

*Linare, C. (Coord.); Kogan, N., Tabakman, S. y Tarquini, S.*

## **Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Material de apoyo para la enseñanza**

---

*Linare, C. (Coord.); Kogan, N., Tabakman, S. y Tarquini, S.. (2024). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Material de apoyo para la enseñanza. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6602/pm.6602.pdf>*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria.<sup>1</sup>

Material de apoyo para la enseñanza.

<b>I -A modo de presentación.</b> .....	3
<b>II -¿Qué se enseña y aprende en Ciencias Sociales en la Escuela Primaria?</b> .....	5
- La realidad social pasada y presente como objeto de estudio. ....	5
- La naturaleza del conocimiento social y escolar. ....	6
- El tiempo histórico, el espacio geográfico y los sujetos sociales.....	8
- Acerca de la selección, secuenciación y organización de los contenidos en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales. ....	13
<b>III -¿Por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales?</b> .....	19
<b>IV -¿Cómo se enseña y se aprende Ciencias Sociales en la Escuela Primaria?</b> .....	21
-La planificación como anticipación de la enseñanza e hipótesis de trabajo.....	22
-Recortes de contenidos y ejes temáticos en la programación de la enseñanza.....	24
-Estrategias, situaciones de enseñanza y modos de conocer.....	27
-Leer, escribir, dialogar y aprender Ciencias Sociales en Primer y Segundo Ciclo....	31
-La diversidad de fuentes de información como materiales educativos. ....	41
-El análisis de imágenes en las clases de Ciencias Sociales.....	43
-Los mapas del territorio.....	45

---

<sup>1</sup> Equipo de curricularistas del área de Ciencias Sociales: Cecilia Linare (coord.), Nicolás Kogan, Silvia Tabakman y Soledad Tarquini. DGCyE, Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2016.

-Las salidas escolares como situaciones de enseñanza.....	47
-La proyección de videos ficcionales, animados o documentales.....	49
<b>V – La evaluación en Ciencias Sociales.....</b>	<b>52</b>
-Los indicadores de avance para definir qué y cómo evaluar aquellos saberes que logran los niños y niñas.....	53
<b>VI - Para seguir pensando la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Desafíos y propuestas.....</b>	<b>57</b>
-Enseñar el espacio geográfico en Ciencias Sociales desde el criterio de escala. ¿Partir de lugares cercanos o lejanos?.....	59
<b>VII - Reflexiones finales.....</b>	<b>64</b>

## **I- A modo de presentación.**

El siguiente documento de desarrollo curricular se inscribe en el marco de los propósitos y orientaciones generales para la educación pública enunciado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, la Ley Provincial de Educación N° 13.688 del año 2007, por los Diseños Curriculares para la Educación Primaria de Primer y Segundo Ciclo vigentes en nuestra jurisdicción desde el año 2008 y el actual Régimen Académico del Nivel Primario del año 2014/2016, Resoluciones N° 1057/14 y 197/16.

En este sentido, consideramos que el material que aquí presentamos para su utilización por parte de los docentes<sup>2</sup> que practican la enseñanza de las Ciencias Sociales en cada uno de los años de la escuela primaria y de los equipos directivos que coordinan la labor pedagógica en relación con el área, apunta a la formación de estudiantes y sujetos reflexivos, críticos, comprometidos con los valores democráticos y el respeto de los derechos humanos consensuados universalmente. (Ley 26.206/2006, art. 11, inc. c y s y arts. 27, inc. d y h).

La capacidad de comprender la realidad social, de interpretar los procesos históricos, de analizar diversas fuentes de información, de identificar la diversidad y multiplicidad de causas de los conflictos sociales y de reconocer las diferentes perspectivas de los sujetos que interactúan en la sociedad entre otros saberes específicos de las Ciencias Sociales, constituyen algunas de las cuestiones que se desarrollan en estas páginas y que se vinculan con los objetivos específicos de nuestra Ley Provincial de Educación, a saber:

---

<sup>2</sup> Considerando que la repetición de palabras dificulta la lectura –por ejemplo el/la docente, el/la niño/niña, el/la alumno/alumna– y, dado que aún no hay consenso en las nuevas formas no sexistas del habla y de la escritura, utilizaremos para las nominaciones el género masculino advirtiendo que el mismo, como equivalente de toda la existencia humana, forma parte del sexismo del lenguaje.

“Art. 16. m- Formar y capacitar a los alumnos y docentes como lectores y usuarios críticos y autónomos, capaces de localizar, seleccionar, procesar, evaluar y utilizar la información disponible, propiciando las bibliotecas escolares y especializadas en las instituciones educativas en tanto espacios pedagógicos que contribuyen a una formación integral.

n –Incorporar a todos los procesos de enseñanza saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado.

(...)

s- Asegurar una educación para todos los alumnos que favorezca la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla así como con los distintos discursos, especialmente los generados por los medios de comunicación.” (Ley N°13.688, 2007)

El logro de estos objetivos enunciados en el marco legal que organiza las prácticas de enseñanza en nuestro sistema educativo y que también circunscribe el sentido y alcance de este documento, se vincula con los aportes que el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de las respectivas disciplinas que producen conocimiento social actualizado, vienen realizando.

En función de estas definiciones, el documento *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria* se organiza en diversos apartados estructurados a partir de preguntas e interrogantes que intentan dilucidarse. Qué, por qué, para qué y cómo se enseñan las Ciencias Sociales, cómo planificar y con qué criterios pensar la evaluación son interrogantes que se formulan los docentes y cuya respuesta invita a pensar en numerosos aspectos que orientan las prácticas de enseñanza. Esperamos que el presente

documento contribuya a la construcción de criterios para la toma de decisiones por parte de los docentes y/o equipos y se constituya como un aporte para afrontar estos desafíos.

## **II- ¿Qué se enseña y aprende en Ciencias Sociales en la Escuela Primaria?**

La realidad social pasada y presente como objeto de estudio:

El objeto de estudio de las Ciencias Sociales en la escuela primaria se caracteriza por una gran complejidad. Se trata de la realidad social en sus múltiples dimensiones económica, política, social y cultural tanto en el pasado como en el presente, en espacios lejanos y en aquellos más cercanos a la realidad social de los alumnos. La sociedad, sus integrantes, el modo en que estos interactúan tanto de modo cooperativo y solidario como conflictivo a partir de los diferentes intereses que los atraviesan como grupos o colectivos sociales constituyen otras definiciones posibles del objeto de estudio que se aborda en la enseñanza del área.

El análisis de la realidad social es complejo y supone un desafío importante tanto para la enseñanza como para el aprendizaje ya que se trata de un objeto dinámico y multifacético. Es decir, no se presenta como un conjunto de elementos fijos e inmutables sino que su configuración se va modificando permanentemente. La sociedad, sus integrantes y la interrelación entre ellos atraviesan cambios a lo largo del tiempo, en ocasiones, de manera muy profunda, aunque también es posible observar continuidades, por ejemplo en ciertas prácticas culturales de los sujetos o grupos sociales en ese devenir histórico. Aun en un mismo tiempo histórico, las sociedades difieren en los diversos espacios y territorios.

Al estudiar determinados procesos socio-históricos y socio-territoriales es posible observar cambios, continuidades, rupturas, heterogeneidad y desigualdad social y una gran diversidad cultural.

La enseñanza del área, en ambos ciclos de la escuela primaria, apunta entonces a ofrecer a los alumnos un conjunto de herramientas conceptuales y a vincularlos con una diversidad de modos de conocer que les permitan analizar y comprender la compleja realidad social en el pasado y el presente.

La naturaleza del conocimiento social y escolar:

Como se ha dicho, el estudio y la reflexión sobre la sociedad es complejo de abordar. Un aspecto singular que la caracteriza es que los propios docentes y alumnos de la escuela están insertos en ella. Todas las personas, por ser integrantes de la sociedad, forman parte de la realidad social. Por eso, puede afirmarse que existe una coincidencia entre los sujetos que enseñan y aprenden en la escuela y el objeto que es enseñado y aprendido.

Asimismo, es importante tener presente que el conocimiento social que circula en las escuelas a modo de contenidos se caracteriza por la provisionalidad y la controversialidad. Esto significa que no solamente la realidad social se modifica sino que el conocimiento que se produce sobre ella también atraviesa cambios a partir de los aportes y debates que se originan en las investigaciones académicas y científicas. Por ejemplo, el conocimiento que tenemos actualmente sobre la organización del dominio colonial español en América o sobre los modos de explotación de los recursos naturales en diferentes ambientes se aborda desde perspectivas más críticas, es más completo y complejo que el que existía hace algunas décadas atrás. A su vez, este conocimiento seguramente irá cambiando y

enriqueciéndose en la medida en que avancen las investigaciones sobre estos temas. Podemos decir entonces, que el conocimiento social y escolar es una construcción que cambia con el tiempo y por lo tanto no es inmutable, sino *provisorio*.

Por otro lado, existen debates y discusiones profundas entre los especialistas que investigan determinados problemas específicos de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, existen diversas concepciones respecto del modo de pensar problemas urbanos, diferentes modos de comprender el espacio y la naturaleza, y no todos los especialistas interpretan del mismo modo aquellos acontecimientos que dieron origen a determinados procesos históricos, como por ejemplo la Revolución de Mayo. La *controversialidad* que caracteriza al conocimiento social y también escolar está dada a partir de las diferentes interpretaciones que existen sobre los fenómenos sociales, los procesos socio-históricos y socio-territoriales estudiados.

De todas formas, es necesario aclarar que los actuales Diseños Curriculares de la Jurisdicción asumen un enfoque epistemológico disciplinar y didáctico específico que funciona como marco teórico y que pretende orientar las decisiones que deberán tomar los docentes y equipos en torno a las prácticas de enseñanza.

Estos enfoques, a su vez, responden a las prescripciones realizadas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación entre el año 2004 y 2012 en los cuales se establecen, para el área de Ciencias Sociales de ambos Ciclos, tres ejes organizadores de los contenidos que cada jurisdicción debió contemplar a partir de sus propias definiciones. A saber: *en relación con las sociedades y los espacios geográficos, en relación con las sociedades a través del tiempo y en relación con las actividades humanas y la organización social*. (MECyT, 2004-2012) Es decir, que el *tiempo histórico, el espacio geográfico y los sujetos sociales* se conforman como los ejes

estructurantes en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario.

El tiempo histórico, el espacio geográfico y los sujetos sociales:

El área de Ciencias Sociales se construye a partir de la consideración de conceptos propios de las disciplinas como la Geografía y la Historia, entre otras. Es así que el Diseño Curricular considera como ejes estructurantes del área el tiempo histórico, el espacio geográfico, los sujetos y colectivos sociales.

El enfoque epistemológico y pedagógico considerado para definir estos ejes estructurantes permite articular su enseñanza sin que estos aparezcan separados o dispersos, es decir que, tiempo, espacio y sujetos cobran sentido en las propuestas de enseñanza si se presentan de manera articulada en cada año de la escuela primaria, lo que no excluye que la enseñanza de cada uno de estos ejes presente sus particularidades y desafíos propios en cada ciclo y también según la edad de los niños.

Con respecto al tiempo histórico, el Diseño Curricular de Ciencias Sociales lo define como una construcción social y cultural a diferencia de lo que se podría denominar un *tiempo natural o vivido* que experimentamos de manera individual las personas. Para conocer y comprender sociedades que existieron en el pasado y que existen en el presente en contextos culturales diversos, la noción de tiempo histórico es fundamental. Si bien elaborar cronologías que determinen las fechas de ciertos acontecimientos y el orden en que sucedieron es un ejercicio válido y necesario, el trabajo con el tiempo histórico no puede reducirse a este tratamiento que supone muchas veces el ordenamiento de hechos históricos en líneas de tiempo. Sostener que el objeto de estudio del área se corresponde

con el análisis de realidades sociales pasadas y presentes, implica asumir que las sociedades cambian a lo largo del tiempo.

Ahora bien, las sociedades no cambian al mismo tiempo, y los cambios producidos pueden tener distintos *ritmos* y *duraciones* si se trata de cuestiones que responden a una dimensión política, social, cultural o económica. En este sentido, es posible hablar de múltiples tiempos de los procesos históricos expresados en el concepto de *multitemporalidad* para dar cuenta de los diferentes ritmos de los *cambios* y *permanencias* producidos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, algunos cambios en las sociedades se presentan de manera abrupta como los que se producen en ciertos procesos revolucionarios en el plano político. Sin embargo, desde una dimensión social o cultural, ciertas costumbres, creencias y prácticas de las personas de esa misma sociedad pueden no modificarse con la misma rapidez constituyéndose como *continuidades* respecto del período anterior al estallido revolucionario.

