

**Enseñar
Ciencias Sociales
en el Segundo Ciclo**

Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo retoma y profundiza el estudio de la vida en sociedad en el presente y en el pasado, recuperando la riqueza conceptual de enfoques, lecturas y visiones de la realidad que aportan las distintas disciplinas que componen el área. Deseamos avanzar en la elaboración de interpretaciones cada vez más complejas, plurales, ricas sobre el acontecer humano. Por lo tanto, se convierten en propósitos básicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales el conocimiento de los procesos y actores sociales implicados en la configuración del espacio geográfico en diversas escalas, el reconocimiento de cambios y permanencias en las formas históricas de la vida social y la aproximación a problemáticas y categorías de análisis referidas a la organización social y política, a las instituciones, normas y sistemas de creencias.

Desde esta perspectiva se espera contribuir a un requerimiento social básico: la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. En este sentido, es responsabilidad de la escuela brindar herramientas para que los niños tengan oportunidad de participar, intercambiar y debatir ideas explicitando criterios y argumentos. Poner en juego estas operaciones propicia que los alumnos puedan asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia diversas formas de vida, como así también hacia diferentes puntos de vista. El ejercicio de pensar, de reflexionar, de contrastar, de justificar las propias opiniones se realiza al mismo tiempo que los niños enriquecen sus prácticas de debate y discusión.

Durante el Primer Ciclo los niños se han aproximado a estos saberes y han adquirido sus primeras herramientas para mirar y leer la realidad social. Ya a partir de 4° año/grado se aborda de modo más sistemático y profundo el análisis y la interpretación de los procesos sociales. Esto implica un trabajo sostenido con la conceptualización y la generalización, al mismo tiempo que un enriquecimiento progresivo de la información básica necesaria para la comprensión de los problemas sociales en estudio. Se retoma la apuesta iniciada en los primeros años de la escolaridad respecto de la ampliación de los horizontes culturales de los alumnos, la presentación de múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres contemporáneos, poniéndolos en diálogo con sus propias vivencias y experiencias sociales y culturales. También se continuará avanzando en el desarrollo del pensamiento autónomo, en la profundización de las habilidades de argumentación y fundamentación, así como en la preparación para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Al igual que en el Primer Ciclo, la ampliación de los horizontes sociales y culturales es una condición pedagógica que, sin excluir la valoración de las experiencias locales y las prácticas de los niños en sus contextos, permite una construcción cada vez más elaborada del mundo social. Al mismo tiempo, permite una aproximación más rica a lo considerado “propio o cercano”, a partir de la ampliación de la perspectiva comparativa. De este modo, apostamos a ayudar a los chicos a realizar diversas trayectorias que les permitan iniciarse en el arduo camino de reinterpretar sus marcos de vida, poniéndolos en contacto con otras experiencias, con otras formas de conocimiento, con diversas maneras de entender las normas y la política, y así poder mirar con nuevos ojos el entorno propio que, no por cercano, es necesariamente mejor conocido que aquello que es extraño, que aquello que es lejano.

Formar a los alumnos como estudiantes: enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos

Decíamos en los *Cuadernos* de Primer Ciclo con respecto a los niños que comienzan su 1^{er} año/grado, que ingresar a la escuela conlleva un aprendizaje acerca de la vida escolar que se proyecta y renueva en el tiempo. El pasaje al Segundo Ciclo constituye en este sentido un nuevo desafío para chicos y chicas. Es en este Ciclo donde las escuelas, y muchas veces las familias, “se ponen más serios” respecto del estudio. Es bastante frecuente escuchar que se les dice a los niños que ingresan a 4^o año/grado: *están en Segundo Ciclo, son más grandes y tienen otras responsabilidades, ahora hay que estudiar más y jugar menos*. Probablemente, ante comentarios similares, los niños se imaginen cosas muy diversas acerca de las expectativas que los adultos tienen de ellos. Muchos docentes de 4^o año/grado comentan con frecuencia que por ejemplo, ante la consigna “estudien del libro para la semana próxima tal tema”, los niños suelen preguntar *¿en qué parte del libro está?, ¿hay que aprenderlo todo de memoria?, ¿puedo marcar en el libro?*

Estas preguntas nos incitan a reflexionar acerca de las oportunidades que debemos brindarles para acompañarlos en este proceso de pasaje y pensar cómo podemos facilitar la construcción de un vínculo con el conocimiento que se enriquezca y acreciente con el tiempo. Por este motivo podemos decir que formar a los alumnos como estudiantes es responsabilidad de la escuela. ¿Cómo hacerlo? Quisiéramos señalar que la tarea de enseñar a estudiar no se refiere solo a poner en conocimiento de los alumnos técnicas ciertamente valiosas (subrayado de ideas, identificación de palabras clave, realización de resúmenes, entre otras). Contribuir a la formación de los chicos como estudiantes implica poner a su disposición recursos y estrategias que utilizan habitualmente los que estudian (los estudiantes más avanzados o los adultos que continuamos hacién-

dolo a lo largo de la vida) compartiendo con ellos, haciendo visibles las dificultades que se nos presentan a todas las personas al momento de estudiar. Una manera de hacerlo sería experimentar con los chicos cómo se hace para “recordar” lo que hemos leído sin que ello signifique “repetir como loros” todas y cada una de las palabras de un texto, cómo tramar el sentido entre alguna imagen que puede haber provocado cierto extrañamiento –compartiendo el proceso mismo de aprender a mirar– con lecturas diversas, o cómo lograr no perder información valiosa para poder utilizarla después. También analizar junto con ellos cómo ciertas estrategias son más útiles en algunos casos que en otros según los propósitos deseados, ya que no es lo mismo utilizar la información para preparar una exposición oral, un resumen o elaborar un informe.

