

CUADERNOS DE APOYO DIDÁCTICO

**Enseñar Ciencias  
sociales en el  
Primer ciclo de la  
escuela primaria**

**PRIMER  
CICLO  
PRIMARIA**

Isabelino A. Siede



**SANTILLANA**

**CUADERNOS DE APOYO DIDÁCTICO**

**Enseñar Ciencias  
sociales en el  
Primer ciclo de la  
escuela primaria**

**PRIMER  
CICLO  
PRIMARIA**

**Isabelino A. Siede**

Siede, Isabelino A.

Enseñar ciencias sociales en el primer ciclo en la escuela primaria. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2014.  
40 p. ; 19x13 cm. - (Cuadernos de apoyo didáctico)

ISBN 978-950-46-3968-8

1. Formación Docente. 2. Lengua. I. Título  
CDD 371.1

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 2014, EDICIONES SANTILLANA S.A.

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISBN: **978-950-46-3968-8**

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*

Primera edición: noviembre de 2014.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2014 en Arcángel Maggio – división libros, Lafayette 1695, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

## ÍNDICE

Introducción .....	5
I. Los niños y el mundo social .....	5
II. Propósitos y objeto de enseñanza del área .....	6
III. La cuestión de las efemérides .....	9
IV. Contenidos de enseñanza: el “recorte” .....	11
V. Del recorte al recorrido .....	16
VI. Leer y escribir en Ciencias sociales .....	18
VII. El trabajo con imágenes y objetos .....	21
VIII. El trabajo con testimonios y las salidas al medio .....	25
IX. Propuestas disponibles en la Web .....	28
X. Criterios y modalidades de evaluación .....	31
Consideraciones finales .....	34
Bibliografía .....	36



# INTRODUCCIÓN

Con diferentes nombres y variados enfoques, desde el origen del sistema educativo actual, las Ciencias sociales forman parte de la propuesta formativa expresada en las prescripciones curriculares. Sin embargo, es posible advertir que, en los primeros años de la escuela primaria, ocupan un lugar bastante relegado. La enseñanza de la lectoescritura y las primeras nociones matemáticas establecen prioridades y urgencias que desplazan a un segundo plano otros campos de conocimiento. Por eso, nos interesa mostrar la necesidad de darles mayor ímpetu a las Ciencias sociales en el Primer ciclo y ofrecer algunos criterios para avanzar en esa dirección.

## I. LOS NIÑOS Y EL MUNDO SOCIAL

Desde sus primeros años de vida, los niños interactúan con otras personas, establecen relaciones sociales e integran un mundo social acerca del cual construyen ideas y valoraciones. Cada niña o niño nace en un contexto social específico, de carácter histórico, que influye de modo significativo en sus modos de actuar y de observar el mundo. En tanto participante de prácticas sociales con otros niños y con adultos de su entorno, se apropia de concepciones que sus grupos sociales de pertenencia han producido, bajo la forma de representaciones sociales. Los niños ponen en juego estas representaciones de sentido común para interpretar situaciones de la vida social y para insertarse en ellas. En interacción con su contexto, cada niño construye también ideas propias, que no se derivan de lo que los adultos le han dicho y que, generalmente, son fruto de sus propias elaboraciones y no se modifican fácilmente.

Según diversas investigaciones,<sup>1</sup> la mirada infantil tiende a naturalizar el mundo social, es decir, a considerar que no cambia, que es inmutable y permanente en sus rasgos esenciales. Los chicos piensan que todos viven en un mundo igual al suyo. Pueden comprender que en otras épocas había tecnologías, modas y hábitos distintos, pero suelen interpretar los rasgos del pasado como carencias en relación con el presente, o momentos del devenir hasta la actualidad. Hoy como ayer, para esta mirada, la vida social se explica por relaciones de carácter individual, por pasiones personales y conflictos intersubjetivos. Usualmente, los niños no conciben la presencia de estructuras, clases sociales o instituciones. Del mismo modo, sus ideas adoptan un tono moral, que divide al mundo entre buenos y malos.

Afirma Castorina (2008) que “el niño no piensa lo que quiere, sino lo que puede, y lo que puede no deriva solamente de los límites de su propia elaboración intelectual personal, sino también de las concepciones de base desde las cuales piensa y que son productos de las interacciones sociales”. El pasaje de un pensamiento egocéntrico, personalista y moralizante a un pensamiento de mayor criticidad e intersubjetividad requiere un proceso reflexivo que, en buena medida, puede desplegarse en la escuela.

## II. PROPÓSITOS Y OBJETO DE ENSEÑANZA DEL ÁREA

¿Para qué se enseñan Ciencias sociales en las escuelas y, particularmente, en el Primer ciclo del nivel primario? Antes de adentrarnos en esta pregunta, necesitamos repasar qué son y de qué se ocupan las Ciencias sociales. La expresión “Ciencias sociales” proviene del ámbito anglosajón y no corresponde a

1. Para profundizar el análisis del conocimiento infantil del mundo social, recomendamos la lectura de Delval (1994), quien presenta una buena mirada introductoria. Castorina y Lenzi (2000) exponen investigaciones específicas más recientes.

un conjunto unitario de conocimientos, teorías científicas y métodos de indagación, sino a diversas disciplinas académicas de tradición muy diferente. En las prescripciones curriculares de las últimas décadas, se ha escogido esta denominación para insertar en el proyecto formativo de la escuela saberes provenientes de la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y otras disciplinas que abarcan un campo muy amplio y de perfil impreciso. Ellas estudian diferentes aspectos de las sociedades humanas, su historia, su organización social, el número y distribución de sus miembros, la satisfacción de sus necesidades vitales y la elaboración de proyectos colectivos, sus ideas y creencias artísticas, su ocupación y organización del espacio, entre otras múltiples facetas de la vida humana en sociedad.

El sentido formativo del Primer ciclo se centra en una “alfabetización” en el área de Ciencias sociales, sobre la cual cabe preguntarse: “¿En qué consiste el proceso de alfabetización en esta área? ¿Cuáles son ‘las letras y los números’ en la enseñanza de las Ciencias sociales, los conocimientos básicos que el docente debe brindar para que el niño ingrese al Segundo ciclo de su escolaridad con los saberes necesarios que le permitan ‘continuar’ su formación en este campo de conocimiento?” (Zelmanovich, 1998: 22). De modo genérico, se puede afirmar que el objeto de estudio de las Ciencias sociales es la realidad social, presente y pasada, cercana y lejana, propia y ajena. Ese es, también, su objeto de enseñanza en la escuela. El propósito central de su enseñanza en esta etapa es problematizar las miradas personalistas y moralizantes, cuestionar los juicios que naturalizan el orden social e invitar a superar las visiones egocéntricas de las relaciones sociales. Los procesos sociales que se abordan en el Primer ciclo sentarán las bases del conocimiento social que se desplegará en los años posteriores desde la enseñanza escolar, teniendo en cuenta que “estudiar Ciencias sociales es tratar de acercarse a la *realidad social* para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de

los grupos de referencia de cada estudiante” (Siede, 2010a: 27. *Itálica en el original*).

Se trata de dar a pensar la realidad social a través de preguntas o problemas específicos. En cualquier caso, la intención es revisar críticamente las propias representaciones al mismo tiempo que se pretende ampliar la experiencia social, proveyendo a los alumnos de aquellas situaciones y prácticas sociales que su propio entorno familiar no les ofrece (o no lo hace en la intensidad y la calidad que puede ofrecer la enseñanza escolar). De este modo, el área de Ciencias sociales ofrece herramientas y recursos para profundizar un proceso que, como hemos visto, se inicia antes y fuera de la escuela pero puede continuarse en ella. Ese trabajo se hará a través de propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos construir nociones básicas complejas como pasado-presente, comercio, industria, espacio público, cultura, etc., mientras amplían sus horizontes culturales y se acercan al conocimiento de los múltiples problemas y desafíos que atraviesan la sociedad actual.

