y su cronología, sin haber definido algunos conceptos estructurantes tanto disciplinares como interdisciplinares que permitan promover el pensamiento complejo (“el que provoca incertidumbres” y conduce a la investigación). Es complejo: al decir de E. Morin, «lo que está tejido en conjunto», o sea, llevado al campo de la enseñanza

² P. Benejam; J. Pagés (1997:41).

de las Ciencias Sociales, el que implicaría trascender del “acontecimiento” a lo “coyuntural” y a lo “estructural”. Los abordajes del estudio del espacio geográfico desde lo descriptivo -y no estamos pensando solo cuando se trabaja una vieja geografía física, sino también cuando se aborda una geografía social que no sobrepasa la observación y enumeración de elementos y que se queda en lo estadístico sin llegar al cuestionamiento, sin promover la comprensión de la construcción y evolución de los espacios (sin dudas, rémoras del positivismo al que aludíamos más arriba)- deben trascender también a la selección y secuenciación de conceptos estructurantes.

Así, por ejemplo, se nos ocurre que el estudio de la cultura INCA no debe limitarse solo a sus orígenes, evolución y decadencia, sino que nos debe conducir a la construcción del concepto de IMPERIO y sus NOTAS distintivas (expansión y conquista / dominación // monopolio económico / hegemonía política / régimen autoritario) para que, en su momento, pueda trasponer a todas las formas de conquista y dominación de un pueblo sobre otro en cualquier tiempo y lugar, y así posibilitar que la comprensión del pasado ayude al niño a entender el presente y a construir el futuro.

La enorme sucesión de distintas formas imperialistas parece constituir la columna vertebral de la historia de la humanidad; la sola enumeración de las más importantes resulta imposible, razón que refuerza la necesidad de que cada centro educativo las aborde desde los ejemplos como los mencionados sin caer en la enumeración exhaustiva, pero teniendo en claro cuál es el objetivo buscado: posibilitar que el alumno construya CONCEPTOS, evidentemente mucho más fuertes que el aprendizaje de hechos y sucesos. Con muchos de ellos ya ha tenido algún contacto en su vida familiar, social, a través de los medios, etc., pero es la escuela la que debe ayudarlo a superar el conocimiento vulgar para permitirle integrar CONCEPTOS FORMALES (Bruner).

Inductiva o deductivamente, el educador debe seleccionar las notas o atributos que orientarán la labor de sus secuencias (en el primer caso, desde diferentes textos, láminas o fotos, habrá de elegir aquellas que conforman su esencia, aquellas que no pueden estar ausentes sin desvirtuar el concepto; en el segundo, desde la definición que pueda encontrar en un diccionario enciclopédico o específico, seleccionará tales notas distintivas), pero esto

habrá de ser precedido por una instancia que cada escuela y todo colectivo docente debe abordar previamente: EL ANÁLISIS Y ESTUDIO DE ESOS CONCEPTOS ESTRUCTURANTES que, repetimos, no figuran a texto expreso en nuestros programas (sería de desear que los nuevos instrumentos curriculares, dentro de una línea abierta y flexible, orienten en su selección y tratamiento). No es tarea sencilla, pero si esta etapa se omitiera podríamos caer, sin dudas, en el mismo estado anárquico al que ya aludíamos, pero agravado, ya que es probablemente una práctica docente no desarrollada ni dominada por la mayoría de los maestros; desde este estudio habrán de generarse las redes conceptuales que, a su vez, serán el soporte para la elaboración de distintos tipos de secuencias.

Un escenario con múltiples decorados

El escenario epistemológico

Hasta ahora hemos centrado nuestra mirada en los aspectos curriculares y didácticos. Intentaremos seguir avanzando, pero en este escenario es preciso realizar una breve reseña de lo que sucede en el ámbito de las ciencias, en los cambios epistemológicos que en ellas se producen.