Por otra parte, podemos contribuir como docentes a hacer visibles a los chicos sus progresos, dudas y dificultades, explicitando los caminos que ellos mismos fueron encontrando para sortear los obstáculos. Un modo de hacerlo es comenzar las clases con preguntas orientadas a restituir el sentido de las tareas realizadas, con preguntas que retomen los hilos principales de las tareas ya emprendidas, que interroguen sobre algún matiz respecto de una lectura, que abran nuevas inquietudes frente a algún contraste inesperado y que desafía algún estereotipo, que indaguen sobre formas en que los chicos van entendiendo lo que leen, recuperen producciones escritas, en fin, esos modos que habitualmente tenemos los docentes de ir produciendo trama en lo que hacemos día a día.

Otro modo es compartir reflexiones grupales acerca de cómo cada uno de los chicos va resolviendo las consignas de tarea, intentando que ellos mismos reconozcan cómo se hace para establecer relaciones, para sacar conclusiones, para sistematizar las características de un tema. Estas y otras intervenciones son también maneras de ayudarlos a comprender que aprender no se restringe exclusivamente a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que atañe a un proceso más general de crecimiento, autonomía y transformación. Este desarrollo es progresivo y se presentarán variaciones entre los distintos años del Segundo Ciclo, situación que nos coloca como adultos en un lugar central de acompañamiento, de sostén, de ayuda para las distintas instancias que se conjugan a la hora de aprender.

El pedagogo brasileño Paulo Freire reflexiona al respecto:

“Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. (...) Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica que asuma el papel de sujeto de ese acto. Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor (...) procurando solamente memorizar sus afirmaciones (...)

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de describir. (...) El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. (...) quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca. (...) El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.¹

Estas palabras nos revelan la complejidad del acto de estudiar y su carácter de proceso abierto y que no se clausura a lo largo de la vida. El desafío es, entonces, hacer un lugar en los alumnos para la búsqueda, la curiosidad, el gusto por saber cosas nuevas y por conocer el mundo a través de innumerables prácticas que en sentido amplio podemos llamar, en términos de Freire, estudio.

La lectura y la escritura en Ciencias Sociales

Si acordamos en que uno de los propósitos básicos del Ciclo es procurar que los alumnos adquieran herramientas para avanzar en la complejización creciente de los conocimientos sociales, estaremos ante el desafío de contribuir a la creciente sistematización de los saberes y al acercamiento a las particulares formas de pensar, tratar y resolver los temas-problemas propios del campo de las Ciencias Sociales. En ese sentido, las prácticas de hablar, escuchar, leer y escribir son constitutivas en el proceso de adquisición y comunicación de conocimientos sobre la vida social, y será central nuestra tarea de abrir múltiples espacios para que ello ocurra.

Cotidianamente, en las clases de Ciencias Sociales, se presentan múltiples aspectos de la vida en sociedad en diversos contextos del pasado y del presente, a través de variadas situaciones de aprendizaje que implican hablar y escuchar. Nos referimos a las prácticas cotidianas de preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, entre otras. En Segundo Ciclo, es tarea de la escuela propiciar el desarrollo de estas prácticas, proponien-

¹ “Consideraciones en torno al acto de estudiar” en Freire, P. (1998), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.

do situaciones o problemas de interés que susciten la elaboración de estrategias comunicativas específicas, como por ejemplo, la formulación de interrogantes y de hipótesis; el desarrollo de comentarios o conversaciones; la elaboración de explicaciones y de conclusiones. Así los niños irán adquiriendo confianza en sus propias posibilidades de resolver situaciones de comunicación oral. Para llevar a cabo estas tareas es necesario haber tenido la experiencia de valorar las opiniones ajenas, de aceptar los disensos y de respetar las producciones de otros hablantes. En definitiva, condiciones propias del aprendizaje del mundo social.

Ya desde 4° grado/año los niños preparan exposiciones orales sobre temas del área, tanto en forma individual como grupal. Esto supone desarrollar un conjunto de tareas específicas que requieren nuestro acompañamiento sostenido en el trabajo de selección de la información, de construcción del guión argumental o esquema explicativo, de apoyo en la exposición de las ideas, entre otros aspectos. En particular, que los alumnos aprendan a exponer teniendo en cuenta los interlocutores y atendiendo a ciertas condiciones, como por ejemplo el tiempo disponible, constituye un aprendizaje valioso y además susceptible de ser transferido a otros campos de conocimiento.

En el Segundo Ciclo, y en los subsiguientes niveles de la escolaridad, la lectura y la escritura ocupan un lugar destacado en las clases de sociales. En efecto, los temas y problemas que comienzan a estudiarse de manera más sistemática en 4° grado/año, requieren del análisis de la información contenida en distintas fuentes (libros, manuales, diccionarios, enciclopedias, revistas, material cartográfico, etc.) que se presentan como textos que pueden tener distinto formato. A través de su lectura e interpretación se adquieren los conocimientos que permiten el desarrollo de formas más elaboradas de sistematización de la información, incorporación de palabras nuevas y de términos de vocabulario específico. El proceso de apropiación de conocimientos particulares que permite la lectura se produce en tanto promueve un enriquecimiento de las representaciones cotidianas, la exploración acerca de los significados de las palabras, la confrontación con diversas creencias y valores, la aproximación a un tema desde distintas perspectivas, y el comienzo de la identificación de posiciones diferentes en relación con un problema social.