Cabe aclarar que no se busca ni se logra alcanzar un cambio rápido, contundente y unidireccional. Por el contrario, se aspira a que la enseñanza genere condiciones para que los procesos cognitivos sean paulatinamente más ricos, críticos e intersubjetivos, en un recorrido intelectual siempre sinuoso y lleno de titubeos. No es fácil establecer un punto de llegada para este trabajo, pues no se espera que, en el Primer ciclo, los niños agoten el estudio de los diferentes contextos. La explicación de los procesos requerirá un trabajo de largo aliento en toda la propuesta formativa escolar y más allá de ella.

En la Argentina, el sistema educativo es federal y cada provincia tiene autonomía para definir los contenidos de enseñanza en su Diseño Curricular, sobre la base de ciertos parámetros comunes. Esos son los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)<sup>2</sup> para el Primer ciclo de la Educación General Básica, que

2. Edición digital en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>.

fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires, y por los equipos técnicos del Ministerio Nacional. Fueron aprobados en la sesión del Consejo Federal de Cultura y Educación del 13 de octubre de 2004 por las autoridades educativas de todas las jurisdicciones. Establecen tres ejes de contenidos que expresan perspectivas de análisis de la realidad social y pueden ser abordados a través de recortes específicos (como veremos más adelante):

- 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.

Diferentes perspectivas contemporáneas de las Ciencias sociales abordan la vida cotidiana como una dimensión central para estudiar los procesos sociales y comprender tanto las condiciones que estructuran la vida de los sujetos como sus posibilidades de transformación y resistencia ante esas condiciones. El análisis de la vida cotidiana del presente y del pasado, de grupos sociales cercanos y lejanos, permite aproximarse a la comprensión de una realidad social tan extensa como compleja.

### **III. LA CUESTIÓN DE LAS EFEMÉRIDES**

En el Primer ciclo, es conveniente que las propuestas de enseñanza se centren en aquellos aspectos de la vida social del pasado y del presente que resultan más accesibles a la comprensión de los niños: la vida familiar doméstica, las diferentes formas de organización del trabajo, la multiplicidad de prácticas culturales, el contexto tecnológico de cada época y lugar, los problemas y conflictos entre grupos sociales diversos,

etc. Las dimensiones culturales, económicas y sociales parecen estar más cerca de la comprensión de los alumnos del Primer ciclo que los procesos políticos institucionales, tanto del presente como del pasado.

Sin embargo, por razones de política cultural y educativa, desde comienzos del siglo XX, los organismos del Estado nacional han impulsado la presencia recurrente y cíclica de rituales patrióticos que atraviesan la cotidianeidad escolar. En tiempos de una sostenida afluencia de inmigrantes, y en pos de establecer una identidad cultural que homogeneizara a las nuevas generaciones, los actos escolares sesgaron las primeras décadas de funcionamiento del sistema educativo con un fuerte carácter nacionalista.

Con las mejores intenciones de darles sentido a los actos y celebraciones, frecuentemente se han solapado el calendario ritual de las efemérides y el currículo de estudios sociales. Sin embargo, la definición de las efemérides se centró en hitos significativos de la dimensión político institucional (Revolución de 1810, Independencia nacional, héroes de la guerra de Independencia, ruptura del orden institucional democrático, etc.), en desmedro de otros aspectos muy significativos de la realidad social pasada y presente. En muchas experiencias escolares, las efemérides son el único y reiterado currículo de las Ciencias sociales, sobre todo en el Primer ciclo.

Es discutible si las efemérides están en condiciones de cumplir actualmente los propósitos socioidentitarios para los que fueron diseñadas y si esos propósitos son los legítimos en las condiciones actuales de ejercicio de la ciudadanía, pero es claro que no cumplen todos los propósitos de carácter cognitivo que requiere el abordaje de las Ciencias sociales.<sup>3</sup> En consecuencia, es necesario ampliar el tratamiento de otras temáticas, a las que los diseños curriculares provinciales y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) les otorgan gran valor, pero

3. Se puede apreciar la diversidad de posiciones al respecto en los textos de Zelmanovich (1994), Carretero (2007), Carretero y Kriger (2010) y Siede (2007).

que parecen tener poca cabida en las prácticas efectivas de enseñanza. Es probable que la ampliación, diversificación y profundización de los contenidos de Ciencias sociales dependa de una reducción proporcional del tiempo que se dedica a las efemérides escolares, que incluye la explicación de algunos momentos históricos significativos y la preparación de actos, danzas y representaciones dramáticas. Esto no implica renunciar a la enseñanza sobre la sociedad colonial o la sociedad criolla del período independentista, en uno o varios tramos del Primer ciclo, sino que proponemos evitar la asociación del currículo de esta área al ritmo conmemorativo de las efemérides.

#### **IV. CONTENIDOS DE ENSEÑANZA: EL “RECORTE”**

¿Cómo diseñar una propuesta de enseñanza de Ciencias sociales? ¿Cómo organizar una clase o una serie de clases sobre un contenido particular? El pasaje del diseño curricular a una propuesta de enseñanza tiene algunos rasgos particulares en el área de Ciencias sociales. Hemos mencionado que *el objeto de enseñanza es infinito: la realidad social*. Por eso mismo, es necesario seleccionar algunos contenidos significativos que permitirán ampliar la experiencia social de cada alumno y que le aportarán elementos para avanzar hacia una comprensión compleja, que incluya múltiples dimensiones y modalidades de abordaje. Se trata de un *estudio complejo, porque no es posible aislar variables*. Cada hecho o proceso social puede abordarse desde diferentes dimensiones: social, cultural, económica, tecnológica, política, etc. Aun cuando prioricemos una de ellas o seleccionemos los datos que consideramos más relevantes, las otras dimensiones están allí presentes y no podemos desconocerlas, porque eso supondría perder la complejidad. ¿Cómo encarar una enseñanza que aproxime a los alumnos a los temas de estudio, pero les advierta que siempre queda algo más complejo para seguir profundizando?

Asimismo, la realidad social es *objeto de estudio de diferentes disciplinas*, como la Historia, la Geografía, la Antropología, la Sociología o la Economía. La tradición de la escuela primaria argentina es destinar un único espacio curricular, en el cual predomina la mirada de la Historia y la Geografía, que aportaron los primeros contenidos en los inicios del sistema educativo. Ahora bien, hay también aportes significativos de las otras disciplinas para la enseñanza, particularmente en el Primer ciclo. Del mismo modo, es necesario advertir que *las disciplinas sociales son multiparadigmáticas*, por lo cual hay diferentes enfoques y vertientes. Un mismo proceso es estudiado e interpretado desde concepciones ideológicas contrastantes, desde supuestos teóricos disímiles y metodologías de investigación variadas.

Finalmente, en la práctica del aula es destacable ver lo que ocurre con los contenidos sociales: *a diferencia de otras disciplinas, tienden a abrirse y ramificarse*. Cualquier tema de las Ciencias sociales se relaciona con otros y, cuanto más rico e interesante es el abordaje que propone el docente, tanto más lejos lo llevan los alumnos con sus comentarios y reflexiones. ¿Cómo organizar los contenidos de enseñanza de modo tal que los alumnos sumen sus aportes pero, al mismo tiempo, no perdamos la posibilidad de orientar el proceso?

En la didáctica del área, se utiliza en los últimos años la noción de *recorte* como forma de seleccionar y organizar los contenidos para la enseñanza. Esta categoría didáctica se centra en la delimitación de la realidad social, concebida como una trama o un lienzo que no tiene límites y en la que es necesario “recortar” para profundizar, sin perder complejidad. Gojman y Segal lo plantean en los siguientes términos: “¿En qué sentido utilizamos aquí la palabra recorte? Nos referimos a la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento” (1998: 83). Como el retazo de una tela, atravesado por hilos de diferentes direcciones, el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social,

que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social.