“Cambia, todo cambia”. Y así, en el mundo científico se aprecian evoluciones y revoluciones. El pasado siglo desarrolló la reflexión epistemológica y con ella los cambios se aceleraron. Los aportes de T. Kuhn y su concepto clave de PARADIGMA, del Círculo de Viena con su figura estelar Popper y su idea del FALSACIONISMO, de la Escuela de Frankfurt y el trascendental aporte habermasiano del INTERÉS EMANCIPATORIO y su teoría comunicativa, son algunos jalones que marcan el devenir del pensamiento científico.

Estas nuevas perspectivas afectaron a todas las ciencias, incluyendo las sociales y, por ende, las de la educación.

La evolución de las ciencias sociales muestra el desarrollo de diferentes perspectivas, de nuevos enfoques, de metodologías alternativas. Es tan profundo el proceso de cambio, que se visualizan distintas “escuelas” en la producción del conocimiento (modelos, corrientes, perspectivas teóricas) que responden a un mismo paradigma y, lo que constituye un dato más sorprendente, también a paradigmas opuestos. Esto plantea un complejo escenario multiparadigmático en el que se produce el conocimiento social.

¿Qué relación guarda esto con la educación? La enseñanza no puede llevarse a cabo de espaldas a la producción del conocimiento social. Didácticamente implica el establecimiento de un alto grado de **isomorfismo entre la postura epistemológica de las ciencias y su enseñanza**. Claro está que, de acuerdo a lo expresado, este es un campo complejo, problemático.

«El nuevo sistema educativo exige un modelo de profesor reflexivo, autónomo y crítico, que posea un buen conocimiento de las disciplinas, así como un conocimiento didáctico que le permita enseñar mejor. Para que ello ocurra, el conocimiento que posee de la materia no debe limitarse a contenidos generales que con su mejor habilidad debe transmitir, sino que ha de ser un conocimiento más profundo que le permita llegar a las bases teóricas, ideológicas y filosóficas en las que se inspiran los mencionados contenidos, es decir, corrientes y paradigmas. En definitiva, ha de tener bien fundamentada su práctica: ¿qué hace?, ¿por qué lo hace?, ¿para qué lo hace?»³

Veamos algunas características propias de las ciencias sociales, en las que hay consenso por parte de muchos teóricos.

Sarramona establece cinco grandes ideas que identifican a estas ciencias:

- ▶ Provisionalidad (relatividad del conocimiento)
- ▶ Sistemática (en base a estructuras coherentes e interrelacionadas)
- ▶ Explicatividad (capacidad para responder a los problemas)
- ▶ Objetividad (como característica deseada)
- ▶ Uso de lenguaje propio (diferente del vulgar)

Por su parte, Gross y otros plantean tres:

- ▶ Explicatividad
- ▶ Base empírica
- ▶ Naturaleza pública de los procedimientos utilizados

«Las ciencias sociales se caracterizan por el mayor grado de complejidad de los fenómenos del hombre respecto a los fenómenos que estudian las ciencias físico naturales, lo que afecta a las leyes que logran descubrir y a la metodología seguida por unas y otras.»⁴

Todas las ciencias -las sociales también- parten de la premisa de la PROVISIONALIDAD de los conocimientos a los que ha arribado una comunidad científica. Los hechos y fenómenos se estudian desde diversas ópticas que se originan en perspectivas teóricas diferentes, a la luz de nuevos conocimientos, aplicando variadas y modernas técnicas de investigación. Esta postura científica debe ingresar al aula, de tal forma que docentes y alumnos compartan conocimientos en continua construcción que, en algunos casos, seguirán enriqueciéndose y en otros, quedarán a la vera del camino, sustituidos por otros.