A su vez, sostener que los procesos de cambios o continuidades que atraviesan las sociedades pueden responder a distintas dimensiones de la realidad social tales como la política, la económica, la social o la cultural, abona la idea de múltiples causas que permitirían comprenderlos y explicarlos. La *multicausalidad* o *causalidad histórica* son conceptos disciplinares que aluden a estas intenciones.

A lo largo de toda la escolaridad, los niños irán construyendo de manera cada vez más compleja diferentes nociones temporales que les posibiliten elaborar desde sencillas cronologías para representar acontecimientos en una línea de tiempo hasta la elaboración de periodizaciones que apunten a la contextualización espacial y temporal y al análisis de causas y consecuencias de los procesos históricos estudiados.

En los diferentes temas y apartados desarrollados en este documento se irán presentando ejemplos concretos sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en ambos ciclos de la escuela primaria.

Desde esta concepción de tiempo histórico podemos también acercarnos a la noción de espacio geográfico definida en el Diseño Curricular, la cual también valora la enseñanza de procesos complejos y dinámicos. Según esta perspectiva, el tiempo histórico es comprendido como parte inseparable del espacio el cual también se modifica a lo largo del tiempo. Este espacio es concebido no como escenario, contenedor o recorte de la superficie terrestre donde se ubican (y contabilizan) ciertos elementos naturales y/o construidos por las actividades humanas, sino como un espacio socialmente construido a partir de la relación sociedad-naturaleza a lo largo de procesos históricos. Estas relaciones son complejas, cambiantes y dialécticas en el tiempo, es así que los espacios son heterogéneos y diversos, culturales, sociales e históricos. En sintonía con estas ideas el geógrafo Jorge Blanco (2007) afirma que una conceptualización del espacio geográfico requiere, entre otras cuestiones, precisar la relación entre espacio y vida social, aportar una visión sobre la transformación de la naturaleza, identificar los principales procesos y modalidades de producción social y reconocer su historicidad. En este sentido, no basta solo con estudiar la realidad material, que puede ser expresada en diversas formas u objetos naturales o artificiales (como un río, un cordón montañoso, un puerto, una red de transporte y las ciudades que conecta, una pequeña ciudad y su entorno rural), ya que éstas son el resultado de un proceso de construcción social desarrollado a lo largo del tiempo, en el que participan diversos sujetos con intenciones, visiones e ideas diferentes.

Este modo de interpretar la noción de espacio geográfico permite la articulación con el concepto de *territorio*, "...entendido como un ámbito geográfico delimitado a partir de estrategias de control que influyen, controlan o afectan a recursos, personas y relaciones." (DGCyE, 2008: 47). Esta visión supera la perspectiva tradicional de territorio definida por límites y fronteras políticas controladas por el Estado, ya que se valoran las prácticas de múltiples sujetos que se apropian y construyen territorios donde no solo el Estado ejerce poder. Entre ellos podemos mencionar a las comunidades de pueblos originarios, movimientos sociales, estudiantes, empresarios, campesinos. Lo expuesto permite dar sentido a la enseñanza de problemas territoriales ambientales, políticos y culturales presentados como objetivos de enseñanza en el Segundo Ciclo. Esta noción de territorio se profundiza con más detalle en el apartado de *Los mapas del territorio*.

El Diseño Curricular considera aquellos aportes que la investigación historiográfica viene realizando desde mediados del siglo XX en la ampliación del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, la renovación de enfoques, métodos y materiales de estudio. Además de trabajar multidisciplinariamente, es posible estudiar hoy temas que antes no eran contemplados por estas disciplinas. En relación con el estudio de sujetos y grupos sociales en el área, se constituyen como objeto de enseñanza desde una perspectiva social y cultural, la historia de los sectores populares, la participación de las mujeres en la vida política a lo largo del tiempo, el papel de los esclavos en la sociedad colonial y su participación en los ejércitos revolucionarios, las minorías étnicas, entre otros. Estos sujetos y colectivos sociales fueron durante mucho tiempo invisibilizados en los relatos históricos hegemónicos construidos desde mediados del siglo XIX en el contexto de surgimiento y consolidación de nuestro Estado-nación. Desde un enfoque político y

militarista, la historia de los *grandes hombres y hazañas bélicas* omitió en estos relatos la participación de hombres y mujeres pertenecientes a sectores amplios de la sociedad como sujetos activos y protagonistas de los procesos históricos aludidos. Su incorporación como objeto de estudio en el Diseño Curricular del área pretende poner en tensión tanto a este relato histórico construido como al enfoque que le dio su sentido.

De esta manera, en cada contexto y/o proceso sociohistórico o socioterritorial que se aborde en la enseñanza la composición de esos sectores varía e implica el reconocimiento de diversos grupos.

Por ejemplo, en cuarto año, en el marco de una propuesta de contenidos vinculada con el análisis de la sociedad colonial, el docente puede elaborar un recorrido de clases y actividades que permitan identificar tanto a los reyes, los funcionarios de la Monarquía, los encomenderos, los comerciantes peninsulares como a los criollos o españoles americanos, los indígenas sometidos a diversas formas de explotación laboral y relaciones de dominación cultural y los esclavos africanos. El docente también puede destinar un espacio específico a reflexionar sobre las diferentes condiciones que determinaban la vida de hombres y mujeres de distintos estamentos de la sociedad. Es decir, la composición social de la etapa implica visualizar una pluralidad de sujetos.

Por otra parte, la identificación de los distintos sectores que conforman una sociedad en un contexto determinado puede realizarse a partir de una perspectiva relacional. Esto significa que cada uno de los sectores se define y se reconoce a partir de su relación con otro o con los otros. En el ejemplo planteado podemos afirmar que muchos indígenas que vivieron en el período colonial pueden caracterizarse y comprenderse a partir de la relación que tenían con los colonizadores/encomenderos. Las condiciones de vida de los indígenas encomendados se explican a partir de las prerrogativas que los encomenderos

tenían sobre ellos y los privilegios de estos últimos se entienden a partir de las obligaciones a las que estaban sometidos los primeros. Es muy difícil caracterizar a un sujeto sino se lo ubica en una trama de relaciones con otros grupos en un contexto espacial y temporal preciso. Los diversos actores de la sociedad pueden comprenderse a partir de su vinculación con los demás.

Acerca de la selección, secuenciación y organización de los contenidos en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales:

Según Gojman y Segal (1998) la selección de contenidos es parte del proceso didáctico. Éste, “se inicia con la elaboración del currículum y finaliza con el conjunto de decisiones que toman los equipos docentes en la escuela y que se plasman en las planificaciones de clase. En este proceso, (...) se entrelazan cuestiones disciplinares, psicológicas y pedagógicas.” (p.78)

Como se dijo con anterioridad, en la elaboración de los Diseños Curriculares de la Jurisdicción se tuvo en cuenta como un primer criterio organizador a la hora de seleccionar y secuenciar contenidos, las prescripciones realizadas en los NAP para el área de Ciencias Sociales.

De este modo, en tal selección es ostensible la pretensión de que las propuestas de enseñanza de Ciencias Sociales estén orientadas a la identificación de tiempos históricos, espacios geográficos y diversos sujetos sociales, tanto de los que pertenecen a los sectores dominantes como a los subalternos, según se desarrolló en el apartado anterior. Por otro lado, los contenidos del área en ambos ciclos de la escuela primaria, se organizan en dos bloques cada año. En el Primer Ciclo, éstos se denominan *Sociedades y culturas*:

*cambios y continuidades, y Sociedades, culturas y la organización del espacio.* En Segundo Ciclo, los contenidos se organizan en los bloques: *Las sociedades a través del tiempo y Sociedades y territorios.*

En todos ellos, se plantea la posibilidad de organizar temas y problemas significativos de la realidad social pasada y presente.

En lo que respecta a la enseñanza de las sociedades y el tiempo histórico en el Primer Ciclo, los contenidos abordan como objeto de conocimiento la diversidad de la vida social y familiar en el pasado cercano y lejano. Así se estudian variedad de instituciones, entre ellas a la familia a partir de la vida cotidiana de distintos grupos sociales, incluida la de los propios niños, en tiempos y contextos culturales diversos a modo de identificar cambios y continuidades a lo largo del tiempo. De esta manera, se propone el estudio y conocimiento de distintas sociedades a través de tópicos tales como: el modo de vida, las normas que regulan las relaciones entre las personas, las formas de sociabilidad y recreación, derechos y obligaciones, los mitos y creencias, los conflictos y formas de resolverlos, los trabajos y las técnicas empleadas, entre otros. La vida familiar y las relaciones sociales de diferentes grupos y colectivos sociales durante la época colonial, en la antigüedad o de aquellos pueblos originarios que vivieron y viven hoy en el actual territorio argentino, serán objeto de estudio en el Primer Ciclo.

En relación con la enseñanza de las sociedades y el espacio geográfico, los contenidos proponen analizar la organización de éste último, en áreas rurales y urbanas, tanto en el presente como en el pasado, a partir del reconocimiento de variadas formas de apropiación y aprovechamiento de los recursos naturales y las diversas maneras en que se resuelven las necesidades de subsistencia, la producción de bienes de consumo y/o

servicios en cada sociedad. Asimismo, se propone analizar de manera comparativa los cambios y continuidades en los modos de producir el espacio a partir de prácticas agrícolas en contextos culturales diferentes. Por ejemplo, a partir de la presentación a los niños de variados casos y ejemplos tales como el cultivo del arroz en Argentina y en China con el objeto de analizar el vínculo de los trabajadores con la tierra, la historia y los antecedentes de ese cultivo en cada lugar, el valor cultural o económico dado al consumo del arroz, los diferentes trabajos implicados en su producción o el desarrollo tecnológico que implica en cada caso estudiado.

Como se dijo más arriba, los niños construyen a lo largo de toda su escolaridad las nociones de tiempo histórico y de espacio geográfico. En este sentido, la selección de contenidos en Primer Ciclo responde a dicha construcción desde sus posibilidades cognitivas. Según los indicadores de avance de primer a tercer año propuestos en el Diseño Curricular, se espera que los niños puedan:

Nociones aplicadas a las sociedades de estudio.	1°, 2° y 3° año.
Tiempo histórico	Usar convenciones temporales tales como <i>antes de, después de, hace muchos años, al mismo tiempo.</i>
Espacio geográfico.	Relacionar las formas de vida de los grupos y sociedades estudiadas en relación a la transformación del espacio desde una

	perspectiva de construcción social de los mismos.
--	---

En el Segundo Ciclo, los contenidos seleccionados en los dos bloques ya mencionados pretenden abordar nuevos temas y problemas para complejizar la enseñanza de contenidos desarrollados durante el Primer Ciclo. En cada uno de los bloques se presentan problemáticas significativas de la realidad social tanto en el pasado como en el presente, desde una dimensión territorial y temporal de los procesos sociales estudiados que dan cuenta de la diversidad, la desigualdad y la conflictividad. En este contexto cobran sentido los contenidos desarrollados en torno a la organización política de los territorios, a las diversas formas en las que se ejerce poder y de participación política de los sujetos y grupos sociales a lo largo del tiempo. De este modo, la intención es promover la valoración del sistema democrático como una forma de organización política, social y cultural que organiza la vida y las prácticas ciudadanas en nuestra sociedad actual.

Los contenidos que se presentan en el bloque *Las Sociedades a través del tiempo* implican el estudio de las distintas sociedades del pasado que se conformaron y desarrollaron en el actual territorio argentino entre fines del siglo XV y principios del siglo XX. La inclusión de contenidos escolares en este ciclo también apunta a reconocer cambios y continuidades a partir de la comparación de las diferentes sociedades estudiadas, establecer relaciones entre el pasado y el presente e identificar momentos de ruptura en el acontecer histórico que originaron nuevas realidades sociales. Esta propuesta pretende avanzar en la construcción de nociones tales como la de causalidad histórica y de multitemporalidad de los procesos sociohistóricos y socioterritoriales estudiados. Nociones que ya fueron

presentadas con anterioridad en este documento en relación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico como uno de los ejes estructurantes del área.