Los diseños curriculares y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) ofrecen listados de contenidos para cada tramo de la escolaridad y la instancia de planificación de cada docente conlleva realizar un “recorte” en el que esos contenidos tengan sentido; que no implica ni achicarlos ni simplificarlos, sino establecer desde qué punto de vista y con qué herramientas se habrá de abordar. Por ejemplo, un diseño curricular puede mencionar la “época colonial”, pero esa expresión alude a tres siglos de historia en todo el continente americano. Bien puede recortarse la sociedad virreinal porteña, la organización de la extracción metalífera en Potosí o la fundación escalonada de ciudades y, en todos los casos, se trata de contenidos incluidos dentro de la época colonial.

Organizar la enseñanza a través de recortes permite salir del listado de temas o del tratamiento episódico de los contenidos, a veces circunscripto a las páginas del manual escolar. En esos casos, es muy frecuente que las Ciencias sociales se transformen en algo sobre lo cual no hay que pensar, sino solo memorizar u opinar sin demasiado fundamento. Por el contrario, el conocimiento científico es fruto de la actividad de pensar, de objetar las certezas y explorar las alternativas. Afirma John Dewey que “el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. Adquirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de inquirir” (1982: 162). En tal sentido, una de las herramientas clave para la elaboración de recortes de contenido son las preguntas, que contribuyen a problematizar los contenidos prescriptos. Establecer recortes a partir de una pregunta permite formular un problema que permanezca abierto durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo (Siede, 2010b).

Podemos mencionar algunos ejemplos para los tres grados del Primer ciclo. En primer grado, es frecuente que se trabaje sobre “la escuela”. Generalmente, abordar la organización interna y la función social de las escuelas se vincula con el propio proceso de inclusión a una escuela particular, aunque no necesariamente se agota en ese proceso, ya que pueden estudiarse diferentes tipos y modalidades de escuela, del presente y del pasado, en torno de algunas pregunta más amplias como “¿qué es una escuela?” o “¿para qué sirve la escuela?”. Este tipo de preguntas pueden tener una primera respuesta al iniciar el trabajo y alcanzar mayor grado de complejidad después de recorrer variedad de actividades. Entre las primeras respuestas, los chicos suelen plantear que la escuela “sirve para hacerse amigos” o “para aprender a leer y escribir”. Una variedad suficiente de actividades y textos explicativos puede ayudarlos a aproximarse a la noción de la escuela como parte de un sistema educativo, con reglas y propósitos que se han construido y se transforman en el tiempo. Este es un recorte posible para abordar el siguiente contenido de los NAP: “El conocimiento de que en las sociedades existen instituciones que dan distinto tipo de respuestas a las necesidades, deseos, elecciones e intereses de la vida en común (por ejemplo escuelas, hospitales, sociedades de fomento, clubes, ONG, centros culturales, cooperativas, etcétera)”.

En segundo grado, la enseñanza acerca de los grupos familiares apunta a presentar la enorme variedad de estructuras que permiten desarrollar las funciones habituales de las familias en diferentes contextos. A partir de una pregunta problematizadora, como “¿qué hace falta para que haya una familia?”, se pueden analizar diferentes modelos de organización familiar. La reflexión sobre los condicionantes culturales y ambientales de las organizaciones familiares ofrece elementos para ver la propia familia como una entre otras posibles. Este es un recorte posible para abordar el contenido de los NAP: “El conocimiento de la vida cotidiana de familias representativas de distintos grupos sociales en diversas sociedades del pasado, enfatizando en los conflictos más característicos de las sociedades estudiadas”.

Un contenido de tercer grado, como “El conocimiento de las principales relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales (cercanas y lejanas, locales y regionales) a través del análisis de las distintas etapas que componen un circuito productivo (agrario, comercial e industrial), enfatizando en la identificación de los principales actores intervinientes”, puede encararse a través de un recorte como “¿qué trabajos hacen falta para producir harina?”, o “¿cómo se produce el dulce de leche?”. Las nociones económicas se pueden abordar desde primer grado, estudiando los comercios, un tema que permite resignificar y complejizar experiencias previas, a la vez que abre la puerta de nuevas experiencias de interacción social. Luego, en segundo grado, un recorte sobre las industrias puede mostrar un aspecto de la economía que afecta la cotidianeidad de los alumnos, pero requiere mucha información específica acerca de los procesos que atraviesa cada producto antes de llegar al usuario o consumidor. De ese modo, el abordaje de un circuito productivo en tercer grado tiene la intención de ver la articulación y secuenciación de ambos procesos (industrial y comercial), sumando la producción primaria, en torno a un rubro específico.

El recorte supone una selección temporal y espacial, la elección de un caso o contexto particular, que permita salir de las generalizaciones excesivamente vagas, que suelen derivar en juicios infundados. Por ejemplo, abordar el proceso migratorio de una comunidad particular, en cierto período (por ejemplo, la reciente inmigración china a la Argentina), favorece una mirada comprensiva del fenómeno migratorio.

La construcción de las categorías temporales es lenta y progresiva (Trepát y Comes, 2000). El aporte de Primer ciclo a ese proceso es diferenciar, al menos, dos tipos de pasado: uno remoto (reflejado en el estudio de un pueblo originario, como los guaraníes, los selknam o los yámanas, por ejemplo) y uno cercano (representado en recortes como “Cocinas y comidas de los años cuarenta” o “La vida cotidiana en los años sesenta”). Si bien se trata de categorías excesivamente amplias, permiten contrastar

modos de estudio y fuentes de información muy diferentes, ya que tenemos posibilidad de entrevistar a actores y testigos directos de las décadas cercanas, mientras hay otros modos de aproximación a períodos más lejanos.

Estos son solo algunos ejemplos de un amplio abanico de recortes posibles para dar cuenta de los contenidos enunciados en los NAP. Cada provincia avanza en mayores precisiones en su diseño curricular, aunque dejan bastante margen para que cada equipo docente tome decisiones curriculares específicas para su institución. Al elegir un recorte, cada docente evalúa las necesidades formativas de cada grupo, a fin de abordar contenidos que, si no es la escuela, ningún otro agente de socialización va a promover, pues se trata de que los alumnos accedan a conocer aspectos del mundo que no les ofrece su entorno social.

## V. DEL RECORTE AL RECORRIDO

El docente comienza a delinear su recorte cuando delimita un contexto, un caso, problematiza los contenidos prescriptos y se formula preguntas que podría proponer a su grupo de alumnos, pero será la elección de actividades posibles y su secuenciación la que transformará el recorte en un recorrido de enseñanza. Cuando el docente estudia los contenidos que luego enseñará,<sup>4</sup> suele anticiparse alguna previsión de materiales y actividades posibles, que luego cobrarán forma más definida y se distribuirán en una secuenciación tentativa.

4. Aunque parezca obvio, no está de más enfatizar la necesidad de estudiar los contenidos. A diferencia de otras áreas, los de Ciencias sociales suelen parecer triviales a muchos docentes y estudiantes de profesorado. ¿Quién no puede hablar de la familia, del barrio, de la escuela, del comercio, etc.? Parecen temas de sentido común y ese es, precisamente, el riesgo en la enseñanza: que se los aborde con la superficialidad de lo obvio. Por el contrario, cuando un docente realmente se formula preguntas sobre esos contenidos y explora qué han investigado sobre ellos las diferentes Ciencias sociales, puede revisar sus propias concepciones iniciales y elaborar propuestas fundamentadas e interesantes.

Al diseñar y escoger las actividades, es conveniente incluir diferentes tipos de tratamiento de la información, es decir, diversas aproximaciones a los textos, el uso de fuentes directas, el análisis de material gráfico y el abordaje de planos, etc. La variedad enriquece el recorrido y permite que cada alumno tenga múltiples vías para aproximarse al recorte de estudio. Del mismo modo, es útil alternar diferentes formas de agrupamiento: plenario, actividad grupal, actividad individual o en parejas. Variar las modalidades de agrupamiento promueve los procesos de aprendizaje en interacción con otros y permite que cada uno vaya encontrando su propio estilo de trabajo. En los próximos apartados, avanzamos más en el tipo de actividades que se puede escoger y las consignas más adecuadas para cada tipo de material. Los chicos aprenden, en ese proceso espiralado, que la información que ofrece una fuente se complejiza y enriquece cuando se la pone en relación con otras.