Otra idea clave a tener presente es el alto grado de COMPLEJIDAD DE ESTAS CIENCIAS. *«El ser humano como ser social, objeto de estudio de las Ciencias Sociales, es complejo, de manera que es imposible tratar de abarcar el conjunto desde un solo campo del saber social y desde una sola metodología. Cada ciencia social se encarga del estudio de un campo de la realidad social, y ha de relacionarse con el resto de las Ciencias Sociales para una explicación completa.»⁵*

Esto nos conduce a la difícil tarea de explicar los hechos sociales que obedecen a MULTIPLICIDAD DE CAUSAS. Cada uno está provocado por una rara, única e irreplicable serie de factores que se dan en diferentes espacios (más o menos cercanos) y en el tiempo (más o menos inmediatos), que se han combinado en un original y complejo cóctel. Una visión ya clásica de este entramado de circunstancias mediatas e inmediatas fue desarrollada por F. Braudel, quien nos reveló la existencia de más de una dimensión temporal. Según su análisis es posible considerar diversos “tempos” en la explicación de un suceso; a saber:

- ▶ **un tiempo corto, el del acontecimiento**, sobre el que se construyó la historia positivista (tiene poco poder explicativo, aunque favorece el ordenamiento cronológico);
- ▶ **un tiempo medio o coyuntura**, con mayor potencialidad explicativa;
- ▶ **un tiempo de larga duración o estructura**, de muy lenta evolución (tiempo de las mentalidades).

³ Antonio Luis García Ruiz; José Antonio Jiménez López, citados por Ma. C. Domínguez Garrido (2004).

⁴ F. Frieria Suárez (1995).

⁵ Ma. C. Domínguez Garrido (2004).

Para cerrar esta breve síntesis haremos alusión a dos nociones básicas para el estudio de las ciencias sociales:

- ▶ **el relativismo**, o sea, la necesidad de valorar las posibles diferentes interpretaciones que sobre un tema puedan realizar los investigadores, cronistas o actores sociales;
- ▶ **el carácter empático** como requisito esencial para poder comprender las motivaciones e intenciones de personas o grupos, tomando en consideración el contexto en que se produce el hecho.

El escenario psicológico

Toda propuesta didáctica se basa (o debería) en un marco epistemológico y en una serie de fundamentos psicológicos que nos iluminan sobre la mejor forma de enseñar a nuestros alumnos.

Cuando cada docente en su aula determina sus objetivos, selecciona los contenidos a abordar, programa las estrategias y actividades a plantear, elige y prepara los recursos y materiales a usar, toma una serie de decisiones que se explican por su posición en relación a QUÉ y CÓMO aprenden los alumnos y -lo que es primordial, porque ello conforma su campo específico de responsabilidad profesional- CÓMO ENSEÑAR. Consciente o inconscientemente lo hará desde sus conocimientos epistemológicos y psicológicos. En este último aspecto hemos de considerar la evolución de las investigaciones en este terreno.

Todos quienes hoy desarrollamos la tarea educativa, independientemente de la antigüedad en el desempeño de la misma y de los diferentes planes de formación vigentes desde los sesenta en los Institutos Normales, hemos incorporado una visión piagetiana del aprendizaje. Los programas de Educación Primaria tienen una fuerte fundamentación en el pensamiento del célebre ginebrino, que es inocente, sea esto dicho al paso, de todas las “aplicaciones didácticas” de sus investigaciones que nunca tuvieron esa intencionalidad (si a esto le sumamos ciertas concepciones tergiversadas de las mismas, nos enfrentamos a planteamientos curriculares poco adecuados). Sin intentar menoscabar el valor de los aportes de la Escuela de Ginebra, debemos considerar que muchos de los modelos didácticos y muchas de las elaboraciones curriculares que utilizamos en nuestras clases, tienen concepciones ya superadas

y evidenciadas como equívocas merced a la evolución de las actuales investigaciones en el campo de la psicología. Una tradición piagetiana ha sido enseñar desde lo próximo a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto. Y esto que puede seguir teniendo vigencia en determinadas circunstancias, no puede ser considerado un principio didáctico. A los aportes del genial fundador de la escuela ginebrina debemos hoy incorporar los resultantes de las investigaciones de Antonio Calvani, Kieran Egan y otros⁶.