Por su parte, el bloque *Sociedades y territorios* presenta contenidos que proponen conocer la organización de los territorios a partir de las dimensiones de análisis política, ambiental, económica, social y cultural y en distintas escalas geográficas. De este modo, se pretende que los alumnos reconozcan que las configuraciones territoriales estudiadas son una construcción social que resulta de los diversos intereses, valores, ideas o acciones de los grupos sociales que los habitan, y por lo tanto, se modifican en el devenir histórico, aunque a ritmos y duraciones también diferentes.

En el cuadro que se presenta a continuación, se visualiza la complejidad progresiva que plantea el Diseño Curricular desde cuarto a sexto año respecto de la enseñanza y el aprendizaje de las nociones de tiempo histórico y espacio geográfico y sobre algunos de los modos de conocer y comunicar lo aprendido en el área. A su vez, esta secuenciación permite pensar la organización de los contenidos. Según los indicadores de avance, se espera que los niños puedan:

	4° año	5° año	6° año
Tiempo histórico.	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	Construcción de secuencias temporales y líneas de tiempo.

		acontecimientos históricos relevantes. Identificar variadas causas y consecuencias de los hechos y procesos sociales estudiados.	
Espacio geográfico.	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	Obtener información de fuentes diversas y establecer algunas relaciones entre la información que proporcionan.	Reconocer distintas interpretaciones sobre los hechos y procesos estudiados.

	proporcionan.		
Sobre la comunicabilidad de lo aprendido.	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.

En los diferentes apartados de este documento, y en especial en el número *IV -¿Cómo se enseña y se aprende Ciencias Sociales en la Escuela Primaria?*, se presentan variados ejemplos y propuestas concretas de situaciones de enseñanza sobre determinados contenidos de Primer y Segundo Ciclo.

### **III- ¿Por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales?**

El desafío de enseñar Ciencias Sociales implica reconocer la diversidad de contextos y experiencias sociales de niños y niñas y comprender las finalidades políticas y pedagógicas que hacen que este espacio curricular forme parte de la escuela y continúe siendo objeto de enseñanza. Como educadores de tiempos actuales, interrogarnos acerca de los motivos

por los cuales se enseña Ciencias Sociales en la escuela es un ejercicio que otorga sentido a la transformación de prácticas pedagógicas y contenidos escolares, las cuales deberían intentar acompañar los cambios y conflictos que constituyen la compleja realidad social. Los niños, en tanto miembros de una cultura, portan conocimientos sobre ella que fueron construidos como resultado del conjunto de sus experiencias de vida, en el intercambio con adultos y pares, y desde la información que brindan los medios de comunicación. En este sentido, es deseable acercarlos algunos instrumentos para avanzar en el análisis y comprensión de la realidad social pasada y presente desde los primeros ciclos de la escolaridad. Se trata de dar cuenta progresivamente de su complejidad, de poner en cuestión prejuicios y estereotipos y avanzar en una comprensión respetuosa de la diversidad y de los derechos universalmente consensuados.

Entonces una finalidad central en su enseñanza es colaborar en la formación de estudiantes y ciudadanos críticos que puedan producir progresivamente a lo largo de la trayectoria escolar conocimientos reflexivos y analíticos, que contribuyan a desnaturalizar las representaciones establecidas, a dudar de lo que parece y de lo que es presentado como obvio, dado y natural, interpretar la diversidad y advertir similitudes y diferencias en el modo de vida de sujetos sociales de tiempos y espacios diferentes. También desde las Ciencias Sociales se podrán complejizar miradas desde el aporte de saberes y metodologías de las disciplinas sociales, acercando a los alumnos a conocer la organización y producción social de diversos espacios, creando posibilidades para que sean capaces de desarrollar argumentos y explicaciones acerca de la realidad social, no solo para comprenderla, sino también para formar parte de ella. En este sentido el propósito es avanzar en la educación para la formación y la ciudadanía desde el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, contemplando temas que

favorezcan la expresión de opiniones, ideas, juicios de valor y sentimientos reconociendo individualidades, así como también la construcción colectiva de conocimientos. Del mismo modo la propuesta incluye el desarrollo de contenidos que reconozcan los derechos humanos y la perspectiva de género, esto último tiene como objetivo avanzar en la consideración de la igualdad de mujeres y varones en posibilidades y derechos.

#### **IV- ¿Cómo se enseña y se aprende Ciencias Sociales en la Escuela Primaria?**

En la búsqueda de los maestros por asegurar y mejorar los procesos de aprendizaje significativos de los alumnos, la pregunta que da título a este apartado cobra especial relevancia como nudo problemático de reflexión y análisis desde la noción de *práctica docente*.

La especialista María Cristina Davini (2015) ha desarrollado una conceptualización de la misma intentando superar el simplismo que la reduce a un *hacer* en el aula. Y sostiene: “(...) esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo.” (p. 24) Entendidas entonces como prácticas sociales que trascienden el escenario inmediato del aula para inscribirse en determinados contextos institucionales y socio-históricos, significan también el trabajo de enseñanza de una disciplina que realiza un docente en dichas condiciones áulicas, institucionales, sociales e históricas (Achilli, 1987). De esta manera, la noción de práctica docente situada nos obliga a poner en diálogo permanente los aportes disciplinares de las Ciencias Sociales, de la Psicología Cognitiva y de la Didáctica Específica en Ciencias Sociales.

A continuación, se desarrollan algunas temáticas y aspectos que involucran diversas prácticas docentes en la enseñanza y el aprendizaje del área.

La planificación como anticipación de la enseñanza e hipótesis de trabajo:

“La escuela es el ámbito donde, principalmente, tiene lugar la enseñanza sistemática. La especificidad de la institución es y ha sido la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares, con las variaciones que en ellos han impreso las tendencias dominantes en cada etapa social-política-económica de la sociedad. (...) La recuperación de la centralidad de la enseñanza es el único camino para garantizar el derecho de los niños/as a la educación; el estado -a través de la escuela- tiene la responsabilidad de hacer posible el ejercicio de ese derecho en los límites de edad previstos para la escolaridad primaria.”  
(DGCyE, 2007: pp. 16-17)

Aunque la práctica de enseñar Ciencias Sociales a partir de las efemérides que prescribe el calendario escolar en cada ciclo lectivo ha sido abandonada en muchas instituciones, es preciso afirmar que la planificación en el área excede este abordaje reduccionista de los contenidos e implica tomar decisiones de carácter pedagógico y didácticas a modo de anticipar la enseñanza y como hipótesis de trabajo. Estas decisiones que toman los docentes y equipos al planificar incluyen la selección, organización y secuenciación de contenidos, la formulación de objetivos de enseñanza y de aprendizaje, la distribución de los tiempos áulicos e institucionales y de tareas, la agrupación de los alumnos, la selección de fuentes de información, recursos o materiales educativos en función de los modos de conocer propios del área y a partir de situaciones y actividades de enseñanza, entre otras cuestiones.

Asimismo, esta toma de decisiones pedagógicas y didácticas que implica toda programación de la enseñanza se realiza en función de ciertos criterios, los cuales se

construyen tanto de manera individual por cada docente como también institucional y colaborativa a partir de los consensos colectivos logrados en cada comunidad educativa según diversas trayectorias y propuestas de trabajo. Las prescripciones curriculares si bien contribuyen a la formulación y construcción de estos criterios no suponen una menor autonomía de cada docente quien planifica en función de una enseñanza situada, pensando en el aporte que puede hacer según cada grupo de alumnos y contexto institucional y educativo. Esto es algo que aún los mejores proyectos editoriales no pueden saber.

Las acciones de planificación contribuyen al desarrollo de una enseñanza intencionada, que a la vez socava prácticas fragmentadas de propuestas episódicas, incidentales o espontáneas. Asimismo, es de suma importancia la revisión continua de dichas planificaciones por parte de los equipos docentes a lo largo del ciclo lectivo para reafirmar prácticas colectivas de organización de la enseñanza a nivel institucional y entre los diferentes años y secciones en detrimento de propuestas cerradas o rígidas.

En el capítulo V del Régimen Académico del Nivel Primario vigente ya mencionado con anterioridad, se establecen los principios generales de la organización pedagógica institucional de la enseñanza como marco regulatorio en relación con la elaboración y construcción de un *Proyecto Institucional*. Éste incluye la planificación áulica, los proyectos de organización de tiempos y espacios institucionales, los proyectos para el abordaje de la sobreedad escolar, propuestas de organización de los agrupamientos, entre otras cuestiones, que consideramos de suma importancia que el docente y los equipos conozcan, analicen y consideren a la hora de producir sus propuestas, planificaciones y programación de la enseñanza.

Recortes de contenidos y ejes temáticos en la programación de la enseñanza:

Si bien la organización y distribución horaria de las áreas ha sido por tradición flexible en la escuela primaria pudiendo decidir la institución y/o los docentes los tiempos de enseñanza de cada una de ellas, resulta innegable que la carga horaria semanal para Ciencias Sociales es reducida.

Esto supone un doble desafío a la hora de abordar los contenidos que prescriben los Diseños Curriculares para ambos ciclos durante un año lectivo, por lo que creemos que es fundamental optimizar esos tiempos a partir de estrategias de planificación que contemplen la elaboración de *recortes* y/o la elección de *ejes temáticos*.

Sin embargo, el aspecto más importante por el cual se propone la utilización de recortes surge del reconocimiento de la enorme dificultad que supone abordar todas las manifestaciones de la realidad social. La definición de una parcela de la amplísima realidad delimitada a partir de un recorte de situaciones, sujetos y conflictos desplegados en un tiempo y espacio concretos puede permitir a docentes y alumnos vincularse con cuestiones profundas y complejas de cualquier otro tiempo y espacio así como reflexionar sobre problemas muy importantes de las Ciencias Sociales.

En este sentido, la noción de recorte que aquí se utiliza corresponde a la conceptualización realizada por las autoras Silvia Gojman y Analía Segal (1998) entendido como un instrumento didáctico a los fines de la selección y organización de los contenidos que realizan los docentes al momento de planificar. Definir un recorte implica tomar decisiones vinculadas a los contenidos disciplinares pero también a las posibilidades cognitivas de los niños en donde será necesario adoptar un marco conceptual explicativo, delimitar un tiempo histórico y espacio geográfico y los sujetos o grupos sociales a

estudiar. La definición de un recorte permite trabajar sobre ciertos conceptos o categorías de análisis propias de las Ciencias Sociales y siempre constituye una puerta de entrada a un tema que posibilita analizar relaciones explicativas en una escala social más amplia. Por ejemplo, para segundo año un posible recorte podría ser *La vida cotidiana de una familia de la elite porteña durante la época colonial*. En este enunciado se contempla un eje temático como marco explicativo, familia y vida cotidiana, que incluye el estudio de un determinado grupo social en un tiempo y espacio bien definido. A la vez, decimos que se constituye como una puerta de entrada porque posibilita analizar en lo sucesivo las relaciones que pudiera entablar con otros grupos sociales de la misma época o analizar algunos cambios y continuidades a lo largo del tiempo en la composición de las familias, sus prácticas culturales o las formas de relacionarse entre los hombres y mujeres.

A su vez, los Diseños Curriculares presentan ejes temáticos que se sostienen durante todo un ciclo de manera progresiva en cuanto a su complejidad, lo que resulta sumamente valioso a la hora de planificar propuestas para abordar la sobreedad escolar o en pluriaños. Por ejemplo, en el bloque *Sociedades, culturas y organización del espacio* del Primer Ciclo el eje temático es *la producción de bienes* tanto de forma industrial como artesanal en contextos urbanos y rurales a partir de la categoría *trabajo*.

Primer año	Segundo año	Tercer año
Los trabajos para producir bienes primarios en diferentes contextos.	Los trabajos para producir de forma industrial y artesanal.	Relaciones sociales y económicas entre áreas rurales y urbanas.

Por otro lado, en el Segundo Ciclo, en el bloque *Sociedades y Territorios* los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos: *Organización política del territorio; Sociedad, ambiente y recursos naturales y Actividades productivas y organización de los territorios en ámbitos rurales y urbanos*. Cada uno de estos ejes, a su vez, se despliega o desarrolla en cada año desde una escala geográfica distinta. Es decir, en cuarto año las problemáticas propias de cada eje se abordarán desde una escala provincial, en quinto año desde una escala nacional y en sexto desde una escala latinoamericana. Por ejemplo:  
 Eje: *Actividades productivas y organización de los territorios en ámbitos rurales y urbanos*:

Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la <i>Provincia de Buenos Aires</i> .	Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la <i>Argentina</i> .	Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en <i>América Latina</i> .