La lectura de textos de Ciencias Sociales es una práctica a través de la cual los alumnos, a lo largo del ciclo, podrán ir familiarizándose con los conceptos, las explicaciones y los tipos de discursos específicos del área. Progresivamente, se irán ampliando sus posibilidades para establecer relaciones y jerarquizar conceptos, comparar diversas interpretaciones, realizar preguntas significativas, elaborar respuestas provisionales y construir explicaciones que integren las distintas dimensiones de la realidad social.

Por tanto, una tarea básica en el ciclo es promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales. El acercamiento de los alumnos a material bibliográfico variado referido a sociedades diversas del pasado y del presente, que comenzó en el Primer Ciclo, debe constituirse en una tarea habitual para los chicos. Además de los manuales, la biblioteca escolar puede ofrecer libros y revistas que permiten a los chicos avanzar en estrategias vinculadas con la búsqueda bibliográfica de información. A lo largo del Ciclo, se espera que los niños aprendan criterios para seleccionar fuentes, para consultar índices, para realizar lecturas panorámicas a fin de detectar un tema, incluso una información o dato puntual. La curiosidad que los niños tienen acerca de la vida en diferentes contextos del pasado y del presente, así como la intriga que puede producir lo no conocido son claves para promover, a través de una amplia gama de preguntas o de situaciones problemáticas, distintos tipos de exploraciones e indagaciones utilizando la variedad de recursos de la biblioteca escolar y también de otras instituciones de las propias comunidades. La posibilidad de acceder a información a través de la red de Internet, es otra forma de experimentar este tipo de búsquedas.

La extensión de los textos es un aspecto que creemos importante considerar a la hora de seleccionar materiales informativos para proponer a los alumnos. Un criterio que circula frecuentemente en las escuelas es que conviene optar por textos de corta extensión “ya que los alumnos no leen textos largos” en el Segundo Ciclo. Por lo general, los textos cortos suelen ser apropiados para sistematizar u ordenar información más amplia, pero para acceder y comprender un tema complejo, es necesario contar con textos más extensos, más largos, que permitan desplegar los contenidos, imaginar situaciones con abundantes detalles, extenderse en los asuntos tratados y profundizar en las categorías de análisis.

Además de los textos informativos, en el Segundo Ciclo continúa vigente la propuesta de trabajar con textos que favorezcan la dimensión narrativa del lenguaje, a partir de la incorporación de relatos en los que se presenten temáticas propias de las Ciencias Sociales y que subrayen las significaciones y sentidos de los protagonistas, así como la empatía con los distintos sujetos e historias que se narran.

Sabemos del desafío que significa encontrar textos pertinentes, que entusiasmen a los chicos, y cuyo nivel de dificultad no los deje fuera del placer y la posibilidad de leer y entender. Propiciamos la búsqueda de textos que permitan tender puentes entre lo ya conocido y los nuevos saberes, textos que articulen de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad temática, la cantidad de datos, etc., para dar lugar a la interpretación y abrir la posibilidad de aprender lo no explorado todavía.

Al seleccionar los textos, siempre nos surge la pregunta sobre si podremos anticipar “todas” las dificultades que pueden encontrar los chicos en la lectura. Creemos que no. Sin embargo, una lectura crítica nos dará seguramente pistas

sobre aquellos conceptos aún no explicados o información implícita que requiere por parte de los chicos un alto nivel de inferencias. Explicar previamente los temas que serán objeto de lectura, dar algunas claves –cuidando no revelar todos los misterios–, leer junto con ellos suelen ser estrategias que los docentes utilizamos en las aulas. Al leer conjuntamente con los chicos, será posible detenerse en los párrafos de mayor densidad conceptual y provocar sus intervenciones para poner en diálogo lo que van interpretando, preguntar sobre sus dudas y cotejar con lo que otros entienden; agregar información o dar ejemplos.

En muchos casos, será necesario reponer información que los alumnos no disponen y que el texto da por supuesta; en otros, nos dedicaremos a elaborar guías de lecturas con preguntas y actividades sugerentes y que a la vez permitan poner en foco y rescatar los aspectos relevantes de los hechos y procesos estudiados. En ese sentido, estamos ante el reto de evitar la formulación de preguntas que conduzcan a una reproducción literal de fragmentos de los textos y sugerimos elegir interrogantes que propicien la búsqueda de la contextualización, la descripción de situaciones, la identificación de relaciones, causas y explicaciones, el establecimiento de relaciones pasado-presente, entre otros aspectos, según el tema que se esté desarrollando.

Por su parte, la escritura es un proceso complejo, de construcción e interacción en el que se ponen en juego un conjunto de conocimientos, principalmente, saberes lingüísticos, habilidades comunicativas y dominio del tema específico sobre el que se está escribiendo. Dado que la escritura implica reglas particulares de construcción, normativas y formatos, una importante tarea será habilitar numerosas instancias en las que los alumnos puedan ensayar la producción de variados tipos de textos a lo largo del Ciclo. Esto implica guiarlos en la elaboración de planes de escritura, enseñarles a recortar objetos-problema de las narraciones que se les ofrezcan, orientarlos a buscar información para ampliar los textos, ayudarlos a resolver los problemas retóricos que se les presenten, entre otras cuestiones propias del trabajo de escribir.