El primero de los nombrados propone programas para los niños del primer ciclo escolar sobre la base de dos tiempos opuestos: *el tiempo familiar* (hasta tres generaciones) y *el tiempo primordial*. Así, los alumnos podrán construir una noción de las duraciones históricas a partir del conocimiento del mundo de sus abuelos o el de la prehistoria.

El segundo, Egan, valora dos capacidades infantiles de inestimable importancia y que no siempre han sido explotadas: *la imaginación y la fantasía*. Son estas, algunas de las más potentes herramientas conceptuales para el aprendizaje del tiempo histórico. Para ello es necesario echar mano a estrategias de enseñanza didácticamente potentes para ello como, por ejemplo, *la narración sobre la base de pares de opuestos*.

Lo antes expuesto nos habilita para ingresar, al aula, otras temáticas (además de las curriculares y tradicionales), potenciar herramientas intelectuales como la imaginación y la fantasía, emplear la narración como recurso didáctico.

El escenario didáctico

El aprendizaje y la enseñanza, si bien mantienen una estrecha relación, no conforman un único proceso, sino dos procesos singulares que, según la expresión ausubeliana, pueden o no coexistir, ya que «enseñar es tan solo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje».

En el ya clásico -y reduccionista- triángulo didáctico, el alumno es responsable del aprender y lo hace construyendo nuevos conceptos que se integran en estructuras de conocimientos que llamamos esquemas. Estos constituyen el *súmmum* de lo que cada individuo sabe sobre un determinado tema (es lo que denominamos “conocimientos previos”, verdaderas estructuras con elementos muy bien

⁶ Recomendamos ampliar esta temática, por ejemplo, en la obra *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, de Cristófol Trepat y Pilar Comes.

interrelacionados entre sí, aunque pueden ser “a” o “pre” científicas, pero nunca meras ideas inconexas).

La enseñanza derivada de este y otros supuestos básicos se resume en un modelo genérico de acción didáctica que conocemos como apropiativo-aproximativo. Enfrentar el desafío de este proceso compromete la idoneidad profesional del maestro, pone en juego su profundo conocimiento del área a enseñar, su capacidad para organizar las tareas que habrán de potenciar el aprendizaje de acuerdo a una identificación y selección de objetivos que expliciten sus propósitos e intenciones, su integración armónica en estrategias de enseñanza que promuevan la reestructura de los conceptos o el cambio de los mismos.

Un tercer vértice de este virtual triángulo lo componen los saberes a ser internalizados por el aprendiente merced a la acción didáctica del enseñante. En este campo queremos plantear las dos grandes opciones sobre las que, a nivel de sistema y de cada docente, debe asumirse una postura: **trabajar un currículo de ciencias sociales sobre la base de conceptos disciplinares o sobre la base de conceptos interdisciplinares.** Si elegimos el primero de los caminos estaremos frente a conceptos que emanan de la lógica de la disciplina, que son el fruto del trabajo y la investigación del científico social (algunos autores se refieren a ellos como conceptos de primer orden). Si la opción es por la segunda de las rutas nos encontramos ante aquellos conceptos que se originan desde el marco epistemológico de las ciencias sociales y de aquellos que conforman un sustrato común para todas ellas (conceptos de segundo orden).

Nuestro actual instrumento curricular hizo una clara opción por los conceptos de orden disciplinar, aunque en realidad no llega a ellos, limitándose a un extenso listado de contenidos temáticos, con fuerte influencia de posturas neopositivistas, con ordenación cronológica en historia y con un claro acento descriptivo en geografía, en base a una distribución de base piagetiana (del tiempo/espacio vivido al percibido y luego al concebido).