Desde la tradición de la Escuela Nueva, muchos colegas se preocupan por trabajar “a partir de los intereses de los chicos”, considerándolos sujetos activos de su proceso de aprendizaje. Sin desmerecer esa preocupación, cabe destacar que los intereses no son ni estables ni innatos, sino que forman parte del proceso de subjetivación y se transforman cotidianamente. En consecuencia, podemos postular que no siempre serán un “punto de partida”, sino que la enseñanza promoverá nuevos y variados intereses. Los intereses de cada niño suelen ser bastante elásticos y abiertos a la novedad. Por eso, están dispuestos a atravesar nuevas preguntas y experiencias que los pongan en contacto con lo otro, lo ajeno, lo distinto, aquello que no les interesaba antes porque no habían tenido oportunidad de dejarse interesar. El desafío de las Ciencias sociales en el Primer ciclo es colaborar en la construcción de un conocimiento más profundo de lo que aparece como más cercano, superando las limitaciones del conocimiento inicial de cada alumno.

La enseñanza promueve intereses y, para secuenciar las actividades, es recomendable partir de lo que más fácilmente pueda convertirse en un “desafío”, con el suficiente grado de sencillez

y de dificultad. Las actividades demasiado fáciles o demasiado arduas desaniman a seguir adelante. En cualquier caso, es preciso delinear claramente qué define el docente y qué deja explícitamente en manos de los alumnos. A veces, se confía poco en los alumnos cuando se les da todo resuelto o se espera demasiado de ellos cuando se delegan todas las decisiones.

La secuenciación en Ciencias sociales puede ser más flexible que en otros campos de enseñanza. Aunque es conveniente prever un orden para las actividades, es posible reorientar el recorrido según las respuestas de los alumnos y las nuevas preguntas que aparecen, sin perder el “Norte” inicial.

Respecto del tiempo de enseñanza y la cantidad de actividades que integran un recorrido, es recomendable prever que cada recorte dure de cuatro a seis semanas. La duración debe ser suficientemente extensa para salir de la modalidad episódica (de temas breves y salteados) y abordar los contenidos en la profundidad pertinente, pero, al mismo tiempo, conviene no extenderse más allá del tiempo en que se mantiene el entusiasmo e interés de los alumnos. Esta duración recomendada puede combinarse con la práctica usual en muchas escuelas de alternar el tratamiento de proyectos de Ciencias sociales y de Ciencias naturales, evitando el abordaje simultáneo de ambas áreas. Si la normativa institucional lo permite, esta alternancia favorece que el docente y los alumnos se enfoquen en un área por vez, al concentrar más horas en una misma temática y evitar la dispersión.

## **VI. LEER Y ESCRIBIR EN CIENCIAS SOCIALES**

A lo largo de las últimas décadas, las prácticas escolares le han dado diferentes grados de importancia a la lectura en las Ciencias sociales. A principios del siglo XX, los “libros de lectura” o “libros de lecciones” eran una herramienta indispensable y casi excluyente para el trabajo del área. La crítica a aquellas prácticas, sobre todo bajo el paraguas de la Escuela Nueva, posibilitó la

ampliación de recursos y estrategias en la enseñanza del área, pero relegó lastimosamente la actividad de lectura al cajón de “lo tradicional”, con toda la carga peyorativa que eso implica. Sin embargo, en los últimos años, la didáctica de las Ciencias sociales ha revalorizado el lugar de la lectura, entendiendo que no necesariamente se opone a los procesos de construcción intelectual a partir de conocimientos previos. Por el contrario, la lectura es una herramienta fundamental para aprender Ciencias sociales y provee de informaciones y de explicaciones sobre las cuales los alumnos construirán sus propios recorridos de pensamiento.

En toda la escuela primaria, pero particularmente en el Primer ciclo, es indispensable revisar las condiciones bajo las cuales se lee. Esto lleva a reivindicar la lectura colectiva en el aula, frente a la práctica usual de mandar a “leer en casa”. También conviene revisar las consignas asociadas a la lectura, para evitar la improductiva descomposición en partes. Leer es un trabajo intelectual que requiere cierto grado de libertad y, en el contexto escolar, también cierto grado de negociación con las interpretaciones de otros y los requerimientos institucionales. Por tal motivo, de las investigaciones que ha desarrollado Beatriz Aisenberg junto con su equipo, surgen algunas recomendaciones metodológicas para los docentes. Ella propone situaciones de lectura compartida, en las que alumnos y docente participan intensamente para poder reconstruir las ideas presentadas en los textos. “El docente promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que para ellos *dicen* los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos y de lectores y, además, se pone de manifiesto su perspectiva, sus logros y dificultades en la comprensión. Las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta de qué entienden y cómo de los contenidos presentados en los textos, y en este sentido son pistas fundamentales para enseñar Historia en tanto permiten reconocer cuál es la información y la ayuda que ellos necesitan para avanzar en la comprensión del texto y, con ello, para reconstruir

las situaciones históricas que queremos enseñar a través de la lectura” (Aisenberg, 2010: 71-72).

En esta tarea, los títulos ofrecen oportunidades para anticipar el contenido y destacar los aspectos que, a juicio de los autores, resultan más relevantes. Para eso, es útil comenzar con una lectura exploratoria, con una consigna abierta del estilo: “Vamos a ver qué nos dice este texto sobre...”, mencionando los temas sobre los cuales el grupo viene trabajando. “El maestro pretende que generen hipótesis de lectura desde una primera aproximación a los textos, desde una lectura exploratoria, no exhaustiva. ¿Por qué hablamos de ‘lectura exploratoria’? En una lectura exploratoria el lector toma contacto con el texto, lo recorre con la vista y, a partir de ese ‘barrido’, empieza a descubrir pistas –aunque no se detenga en ellas– en los títulos y subtítulos, en algunas palabras que llaman su atención, en las ilustraciones, que le permiten anticipar su contenido” (González y Lotito, 2003: 10).

Poner en común las interpretaciones que los alumnos han realizado es un trabajo que requiere la activa participación del docente, para promover intercambios de ideas entre los alumnos, junto a sus dudas y nuevas preguntas en torno del texto. Frecuentemente, ese diálogo colectivo exige relecturas que llevan hacia interpretaciones más ajustadas de los textos. Las intervenciones del docente también incluyen brindar las informaciones y explicaciones que no están en el texto, pero que resultan indispensables para comprenderlo. Este rasgo es particularmente relevante en todo el nivel primario, puesto que los textos de Ciencias sociales suelen ser bastante breves y, en el esfuerzo de síntesis, los autores suelen dejar de lado los ejemplos, las aclaraciones, la diversidad de opiniones, etc. El docente podrá enriquecer la lectura a través de la expansión o “rellenado” oral de lo que falta. La situación de lectura compartida avanza a través de estos intercambios y de sucesivas relecturas de algunas partes o todo el texto, en voz alta o de forma silenciosa, cuando los alumnos están habituados a ello.

Por lo que vemos, la lectura de textos es, en Ciencias sociales, una herramienta y un contenido de enseñanza, pues se aprende leyendo y se aprende a leer el tipo particular de textos de este campo de conocimientos. En consecuencia, resulta conveniente dedicar un tiempo prudencial a la lectura compartida, a explorar variedad de fuentes en clase y dialogar sobre lo que cada uno comprende de lo que dicen. Se trata de un recorrido que se ampliará considerablemente en el Segundo ciclo, pero que es conveniente empezar en los primeros años del nivel primario, junto con el proceso de la alfabetización básica.