Resulta entonces que al escribir un texto de Ciencias Sociales se conjuga, por un lado, el desafío de comprender las sociedades, las culturas y los territorios, y por otro, sortear las dificultades que presenta en sí misma la tarea de escribir. No está de más señalar que, aun cuando se cumplieran todas las reglas formales de escritura, la calidad del texto que produzcan los chicos estará condicionada también por los conocimientos y conceptos significativos del área de que dispongan. Cuanto más sepan sobre un tema, más habilitados estarán para expresar relaciones fundamentadas, profundizaciones y recreaciones sobre los temas objeto de escritura.

En las clases de Ciencias Sociales es frecuente el planteo de actividades que promueven la producción de textos escritos. Solemos pedir a los chicos la resolución de cuestionarios o guías de lectura, la elaboración de resúmenes o notas

sobre un tema en particular. La elaboración de estos textos implica un grado de reorganización de lo aprendido, un trabajo de jerarquización de las ideas y el uso de términos específicos propios de la disciplina, habilidades que irán construyéndose a lo largo del Ciclo. Como escribir no es un proceso espontáneo, deseamos enfatizar que se trata de un contenido a ser enseñado en y a través de la enseñanza de los propios contenidos del área y en estrecha vinculación con un enfoque que tienda a complejizar y problematizar la mirada sobre la realidad social pasada y presente.

Desde esta perspectiva, estamos diciendo que cuando se escribe, se aprende. Al escribir sobre un tema determinado se consigue un nivel de elaboración mayor sobre el contenido mismo. Se sabe más al término de la realización de un texto que al iniciarlo, ya que la resolución de la tarea requiere haber leído previamente, haber elaborado un plan por más sencillo que haya sido, haber examinado y eventualmente haber discutido con otros cómo se va a organizar el contenido o cuáles van a ser las estrategias de escritura según la clase de texto que se trate.

La escritura implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla, se trata de prácticas que se hallan mutuamente vinculadas entre sí. En este sentido, es importante tener en cuenta el proceso recíproco entre lectura y escritura que se despliega cuando se da una consigna para escribir, por cuanto el proceso de escritura alberga la instancia de la lectura, tanto antes como después de escribir. En un momento inicial, se lee con la finalidad de elaborar posteriormente un texto y, en un momento posterior, también se lee, porque el texto escrito se construye, explícita o implícitamente, para ser mostrado a los demás, para ser comunicado a otros, reales o imaginados, pero siempre a otros. Por tanto, el texto se vuelve susceptible de múltiples, sucesivas y posteriores lecturas y reescrituras.

La contextualización, la interrogación y la problematización

La presentación de un marco, de una trama, de una historia en la que aparezcan sujetos actuando movidos por necesidades, deseos y aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que deseamos enseñar. Así, la realidad cobrará significado para los niños dentro de un contexto determinado en el que se destaquen las acciones y las intenciones de los actores sociales implicados.

Somos los docentes quienes definimos y recortamos en la selección misma del contenido a enseñar, el encuadre, el contexto. Es propósito del Segundo Ciclo que los niños se acerquen de manera más sistemática al conocimiento de las sociedades desde procesos y explicaciones multicausales y profundizando en algunas de las distintas dimensiones de análisis de los contextos estudiados.

Por ejemplo, en este *Cuaderno* se proponen actividades para avanzar en el estudio de las distintas funciones urbanas y la oferta de servicios a partir de dos experiencias de aula contextualizadas en realidades regionales diferentes. En otro momento de la escolaridad los niños podrán comparar las situaciones analizadas aquí con otras, de nuestro país o del mundo, lo que les permitirá el armado de categorías y clasificaciones, en este caso urbanas, acerca de distintos aspectos de la configuración territorial. De la misma manera, en la propuesta correspondiente al Eje 3 aparecen abundantes referencias a los municipios y gobiernos locales en las que las propuestas de enseñanza incluyen fuertemente aspectos vinculados con la contextualización de la información.

Delimitar el contexto, es decir el acotamiento temático, temporal y espacial, en el que se desarrollará la propuesta pedagógica implica un conjunto de operaciones relacionadas entre sí: la selección de contenidos e información, la elaboración de actividades, la utilización de recursos y materiales específicos, la adopción de estrategias de enseñanza y evaluación. Este proceso servirá también para ponderar el caudal de información que se ofrece, la relevancia de los contenidos que se deciden, la pertinencia de las actividades. En este sentido el trabajo con las distintas fuentes (relatos, textos informativos, mapas y planos, fotografías, etc.) situadas en contexto permitirá el establecimiento de relaciones entre los distintos aspectos del problema en estudio, facilitando poner en juego ideas que habiliten interpretaciones válidas y promoviendo que la información cobre sentido en el marco del tema en cuestión.

Una entrada posible para trabajar contextos significativos es instalar interrogantes y trabajar con ellos, teniendo en cuenta que puedan ser asumidos como tales por los alumnos. La clave estará en proponer situaciones problemáticas que despierten su interés, que permitan poner de manifiesto sus concepciones y que estimulen la búsqueda de caminos de resolución a los problemas o conflictos planteados.