Es importante notar que estos contenidos contemplan y articulan el estudio de los ejes estructurantes antes mencionados: el tiempo histórico, el espacio geográfico y los sujetos y grupos sociales.

La generación de acercamientos sucesivos a un conjunto de cuestiones definidas a partir del recorte y/o los ejes temáticos establecidos supone que las diferentes dimensiones y aspectos incluidos en los mismos no pueden abordarse, pensarse y comprenderse en un solo movimiento. Los aprendizajes de los niños se producen a partir de diversas etapas y acciones que, en su sucesión, van modificando y reconfigurando las ideas, imágenes y representaciones sobre diversos aspectos de la realidad social estudiada.

Para ello, se pondrán en juego en la enseñanza distintas estrategias para acercar información y experiencias diversas de aprendizajes a los alumnos, con diversidad también de soportes, materiales y modalidades a través de las situaciones de enseñanza planificadas por los maestros.

Estrategias, situaciones de enseñanza y modos de conocer:

Aunque muchas veces se confundan, estrategias, situaciones de enseñanza y modos de conocer no son lo mismo.

En función de la caracterización del objeto de estudio y del conocimiento social escolar realizada con anterioridad, al momento de planificar o programar la enseñanza es necesario desplegar un conjunto variado de estrategias que permitan avanzar en su comprensión. Las estrategias de enseñanza pueden ser de distinta índole, duración, modalidad. Algunos autores, entre ellos, quien ya fuera mencionada, María Cristina Davini (2015) prefiere hablar de *métodos didácticos* entendidos como:

“(...) andamios para la práctica disponibles para organizar configuraciones didácticas particulares, adaptándolos, integrándolos o generando distintas formas apropiadas para las intenciones educativas, los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y los alumnos” (p. 52)

Es decir, que se trata de métodos que se traducen en prácticas sistemáticas de enseñanza que desarrollan los docentes según propósitos educativos, entre otras cuestiones, y que se pueden incorporar en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de diversos dispositivos y *situaciones de enseñanza*.

Sobre estas últimas, el Diseño Curricular de Ciencias Sociales en ambos ciclos presenta a continuación de la enunciación de contenidos, diversas situaciones de enseñanza a modo de orientaciones y sugerencias para el desarrollo de los mismos.

Por ejemplo, en Primer Ciclo, en tercer año, en el bloque *Sociedades, culturas y organización del espacio*, para el contenido: *Relaciones sociales y económicas entre áreas rurales y urbanas*, es posible leer:

“Presentación de ejemplos que permitan conocer la forma en que se articulan los espacios rurales y urbanos en un circuito productivo (Seleccionando entre: circuito lácteo, frutícola, pesquero, cerealero, florícola, papero, maderero, etc.) en situaciones que requieran:

- Realizar intercambios orales o dibujos que permitan recuperar los conocimientos y la experiencia personal de los alumnos/as sobre producción, circulación y comercialización del ejemplo seleccionado.
- Observar fotografías, láminas, dibujos y planos para describir las transformaciones realizadas vinculadas con el circuito productivo (por ej.: rutas, puentes, caminos, construcciones, tala de árboles, desvío de cursos de agua, enclaves que brindan servicios administrativos, de información, administración, etc.) (...)” (DGCyE, 2008: 254)

Estas sugerencias apelan a situaciones didácticas prototípicas en cada año tales como: escuchar relatos, analizar imágenes o fotografías, observar fragmentos de películas, consultar libros, leer solos o con ayuda del docente, realizar intercambios orales o participar en conversaciones con los compañeros, realizar listados y cuadros

comparativos, realizar entrevistas, localizar lugares en planos, realizar salidas educativas, realizar dibujos y escrituras, entre otras.

Es decir que, estas sugerencias suponen un amplio margen para los docentes en la programación y planificación de las situaciones de enseñanza quienes en el ejemplo presentado, deberán seleccionar un determinado circuito productivo, los métodos didácticos y las fuentes de información con las que lo desarrollará en el aula, entre otras cuestiones.

A su vez, toda planificación de una situación de enseñanza incluye y pone en juego a través de estos métodos didácticos, variados *modos de conocer* para los alumnos, por ejemplo: la observación y el registro de esa información, su análisis e interpretación, o su comunicación.

En el Diseño Curricular de Primer y Segundo Ciclo se definen aquellos modos de conocer propios del área de Ciencias Sociales que deben incluirse en las situaciones de enseñanza y que contribuyen a la comprensión de la complejidad propia de la realidad social, tales como:

“La formulación de hipótesis, la búsqueda de información en distintas fuentes (textos, mapas y planos, testimonios, ilustraciones, objetos, fotografías, películas, novelas, etc.), el intercambio de confrontación de ideas, el establecimiento de relaciones y el registro, sistematización y comunicación de la información en diferentes soportes.” (DGCyE, 2008: 227).

Los niños construyen conocimiento sobre la sociedad de diversas maneras a partir de las estrategias de enseñanza que despliega el docente en la escuela. En el marco de una secuencia didáctica estructurada en torno a una pregunta organizadora los alumnos formulan hipótesis para intentar responder a un interrogante principal. Por ejemplo en

cuarto año es posible desarrollar una propuesta de enseñanza en torno a la conquista de América y abrir una reflexión a partir de la pregunta por las razones que permitieron a un pequeño número de conquistadores europeos derrotar y someter a estados indígenas tan complejos como los incas o los aztecas. A partir de esa pregunta los alumnos pueden ensayar distintas hipótesis que se irán ratificando, revisando o descartando a lo largo de un recorrido de clases.

En un recorrido de clases en el que se despliegan diferentes estrategias y proponen distintas actividades, los alumnos podrán buscar información en diferentes fuentes. Por ejemplo, pueden acercarse a diversos testimonios sobre la conquista a partir de la lectura de distintos cronistas de indias y también mirar fragmentos de películas que recrean escenas de los primeros contactos entre europeos y americanos. A lo largo de una propuesta de enseñanza los niños comienzan a revisar sus concepciones de espacio y tiempo a través del acercamiento a diferentes mapas procedentes de diferentes momentos históricos que representan el mismo espacio físico. Por ejemplo, en el caso que estamos sugiriendo, al cotejar las diferencias entre un mapa que recrea el territorio controlado por el Tawantinsuyu (nombre del Imperio Incaico) en su momento de máxima expansión y el que permite visualizar los dominios coloniales españoles y portugueses en Sudamérica, los niños comienzan a entender los mapas como construcciones que varían a lo largo del tiempo y a la organización del espacio como una instancia en la que se expresan relaciones de poder que atraviesan modificaciones de acuerdo al contexto.

Por otra parte, a partir de las clases de Ciencias Sociales, los alumnos comienzan a diferenciar dimensiones o planos de análisis de la sociedad. Aun cuando los elementos que configuran la realidad social se encuentran integrados y yuxtapuestos, a través de diversas estrategias de enseñanza y actividades, los alumnos comienzan a diferenciar la

predominancia que adquieren las cuestiones políticas, económicas, sociales o culturales en la reflexión sobre diferentes procesos y acontecimientos.

Además, la complejidad de los procesos abordados y de las transformaciones que se producen en diferentes contextos empieza a ser interpretada a partir de diferentes causas o factores que, muchas veces, pueden clasificarse a partir del reconocimiento de diferentes planos que mencionamos anteriormente.

Por ejemplo, en sexto año los alumnos que se acercan a una propuesta de enseñanza relacionada con el contexto de conformación del Estado nacional durante las décadas finales del siglo XIX, aprenden a identificar las diversas razones por las cuales se produjo el arribo de millones de inmigrantes europeos. En ese análisis reconocen la incidencia de factores vinculados con diferentes dimensiones o planos de la realidad: el crecimiento económico impulsado por las exportaciones de bienes primarios a las economías europeas industrializadas, la vigencia de valores e ideas europeístas y positivistas en el círculo integrado por los integrantes de la elite dirigente, la sanción de ciertas leyes que fomentaban la llegada de nuevos habitantes, entre otras.

Cada una de estas cuestiones se entiende como causas por las cuales se produjo la inmigración masiva y, al mismo tiempo, cada una de ellas permite a los alumnos comprender las diferentes aristas o aspectos que componen la compleja realidad social.

Leer, escribir, dialogar y aprender Ciencias Sociales en Primer y Segundo Ciclo:

“Los niños/as aprenden sobre el mundo social hablando, leyendo y escribiendo acerca de sus múltiples manifestaciones. Las prácticas del lenguaje atraviesan la apropiación de contenidos en el área de ciencias sociales. Por lo tanto, al mismo tiempo que se involucran en el conocimiento del mundo

social, los alumnos/as aprenden a expresarse oralmente, a leer y escribir.”  
(DGCyE: 2008:52)

En el Primer Ciclo de la escuela primaria se presenta el desafío grande y necesario de la enseñanza de los contenidos de las Ciencias Sociales. En muchas ocasiones aparecen dificultades debido a las prioridades que tradicionalmente se instalan en relación con la enseñanza de otras áreas en el ámbito escolar. Además, como venimos señalando, el objeto de estudio de las Ciencias Sociales se caracteriza por la complejidad y no resulta sencillo abordarlo en los primeros años.

Ahora bien, retardar el ingreso de la reflexión sobre los contenidos del área solamente incrementará las dificultades de aprendizaje en los años del Segundo Ciclo. Las prácticas de lectura, escritura y de intercambios orales en las clases de Ciencias Sociales se constituyen como valiosas situaciones de enseñanza para adentrarse en el conocimiento de algunos conceptos centrales en el análisis de la sociedad.

Escuchar relatos e historias de vida, leer información a los niños, realizar entrevistas, investigar leyendo fragmentos de normas y conversando sobre ellas, realizar croquis y apuntar palabras en el mismo, escribir epígrafes que acompañen imágenes fotográficas son algunas de las acciones que pueden implementarse en los primeros años. Todas ellas pueden permitir identificar diferencias entre sujetos sociales distintos, organizar el acercamiento a la reflexión sobre el espacio o iniciar el camino a la diferenciación de etapas o momentos del pasado entre otras actividades relevantes para comprender las cuestiones sociales.

En los primeros años también es posible producir textos colectivos que se organicen como síntesis de ideas a partir del análisis de los contenidos, promover intercambios epistolares, por ejemplo proponiendo el envío de cartas del año o sección a grupos de alumnos

pertenecientes a otras instituciones. La comparación entre estos tipos de escritura, cartas, síntesis de temas, y los que mencionamos anteriormente, epígrafes de imágenes, normas, entrevistas, puede permitir reflexionar con los alumnos acerca de los propósitos diversos que tienen los textos que circulan, que producimos y que leemos. Pero, además, la escritura y lectura de distintos tipos de textos ayuda a entender la sociedad como un conjunto heterogéneo de personas y sectores que interactúan de distintas maneras y que precisan comunicarse de diferentes modos según las circunstancias para resolver necesidades.

Un aspecto importante a considerar en la enseñanza del área en el Primer Ciclo tiene que ver con la posibilidad de poner en contacto a los alumnos con el estudio de sociedades diferentes a la propia. En el análisis de culturas y etapas históricas lejanas en el tiempo y el espacio como el Egipto antiguo o la época colonial, los alumnos pueden reflexionar sobre diferentes aspectos de la vida social: las costumbres, los juegos, los modos de vestirse, las maneras de producir, etc. El acercamiento a ese universo variado de prácticas y características de distintas sociedades puede hacerse, entre otras formas, mediante la lectura de distintas fuentes textuales y la presentación de relatos o exposiciones orales que recreen diferentes aspectos y costumbres de distintas épocas.

En Segundo Ciclo, es esperable que los docentes incrementen la complejidad de las propuestas, de las estrategias de enseñanza implementadas y de las problemáticas sociales analizadas. Tanto en los ejes de contenidos agrupados en el bloque *Las sociedades a través del tiempo* como en el bloque *Sociedades y territorios* los docentes abordan con sus alumnos diversas situaciones concretas que permiten explorar y analizar procesos conflictivos, comparaciones entre sociedades distintas, modos de organizar el

territorio y sus cambios a lo largo del tiempo de acuerdo a la interacción de distintos sujetos sociales, entre otras cuestiones.