Del mismo modo, hay un trabajo paralelo que es necesario atender con respecto a la escritura en el área de Ciencias sociales. Frecuentemente, se solicita a los alumnos que respondan preguntas puntuales, que copien algún segmento de un texto o que unan con flechas dos enunciados. Sin desmerecer esas prácticas, es recomendable enriquecerlas considerablemente, proponiendo a los alumnos que elaboren textos explicativos sencillos, confiando en que progresivamente irán ampliando y fortaleciendo sus modos de expresión. Consignas sencillas, como “Explicá con tus palabras lo que conversamos sobre...” al finalizar un diálogo colectivo o “Describí con tus palabras lo que ves en esta imagen”, entre muchas otras, apuntan a que los alumnos tomen decisiones de escritura y sinteticen lo que han comprendido de los intercambios previos.

## **VII. EL TRABAJO CON IMÁGENES Y OBJETOS**

Las imágenes y los objetos pueden servir como herramientas potentes para aproximarse a la comprensión de la vida social actual cercana o de lugares remotos y de otras épocas, si la propuesta de enseñanza los incorpora con cierta frecuencia y sistematicidad.

En numerosas localidades del país hay valiosos museos regionales o de temáticas específicas, no siempre valorados en

dimensión suficiente como aliados de la escuela en la tarea de enseñar. Allí suelen reunirse gran cantidad de objetos útiles para reconstruir diferentes épocas, aunque cabe advertir que muchas veces se acumulan en demasía sin criterio claro. La visita al museo se torna significativa si forma parte de un proyecto más amplio y el docente prevé actividades para realizar antes, durante y después de la visita. Antes de ir al museo, es conveniente que el docente lo recorra, seleccione lo que le interesa presentar a sus alumnos y acuerde con los responsables qué le interesa trabajar. En ese diálogo suele haber desacuerdos bienintencionados, en tanto los guías del museo quieren mostrar todo lo que tienen disponible, mientras el docente va con un propósito específico. Por tal motivo, es relevante enfatizar que la visita se inscribe en una propuesta de enseñanza y todo lo que se presente por fuera de ella puede ser un factor distractor o fuente de errores conceptuales. Si no es posible acordar una guía acotada, es preferible que el docente solicite una visita sin guía y prepare su propio recorrido.

En el aula, poco antes de la visita, los alumnos recibirán información sobre lo que van a encontrar en el museo y precisarán las preguntas que esperan responder. En muchos casos, conviene dividir al grupo total en equipos de cuatro o cinco, que se ocuparán de observar y analizar diferentes sectores. En tal caso, convendrá contar con la colaboración de otros adultos (docentes o familiares de los alumnos), que lleven las consignas de trabajo y orienten al grupo a su cargo. Ya en el museo, pueden recorrer algunos espacios todos juntos y otros, por separado. Los alumnos tendrán tiempo de mirar lo que llame su atención, pero el docente orientará la observación de aquellos objetos y presentaciones que son útiles para su recorte de enseñanza. Eso puede implicar que todos se sienten en el piso a observar largamente un aspecto puntual o que aprovechen a dibujar en detalle lo que observan, pues la observación que realiza quien quiere registrar en un dibujo es mucho más puntillosa y sutil que la mirada genérica de quien pasa velozmente por el museo. Al retornar, el mismo día o poco después, es conveniente que

el docente conduzca una puesta en común en la que cada grupo exponga al resto el resultado de su trabajo y que confronten la información obtenida con lo que venían trabajando anteriormente.

No siempre es posible contar con un museo accesible, por lo que muchos docentes podrán explorar otras alternativas. Sobre las épocas recientes, hay gran cantidad de materiales disponibles en los hogares, que pueden solicitarse para conformar paulatinamente un museo escolar o pedirse en préstamo para muestras temporarias. En cualquiera de estos casos, el trabajo de observación se hará en el aula, apreciando cada objeto individualmente para ponerlo en relación con el resto de la colección obtenida. Esto implica definir algunas categorías de agrupamiento y describir cada objeto en una breve ficha que contenga también una datación precisa o aproximada y los datos del donante o quien lo facilitó en préstamo. Tras las primeras observaciones espontáneas y preguntas que surjan del diálogo entre los alumnos, las intervenciones del docente apuntarán a aportar información para complejizar la observación, poniendo al objeto en relación con su contexto de uso.

Del mismo modo, las imágenes son una rica fuente de trabajo en las Ciencias sociales. Por su destacado papel en la vida cultural contemporánea, constituyen objetos ineludibles de lectura y conocimiento en el trabajo escolar. Dentro de ellas, existe una gran variedad: los cuadros de época, los cuadros que expresan una reconstrucción histórica, las fotografías, los videos, etc. Conviene advertir que las generaciones actuales suelen entrenarse desde muy temprana edad en la lectura de imágenes, a través de los medios de comunicación. Sin embargo, también cabe considerar que suelen leer imágenes en velocidad y no siempre prestan atención a los detalles o tienen en cuenta las condiciones de producción de una imagen: suelen proyectar la instantaneidad y multiplicidad actual de las fotografías y los videos a la apreciación de imágenes de otras épocas, que implican fotografías sacadas en estudio o cuadros pintados durante largo tiempo. En consecuencia, hay una buena base sobre la cual trabajar, pero

que también necesita ser revisada y enriquecida con orientación de los docentes.

Además de las imágenes que podemos encontrar en los museos, los textos de enseñanza suelen incluir materiales gráficos interesantes y ahora hay acceso digital a una profusa variedad de imágenes de todo tipo. Por tal motivo, el docente hará bien en explorar durante cierto tiempo cuáles son los materiales que tiene disponible antes de iniciar el trabajo sobre un recorte. En esa exploración, convendrá que busque imágenes de calidad y que también indague su origen y su historia, pues podrá ponerlos en juego durante el recorrido de enseñanza.

Puede presentarse las imágenes impresas o proyectarse a través de diversos recursos tecnológicos. El análisis de las imágenes en plenario permite la lectura compartida y la negociación de interpretaciones entre todas las que los alumnos proponen. Tras algunas primeras impresiones espontáneas, que siempre es bueno permitir y fomentar, el docente realiza preguntas para orientar la lectura colectiva según los propósitos que persiga con esta actividad. Las intervenciones del docente deberían apuntar a mostrar indicadores o señales del contexto de la imagen. Por ejemplo, si la intención del docente es que los niños reconozcan pautas culturales de una sociedad de hace doscientos años, en un cuadro de época, o de cien años atrás, en una colección de fotografías o daguerrotipos, puede proponer el análisis de la ropa, los utensilios, las dimensiones de los espacios, etc. De este modo, se busca que los alumnos identifiquen ciertos indicadores que permiten caracterizar una época y que avancen en la construcción de imágenes mentales más complejas y diferenciadas sobre diferentes momentos del pasado.

A medida que van avanzando en el análisis de este tipo de fuentes, es recomendable que el docente proponga la escritura de epígrafes, una oportunidad interesante de producir textos breves que dan cuenta de lo que los alumnos ven y valoran en las imágenes. La elaboración de presentaciones digitales (por

ejemplo, en PowerPoint o programas similares) ofrece una buena excusa para redactar epígrafes que se integren en un relato más amplio. Al redactarlos, conviene que el docente haga hincapié en la utilización de algunas expresiones de ordenamiento temporal (antes, al mismo tiempo, en 1820, etcétera).

## VIII. EL TRABAJO CON TESTIMONIOS Y LAS SALIDAS AL MEDIO

Un recurso potente para conocer aspectos de la vida cotidiana en el pasado reciente o en la actualidad es recurrir a los testimonios de personas que hayan vivido en la época elegida. Desde hace varias décadas, la didáctica de las Ciencias sociales ha enfatizado el potencial formativo de los intercambios con el medio comunitario, aunque no siempre las prácticas de enseñanza han acompañado el entusiasmo de los especialistas: “Los niños consideran las entrevistas con los adultos como una de las soluciones favoritas para conocer el pasado. Debe recurrirse a ellas cada vez que se presente la ocasión. Contribuyen a abrir la escuela al exterior. [...] Los recuerdos de los adultos revelan al niño las reacciones de los contemporáneos ante el primer automóvil, la primera bombilla eléctrica, el primer cine, el primer televisor... y sus repercusiones sobre la vida diaria” (Luc, 1981: 78-79).