A modo de ejemplo, en una de las propuestas de enseñanza se presenta una noticia sobre el problema de abastecimiento energético que afecta a una localidad de la provincia de Mendoza. Por ello, diversos actores se reúnen para discutir los mecanismos de financiación de las obras que permitirán a todos los vecinos el acceso al servicio de gas. Algunas de las preguntas que se proponen como estrategias de trabajo en contextos significativos son las siguientes: *¿cuál es la importancia de estos servicios para la vida cotidiana?, ¿con qué servicios cuenta la localidad?, ¿de dónde provienen el gas, la electricidad, el agua que se utiliza?, ¿desde cuándo se cuenta con estos servicios?, ¿quién se encargó de la construcción?, ¿cómo se financiaron?, ¿qué sucede en los barrios en que los vecinos no pueden pagar el financiamiento de las obras?*

Las puntualizaciones realizadas en torno a la contextualización y problematización de las temáticas abordadas nos plantean un desafío ya clásico en la

enseñanza de las Ciencias Sociales: la tensión entre profundizar algunos temas (para considerarlos en su carácter complejo, multidimensional y dinámico) y el mandato de plantear una cantidad muy extensa de contenidos. La importancia de profundizar un tema, a partir de recortes y selecciones más acotados, no invalida la posibilidad de hacer un tratamiento general. Esto implica aludir a contextos de distinta inclusión, manejar información más amplia, elaborar explicaciones que trasciendan cuestiones puntuales. Así, los alumnos irán construyendo un marco más general, más abarcativo que les permita ubicar no solo el contenido específico que se estaba profundizando, sino también otros que remitan a sistemas de relaciones y vínculos similares.

Acerca del Eje 1: Las sociedades y los espacios geográficos

El abordaje de los contenidos referidos a las relaciones entre la sociedad y los territorios desarrollado en este *Cuaderno* toma como punto de partida las siguientes conceptualizaciones: una concepción del espacio entendido como el resultado de una construcción social; la incorporación de los procesos históricos para la comprensión de las configuraciones espaciales del presente, y por último, la consideración de que dichas configuraciones se explican teniendo en cuenta diversas escalas de análisis.

En estas propuestas entendemos que una organización espacial determinada resulta del modo en que diversos grupos sociales se apropian de un cierto espacio y lo transforman, lo modifican, lo construyen. En sintonía con esta concepción de espacio como producto social, la perspectiva de ambiente que presentamos en estos *Cuadernos* incorpora tanto los elementos físico-naturales (relieve, clima, hidrografía, etc.) como los componentes de origen social (tipos de actividades económicas desarrolladas, tecnologías empleadas, aprovechamiento de recursos, etc.). Del mismo modo, el análisis de un circuito productivo debe tener en cuenta el sustrato físico en el que se desarrolla un determinado tipo de producción primaria, pero fundamentalmente deberá enfocarse en los modos en que dicho sustrato ha sido explotado y aprovechado por la sociedad. Este aprovechamiento dependerá a su vez del grado de desarrollo tecnológico, de las técnicas utilizadas, de la organización del trabajo y de la apropiación de recursos en dicha sociedad, del destino de los bienes elaborados, etcétera.

La producción social del espacio es un proceso continuo, que toma como base tanto el sustrato físico-natural del área analizada como aquellas construcciones hechas por la sociedad en tiempos pasados. En relación con esto, proponemos la introducción de la dimensión histórica que permita entender la organización del espacio actual. En esta perspectiva, el desarrollo de actividades pro-

ductivas y su consecuente configuración espacial resulta de la acumulación de trabajo humano en un determinado lugar a lo largo del tiempo.

En efecto, las sociedades han desarrollado en el pasado todo tipo de construcciones y obras de infraestructura que persisten hasta el día de hoy, aunque a veces con usos diferentes a los originales; han empleado técnicas de cultivo que dejan su impronta material en el territorio y, al mismo tiempo, dejan una huella en la cultura y la tradición de una sociedad. Las organizaciones espaciales actuales se han ido construyendo como una serie sucesiva de eventos en la que en cada momento histórico se incorpora algo nuevo, se desecha algo de lo construido anteriormente, o se recicla y se reinventa algo de lo ya existente.

Este abordaje nos permite una visión dinámica de las sociedades y los territorios. Pero las configuraciones territoriales actuales no se explican solamente desde las características de las sociedades del pasado, sino también por los flujos de personas, mercaderías e información que caracterizan a la sociedad contemporánea. La intensidad y la aceleración de estos flujos tienen lugar en diversas escalas geográficas de análisis, más allá de la localización estricta del fenómeno en estudio.

Este enfoque, creemos, resulta válido tanto para interpretar problemas ambientales como para analizar la actividad productiva de una sociedad. En el primer caso, un problema ambiental como la desertificación puede explicarse por las transformaciones climáticas globales (escala global), pero también por la influencia de la construcción de grandes represas que reducen el caudal de agua que llega a la zona (escala nacional) o por prácticas de ganadería demasiado intensivas que llevan a un agotamiento de las pasturas (escala local o regional). Del mismo modo, en el caso de un circuito productivo, la aptitud de los suelos puede ser adecuada para el desarrollo de un determinado cultivo (escala local), pero la decisión de desarrollarlo o no estará fuertemente influenciada por la demanda de los mercados internos o internacionales (escala nacional y global) o por las restricciones regulatorias de la actividad impuestas desde el Estado (escala nacional).

La incorporación de estas nociones para la comprensión de los fenómenos geográficos nos permite una lectura más compleja, abarcativa y dinámica de los procesos sociales que estructuran el espacio y de las configuraciones territoriales resultantes.

Acerca del Eje 2: Las sociedades a través del tiempo

La perspectiva histórica adoptada en estas propuestas de enseñanza concibe a la Historia como un campo de conocimiento que se ocupa de estudiar el conjunto de las manifestaciones y realizaciones del hombre en sociedad a través del tiempo.

El campo de análisis no se restringe, como sucedía tradicionalmente, a la esfera de la política, sino que se extiende a las más variadas expresiones de la experiencia humana en sociedad. Los particulares modos en que los hombres y las mujeres resuelven su subsistencia y su reproducción material; las formas en que organizan la sociedad, en que definen sus intereses, dirimen sus conflictos, crean y recrean las instituciones jurídicas y políticas; el modo en que luchan por el poder, explican el mundo y la sociedad: estos diversos aspectos o planos de la realidad social son considerados de interés y relevantes para el conocimiento histórico.