La forma de acercarse al conocimiento de estos temas incluye numerosas acciones que pueden desplegarse en las aulas a través de diferentes prácticas en el marco de secuencias didácticas o propuestas de enseñanza. La lectura, la escritura y los intercambios orales continúan desarrollándose como algunos de los modos de conocer más recurrentes y eficaces de promover aprendizaje en los alumnos. Ahora bien, teniendo en cuenta que es posible elevar la complejidad de los textos que se leen, escriben y que generan intercambios en las clases, es importante plantearse algunos criterios para organizar la implementación de estas prácticas.

Existen algunas cuestiones que es necesario que el docente tenga en cuenta en relación con las condiciones que favorecen el aprendizaje a partir de la lectura, la escritura y los intercambios orales en el área de Ciencias Sociales. La conformación de pequeños grupos de alumnos lectores es una práctica enriquecedora porque a través de los mismos se pueden desarrollar valiosas negociaciones de significados e interpretaciones. Dado que cada alumno se acerca a los textos a partir de sus propias representaciones, es esperable que lo que cada uno pueda leer e interpretar no sea exactamente lo mismo. Por esa razón la organización de pequeños grupos puede habilitar situaciones en las que los alumnos repongan o completen las omisiones en la interpretación de sus compañeros y que establezcan reparos o revisiones frente a distorsiones o distanciamientos en relación con los contenidos que aborda un texto.

Por otra parte, es importante que las situaciones de lectura que se propician en las clases estén precedidas de una explicitación clara de los propósitos a partir de los cuales se realizará el acercamiento a algún texto del área de Ciencias Sociales. Así como son

diferentes las prácticas de lectura en la escuela respecto de otros ámbitos, lo son también entre las diferentes disciplinas escolares porque los objetivos y las fuentes que se leen son diferentes. La lectura, tanto en la escuela como fuera de ella, puede perseguir diversos propósitos. No siempre se lee para resolver las mismas necesidades ni por los mismos motivos. La búsqueda de que la lectura realizada adquiera sentido para los alumnos implica, entonces, formular con claridad las razones por las cuales es importante leer en cada caso particular.

Los textos que se seleccionan en las clases de Ciencias Sociales pueden ser diferentes (textos expositivos que abordan la explicación de conceptos y/o de algunas características de un proceso determinado que se esté analizando, fuentes primarias y diversas como crónicas, leyes, discursos, noticias periodísticas, entre otros). Cada texto, además, se inscribe en el marco de una secuencia o propuesta de enseñanza en un momento preciso y adquiere sentido en función de las cuestiones que se hayan podido abordar previamente y las que se proyecta analizar con posterioridad. Todos estos aspectos sumados a los elementos relacionados con el origen del texto leído, información específica acerca del contexto y el o los autores del mismo, son muy importantes para enmarcar las situaciones de lectura que se promueven en el aula.

Además de la selección de los textos, la definición del momento en que se propondrá su introducción en el marco de una secuencia didáctica, la explicitación de los propósitos de la lectura y la conformación de pequeños grupos de alumnos lectores, es importante hacer una pausa reflexiva para diseñar las consignas que acompañarán el acercamiento a los textos que se produzca en el aula.

En ese sentido, en lugar de elaborar listados de preguntas cerradas a modo de cuestionario cuyas respuestas suponen la puesta en práctica de habilidades sintácticas

para encontrar información en un texto y que sólo habilitan su reproducción en el cuaderno de los niños, proponemos la elaboración de consignas de lectura globales y abiertas.

Por ejemplo, en el marco de una propuesta de enseñanza en quinto año vinculada con la crisis del orden colonial español en América podría incluirse la lectura de algún texto alusivo a la conformación de la Primera Junta y las diferencias existentes en el seno de la misma en relación con el origen y las perspectivas de cada uno de sus integrantes.

El valor incuestionable que tiene el registro de que Saavedra era el jefe del Regimiento de Patricios, de que Domingo Matheu había nacido en la península o que Mariano Moreno no gozaba de la misma fortuna material que algunos comerciantes criollos que también impulsaron los cambios de 1810 adquiere sentido si esas observaciones se pueden relacionar con algunos conceptos o ideas globales que permitan interpretar aquel proceso. El rol de Saavedra al frente de las milicias explica el predicamento y la capacidad de mando que asumió en aquella Junta Gubernativa, el origen de Matheu es una de las razones por las cuales se entiende el juramento de fidelidad a Fernando VII en la Semana de Mayo y el origen social de Moreno es un aspecto que permite comprender los intereses que defendía con sus escritos y propuestas.

Si las consignas de un texto apuntan exclusivamente al registro de la información de la biografía de aquellos protagonistas el aprendizaje de los alumnos se va a circunscribir a la identificación de datos puntuales. Las preguntas que se organizan solamente en función de la búsqueda de datos, por ejemplo: ¿Cuál era el cargo que ocupaba Saavedra en el Regimiento de Patricios? ¿Dónde nació Domingo Matheu? ¿A qué se dedicaba el padre de Mariano Moreno?, consisten en consignas cerradas que tienen una única respuesta

posible y que pueden encontrarse en los textos a partir del conocimiento de reglas sintácticas.

El conocimiento de aquellos datos tiene suma importancia. Ahora bien, si se orienta la lectura a la asociación de los mismos con la reflexión sobre las razones por las cuales se producen ciertos procesos o por las que se generan determinados conflictos políticos entonces la lectura asume un carácter más reflexivo y se liga con los propósitos centrales de las Ciencias Sociales. El análisis de textos puede realizarse, entonces, a partir de consignas que promuevan la búsqueda de diversas causas o la identificación de las posiciones que se distinguen en el marco de un conflicto.

Los recorridos que puede hacer el docente durante las situaciones de lectura acercándose a los diferentes grupos facilitan y promueven la realización de intercambios entre los alumnos lectores para introducir nuevas preguntas que planteen desafíos cognitivos para seguir pensando a partir del texto o bien para interceder en las conversaciones que se produzcan entre los integrantes de cada grupo favoreciendo un acercamiento a las cuestiones principales que se busquen abordar durante la clase. En ese sentido las propuestas de lectura en el aula estarían muy entrelazadas con instancias de intercambios orales que favorezcan el aprendizaje.

Además, luego de la lectura de un texto, el docente puede abrir un espacio de conversación en torno al texto leído que es sumamente valioso para reponer información, cubrir omisiones en las interpretaciones de los alumnos, transmitir nuevas preguntas e informaciones que permitan complejizar la representación que se va produciendo en torno a cierta temática. Las situaciones de lectura se entrelazan, entonces, con momentos de intercambio oral con los alumnos.

Ahora bien, la oralidad puede aparecer en otras instancias no exclusivamente a partir de la propuesta de lectura de textos. A través de la exposición y de la narración el docente también puede acercar a los alumnos a la comprensión de determinados conceptos y temas. El Diseño Curricular plantea que:

“(…) además de valorar y estimular la expresión oral en las clases de ciencias sociales, se jerarquizan los momentos dedicados a escuchar relatos - ficcionales o no ficcionales-, historias de vida o testimonios. Recuperar al maestro/a narrador de historias es sin duda convocante para los niños/as, y también una vía de acceso privilegiada al conocimiento social en estas edades tempranas.” (DGCyE, 2008: 52)

Algunos especialistas en la Didáctica Específica en el área sostienen que al *leer y contar* historias ficcionales en la que los niños se constituyen como personajes protagónicos facilitan un enlace afectivo a partir de ciertos procesos de identificación que realizan los niños y que les posibilitan además construir a partir de sus propias fantasías escenas que recrean un pasado lejano.

Desde esta perspectiva, es importante que las *narraciones* relatadas presenten a los personajes vinculados argumentalmente a los escenarios de la época. En este sentido, “Será conveniente enriquecer las historias con abundancia de detalles personales y cotidianos, entramados con los hechos históricos, mostrando situaciones en las que ellos se encuentren involucrados personalmente junto a otros protagonistas”. Así también, en relación con los personajes, es fundamental mostrar “(…) su condición de hombres a quienes la vida los enfrentó con situaciones que no son desconocidas para los niños, ya que amar, padecer, acordar y disentir, escapar y esconderse forman parte de aquello a lo que la vida los expone” (Zelmanovich, 1994: 40)

Por otro lado, trabajar con los niños este tipo de relatos y narrativas pone en juego la *empatía*, entendida como aquella capacidad afectiva que posibilita, a partir del desarrollo de la imaginación histórica, *ponerse en la piel* de otros sujetos sociales para comprender, no justificar, sus acciones y los motivos que los impulsaron a realizarlas en contextos sociales pasados o presentes diferentes del actual. El desarrollo de la empatía nos dispone a considerar perspectivas distintas a las personales. Esta cuestión resulta fundamental para desarrollar valores democráticos e inclusivos en la escuela durante los primeros años de escolaridad y también es necesaria para comprender sociedades lejanas en el tiempo, aunque para esta última cuestión no sería suficiente. Para comprender el pasado, además del trabajo con la empatía es necesario analizar y problematizar aquellos *conceptos disciplinares* que permitan re-construir el conocimiento escolar de tipo histórico. (Domínguez, 1986: 2-3)

En muchos casos, no se trata de abordar estos conceptos a través de un glosario o de la búsqueda de los mismos en diccionarios, ya que en éste último encontraremos definiciones genéricas que nada nos dicen sobre su historicidad. Un ejemplo es el concepto de milicia, podemos encontrar su significado en el diccionario sin que nos permita entender cómo se conformaban y cuál era el funcionamiento y organización de las milicias durante las guerras de independencia, es decir, en un contexto histórico particular. Para comprender esto será necesario analizar con los niños otras fuentes de información, tales como textos descriptivos, imágenes, etc.

Tanto las situaciones de lectura como las que se organizan a partir de la exposición oral del/la docente pueden complementarse, a su vez, con propuestas de escritura de los alumnos/as. A diferencia del Primer Ciclo en el que se puede proponer la escritura de pequeños textos, epígrafes que acompañen imágenes, de referencias en mapas y croquis,

de titulares de carteleras, etc., en los grados más altos de la escolaridad es viable la producción de textos más complejos. En ese sentido es esperable que puedan plantearse consignas de escritura orientadas al establecimiento de relaciones entre conceptos e información y/o a la síntesis de determinadas ideas o características de un proceso que se esté analizando.

En ese sentido es que, tal como planteamos anteriormente, es importante poder revisar la realización de largos cuestionarios de preguntas orientadas a rastrear información en los textos leídos para luego volcarla en una producción del alumno/a. La descomposición de la información de los textos generada a partir de la escritura de varias respuestas a distintas preguntas puede realizarse a partir del dominio de las estructuras sintácticas de los textos y, no necesariamente, de la conexión del alumno lector/escritor con los contenidos abordados.

La escritura puede adoptar una función epistémica, es decir, puede erigirse como una práctica que produce nuevos conocimientos y organiza las ideas en torno a los temas que se vienen abordando en la medida en que esté enmarcada a partir de propósitos reflexivos.

Por ejemplo, en sexto año, en el marco de una propuesta relacionada con el Eje Sociedades y territorios que aborde los procesos de integración interestatal puede plantearse la escritura de textos que relacionen los conceptos de arancel aduanero, proteccionismo, Estado, gobierno y producción industrial utilizando como insumos diferentes fuentes que se hayan estado trabajando: el Tratado de Asunción de 1991 que dio origen al Mercosur, algunas páginas de un manual que aborde aspectos del comercio internacional entre países y las distintas políticas arancelarias, una noticia periodística que

analice la situación de la exportación de automóviles a Brasil, información estadística sobre las exportaciones relacionadas con ese sector, entre otras.

El ejercicio que tendrían que realizar los alumnos para abordar la escritura de ese texto implica un desafío cognitivo vinculado con la reflexión en torno a situaciones concretas a partir de conceptos que permiten explicarlas. De esa forma, la escritura es una práctica que propicia la organización de ideas y conceptos, es decir, que permite avanzar en la construcción de conocimiento sobre los temas y problemas de las Ciencias Sociales.

La diversidad de fuentes de información como materiales educativos:

Como ya se ha dicho, el análisis de distintas fuentes de información constituye uno de los principales *modos de conocer* propios del área de Ciencias Sociales que posibilitan apropiarse de los conocimientos escolares. En el Diseño Curricular se sugieren diversas situaciones de enseñanza que las incluyen a partir de la escucha, de los intercambios orales y las prácticas de lectura y escritura. Pero, ¿de qué tipo de fuentes hablamos? ¿Cómo trabajar con los niños de manera sistemática con ellas?