La realización de entrevistas implica aprendizajes específicos, que se irán construyendo en sucesivas experiencias. Es difícil imaginar que los niños aprendan a entrevistar si lo hacen una sola vez o lo repiten esporádicamente. Para ello el docente puede invitar al aula a los adultos de hoy, que darán testimonio sobre otras etapas de sus vidas o sobre la actualidad.<sup>5</sup> Antes de la entrevista, el docente puede invitar a seleccionar algunas

5. Siempre que sea posible, es conveniente que los chicos participen activamente de la entrevista. Cuando no pueda lograrse esa condición óptima, los docentes pueden registrar el testimonio y llevarlo al aula o seleccionar algunos de los testimonios escritos o filmados que circulan por la web o en repositorios institucionales.

temáticas para centrar en ellas el intercambio con cada entrevistado y orientar la elaboración de preguntas en ese sentido. Las preguntas se anotan en el pizarrón o en los soportes que permitan el libre acceso de todos los miembros del grupo. De un primer listado desordenado, el docente podrá guiar a los chicos para agrupar las preguntas que refieren a temáticas similares y organizar categorizaciones sencillas. Por ejemplo, preguntas referidas a los juegos y juguetes, preguntas referidas a la escuela y útiles escolares, preguntas referidas a la crianza, a los transportes, etc. Posteriormente se avanza en la selección de las mejores preguntas de cada categoría o se las redefine, ajustando el tono y la claridad de lo que se quiere indagar. Las sucesivas relecturas de las preguntas permiten volver sobre los objetivos de indagación que el grupo se ha propuesto y permite a los alumnos vislumbrar la función de las preguntas como instrumentos para obtener información.

El momento de la entrevista, en la escuela o en otro ámbito, suele ser una instancia de entusiasmo y cierto desorden que el docente sabrá comprender y orientar. “Durante la actividad en el ambiente [...] habrá momentos de conocimiento informal y otros de reconocimiento programado, las consignas de trabajo han de ser precisas y claras, la interrogación al ambiente en función de los objetivos que se propusieron y los contenidos por aprender. Se ha de potenciar el diálogo de los niños con las personas de diferentes actividades de manera que puedan captar puntos de vista, expresiones coloquiales, formas de vida y trabajo, actuaciones, valores y normas diferentes de las propias, introduciéndolos en la variedad y en la riqueza cultural de nuestra sociedad. La experiencia de cada docente y las características del grupo marcarán los límites hasta los que es posible llegar con las investigaciones” (Alderoqui, 1994: 175). El diálogo suele ser más dinámico y menos esquemático que la previsión registrada en los papeles, por lo que será necesario ajustar las preguntas para saltar lo que ya se ha dicho, para reformular las que sea necesario y para elaborar repreguntas en función de las respuestas obtenidas. Esa dinámica reúne los aprendizajes

más complejos y será más rica y fluida en la medida en que se realice variedad de entrevistas.

Del mismo modo, las salidas al medio son un recurso muy potente para explorar las costumbres, los trabajos y las relaciones sociales de la comunidad en que viven los chicos o para conocer el pasado a través de los objetos y las explicaciones sistemáticas de un museo. Si siempre fueron una rica experiencia, actualmente tienen una relevancia mayor pues el funcionamiento ordinario de muchas ciudades se ha vuelto más sedentario y la vida cotidiana de los chicos suele centrarse más en el hogar que en los intercambios sociales de la vereda o la plaza. Para quienes conocen el mundo a través de las pantallas o se mueven por la ciudad en automóviles y colectivos, salir a caminar, observar, dibujar y entrevistar es una experiencia novedosa y significativa. Aunque en todas las instituciones suele ser engorrosa la tramitación de las salidas y, muchas veces, las autoridades se sienten más seguras en la parsimoniosa rutina de los alumnos en sus aulas, los equipos docentes deberían dialogar sobre la necesidad de garantizar varias salidas al año.

El trabajo posterior permitirá reconstruir el testimonio, resaltar aspectos inesperados de las respuestas, establecer ligazón con actividades previas y anticipar nuevas líneas de indagación. Conviene, en este punto, no abrumar a los alumnos con cuadros comparativos ni copia de largas respuestas, sino invitarlos a escribir lo que les resultó más interesante y las nuevas preguntas que querrían formular a otros entrevistados. Es esperable que este tipo de prácticas recorra el trabajo con las Ciencias sociales a lo largo de la escolaridad, para lo cual son particularmente significativas las experiencias del Primer ciclo.

## IX. PROPUESTAS DISPONIBLES EN LA WEB

Actualmente, planificar la enseñanza ha dejado de ser una actividad solitaria de invención del docente, pues existe gran variedad de propuestas y experiencias que circulan en materiales impresos y, más aún, en la Web. Más que inventar de cero, el trabajo del docente es analizar las alternativas usuales, escoger lo que le resulte más pertinente para su contexto y adecuarlo a sus necesidades. En general, nadie copia fielmente lo que lee en las propuestas disponibles, sino que recrea durante su proceso de apropiación. Para ello, ofrecemos información de algunos materiales disponibles.

Desde mediados de los años noventa, el Ministerio de Educación de la Nación ha producido varias series de materiales útiles para la enseñanza.

- La serie "Propuestas para el aula. Materiales para docentes" presenta esquemáticamente varias propuestas de enseñanza. El material de Ciencias sociales destinado a Primer ciclo (Fernández Caso y otras, 2000) desarrolla las siguientes propuestas: (1) Las transformaciones del espacio urbano; (2) La tecnología y la producción de alimentos; (3) Otra mirada al mundo rural; (4) El transporte terrestre en la Argentina; (5) Las mujeres de la elite durante los últimos años coloniales; (6) Los negros en la historia colonial rioplatense; (7) La narración en las clases de Ciencias sociales y (8) La vida familiar desde una perspectiva no tradicional.
- La serie "Para seguir aprendiendo. Material para alumnos" (Gurevich y otras, 2001) propone situaciones contextualizadas a través de las cuales se busca que los alumnos tengan oportunidad de analizar y procesar información, de discutir y reflexionar, de formular hipótesis y de justificar sus opiniones y decisiones. La intención es contribuir, de este modo, a que los alumnos se apropien de contenidos nodales y específicos de las distintas áreas. Para el área de Ciencias

sociales en el Primer ciclo, se presenta: (1) Trabajo de historiadores, trabajo de detectives; (2) Los teléfonos a través del tiempo; (3) Las escuelas: ayer y hoy; (4) Un viaje que cambió la historia; (5) En tiempos de la Colonia; (6) Mayo de 1810: cuando las cosas comenzaron a cambiar; (7) Una vida en otros tiempos: Manuel Belgrano; (8) Un recorrido por el barrio; (9) La vida cotidiana en “Los Patos”; (10) El campo y la ciudad; (11) Los trabajadores del campo y la ciudad; (12) Paisajes de mi país; (13) La naturaleza protegida y (14) Las provincias argentinas.

- La serie “Cuadernos para el aula”, que ha tenido amplia difusión en las escuelas, (Ajón y otras, 2006a, 2006b y 2006c) desarrolla propuestas de enseñanza en torno a los NAP. En conjunto, presentan una rica orientación a los docentes sobre las posibilidades y matices del trabajo en el área. El documento destinado a primer grado (Ajón y otras, 2006a) aborda el trabajo con imágenes, el trabajo con casos para conocer las características de los espacios rurales, la sociedad colonial y la escuela. El documento destinado a segundo grado (Ajón y otras, 2006b) aborda el sistema de transporte, la actividad industrial, cazadores-recolectores en el Chaco, los masai del sur de Kenia y el matrimonio en el área andina. El documento destinado a tercer grado (Ajón y otras, 2006c) aborda los circuitos productivos en las relaciones entre las áreas rurales y urbanas, migraciones de ayer y de hoy, y el trabajo con un caso: el oro de Esquel.