Ninguno de esos planos de la realidad social tiene, no obstante, una existencia autónoma y puede comprenderse en sí mismo, desvinculado de su contexto. Los distintos niveles o aspectos de la realidad social deben ser analizados en continua interacción y son parte de una totalidad que los historiadores tratan de restituir en toda su complejidad y dinamismo. Así, cuando en estos *Cuadernos* estudiamos las políticas del Estado argentino de fines del siglo XIX alentando la importación de mano de obra y de capitales extranjeros, necesitamos vincularlas, entre otras cosas, con los intereses económicos de los terratenientes pampeanos y con el afianzamiento y la expansión del capitalismo, desde su núcleo originario de Europa occidental. Del mismo modo, al abordar el tema de las guerras de independencia, nos esforzamos en entender como el acontecer político incide sobre las más variadas manifestaciones de la vida social, y entre ellas, desarrollamos particularmente, su impacto sobre la cotidianidad de distintos actores sociales. Para estudiar la conquista española de América y comprender la facilidad o dificultad con que los conquistadores pudieron concretarla, tuvimos que analizar las diferentes formas de organización socio-política de las sociedades indígenas.

Pero, para acercarnos a la comprensión de algún aspecto de la vida en sociedad o para intentar captar la realidad social de manera global, no basta con establecer relaciones y con buscar las articulaciones existentes entre sus distintos planos o dimensiones. Las configuraciones económicas, sociales, políticas así como los acontecimientos históricos de toda índole son producto a la vez de variados, complejos e imbricados procesos. Por lo tanto, un enfoque que busque analizar una realidad muy compleja, debe combinar la búsqueda de relaciones entre sus distintas dimensiones con el análisis de procesos de duraciones diferentes que intervienen en su conformación y cambio.

Y así entramos en la cuestión del tiempo y de los cambios que se producen en su discurrir. Las sociedades son dinámicas y complejas, existen sintonías y ajustes así como desajustes y rupturas entre sus distintos planos: se combina lo que permanece con lo que cambia, las transformaciones son continuas y cualquier situación revela estados de estructuración y desestructuración. Captar los cambios, explicarlos, descubrir las rupturas y lo que permanece constituye lo más genuino de la tarea del historiador. Por qué las cosas cambian, a qué ritmo

lo hacen, cuáles son las múltiples causas que intervienen en su transformación, qué procesos diversos se imbrican para producir el cambio, son preocupaciones de una Historia que no piensa en términos unicausales ni en determinaciones unívocas y lineales. Por eso, cuando en estos *Cuadernos* abordamos las rebeliones diaguitas de 1630 las explicamos como el resultado de procesos de distinta duración: el descubrimiento de oro por un encomendero del Tucumán fue el detonante de un conflicto alimentado por décadas de explotación indígena. A la vez, el levantamiento se inscribe en un proceso de más larga duración, el transitado por pueblos que, por su particular organización económica, social y política, habían logrado resistir en el pasado reciente a otros intentos de dominación externa, como la incaica.

En la perspectiva adoptada, las sociedades no son pensadas como armónicas. Aun en las más igualitarias, existen asimetrías, diferencias de prestigio, status, poder. Los hombres luchan, entre otras cosas, por el acceso a los bienes, por la distribución de la riqueza, por distintas concepciones acerca de cómo organizar la sociedad. Los conflictos son de naturaleza múltiple: pueden expresar antagonismos socioeconómicos y también nacionales, regionales, ideológicos o religiosos. Asimismo, los conflictos pueden ser la manifestación de una compleja combinación de varios de estos aspectos. A partir de las propuestas de enseñanza desarrolladas en estos *Cuadernos* se enfatiza la identificación de las características y causas de los conflictos así como de los actores que en ellos se configuran, los intereses y puntos de vista que defienden, los recursos que utilizan para hacerlos prevalecer, los consensos a los que eventualmente llegan.

Respecto de los actores de la Historia, la perspectiva que aquí desplegamos incluye además de los protagonistas individuales a los actores colectivos (terratenientes, Estado, inmigrantes, conquistadores, pueblos originarios, ejército o troperos, según el problema que se esté estudiando). Es importante subrayar que tanto los protagonistas individuales como los colectivos deben ser captados en las complejas circunstancias en que están inmersos y en sus relaciones mutuas. Las características y acciones de los actores individuales, de los "héroes", se tornan incomprensibles fuera del marco social, económico y cultural del que ellos emergen. Analizar, por tanto, articuladamente las acciones de los actores individuales y las de los diferentes grupos de su sociedad se torna imprescindible si se quiere comprender esa sociedad y su devenir.

Digamos finalmente que, desde esta concepción, el conocimiento histórico no es un conjunto acabado y fijo de nociones o saberes. Por el contrario, es provisorio y está en permanente construcción y reconstrucción: las preguntas, los debates y las hipótesis dependen de la época en que se formulan y se legitiman según el conocimiento considerado socialmente válido en cada momento histórico.

La adopción de este enfoque en las clases de Ciencias Sociales, al alentar el establecimiento de relaciones, la búsqueda de explicaciones multicausales, el

reconocimiento del conflicto como constitutivo de la realidad social, la identificación de distintos actores sociales, el conocimiento de múltiples perspectivas de análisis, puede contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva.