Un docente con autonomía profesional tiene la posibilidad de “aggiornar” el programa, planificando actividades en las que el contenido sean conceptos tanto disciplinares como interdisciplinares. Ello requiere:

- una criteriosa elección de los conceptos disciplinares a abordar;



- una exhaustiva explicitación de las notas o atributos que los conforman;
- la determinación de los conceptos epistemológicos que deberán presentarse ante los alumnos;
- el reconocimiento de una serie de conceptos clave que se sumen al “qué” enseñar.

«El “qué” enseñar deriva de estos conjuntos de conceptos clave reflejo de la fuente epistemológica, que varían según las disciplinas y los paradigmas escogidos...»

El contenido incluye principios, conceptos y capacidades cognitivas básicas propias de las ciencias sociales así como valores y normas de educación moral...

...un currículo cíclico que retome a diferentes niveles de complejidad los conceptos clave de la escolaridad obligatoria... sería el camino idóneo...»⁷

Esto nos conduce a la necesaria planificación institucional, originada en el seno de cada colectivo docente.

Para ejemplificar el planteo que venimos realizando, tomamos parte de uno de los trabajos de la evaluación final realizada por un equipo de tres maestras de la ciudad de Fray Bentos (Cristina Gancheff, Daniela Suárez y María José Caricot). Se les había solicitado, entre otras consignas, esbozar una mesosecuencia para el nivel en forma grupal y una microsecuencia para la clase en que se desempeñan en el año en curso. Comenzaremos por presentar una muy acotada recensión de la información disciplinar manejada durante los cursos respecto a los saberes histórico-geográficos, relacionados con los temas escogidos por el equipo de docentes adscriptores.

⁷ G. Tribó Travería (1999).

Desde la teoría

Una visión de la historia en torno a los pueblos originarios...

«Esta singular situación, en una América que siempre fue indígena, nos obligaría a pensar acerca de nuestra carga por haber hecho desaparecer toda memoria cultural de aquellos habitantes.»⁸

¿Qué historia enseñar? Esta es la pregunta que deberíamos formularnos, previo al abordaje en nuestras aulas de cualquier tema, pero en particular este que nos convoca, que tiene que ver con los pueblos originarios de América Latina pero, en particular, con nuestra región del Río de la Plata.

¿Qué pretendo enseñarles a mis alumnos? Y cuando decimos, ¿qué historia enseñar?, deberíamos preguntarnos si hemos recorrido la mayor cantidad de fuentes, obras que nos permitan un abordaje y una reconstrucción de la historia de nuestros pueblos originarios, que esclarezca parte de nuestro pasado (un pasado olvidado -a propósito de la memoria y el olvido- ¿por qué recordamos ciertas cosas y no otras en términos de pueblo, de comunidad?).

¿Qué visión de nuestro pasado hemos ido construyendo? A propósito señala Consens: «La prehistoria que los uruguayos nos hemos dado, está físicamente en vitrinas de museos, y no despierta en nosotros ninguna identificación con los “materiales indígenas” que allí se encuentran, disimulados detrás de paupérrimas como inadecuadas etiquetas»⁹.

Múltiples son las razones que explicarían esta situación; intentaremos, en este caso, realizar algunas reflexiones que nos permitan visualizar parte de este proceso y paralelamente identificar otras líneas de desarrollo que nos permitan transitar una vía adecuada a este siglo, donde la dominante sea la inclusión y no la exclusión social.

Un abordaje de estas características nos interpela fuertemente en términos de identidad. A propósito de ello es ilustrativo observar cómo, finalizando la tercera década del siglo pasado, más precisamente en 1929, en un libro cuyo título era *Estoy orgulloso de mi país*, se decía: «Hemos repetido que en la República no hay

indios, que en otros países del continente constituyen la rémora. Quiere esto significar, que los dos millones de habitantes que forman hoy la población absoluta del territorio uruguayo valen mucho más que los 6 u 8 millones de indios semi-salvajes, que figuran haciendo número en las estadísticas de otros países de América Latina... Para la formación del tipo nacional ha entrado solamente una raza, la raza blanca; pero ha habido el cruzamiento de blancos de diversos países... De esta mezcla ha resultado un tipo amante del suelo nativo, amigo de instruirse... celoso de las instituciones, que se interesa y apasiona por la vida pública... Es un tipo que no denota ninguna inferioridad ni física ni intelectual con respecto al europeo... ya que sabe evolucionar, marchar con el progreso, haciendo que su país forme en las filas de vanguardia de la civilización»¹⁰.