También los equipos técnicos de la Ciudad de Buenos Aires han producido gran cantidad de materiales que son fácilmente adaptables a otros contextos de la Argentina.

- En “Una propuesta de propósitos y contenidos para el Primer Ciclo de la EGB”, Aisenberg y otras (1996) presentan reflexiones pioneras en el proceso de revisión de la enseñanza del ciclo, según se lo miraba dos décadas atrás. Tras analizar diferentes aspectos teóricos y metodológicos, ofrecen algunos ejemplos de temas de enseñanza: (5.1.) Ejemplo sobre nuestra

escuela; (5.2.) Ejemplo sobre el trabajo de...; (5.3.) Ejemplo sobre las calles de la zona de la escuela y (5.4.) Ejemplo sobre la reconstrucción de la historia personal.

- En la serie “Aportes para el desarrollo curricular”, Akselrad y Gueler (2001a, 2001b y 2001c) desarrollan propuestas de enseñanza sobre “Juegos y juguetes”, “Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires” y “Viviendas familiares”. Allí se articulan contenidos de Ciencias sociales con otros de Ciencias naturales, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana, teniendo en cuenta que el diseño curricular de esa jurisdicción reúne las cuatro áreas en “Conocimiento del Mundo”.
- González y Orta Klein (2006) ofrecen varias crónicas de trabajo conjunto entre las áreas de Educación Tecnológica y Ciencias sociales, desarrolladas en instancias de capacitación docente. Los ejemplos que presentan son: Trabajos y técnicas para producir leche; La vida en el Antiguo Egipto; Japón: la era de Edo; La vida cotidiana en una aldea diaguita y La sociedad de los aztecas.
- En Akselrad y otras (2009), se ofrecen criterios para elaborar secuencias de enseñanza de Ciencias sociales. A modo de ejemplo, se presenta “Mejora, extensión y problemas del transporte en Buenos Aires”.

Estos no son todos los materiales disponibles, sino una muestra de lo que se ha producido en ámbitos públicos durante las últimas décadas. Hay mayor oferta de propuestas y materiales para la enseñanza en algunas provincias y en otros países, en ámbitos públicos y privados.

## X. CRITERIOS Y MODALIDADES DE EVALUACIÓN

La evaluación es siempre una cuestión compleja, sobre todo porque suscita expectativas no siempre claras y a veces contradictorias. Algunas miradas tecnicistas identifican la evaluación con herramientas de medición y contralor, basadas en alguna forma de clasificación de los saberes y con expectativa de comparar aprendizajes de un mismo sujeto o de varios. Esa aspiración de trasladar los logros cualitativos del aprendizaje a una expresión matemática suele verse frustrada, lo cual, por otra parte, nos alegra. La evaluación del área tiene características semejantes a la de otras áreas y algunas particularidades. En principio, conviene considerar que no hay enseñanza sin una evaluación que permita garantizar que hubo una modificación producida por ella; así como el aprendizaje se consolida si hay una evaluación que permita capturar subjetivamente el cambio acontecido. En el Primer ciclo, los aprendizajes en Ciencias sociales no suelen tenerse en cuenta para la promoción de un año a otro, lo cual redundaría en beneficio de la evaluación, que no aspira a acreditar ni a medir logros, sino a identificar cualitativamente los avances y las dificultades.

Se espera que los aprendizajes avancen en progresión de complejidad, aunque no siempre es sencillo establecer qué es más complejo o qué se necesita para aprender lo siguiente. El trabajo del área tiene menos certezas que en otros campos de conocimiento, donde el conocimiento sobre la construcción mental subjetiva está más consolidado. En tal sentido, los procesos evaluativos tienen mucho más de intuición y buen sentido que de certezas infalibles. El sentido formativo de la evaluación es recaudar información que permita juzgar si estamos avanzando en la dirección correcta y si se pueden apreciar cambios significativos en los alumnos, tras un proceso intensivo de enseñanza. Así lo expresa Henry Pluckrose al referirse al aprendizaje de la Historia: "Si admitimos que son muchos y diversos los modos

de apreciar el progreso de los alumnos y que es casi imposible determinar con exactitud lo que ‘cada niño ha hecho suyo en el aprendizaje’, la evaluación dependerá muy mucho de la ‘conciencia del profesor’. [...] Todo lo que una evaluación debe pretender es una información sobre la comprensión, el conocimiento y el progreso de los alumnos en la disciplina que denominamos Historia” (Pluckrose, 1993: 190). Cualquier instrumento o estrategia evaluativa debería tender a enriquecer y mejorar la mirada del docente sobre lo que está ocurriendo con el grupo y con cada uno de sus miembros.

La evaluación de diagnóstico no es conveniente a comienzo del ciclo lectivo, sino en el inicio de cada propuesta y como parte de esta. Tiene sentido solo en relación con propósitos específicos y da lugar a objetivos que comprometen tanto a los alumnos como a los docentes, en la instancia de problematización que describimos más arriba. Esto permite también diferenciar los propósitos (condiciones que debe generar la enseñanza) de los objetivos (aprendizajes básicos que se espera logren los alumnos) y favorece una articulación adecuada entre ellos.

Si ese es el objetivo, será conveniente escoger modalidades que ayuden a construir una descripción densa de lo que ha sucedido en el proceso de aprendizaje y que permitan cotejar diferentes momentos en la producción de cada alumno. En el trabajo de Ciencias sociales, la dificultad para pensar actividades de evaluación es consecuencia de la dificultad para pensar actividades de enseñanza: lo esperable es que la instancia de evaluación sea *isomórfica* del proceso de aprendizaje. Si se espera que los estudiantes produzcan textos, deben aprender produciendo textos; si se espera que den argumentos y razones, deben aprender dando argumentos y razones. En cualquier caso, se trata de evitar saltos al vacío.

Al enseñar, se puede realizar en plenario o en grupo, con asistencia del docente, lo que luego se espera que hagan individualmente y con mayor autonomía. En tal sentido, Pluckrose

enumera las ventajas de la llamada “evaluación de portafolio”, estrategia tradicional del aprendizaje artístico, que consiste en compilar las producciones de los alumnos para identificar sus transformaciones. “El mantenimiento de un registro longitudinal mediante una antología del trabajo de cada alumno posee dos significativas ventajas adicionales sobre otros métodos más estrictos. Dispensa al profesor y a los padres unos materiales que permiten la formulación de juicios fundamentados. Más importante aún que eso, permiten que cada alumno supervise y observe críticamente su propio progreso” (Pluckrose, 1993: 190). La evaluación de proceso es, básicamente, una mirada del docente sobre su propia tarea y los resultados de su trabajo, lo cual permite profundizar algunas acciones, revisarlas o torcer el rumbo cuando las circunstancias así lo requieren.

## CONSIDERACIONES FINALES

Revisar la enseñanza de las Ciencias sociales en el Primer ciclo requiere también una breve consideración sobre los docentes y su vínculo con el área. Frecuentemente, maestros a cargo de curso y estudiantes de profesorado comentan que esta área “no les gusta” porque tuvieron experiencias desagradables en su propio paso por la escolaridad primaria. También plantean que se sienten inseguros, pues no conocen en profundidad los contenidos que deberían enseñar. Se trata de problemas legítimos que, a mi modo de ver, no tendrían que paralizarnos sino provocar un desafío, pues nunca es tarde para torcer el rumbo de las experiencias fallidas y encontrarse con conocimientos que pueden ser apasionantes también para los adultos.

En buena medida, ese desafío será más accesible si cada docente se siente respaldado por un equipo de pares y directivos que encaran cooperativamente la búsqueda de criterios comunes y se animan a explorar maneras alternativas de enseñar Ciencias sociales. En ese sendero, conviene no apresurarse ni pretender un cambio rápido y certero sino, quizá, un proceso paulatino de incorporación de enfoques, herramientas y saberes, que estará teñido de exploraciones, dudas y revisiones. Más que tratar de dar un vuelco repentino, es recomendable proponerse elaborar un recorte nuevo por año e ir acumulando la experiencia institucional en años sucesivos.