Acerca del Eje 3:

Las actividades humanas y la organización social

Las temáticas que estructuran las propuestas de trabajo para este Eje se refieren a cuestiones vinculadas con las formas de organización política, las manifestaciones culturales del pasado y el presente, y los procesos de integración regional entre Estados.

Las propuestas tienen el propósito de abordar la sociedad como una realidad compleja, atravesada por múltiples dimensiones, intentando precisar aspectos de continuidad y cambio, atendiendo tanto a procesos estructurales como a las vivencias de los sujetos particulares y considerando las características actuales de las situaciones aludidas y los procesos que las antecedieron. Para ello creemos oportuno que además de la referencia a temas en los que se ha centrado la Historia y la Geografía, se incorporen a las propuestas escolares categorías y problemáticas abordadas por disciplinas como la Sociología, las Ciencias Políticas, la Economía, la Antropología.

Estas disciplinas, a lo largo de más de cien años de existencia han producido (con variantes y desde paradigmas sumamente diversos) importantísimos elementos para la comprensión de la realidad social, de la diversidad sociocultural, la centralidad de la cultura en la vida humana, la explicación de los aspectos que regulan y estructuran el sistema político y económico, entre otros temas. Consideramos que es preciso crear las condiciones para propiciar que estas cuestiones tengan un lugar explícito en las propuestas de enseñanza, ya que suponemos que su tratamiento podrá favorecer la capacidad de comprensión de la complejidad social como así también la responsabilidad en torno al ejercicio de los derechos, obligaciones y prácticas sociales comprometidas.

Complementariamente a los aprendizajes que se proponen desde los otros dos Ejes que componen el área, en éste ocupa un lugar central la profundización de conceptos relevantes para la comprensión de la sociedad. Los avances en la conceptualización resultan centrales para que en el estudio de la vida social los alumnos puedan generalizar y construir criterios con los que seleccionar, ordenar, jerarquizar y, sobre todo, dar sentido a la innumerable información que reciben a través de diversos medios.

En cuanto a la forma de abordar las dimensiones de análisis, recordemos que las mismas constituyen cortes analíticos. Cualquier hecho o proceso social implica simultáneamente aspectos sociales, económicos, políticos, ideológicos; por lo tanto, debe ser visto en su complejidad y desde una perspec-

tiva totalizadora, si bien, a los fines de la presentación escolar (y también del análisis académico-científico) puede priorizarse algún o algunos aspectos. En consonancia con ello, en la propuesta sobre manifestaciones culturales, creencias y festividades, atendimos particularmente a los sentidos de las mismas para diversos sujetos y nos detuvimos también en cómo las fiestas y celebraciones suelen expresar intencionalidades políticas de afirmación o cuestionamiento del orden y, en cómo aparecen en los últimos años atravesadas por la lógica comercial y mercantil.

Las dimensiones que hemos señalado se refieren a aspectos de lo social que involucran a todas las sociedades. Sin embargo, las distintas sociedades (y dentro de cada una de ellas, los distintos sectores sociales que las conforman) han abordado los problemas que se plantean en forma absolutamente diversa. En el tratamiento de estos temas también se debe tener en cuenta cómo permanentemente se cruzan ciertos aspectos de continuidad y semejanza, con otros que más bien resultan en situaciones de variabilidad y cambio. En las propuestas de este Eje focalizamos particularmente en esa diversidad de formas y manifestaciones a lo largo de la historia, en distintos espacios y para distintos sujetos sociales. Por ejemplo, en la propuesta sobre organización política del territorio argentino se reconocieron aspectos de unidad y diversidad, el posicionamiento de distintas instituciones sociales y políticas, así como las características singulares de distintas localidades argentinas. De la misma forma, cuando hablamos de las festividades estuvimos atentos a las particularidades que las mismas adquieren en diferentes momentos y lugares, y para distintos sectores sociales; nos detuvimos también en cómo estas diferencias son objeto de disputas, imposiciones y transformaciones.

Otra cuestión que estructura las propuestas de este Eje se refiere a la importancia dada a la dimensión cotidiana de los procesos sociales. Realizar propuestas novedosas en este sentido sigue siendo un desafío; si bien existe acuerdo en que las Ciencias Sociales se refieren a todo lo que los hombres hacen, permanece en gran medida pendiente la incorporación de referencias a situaciones que involucren “la vida social de todos los días”, “la vida de los hombres comunes”. Para ello debemos considerar que la reflexión sobre la vida cotidiana supone un ejercicio de análisis especialmente complejo y al mismo tiempo de efectos formativos valiosos para los chicos: el distanciamiento de aquello que por cercano parece más conocido; la duda sobre lo que se presenta como dado y como obvio; la desnaturalización de aspectos sociales que, justamente por inmediatos, se registran como fuertemente naturalizados. Muchos de los casos y ejemplos de las propuestas de este *Cuaderno* sugieren que es precisamente en el nivel de la cotidianeidad donde se materializan las normas e instituciones, donde se perciben los efectos de los procesos estructurales y, al mismo tiempo, donde es posible cap-

tar la perspectiva de los sujetos sociales. En este sentido, la propuesta sobre festividades se centra en la celebración del carnaval, abordándolo no tanto como un espectáculo, sino más bien como un espacio de expresión de diversos grupos sociales en distintas localidades y momentos; la propuesta sobre integración regional, que tradicionalmente es presentada desde referencias básicamente estructurales, invita al trabajo con relatos personalizados de áreas de frontera, con el fin de atender a la forma particular y cotidiana en que esos procesos se experimentan.