Un planteo de estas características permite identificar algunas de las características de ese imaginario que con fuerza se instaló en la conciencia de los uruguayos, que determinó entre otras cosas una fuerte mirada hacia Europa y no hacia América Latina. Optimismo, cosmopolitismo, exaltación de la noción de “fusión” de razas y sentimientos sería parte de las ideas fuerza de la época. En un momento tan particular como lo fue ese, “el Uruguay del Centenario”.

«...debemos aceptar que hubo varias comunidades en la construcción de este Uruguay de hoy. Comunidades que propusieron distintas expresiones sociales y culturales, que no siempre coincidían con los valores que la mayoría proponía. Formas de organizar la cultura que, incluso, fueron muy diversas a las nuestras... no deberíamos... construir una historia única para todas, a través de la degradación de priorizar solamente una de ellas.»¹¹

A la búsqueda de una nueva visión del pasado

Siguiendo la reflexión propuesta por Mario Consens, señalaremos tres aspectos que implicarían una revisión de los planteos que aún son, por error u omisión, usuales en nuestra enseñanza.

⁸ M. Consens (2004:3).

⁹ *Ídem*, pp. 4-5.

¹⁰ Horacio Araújo Villagrán (1929), citado por G. Caetano (1998).

¹¹ M. Consens (2004:2).



En primer lugar: el establecimiento de una nueva periodización que restituya la unicidad de nuestro pasado, redistribuyendo en tres períodos el lapso que transcurre entre el primer ingreso y la posterior colonización de este territorio por los primeros humanos -13.000 a 15.000 años- hasta la actualidad. Esa redistribución se haría en los siguientes términos: Período Indígena -desde el ingreso de las primeras comunidades indígenas 15.000 a 13.000 años hasta 1720 aproximadamente-; Período Colonial desde 1720 (donde se da la organización de las nuevas estructuras políticas de la nueva cultura europeizadora que recién entonces se convierte en dominante) hasta 1830; Período Republicano (1830 en adelante), período en el que se afirman, consolidan, despliegan los valores, costumbres y modos de vida europeos. La “hecatombe de Salsipuedes” es una anécdota entre muchas similares.

En segundo lugar: Las modificaciones que sufrió el Uruguay durante ese período (modificaciones geográficas, ambientales) que obligan a una reconsideración de ese escenario por esencia cambiante, dinámico.

En tercer lugar: Los cambios ocurridos en la teoría arqueológica en los últimos 30 años. En este sentido, los criterios de cómo conocer el pasado han significado un avance sustancial. Señala Consens: «La teoría arqueológica nos ha enseñado a afinar las preguntas, a reinterpretar los resultados de los análisis, indicando cuándo lo que hallamos es producto

de acciones humanas, de animales, plantas o perturbación accidental. La teoría nos orienta en la adecuada revisión de los datos y de la metodología para fundamentar explícitamente lo que afirmamos. Nos permite disponer de parámetros para calificar y nos permite, también, ser más cautos en la aprobación o rechazo de las propuestas y de sus resultados. Nos brinda alternativas posibles y válidas para reinterpretar lo que decimos.»¹²

Escuchando otras voces desde el pasado

“Cuanto más salvajes, más sabios”