También es prudente entender que las propuestas que llevamos a cabo no se realizarán una sola vez, sino que se recrearán cada año con un grupo nuevo, con los ajustes pertinentes. Esto permite aprovechar la experiencia, los materiales y toda la producción didáctica que la escuela ha acumulado acerca del contenido que el docente se propone enseñar. También permite que un docente comparta sus preguntas e indagaciones con diferentes grupos de alumnos, que interpelarán la propuesta cada vez desde aspectos y dimensiones antes inexplorados. Si la escuela

cambia sus propuestas todos los años, es difícil que se enriquezca su propia experiencia. Por el contrario, repetir con ajustes progresivos, volver a recorrer las preguntas de un mismo recorte, permite dominar paulatinamente los contenidos de enseñanza y los criterios de intervención didáctica para ponerlos en juego cuando sea más oportuno. Promueve, también, un reencuentro del docente con un área que quizá no amó en su infancia, o que quizá asociaba a otro tipo de contenidos, pero que hoy puede abrirse a un nuevo vínculo más rico e interesante: invitar a los niños a conocer la sociedad en que viven es también una buena oportunidad para revisar nuestras miradas sobre el mundo social, sobre el pasado, la actualidad y las perspectivas de futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, Beatriz (2010). “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”. En Siede, Isabelino A. (comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Aisenberg, Beatriz; Alderoqui, Silvia; Gojman, Silvia; Segal, Analía y Villa, Adriana (1996). *Área de Ciencias Sociales. Una propuesta de propósitos y contenidos para el Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Dirección de Currícula de la MCBA. Serie “Documentos de Trabajo”. Ciencias Sociales, N.º 2. Edición digital en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/cssoc/doc2.pdf>
- Ajón, Andrea; Akselrad, Betina; González, Diana y Scaltritti, Mabel (2006a). *Ciencias Sociales 1. NAP. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Serie “Cuadernos para el aula”. Edición digital en: [ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/nap/1ero\\_socia.pdf](ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_socia.pdf)
- Ajón, Andrea; Akselrad, Betina; González, Diana y Scaltritti, Mabel (2006b). *Ciencias Sociales 2. NAP. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Serie “Cuadernos para el aula”. Edición digital en: [ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/nap/2do\\_socia.pdf](ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/nap/2do_socia.pdf)
- Ajón, Andrea; Akselrad, Betina; González, Diana y Scaltritti, Mabel (2006c). *Ciencias Sociales 3. NAP. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Serie “Cuadernos para el aula”. Edición digital en: [ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/nap/3ero\\_socia.pdf](ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/nap/3ero_socia.pdf)
- Akselrad, Betina y Gueler, Ianina (2001a). *Conocimiento del mundo. Juegos y juguetes*. Buenos Aires, Dirección de Currícula del GCBA. Serie “Aportes para el desarrollo curricular”. Edición digital en: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/conocimiento\\_del\\_mundo/juegos\\_y\\_juguetes/juegos\\_y\\_juguetes.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/conocimiento_del_mundo/juegos_y_juguetes/juegos_y_juguetes.pdf)
- Akselrad, Betina y Gueler, Ianina (2001b). *Conocimiento del mundo. Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Dirección de Currícula del GCBA. Serie “Aportes para el desarrollo curricular”. Edición digital en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/>

curricula/pdf/primaria/aportes/areas/conocimiento\_del\_mundo/plazas\_de\_la\_ciudad/plazasweb.pdf

- Akselrad, Betina y Gueler, Ianina (2001c). *Conocimiento del mundo. Viviendas familiares*. Buenos Aires, Dirección de Currícula del GCBA. Serie "Aportes para el desarrollo curricular". Edición digital en: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/conocimiento\\_del\\_mundo/viviendas%20familiares/viviendasweb.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/conocimiento_del_mundo/viviendas%20familiares/viviendasweb.pdf)
- Akselrad, Betina; Andrade, Gisela; Calvo, Anabel y Massone, Marisa (2009). *Ciencias Sociales. Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas*. Buenos Aires, Escuela de Capacitación Docente - CePA. Colección "Teorías y prácticas en capacitación". Edición digital en: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/aavv\\_cs\\_sociales.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/aavv_cs_sociales.pdf)
- Alderoqui, Silvia (1994). "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado". En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, Mario (2007). "Historia y patria en el calendario". En *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2010). "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares". En Carretero, Mario y Castorina, José A. (comps.). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, José Antonio (2008). "Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque". En revista *La Educación en nuestras manos*, N.º 79, junio de 2008. Buenos Aires, Suteba.
- Castorina, José Antonio y Lenzi, Alicia (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona, Gedisa.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Edición digital en: <http://www.educ.ar/educar/nap/>
- Delval, Juan (1994). "El conocimiento del mundo social". En *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- Dewey, John (1982). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Losada.

- Fernández Caso, María Victoria (coord.); González, Diana; Levin, Florencia; Russo, Cintia y Scaltritti, Mabel (2000). *Ciencias Sociales EGB 1*. Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación. Serie “Propuestas para el aula. Materiales para docentes”. Edición digital en: <ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/sociales1.pdf>
- Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998). “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la ‘trastienda’ de una propuesta”. En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- González, Diana y Lotito, Liliana (2003). *Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo*. Buenos Aires, Escuela de Capacitación Docente - CePA. Colección “Materiales para la capacitación”. Edición digital en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/lengua.pdf>
- González, Diana y Orta Klein, Silvina (2006). *Conocimiento del mundo. Acerca de un trabajo conjunto entre Educación Tecnológica y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Escuela de Capacitación Docente - CePA. Colección “Materiales para la capacitación”. Con la colaboración de Betina Akselrad, Marisa Eliézer, Silvia Tabakman, Perla Kuznicki y Viviana Venegas. Edición digital en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/tecnologia.pdf>
- Gurevich, Raquel (coord.); Massone, Marisa; Román, Viviana y Chaves, Silvia (2001). *Ciencias Sociales. EGB1*. Buenos Aires, Unidad de Recursos Didácticos del Ministerio de Educación de la Nación. Serie “Para seguir aprendiendo. Material para alumnos”. Edición digital en: <http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/aprender/cuadern/alumno/socialesegb1.pdf>
- Luc, Jean-Noël (1982). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid, Cincel.
- Pluckrose, Henry (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata.
- Siede, Isabelino (2007). “La recurrente celebración de lo efímero”. En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Siede, Isabelino A. (2010a). “Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza”. En Siede, I. A. (comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

- Siede, Isabelino A. (2010b). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales". En Siede, I. A. (comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Trepapat, Cristófol y Comes, Pilar (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó.
- Zelmanovich, Perla (1998). "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?". En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Zelmanovich, Perla (coord.) (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós.

**Buenos Aires**

Av. Leandro N. Alem 720  
C1001AAP  
Ciudad de Buenos Aires  
Tel.: (011) 4119-5000  
infoar@santillana.com

**Córdoba**

Esquíú 267  
X5000ESD  
Barrio General Paz, Córdoba  
Tel./Fax: (0351) 421-4769  
cordoba@santillana.com

**Mar del Plata**

20 de Septiembre 1818  
B7600CUL  
Mar del Plata, Buenos Aires  
Tel./Fax: (0223) 491-0026  
mdp@santillana.com

**Mendoza**

Rioja 1713  
M5500AMI  
Mendoza  
Tel./Fax: (0261) 429-3135  
cuyo@santillana.com

**Rosario**

San Juan 621  
S2000BDG  
Rosario, Santa Fe  
Tel./Fax: (0341) 447-4005  
litoral@santillana.com

**Tucumán**

San Martín 3308  
T4000CNV  
San Miguel de Tucumán  
Tel./Fax: (0381) 423-9467  
noa@santillana.com