Existen una variedad significativa de fuentes de información tales como textos escritos, testimonios orales, ilustraciones, objetos, fotografías, audiovisuales animados o documentales, novelas históricas, mapas, croquis, imágenes satelitales, cuadros estadísticos, entre otros.

Aunque no es el único agrupamiento posible, aquí haremos una primera clasificación de fuentes en *primarias* y *secundarias*. El Diseño Curricular aclara al respecto:

“Las fuentes primarias constituyen la materia prima de los investigadores de las Ciencias Sociales. Se caracterizan por ser de “primera mano”, es decir cercanas o contemporáneas de los hechos que refieren. Las fuentes secundarias son testimonios de segunda mano, como por ejemplo los trabajos elaborados por los historiadores y otros investigadores sociales, los textos escolares, los censos, los cuadros estadísticos y los mapas.” (DGCyE, 2008: 49)

Por su parte, José Svarzman (1998) las define del siguiente modo:

“Las primeras [fuentes primarias] ofrecen datos que no están mediatizados por una elaboración previa. Es decir que no han sufrido ningún proceso de ‘transformación’: un documento histórico, un objeto, una carta, un testimonio oral, la realidad misma. Las secundarias, por el contrario, son fuentes primarias que han sido ya procesadas por otra persona (un investigador, un relator, un analista político, etc.): un texto de Historia, una estadística, una fotografía (en la medida que recorte una parte de la realidad a analizar).” (pág. 77)

Estas fuentes, primarias y secundarias, ofrecen distintos tipos de datos por lo que resulta enriquecedor planificar situaciones de enseñanza que incluyan variedad de ellas y que dialoguen entre sí de modo que puedan complementarse y complejizar la información que proporcionan. Dada esta diversidad, las fuentes deben seleccionarse según su pertinencia a los propósitos de estudio, por tanto, el trabajo con cada tipo de ellas requerirá de estrategias y propuestas de trabajo también diferenciadas con el objetivo de analizar, registrar y sistematizar la información que proporcionan.

El análisis de todo documento escrito comienza con su lectura, de allí que su tratamiento no pueda desligarse de las prácticas más arriba presentadas.

Si bien en la escuela es más frecuente el trabajo con fuentes de tipo secundarias, el potencial del trabajo con fuentes primarias en la escuela radica en que acerca a los

alumnos al trabajo que realiza un historiador a la hora de conocer e indagar su objeto de estudio. Una vez comprobada su autenticidad y fiabilidad por parte del maestro, el análisis de fuentes primarias permite vincular a los niños con el conocimiento a partir de la duda o la problematización, la formulación de hipótesis y la comprobación de las mismas y desarrollar de esta manera una actitud científica frente al conocimiento.

La lectura de un *documento histórico escrito* nunca se realiza de manera ingenua y sin intencionalidad por parte del lector. La misma está orientada por las preguntas o hipótesis formuladas con anterioridad en el intento de buscar indicios o indicadores de la realidad social que se pretende estudiar. El análisis sobre su contenido incluye: la identificación del tipo de fuente, del autor, del contexto sociohistórico de su producción, su intencionalidad, el vocabulario utilizado, la organización del discurso, lo que se dice y se sugiere y por tanto se puede inferir, entre otras cuestiones. Es decir, que las intervenciones y mediaciones del docente en la lectura del documento así como las actividades para su análisis que proponga a los niños, deben estar orientadas a la identificación de todos estos elementos. A continuación, será necesario relacionar el documento y la información que ofrece con otros textos y fuentes sobre el mismo tema para analizar su valor histórico y testimonial sobre los procesos históricos estudiados. (Svarzman, 1998: 85-87)

El análisis de imágenes en las clases de Ciencias Sociales:

El trabajo didáctico con imágenes requiere de algunas consideraciones. Por ejemplo, pueden ser el puntapié para abordar un tema o para complejizar otro ya en desarrollo. Cada imagen permite un análisis diferente si se trata de una pintura de época, un dibujo, una fotografía, etc. A su vez, las imágenes se constituyen como portadoras de

representaciones y discursos, por lo que requieren de un trabajo analítico al respecto. Las pinturas de época o litografías pueden ser trabajadas como fuentes primarias, por lo tanto resulta fundamental que el docente presente a los niños la procedencia de la misma. Es decir, aclarar su título, el nombre de su autor, la fecha de su producción si se conoce, de ser posible por qué o para quién se hizo o en qué museo se encuentra en exposición.

Si se decide trabajar en pequeños grupos de niños se sugiere que las imágenes les sean presentadas de forma impresa para una mejor manipulación y circulación de las mismas. También pueden ser proyectadas por medio de un cañón si se cuenta con tal tecnología en la escuela y si se opta por trabajar en su análisis con todo el grupo.

A partir de la visualización de las imágenes es aconsejable que el docente genere un espacio de intercambio oral realizando preguntas a los niños que intenten identificar en las imágenes diferentes aspectos a analizar de modo que ellos puedan manifestar y expresar sus conclusiones. Por ejemplo: tipo de imagen: (pintura, dibujo, fotografía), autor de la misma, tiempos y espacios representados, sujetos y/o grupos sociales, posturas, actitudes, vestimentas, acciones, situaciones específicas, relaciones entre diferentes grupos sociales, etc.

Luego del análisis y discusión de las imágenes, según las edades de los niños se pueden proponer distintas situaciones de enseñanza que incluyan la búsqueda de información en diferentes fuentes para intercambiar opiniones, reelaborar ideas, precisarlas, contrastarlas con las de los compañeros. Asimismo, es importante proponer a los niños situaciones de escritura con el objeto de registrar, sistematizar o comunicar la información y conclusiones obtenidas, tales como la escritura de epígrafes, confección de listados o las primeras experiencias en la producción de breves textos descriptivos y/o explicativos.

Los mapas del territorio:

El Diseño Curricular del Segundo Ciclo pretende avanzar sobre contenidos ligados a la organización política de los territorios desde una perspectiva histórica, la cual invita a los niños a pensar acerca de la complejidad en la formación del territorio sobre la que se ejerce autoridad estatal. Este territorio político aparece materializado en los mapas, los cuales son usados desde en la escuela como una fuente de información. En los inicios de la escuela moderna, estos dispositivos tenían como principal finalidad acentuar el sentimiento de nacionalidad, especialmente a partir del reconocimiento de las características físicas de los territorios nacionales: límites, fronteras, países, capitales, relieves, ríos, costumbres, etc. priorizando un aprendizaje memorístico de datos e información sobre elementos espaciales. De acuerdo con Carla Lois (2014) algunas definiciones resaltan sus aspectos técnicos, las cuales entienden el mapa como una imagen neutra gracias a las concepciones que lo definen como un lenguaje gráfico para representar la topografía o diversos temas estadísticos. No obstante, desde los propósitos de este Diseño Curricular estos dispositivos visuales se comprenden no como “cajas vacías” (DGCyE, 2008: 223) de sentidos y significados sociales, políticos y culturales surgidos de una vez y para siempre. En este sentido las imágenes del territorio, en tanto fuentes de información de la Geografía, pueden ser entendidas como representaciones del mundo, las que no son ni únicas, ni verdaderas, ni un reflejo transparente de realidades.

Esta mirada nos invita a volver a los mapas, ya sean políticos o físicos, con otro enfoque que intente comprender que son una construcción social producto de la historia donde se materializa un discurso acerca del territorio y desde donde es posible advertir múltiples

relaciones de poder. Interpelarlos críticamente implica entender que éstos están muy lejos de ser un reflejo de la realidad, y que la legibilidad de estas imágenes podrían dar como resultado la producción de conocimiento sobre las formas complejas en que se organizan los territorios a lo largo del tiempo y convocar el análisis acerca de los diversos actores políticos, conflictos, la diversidad de culturas, y visibilizar aquellos otros territorios que parecerían inexistentes. Esto último implica dar cuenta de que estos mapas, en tanto representaciones hegemónicas, no contemplan otros modos de representar el territorio, y si las leemos acríticamente negamos el conflicto y otros modos de organizar el territorio. Por ejemplo, aquellos territorios de los pueblos originarios que comprenden de otras maneras sus límites, las relaciones territoriales, los vínculos con la naturaleza y las formas de organización social.

Otro tema que puede problematizarse desde el uso de los mapas en las clases de Ciencias Sociales está ligado a las actividades económicas extractivas de los recursos naturales durante el periodo colonial. Allí podemos preguntarle a este dispositivo ¿quiénes producían?, ¿para qué?, ¿quiénes se beneficiaban?, ¿existían otros usos de la naturaleza que este mapa no muestra?

De este modo también se sugiere el trabajo con los mapas físico – naturales del territorio (climas, relieves, biomas) ya que estos aspectos no están congelados en el tiempo, sino que han sufrido numerosos cambios, tales como deforestación, desertificación, urbanización. Por ello se propone el estudio del ambiente a partir de los procesos sociales que lo constituyen. Se puede indagar sobre estos mapas acerca de las transformaciones ambientales a partir de los diferentes modos de aprovechamiento de la naturaleza ¿qué transformaciones se han desarrollado en bosques, selvas, áreas de montaña y llanura?, ¿quiénes las modifican?, ¿por qué?, ¿Para qué?, ¿qué consecuencias se desarrollan?

Por último, para lograr estos objetivos didácticos se apunta a que los mapas sean comparados y puestos en diálogo con otras imágenes, relatos, textos y medios visuales con la finalidad de complejizar interpretaciones y habilitar nuevas preguntas desde los criterios propios del área de las Ciencias Sociales.

Las salidas escolares como situaciones de enseñanza:

Las salidas escolares se constituyen como una de las tantas situaciones de enseñanza sugeridas en los Diseños Curriculares. Visitar una institución de la localidad o lugares en los que se realizan trabajos para producir bienes primarios como tambos, quintas, establecimientos apícolas, entre otros, permiten conocer con mayor profundidad aspectos de los mismos.

La selección de un espacio expositivo en función de las intenciones educativas del docente y de los contenidos abordados con los niños, como un comercio o una institución, supone el conocimiento previo de ese espacio por parte del maestro. La escuela tiene la posibilidad y la responsabilidad de acercar a los niños y niñas a estos espacios con el objetivo de reconocer realidades sociales diversas o identificar diferentes actores individuales y colectivos interviniendo en la vida social. Por ejemplo: la visita a la trastienda de una panadería con la posibilidad de hacer preguntas, de tomar fotografías, de conocer los roles que desempeñan las personas que trabajan allí es una experiencia de aprendizaje sumamente valiosa para los niños. Asimismo, es esperable que el docente genere las condiciones para la predisposición de quienes abren esos espacios a la escuela, ceden su tiempo para responder preguntas, muestran archivos particulares cuando se trata de espacios privados, entre otras cuestiones. También, el docente o los equipos tendrán que planificar qué aspectos analizar con los niños de estos lugares, qué vitrinas,

qué sectores de una institución pública, como lo puede ser un museo, se va a recorrer y de qué modo. Programar una salida no implica visitar lugares *imposibles* o inaccesibles, sino hacerlo de otro modo en que se realizaría durante una experiencia familiar o individual. Visitar un espacio en contexto escolar implica una mirada individual pero también colectiva, supone transitar con todo el grupo y al mismo tiempo la misma propuesta educativa sabiendo que se pueden producir diferentes aprendizajes.

Visitar una plaza, la cuadra de la escuela o incluso la puerta misma de ella y ver lo que allí ocurre cada mañana habilita para los alumnos modos de conocer tales como la observación, el registro de información por medio de grillas previamente confeccionadas, toma de notas y/o fotografías, elaboración de croquis o mapas o confección de listados de palabras.

De vuelta en el aula, la información recopilada durante la visita podrá ser puesta a discusión y análisis por todo el grupo intentando establecer acuerdos y puntos en común a partir de su interpretación. Para ello se podrán confeccionar archivos con las fotografías tomadas y/o una muestra escolar, elaborar tablas o cuadros de doble entrada, producir textos descriptivos y/o explicativos y comunicar sus ideas.