Larrañaga entendía que la Provincia tenía un rasgo singular respecto a los idiomas, y lo señala: «Mientras la (lengua) guaraní se extiende por todo Brasil y llega hasta el Perú, y mientras la quichua domina en el vasto imperio de los Incas; este pequeño recinto cuenta más de seis idiomas diferentes: tales son el minuan, el charrua, el chaná, el boane, el goanoa, el guaraní y que se yo que más? Pero lo más sensible de todo es, que en poco tiempo no quedará vestigio alguno de ellos; y así es honor nuestro el conservarlo: que quizás encontrareis en ellos esa filosofía que debe servir para formar el idioma universal que desean los sabios. Ello es, que por lo regular se ha notado, que hay más sabiduría en los idiomas quanto mas salvajes son las naciones: prueba nada equívoca de la divinidad y pureza de su origen, y de que la mano atrevida del hombre no ha entrado a corromperlos».¹³

¹² *Idem*, p. 13.

¹³ Citado por A. Ribeiro (2002:182).

Desde la práctica

Fundamentación

Espacio y tiempo son dos macro-conceptos que hacen al conocimiento social, conocimiento que se hace difícil de abordar, ya que es multicausal, depende de quien lo construye, está cargado de subjetividad, y se nutre de diversas y variadas fuentes, pero que se puede y se debe abordar desde los primeros años de la escolaridad, porque contribuye a la toma de conciencia del ser social; ayuda en la búsqueda de identidad; favorece el espíritu crítico y reflexivo; además permite la interacción del niño con el medio y fomenta el trabajo en valores.

Cabe destacar que la identidad constituye una categoría ideológica de adscripción a determinados atributos étnicos, sociales, etc. En los procesos de configuración de las identidades actúan múltiples referentes (lengua, religión, sistema de valores, creencias, comportamientos, etc.) que son objeto de representaciones, *en torno a las cuales se construyen estrategias asociadas a la manipulación simbólica que conduce a la consolidación de la categoría* (cf. S. Mazzolini).

Se entiende por identidad nacional, la elaboración imaginaria de un sentido de pertenencia a una nación. En el caso uruguayo, la identidad de la nación se construyó en torno a la identificación prácticamente exclusiva con la inmigración europea, excluyendo otros referentes identificatorios (culturas afro, indígenas, criollas).

El referente indígena va a ser explícitamente excluido y negado. La “no existencia” de indígenas va a ser declarada con orgullo y como elemento identificatorio de una nación que se consideraba “diferente” del resto de las naciones americanas.

Según Cecilia Braslavski¹⁴, «la conciencia de identidad es comprensión, percepción y proyección de uno mismo entre el pasado, el presente y el futuro». La escuela ha constituido un lugar privilegiado de construcción de identidad nacional.

Comprender historia significa comprender las acciones de los hombres, pero pensar históricamente exige situar esas acciones en medio de un gran paisaje compuesto por multitud de factores que interaccionan. El reconocimiento de la pluralidad, de actores, de tiempos y de interpretaciones puede colaborar a la construcción permanente de una sociedad democrática que reconoce su identidad en la diversidad, que se reconoce y diferencia de su pasado para la comprensión de su presente y la construcción entre todos de su futuro.

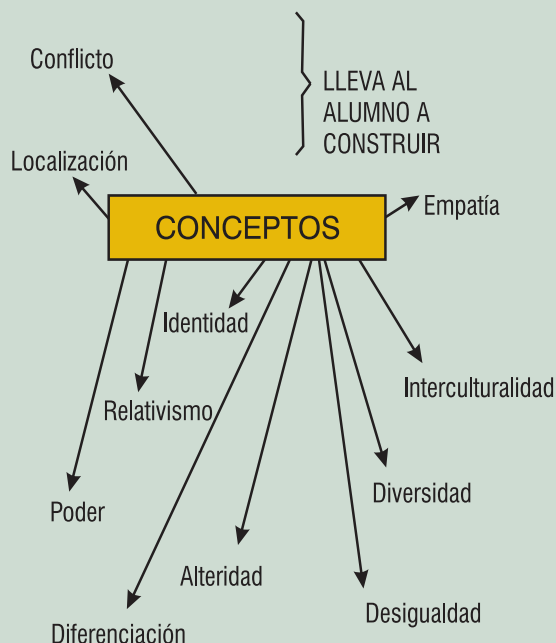
Mesosecuencia para el segundo nivel

Emergente: “Día del indio”

Preguntas problematizadoras:

- ▶ ¿Por qué se celebra el, 11 de abril, el “Día del Indio” en nuestro país?
- ▶ ¿Hay indígenas o descendientes de indígenas en nuestro país?
- ▶ ¿Por qué se les llamó indios?
- ▶ ¿Por qué crees que hasta ahora ningún presidente de estados americanos era un descendiente o indígena?