La evaluación

Se identifica a la evaluación, en términos generales, como el proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, así como logros y dificultades compartidas por el grupo. Además permite obtener información sobre la marcha de la enseñanza, y así analizar y tomar decisiones sobre el tipo de intervenciones didácticas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

Como los aprendizajes que realizan los niños no suceden de un día para el otro sino que se construyen a lo largo de toda la escolaridad a partir de aproximaciones sucesivas, se requiere pensar la evaluación como un proceso en el tiempo, que exige el desarrollo de una actitud y una mirada atenta a los distintos avatares del aprender. Por ello es interesante analizar y ponderar un conjunto de sucesivas producciones de los alumnos sobre un tema, para contar con una visión dinámica y diacrónica de sus aprendizajes.

Consideramos a la evaluación como parte del proyecto de enseñanza, por lo tanto se requiere tener en cuenta que en cada una de las fases del recorrido didáctico se realizan tareas de evaluación diferenciales. Esto implica atender a la heterogeneidad de los grupos escolares, los diversos puntos de partida relacionados con las características socioculturales de cada uno de los alumnos y sus singulares trayectorias escolares. Como hemos expresado anteriormente, para conocer las concepciones previas que los alumnos han construido sobre los temas de Ciencias Sociales será necesario plantear actividades que, a modo de diagnóstico, permitan a los maestros identificarlas, recuperarlas y complejizarlas en una nueva propuesta. También nos parece importante destacar que la pregunta acerca de “qué piensan los chicos” es una pregunta siempre abierta, ya que no se agota en la presentación de un tema.

Durante el desarrollo de los itinerarios de trabajo, se introducen un conjunto de contenidos en la que, seguramente se recuperan las construcciones conceptuales anteriores trabajadas en las clases de Ciencias Sociales. Al introducirse nuevos contenidos, se requiere acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de instrumentos de seguimiento específicos del

proceso. Los docentes diseñarán entonces diversas situaciones de evaluación que permitan el seguimiento sistemático de los logros y dificultades de los alumnos recuperando el nivel de comprensión y apropiación de los conceptos y de los procedimientos específicos, la capacidad para establecer relaciones multicausales y multidimensionales, el dominio de la argumentación oral y escrita, la capacidad para justificar puntos de vista, etcétera.

Por su parte, los apuntes informales sobre las intervenciones de los chicos, así como las planillas de registro, los diarios de clase –registros que vamos realizando sobre el desarrollo de la clase incluyendo anécdotas, comentarios– suelen brindar valiosa información sobre los procesos de aprendizaje. La interpretación de la información que brindan los registros informales y las pruebas escolares puede ser compartida con los alumnos, para que ellos tengan devoluciones que incluyan impresiones y reflexiones acerca de su propio proceso de aprendizaje.

Este tipo de prácticas de evaluación sostenidas durante el año escolar y en incontables momentos formales e informales suponen la posibilidad de que los alumnos aprendan a examinar, cotejar, analizar, autoevaluar sus propias producciones y las de sus compañeros.

Por otra parte, una mirada sostenida sobre las tareas consignadas en los cuadernos y los trabajos grupales permite analizar los modos en que los alumnos interpretan y comprenden las consignas y los temas trabajados. En estos casos el tipo de señalamientos (preguntas, comentarios, propuestas para seguir pensando) que realizan los docentes los ayudan y orientan en el camino hacia la contrastación de sus propias producciones. Al igual que en Primer Ciclo, los diálogos, debates, exposiciones orales así como las puestas en común son instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos abordados en el área especialmente cuando se trata de argumentar, justificar sus ideas o confrontar sus anticipaciones con la información nueva. Los modos de evaluación y la presentación de las diversas propuestas de enseñanza se irán complejizando en el transcurso del Ciclo, teniendo en cuenta la adquisición del dominio de la escritura y la lectura, y los progresos alcanzados por los alumnos en las distintas formas de pensamiento desplegadas en las aulas.

Por último, deseamos señalar que si la evaluación se realiza teniendo en cuenta las particulares condiciones del contexto institucional y se propone el análisis y la comprensión de procesos y no sólo de resultados, seguramente constituirá un aporte muy valioso para el mejoramiento de la enseñanza y también del aprendizaje. A la vez, ofrecerá indicios acerca de las estrategias de enseñanza más oportunas y adecuadas para desarrollar en las aulas, proveerá información sobre los saberes enseñados y los saberes aprendidos, y proporcionará elementos de juicio para intervenir y ajustar la marcha del proceso.

En fin, nos encontramos siempre frente al reto de imaginar los mejores modos de enseñar en el día a día que tiene lugar en todas y cada una de las escuelas de nuestro país.

nap El conocimiento de la división política de la República Argentina, la localización de la provincia en el contexto nacional y su representación cartográfica.

La identificación de las condiciones naturales como oferta de recursos y de sus distintos modos de aprovechamiento y conservación en la Argentina, con especial énfasis en la provincia.

La valoración de la existencia y el conocimiento de las particularidades de las áreas protegidas en la Argentina, con especial énfasis en la provincia.

El reconocimiento de los principales problemas ambientales a escala local, provincial y/o regional, teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y al territorio.

El conocimiento de diferentes espacios rurales de la Argentina, en particular de la provincia, reconociendo los principales recursos naturales valorados, las actividades económicas, la tecnología aplicada y los diferentes actores sociales y sus condiciones de trabajo y de vida, utilizando material cartográfico pertinente.

El conocimiento de los espacios urbanos de la Argentina, en particular de la provincia, reconociendo los distintos usos del suelo en ciudades pequeñas y grandes, las actividades económicas, los diferentes actores sociales y sus condiciones de trabajo y de vida, utilizando material cartográfico pertinente.