De esta manera, las salidas educativas posibilitan el conocimiento de aspectos diferentes o desconocidos de la realidad social que vivencian en su cotidianeidad los niños, aunque también pretenden provocar un distanciamiento o extrañamiento con lo más próximo y conocido por ellos. Su significatividad queda asegurada siempre y cuando la salida educativa forme parte del contexto de una secuencia didáctica más amplia y se planifique como un trabajo colaborativo.

La proyección de 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, en especial el formato audiovisual, ha pasado a ser en todos los espacios educativos un material clave para docentes que en busca de nuevos recursos, intentan generar situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas para los niños, quienes suelen recibirlos con mucho entusiasmo. La proyección de audiovisuales, por su carácter motivador, se ha vuelto una práctica escolar bastante extendida, aunque también por el modo en que muchas veces es utilizado, ha cristalizado algunas prácticas que no promueven aprendizajes significativos. Ver un video en el aula, significa todo un trabajo que supera la simple proyección del recurso audiovisual.

Una premisa fundamental es partir de la consideración de que los mismos son una *representación* de la realidad, de un espacio y tiempo determinado. No es un reflejo de esa realidad, sino una *recreación*, una *construcción*, moldeada y atravesada por intencionalidades, algunas más visibles que otras en su producción. Estas cuestiones deberían poder ser identificadas por los docentes, quienes a su vez, deben conocer muy bien el material antes de su proyección en el aula y/o espacio escolar.

En el tratamiento didáctico de un audiovisual que refiere a contenidos de tipo histórico se pretende relativizar cualquier pretensión de verdad y considerar que es una posible interpretación del pasado, una mirada intencionada sobre el mismo, y que puede dar cuenta de algunos y no de todos sus aspectos.

Asimismo, 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 docente pueda reflexionar junto con los alumnos sobre su organización, su discurso, retórica y/o su puesta en escena para constituirse como espectadores críticos y puedan visualizar las operaciones que en este caso particular se hace de cierto material histórico.

Se podrá proyectar audiovisuales de variado tipo, completos o seleccionar escenas, pero siempre es importante y necesario la mediación e intervención docente *antes, durante y después* de la proyección del producto.

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

Durante la proyección, el docente puede detener la misma para abordar o problematizar cuestiones de su contenido, reponer información o ampliar sus explicaciones en relación con los temas estudiados.

A su vez, es indispensable realizar un trabajo posterior a la proyección del video a través de diversas estrategias que pueden incluir desde intercambios orales hasta la producción conjunta entre docente y alumnos de una sinopsis. A través de estas estrategias o actividades, se pretende lograr la comprensión del objeto de estudio involucrado, como también la identificación de conocimientos y saberes previos de los niños.

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. A su vez, también pueden contribuir a generar confusiones, por ejemplo 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 docente ha visto con anterioridad el video para planificar sus estrategias y las situaciones de enseñanza.
- El docente presenta el material educativo y realiza alguna referencia al tema que convoca, para después realizar un trabajo posterior a la proyección del audiovisual que permita problematizar y profundizar los contenidos a desarrollar.

En este sentido, debe evitarse abordar los contenidos a través de la proyección de un audiovisual como único recurso. Es necesario complementar las situaciones de enseñanza y aprendizaje diseñadas con otros materiales educativos y fuentes de información que dialoguen o pongan en tensión los relatos transmitidos en el audiovisual.

Esta última consideración, como se habrá podido notar, la hacemos extensiva al trabajo didáctico con cualquier fuente de información que se constituya, reformule y produzca como recurso o material educativo. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales se logran a través de la multiplicidad y la articulación de todos ellos en situaciones de enseñanza que pongan en juego diversidad de estrategias de los docentes y modos de conocer de los alumnos.

## **V- La evaluación en Ciencias Sociales.**

El vigente Régimen Académico del Nivel Primario presenta en el capítulo VI definiciones en torno a los procesos de evaluación, estableciendo a la vez, una clara distinción con aquellos que responden a la calificación, la certificación, la acreditación y la promoción. Si bien no nos detendremos en esta oportunidad a analizar cada uno de ellos, podemos decir que todos conforman componentes de la enseñanza, aunque se desarrollan en diferentes planos de acción. El Derecho a la Educación supone garantizar a los alumnos, y desde las prácticas de enseñanza, su formación en diversas y variadas experiencias e instrumentos de evaluación a lo largo de sus trayectorias educativas.

Según estos lineamientos la evaluación es entendida como parte del proceso de enseñanza y compromete a la escuela, a los equipos de conducción, docentes, alumnos y familias. A su vez, la evaluación implica un doble propósito: para los alumnos, una toma de conciencia de los aprendizajes apropiados y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes y como un modo de obtener información para diseñar estrategias que logren superar obstáculos.

Comprender de este modo la evaluación supera los criterios de reproducción, medición, clasificación y control de los aprendizajes, e implica considerarla como una instancia que hilvana el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto también habilita a valorar la construcción de conocimientos en un contexto complejo compuesto por: contenidos, objetivos de aprendizaje, múltiples modos de conocer propios de las Ciencias Sociales- tales como leer, escribir, describir, relacionar, comparar, explicar-, y la diversidad sociocultural de los sujetos del colectivo escolar.

Desde esta concepción, la evaluación tiene como objetivo acompañar, observar y promover mejoras en el aprendizaje de los niños respetando y considerando tiempos prolongados y diversos en su apropiación de saberes. También se valora que ellos participen activamente en la obtención y análisis de las informaciones que la evaluación provee, ya que se utiliza para tomar conciencia, revisar y mejorar sus modos de aprendizaje y su producción, estimulando la atención y reflexión sobre su proceso de aprendizaje, y contribuyendo a su auto evaluación.

Los indicadores de avance para definir qué y cómo evaluar aquellos saberes que logran los niños y niñas.

La pregunta acerca de qué y cómo evaluar conduce al desafío de definir criterios de evaluación. Dado que una de las premisas fundamentales que plantea el mencionado Régimen Académico sostiene que no se puede evaluar lo que no se ha enseñado ni calificar sobre lo que los niños aprenden en otros contextos educativos, la definición de los criterios de evaluación que construyen los docentes no pueden estar dissociados de sus prácticas de enseñanza. Aún así, habrá que tener en cuenta que iguales condiciones de enseñanza no generan aprendizajes similares en los niños y esto tiene que ver con su subjetividad y su historia.

La inclusión de *indicadores de avance* en el Diseño Curricular de Ciencias Sociales está relacionada con la pretensión de describir de manera más precisa las trayectorias de los alumnos en relación con sus aprendizajes. En este sentido, pretenden ser para los docentes la brújula que orienta sus definiciones en torno a sus prácticas de enseñanza, de los criterios y de las prácticas de evaluación que se proponen en el aula. Es decir, los

indicadores de avance pueden constituirse como criterios a la hora de evaluar los aprendizajes de los niños según los contenidos estudiados y habilitan la pregunta por las prácticas de evaluación y los instrumentos para hacerlo.

Si se considera que la evaluación es indisociable de la enseñanza, es necesario compartir con los niños cuáles son aquellos objetivos de aprendizaje, es decir, ¿qué esperamos que los niños aprendan? De esta manera explicitamos nuestros propósitos y los orientamos con la finalidad de que reflexionen sobre sus aprendizajes.

Por otro lado, las prácticas de evaluación se traducen en diversos dispositivos que permitirían acercarnos parcialmente a los significados e interpretaciones que los alumnos pueden lograr poniendo en juego saberes y estrategias. Reconocemos que cuanto más variadas sean estas herramientas será posible registrar diferentes modos de representación en que se pueden expresar los procesos de producción de conocimiento.

Los indicadores de avance constituyen una guía fundamental para el docente y/o equipos a la hora de registrar los grados de avance de los aprendizajes logrados por los niños y su seguimiento en la medida en que se desarrollan los contenidos, tanto disciplinares como sobre los modos de conocer específicos del área. A su vez, también permiten reflexionar en torno a la planificación de aquellas situaciones de enseñanza que deberían implementarse con el grupo de niños o con algunos de ellos y cómo planificar otras que faciliten el avance de sus aprendizajes aún no logrados. (DGCyE, 2008: 227) Esto requiere de un trabajo de seguimiento continuado y sistemático de observación y registro sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados.

También hay que decir que los avances en dichos procesos, no implican necesariamente, una progresión escalonada, sino que pueden presentarse en diferentes momentos de

acuerdo a características particulares de cada uno de los niños o a las condiciones en que se desarrolla la enseñanza.

A continuación presentamos un cuadro a modo de ejemplo con los indicadores de avance que el Diseño Curricular propone para primer y segundo año en la Unidad Pedagógica. A su vez, los indicadores de avance se acompañan con preguntas que pretenden servir de orientación a los docentes y equipos para registrar dichos grados de avance de los niños, diseñar propuestas de intensificación o situaciones de enseñanza y aprendizaje para el grupo o para algún niño en particular, realizar las modificaciones necesarias en dichas propuestas a partir de su seguimiento y construir criterios de evaluación en torno a lo enseñado. Al respecto, el docente podrá agregar y completar otras columnas que intenten dar respuesta a las preguntas ¿Cómo lo he enseñado? ¿Qué criterios de evaluación he definido? ¿Qué dispositivos e instrumentos de evaluación he seleccionado?

Unidad Pedagógica.	Indicadores de avance según los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular.	Preguntas orientadoras para registrar el grado de avance de los aprendizajes de los niños.
Primero	Establecer relaciones entre algunos rasgos de instituciones y particularidades del contexto en donde desarrollan sus actividades e identificar cambios y continuidades a lo largo del tiempo. Establecer semejanzas y diferencias entre aspectos de la vida de las personas en el presente y el pasado cercano y ubicar en líneas de tiempo acontecimientos de la vida personal y familiar.	¿Reconoce el lugar y el momento en que se desarrollan distintas instituciones? ¿Puede dar cuenta de permanencias y cambios a lo largo del tiempo? ¿Establece similitudes entre distintos aspectos de la vida social?

	Describir características de una sociedad de la antigüedad.	¿Describe elementos presentes en la vida social de la antigüedad?
	Identificar diversidad de trabajos en áreas rurales y urbanas y enumerar algunas diferencias en los modos en los que un mismo bien se produce en dos contextos distintos.	¿Identifica diferencias en los diversos trabajos en áreas rurales y urbanas y los diferentes modos de producir bienes en estos dos contextos?
	Nombrar algunas diferencias en los modos de prestar un servicio en un área rural y en área urbana.	¿Identifica diferencias en la prestación de servicios en áreas urbanas y rurales?
	Utilizar vocabulario apropiado para nombrar el paso del tiempo.	¿Utiliza los términos “antes de” y “después de”?
	Participar en intercambios orales y realizar producciones escritas.	¿Participa de intercambios orales con el docente y el grupo? ¿Realiza producciones escritas?

Segundo	Identificar algunas semejanzas y diferencias entre familias en contextos sociales diversos.	¿Identifica diferencias entre familias en contextos sociales diversos?
	Describir cómo era la vida cotidiana de algunos grupos sociales en la sociedad colonial y comparar algunos de sus aspectos con formas de vida actual reconociendo la heterogeneidad y la desigualdad.	¿Puede describir elementos de la vida cotidiana de diversos grupos sociales en la sociedad colonial y establecer comparaciones con las formas de vida actual?
	Reconocer cómo se transforma un bien a partir de un proceso industrial o artesanal y describir algunas diferencias entre estos procesos de producción.	¿Identifica procesos de transformación de materias primas?

Describir la prestación del servicio de transporte de pasajeros en diferentes contextos.	¿Describe situaciones del transporte de pasajeros en diferentes ámbitos?
Obtener información de fuentes diversas y establecer algunas relaciones entre la información que proporcionan.	¿Puede obtener y relacionar información de distintas fuentes (leer, escuchar, mirar, etcétera)?
Usar convenciones temporales tales como antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo aplicadas a las sociedades en estudio.	¿Utiliza de modo adecuado los términos “antes”, “después”, “hace muchos años”, “al mismo tiempo”?