EL ESTUDIO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS



¹⁴ C. Braslavsky; D. Filmus (1988).

Objetivos de la mesosecuencia

- ▶ Intentar un acercamiento empático al pasado de nuestro país, para construir un pensamiento histórico contextualizado.
- ▶ Promover, en el niño, una aproximación al desarrollo del concepto de tiempo histórico, mediante la comprensión de cambios y permanencias en su entorno y la explicación causal de los hechos.
- ▶ Propiciar la redefinición del sentido de pertenencia a la comunidad uruguaya, buscando nuevos factores de identidad nacional.

Secuencia de contenidos

1. **Perfil de los habitantes de nuestro país**
 - 1.1 Características físicas y de su personalidad, según los cronistas españoles.
 - 1.2 Interacción con el medio.
2. **Primeros pobladores de las distintas regiones del Uruguay**
 - 2.1 Doblamiento.
 - 2.2 Pre-historia.
 - 2.3 Cultura históricamente conocida.
3. **Llegada de los españoles**
 - 3.1 Misiones Jesuíticas
 - 3.1.1 Asentamientos jesuíticos.
 - 3.1.2 Localización temporal y espacial de las misiones jesuíticas.
 - 3.1.3 Acciones.
 - 3.1.4 Estudio de una estancia jesuítica del siglo XVIII.
4. **Los indígenas y el estado naciente**
 - 4.1 Salsipuedes.
 - 4.1.1 Localización temporal y espacial.
 - 4.1.2 Participantes.
 - 4.1.3 Razones de lo acontecido.
 - 4.1.4 El suceso.
 - 4.1.5 Charrúas llevados a París.
5. **La construcción de la sociedad uruguaya**
 - 5.1 Visualización del legado indígena.



En síntesis: hemos pretendido mostrar la necesidad de un viraje que, por sobre los instrumentos curriculares, apunte más a la elaboración de contenidos conceptuales formales que al tratamiento de los temas programáticos, y así evitar caer en enfoques restringidos y acotados desde cada una de las disciplinas que conforman el área. Esto determinará la planificación de secuencias que se desglosarán en conceptos y sus notas, y actividades. 

Bibliografía

- BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coords.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado.
- BRASLAVSKY, Cecilia; FILMUS, Daniel (1988): *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires: Ed. Cántaro-FLACSO-CLACSO.
- CAETANO, Gerardo (1998): "Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario" en J. P. Barrán; G. Caetano; T. Porzecanski: *Historias de la vida privada en el Uruguay. Individuo y soledades 1920-1990*, Tomo 3. Montevideo: Ed. Santillana/Taurus.
- CONSENS, Mario (2004): *Las primeras seiscientas generaciones en el Uruguay*. LIBRO I. Separata de Revista QUEHACER EDUCATIVO, N° 66 (Agosto). Montevideo: FUM-TEP.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, María Concepción (2004): *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- FRIERA SUÁREZ, Florencia (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- RIBEIRO, Ana (2002): *Los tiempos de Artigas*. Tomo 4. Montevideo: Ed. El País.
- SOLER ROCA, Miguel (1984): *Uruguay, análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*. Barcelona: Imprenta Juvenil SRL.
- TRIBÓ TRAVERÍA, Gemma (1999): "Los conceptos clave en las propuestas curriculares" en Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 21 (julio). Monografía: *Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Graó.