**VI- Para seguir pensando la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Desafíos y propuestas.**

En este apartado nos proponemos reflexionar en torno a una selección de temas o nudos problemáticos sobre la enseñanza del área en la escuela primaria desde los aportes de la Didáctica Específica de las Ciencias Sociales como campo científico y como práctica situada. Muchas de estas problemáticas han tenido y tienen que ver con contextos políticos o económicos, con el abordaje de ciertos contenidos, con el desarrollo de determinadas estrategias y tradiciones de enseñanza o con el uso de recursos didácticos específicos en las aulas. Por ejemplo, mucho se ha escrito sobre la centralidad que han tenido las efemérides escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales en detrimento del desarrollo de los contenidos que prescriben los Diseños Curriculares. También es posible hablar de contenidos que por diferentes razones son poco abordados en las propuestas de

enseñanza aunque el Diseño Curricular los prescriba, por ejemplo *vida familiar y social en sociedades de la antigüedad*, en alusión a Oriente y Egipto antiguo, Grecia o Roma, contenido de primer año. A su vez, otros temas han sido presentados por tradición de manera estereotipada, cuando no reduccionista, en especial cuando se trata de enseñar sobre sujetos y grupos sociales que también han sido invisibilizados del relato histórico hegemónico, por ejemplo, los negros esclavos y libertos durante la sociedad colonial o revolucionaria en el Río de la Plata, las mujeres, o los pueblos originarios. Todavía en muchos manuales escolares y libros de texto se presentan a estos últimos como sociedades del pasado con los siguientes verbos: *vivían, hacían artesanías o creían en*, en vez de decir que *hoy viven en, hoy trabajan de, hoy siguen creyendo en*.

Es posible, entre otras causas, que esta forma de abordar ciertos temas y contenidos escolares propios de nuestra área surja o se desprenda de otro supuesto todavía más inverosímil y es que las realidades sociales pasadas y presentes son armoniosas en el intento por mantener una aparente neutralidad política de la escuela frente al conflicto social. Por lo menos así se las ha presentado y todavía se lo sigue haciendo en muchas propuestas educativas. En el Primer Ciclo se enseñan instituciones como la escuela, el hospital, el club o la familia de manera atemporal, sin articulación con un contexto político, social, económico y cultural, desconectadas entre sí y con el presente. De allí, la desconexión que nuestros alumnos luego manifiestan sentir cuando cuestionan el para qué de su aprendizaje. Este tratamiento que se traduce en prácticas de enseñanza, obtura un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales que contribuya a la comprensión y explicación de la realidad social a partir del *conflicto de intereses* que existe entre los sujetos y grupos sociales que viven en una época determinada. Sin duda, en la vida social los sujetos o grupos se relacionan a través de acuerdos, pero desde el momento que sus

intereses como grupo o puntos de vista se distancian o contraponen, aparece el conflicto. Negarlo es reducir el análisis de la complejidad social.

Lejos de trasladar la responsabilidad de estas dificultades de la enseñanza al colectivo docente y teniendo en cuenta que son muchos los desafíos de diversa índole y causalidad que afrontan los maestros en la tarea de enseñar, consideramos que la reflexión sobre la propia práctica docente se vuelve un ejercicio fundamental para generar aquellas prácticas reflexivas que contribuyan a la permanente construcción de una escuela inclusiva y de calidad.

Aunque resulta imposible discutir y analizar aquí cada una de las problemáticas aludidas por cuestiones de espacio y extensión, a continuación desarrollamos una de ellas con mayor profundidad.

Enseñar el espacio geográfico en Ciencias Sociales desde el criterio de escala. ¿Partir de lugares cercanos o lejanos?

Cuando el desafío es pensar la enseñanza de problemas, situaciones o características de los espacios, ya sean estos urbanos o rurales, comúnmente se piensa que es más sencillo comenzar desde los espacios más cercanos a la realidad de los niños y niñas. Es así que el barrio, la escuela, la comunidad, la ciudad se convierten en objeto de enseñanza porque se parte del supuesto de que por ser los más cercanos a los alumnos es lo que más conocen y por lo tanto será más sencillo y significativo aprender la realidad social y espacial. Siguiendo este supuesto, los espacios más lejanos serían más complejos porque los alumnos contarían con menos conocimientos y representaciones, serían remotos y desconocidos.

Sin embargo, estas nociones han sido puestas en discusión por investigaciones didácticas de los últimos tiempos con el objetivo de dar cuenta de que a través de la tecnología y el acceso a los medios de comunicación los niños acceden a conocimientos del mundo lejano, los cuales por otro lado no implicarían ser más complejos que los espacios cercanos. Por el contrario, estos últimos denotan complejidad así como también los espacios distantes ya que la complejidad está definida por otras variables ligadas al contexto cultural, social, económico, político y ambiental en el que existen diversos sujetos con intencionalidades diferentes.

Por un lado, y como ya se dijo a lo largo de este documento, el Diseño Curricular propone para el Primer Ciclo la enseñanza de sociedades diversas a través del estudio de la vida cotidiana de los niños pequeños dado que habilita a comprender acerca de la vida en sociedad. De este modo, se valora el estudio de la vida familiar y cotidiana de grupos y personas en el pasado cercano como una dimensión central para estudiar la realidad social. Entre los contenidos seleccionados se propone:

“(…) conocer instituciones educativas, sanitarias, culturales o recreativas del medio local y otros, las diversas formas que asume la organización de las familias en el mundo actual y algunas instituciones y organizaciones políticas así como los modos en que los ciudadanos participan de la vida política y resuelven sus conflictos tanto en el presente como en el pasado.” (DGCyE; 2008: 227).

Por otro lado, en Segundo Ciclo, con la finalidad de favorecer el carácter gradual en los contenidos, se complejizan los procesos sociales y espaciales propuestos. Por lo tanto, el espacio geográfico es analizado desde una perspectiva multiescalar más compleja y se asume la enseñanza de la vida social y la organización de diferentes territorios.

Ahora bien, la complejidad que presenta el estudio del espacio, ¿es una cuestión de escalas?

La escala puede ser entendida desde diferentes dimensiones. Una de las primeras interpretaciones coincide con la escala técnica, como escala de representación. Si bien esta acepción refiere a una dimensión de medida, es una representación simbólica de una realidad. Este es un recorte representado por límites geográficos definidos políticamente a partir de una jerarquía, en este caso, una provincia, una ciudad, un país. Sin embargo, desde otros enfoques geográficos más recientes se entiende a la escala como una construcción social basada en la existencia de relaciones sociales complejas distintas y dinámicas, las cuales van más allá de los límites geopolíticos, éstas se relacionan e interactúan a través de las escalas. Es así que el espacio no es entendido como soporte o continente de acciones sociales, de lo contrario es concebido como producto de relaciones de poder temporales y multiescalares. Por lo tanto, si reconocemos la multiescalaridad de los espacios, los espacios lejanos dejarían de ser los únicos considerados por su complejidad ya que los espacios cercanos dejan de ser concebidos como simples porque comienzan a estudiarse las lógicas globales que allí ocurren.

Los geógrafos asumen este concepto de multiescalaridad para hacer referencia a la reformulación de escalas en los diversos procesos de globalización. La variedad de dinámicas multiescalares indica que existen ciertas condiciones que no es posible organizar en jerarquías ordenadas geopolíticamente. Por lo tanto se asume un sistema multiescalar que opera a través de todas las escalas. Según esta perspectiva es preciso reconocer que en gran medida los fenómenos espaciales de escala global se encuentran insertos en espacios subnacionales y funcionan entre prácticas y formas organizativas pertenecientes a varias escalas.

En el Segundo Ciclo los contenidos se aproximan a esta noción compleja de escala ya que se propone el tratamiento de temáticas socioterritoriales que habilitan introducir ejemplos correspondientes a realidades geográficas diversas.

En este sentido la admisión de diferentes escalas espaciales en la enseñanza de los espacios es importante para aproximar a los alumnos a comprender la realidad en toda su complejidad. Esto se vuelve más evidente en el contexto de un mundo cada vez más interdependiente, en el que los cambios que se producen en un determinado lugar muchas veces se explican por lo que sucede en lugares muy lejanos. Por ejemplo, para el eje *Sociedad, ambiente y recursos naturales* se propone el conocimiento de la diversidad ambiental de los territorios (DGCyE, 2008: 223) desde la complejización en el estudio de las escalas territoriales, lo cual permitirá acceder al estudio dinámico y conflictivo de los procesos socioambientales. Estos exceden el ámbito provincial, e incluso nacional, por lo cual es necesario abordarlas desde un análisis multiescalar reconociendo relaciones complejas entre actores sociales, económicos y políticos proveniente de diversas escalas (locales, nacionales, regionales y globales), los cuales más allá de la problemática común poseen intereses diversos en el marco de una gran diferencia de poder entre todos ellos.

Un ejemplo de este eje que puede describir el modo en el que se piensa la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la multiescalaridad y desde una problemática ambiental en Argentina, es el caso de la minería a cielo abierto en el noroeste argentino. Este podría convertirse en un buen ejemplo ya que permite analizar la producción social de los ambientes, los cambios y continuidades y las múltiples causas y consecuencias de su transformación.

Una posibilidad es presentar a los estudiantes este problema reconociendo que si bien la minería es una actividad económica que guarda relaciones con prácticas mineras

tradicionales, tales como las desarrolladas durante el periodo de conquista y colonización, en la actualidad se han desarrollado otras prácticas de explotación ligadas con las nuevas técnicas de extracción de los minerales. Éstas se vinculan con las mayores necesidades de las industrias del mundo y con el aumento del consumo global de productos que contienen minerales: celulares, pantallas de televisión, computadoras, automóviles, materiales de construcción, entre otros.

Como este problema ambiental guarda relación con escalas de análisis, tanto regional como nacional e incluso global desafía a los docentes en la selección y clasificación de una variedad de fuentes de información para habilitar un abordaje del problema con más profundidad.

A partir de su análisis, por un lado, se puede pensar la actividad económica en la región a lo largo del tiempo. Por otro lado, se puede trabajar a partir de preguntas que intenten identificar qué otras regiones del mundo llevan a cabo - o no- esta actividad y por qué, cuáles son las empresas que desarrollan la minería, reconocer los diversos actores sociales partícipes del problema, tanto aquellos que son responsables (empresas multinacionales, políticos) como los que se ven afectados (trabajadores agrícolas, población local, ambientalistas); el papel del estado local a partir de las formas de intervención que adopta; el medio natural vinculado con la problemática (terreno montañoso, el agua, el aire), entre otras cuestiones.

De todos modos, la manera en la que se propone el abordaje de este ejemplo se puede traducir a otras problemáticas referidas a actividades agrícolas y ganaderas o urbanas que afectan a otros territorios en las diferentes escalas mencionadas.

## VII- Reflexiones finales:

Por último, y sin ánimo de extendernos más, concluimos este documento con el reconocimiento a los docentes y equipos directivos por la labor educativa que realizan diariamente en todas las escuelas primarias de la provincia. El sentido de este documento ha sido el de establecer un diálogo con los docentes sobre algunas de las particularidades que presenta la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel. Esperamos haberlo logrado y contribuir de alguna manera a seguir pensando la enseñanza del área como un espacio de formación de estudiantes y sujetos reflexivos, críticos y comprometidos con los valores democráticos en nuestra sociedad.

### Referencias Bibliográficas:

Aisenberg, B. (2010) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (Comp.). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y Propuestas para la enseñanza. Ed. Aique.

Anijovich, R. (comp.). (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires Edit. Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Edit. Aique.

Blanco, Jorge (2007). "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico". En Fernández Caso, María Victoria y Gurevich Raquel (coord) (2007). *Geografía. Nuevos temas nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Camilloni, A; Celman, S; Litwin, E; Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires Edit. Paidós.

Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Domínguez, J. (1986) Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. En *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 34, Ministerio de Educación: Madrid.

DGCyE (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Volúmen 1 /* Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Volúmen 1 /* Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Gojman, S. y Segal, A. (1998) Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: La “trastienda” de una propuesta, en: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. (pp. 77-100) Buenos Aires: Paidós Educador.

Lois, C. (2014). *Mapas para la nación. Episodios en la historia de la cartografía argentina*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

MECyT. (2004-2012) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 1° Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

MECyT. (2004-2012) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Segundo Ciclo. Educación Primaria. 4°, 5° y 6° Años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Svarzman, J. (1998) *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Zelmanovich, P. (1994) Primer movimiento: entre el mito y la historia. En: *Efemérides, entre el mito y la Historia* (pp.17- 32) Buenos Aires: Paidós.

Zenobi, Viviana. (2014). Materiales curriculares para la renovación de la enseñanza de la geografía: criterios para su elaboración y evaluación de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 10, pp. 158- 179. Manizales: Universidad de Caldas.