



## CIENCIAS SOCIALES

### ORIENTACIONES PARA EL ABORDAJE CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES EN TERCER CICLO DE LA EGB

"El maestro ideal es aquel que se pone en el papel de puente por el cual invita a pasar a sus alumnos, alentándolos a cruzar, y que luego de haberlos ayudado en el cruce, se desploma con alegría, incentivándolos a crear sus propios puentes". Nikos Kazantzakis (autor de *Zorba el griego*)

**Prof. Diana Hamra**

#### **Introducción**

*Estimado docente:*

*Usted sabe que el desafío de las Ciencias Sociales consiste en que los alumnos puedan formarse una imagen ajustada de sí mismos, comprender e interpretar críticamente los procesos sociales y desenvolverse con eficacia en el trabajo, en la gestión institucional y del territorio y en la vida política de su realidad, eligiendo aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona y ejerciendo plenamente sus derechos y obligaciones como ciudadanos. Esto requiere de la adquisición de ciertas competencias que permitan, a niños y adolescentes, actuar en forma autónoma, valorando el esfuerzo, la inventiva y la superación de las dificultades. Competencias que los alumnos están en condiciones de adquirir y que se construyen a partir de integraciones de saberes previos y en diversos grados, pero que muchas veces, al no haber sido previstas en las situaciones didácticas desarrolladas, no pueden concretarse.*

*La enseñanza y el aprendizaje deben ser procesos globales y continuos, a lo largo de los cuales los alumnos vayan creciendo y educándose con un sentido unitario. Para garantizar esas premisas, resulta necesario generar una trama articular, tanto al interior del área de Ciencias Sociales -que permita coordinar los aportes de las distintas disciplinas-, como hacia el mundo externo, que ayude a poner en común el conocimiento del área para responder a la problemática del mundo extraescolar.*

*Sabemos que el cambio en esta dirección requiere de un esfuerzo enorme y de la generación de ciertos acuerdos básicos en relación a qué enseñar y cómo hacerlo en cada año y cada ciclo, para alcanzar el objetivo que estamos proponiendo. Sabemos también que este trabajo previo viene siendo encarado por los equipos docentes, acompañados por las orientaciones de sus directivos y éstos respaldados en la tarea pedagógica de los supervisores. Por ello, la intención de este documento radica en acercarle algunos aportes para que pueda acceder a una lectura más eficaz del enfoque areal de las Ciencias Sociales que se plantea el Diseño Curricular y que, le permita, perfeccionar y optimizar la selección de contenidos con la que ya se encuentra trabajando.*

## Una aproximación al estado de la cuestión

El abordaje areal de las Ciencias Sociales, ha generado diferentes lecturas por parte de los docentes, acorde a sus diferentes formaciones profesionales. Algunos de ellos, ven la dificultad de alejarse de un trabajo disciplinar, otros en cambio, han ido erosionando esas barreras, construyendo puentes a partir de los cuales poder establecer nuevos vínculos con el duro anclaje de los planteos disciplinares.

El sustento pedagógico de esta decisión reside en que para poder explicar el entramado de la realidad social se hace imprescindible abordarla a través de una mirada globalizadora *[...] que se define como: Forma de captación de la realidad en la que se comprende el todo, en la interacción de las partes que lo conforman. Esta forma de captar la realidad debe ser el referente en el momento de orientar los aprendizajes y, previo a ello, en la organización de los contenidos*<sup>1</sup>.

Esta situación generada especialmente a partir de los años setenta, proviene de las rupturas en las miradas teóricas tradicionales de las Ciencias Sociales y en las formas de concebir el pensamiento científico. El problema de esa renovación y del cambio en la escuela *no es sólo* cuestión de nuevos diseños curriculares ni tampoco de la realización de experiencias áulicas innovadoras, aunque ambos aspectos tengan indudable importancia. El problema es, *cómo se pueden ir consolidando concepciones y prácticas diferentes a la cultura escolar tradicional*, cultura que a pesar de los cambios de la legislación y del panorama educativo que a primera vista se pudieran apreciar, aún subyace y que se ve reflejada en la casi inexistencia del tratamiento de las Ciencias Sociales en primer ciclo, a no ser a través de las efemérides; en el abordaje de gran cantidad de contenidos ligados temas clásicos (porque se reiteran todos los años pero además, porque su tratamiento se realiza siempre de la misma forma), fragmentados y descontextualizados como la familia, el ámbito rural y urbano y *toda* la historia argentina, entre otros, en segundo ciclo y en el tratamiento lineal, somero y atomizado de *toda* la historia y la geografía universal en tercer ciclo, donde aparece habitualmente una tendencia a subordinar unos conocimientos disciplinares a otros, en general, los que se corresponden con la formación de base de los docentes. Así, se brinda una mirada ingenua que simplifica el conocimiento de lo social al sencillo registro de lo que se ve y se percibe; se prioriza la acumulación de información por sobre la comprensión y explicación en las situaciones didácticas planteadas; se piensa la realidad social como un encadenamiento mecánico de hechos; se realiza un abordaje estático y cronológico; se centran las propuestas de enseñanza en la organización de cuestionarios rígidamente pautados, que se presentan bajo la forma de *'trabajos de investigación'* que pocas veces son retomados en clase y profundizados.

La pregunta es, ¿cómo se puede ir introduciendo en el sistema escolar mayores grados de diversidad, libertad y autonomía, que favorezcan la construcción de una mirada teórica y didáctica de las Ciencias Sociales alternativa a la tradicional?

Este proceso de *'desestructuración'* está llegando lentamente al ámbito escolar. Somos concientes de que las matrices producto de la formación y de la experiencia en la práctica, tienden a resistir, a sobrevivir ante los cambios, pero aún así, constatamos un gran esfuerzo en el colectivo docente por tratar de posicionarse en una nueva relación con el conocimiento de la realidad social, tratando de abordarlo como un todo integrado y complejo.

Esta mirada no significa desconocer la contribución de las disciplinas del campo social, cada una de las cuales ha desarrollado un cuerpo de saberes diferenciados con objeto y métodos específicos; sino de integrar sus aportes conceptuales y procedimentales para alcanzar la

---

<sup>1</sup> Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 1999, pág. 11

construcción de explicaciones que remitan a las relaciones e interacciones que se dan entre los hechos sociales, superando la atomización y fragmentación en el tratamiento de los mismos. El área, como **construcción didáctica**, implica “la selección del conocimiento producido en las distintas disciplinas que la constituyen y su reconstrucción en el hecho educativo por diferentes instancias mediadoras”<sup>2</sup>. El área deberá estructurarse conformando un cuerpo específico de conocimientos, en un marco referencial en el cual se relacionen los contenidos y procedimientos de las diversas disciplinas y, teniendo en cuenta los saberes previos, las posibilidades de aprendizaje de niños y adolescentes, así como también, estrategias de enseñanza pensadas y diseñadas desde la construcción cooperativa y responsable de los proyectos institucionales y áulicos. Esta acción, favorecerá el desarrollo de un **sistema interpretativo**, que permita a los alumnos acercarse a la comprensión de la compleja realidad social porque no se debe perder de vista que el conocimiento científico tiene modos, recursos y reglas que los alumnos deben conocer, ya que no es lo mismo, el abordaje científico de la realidad que una expresión de pareceres.

### La organización del Diseño Curricular

“El objeto de estudio de las Ciencias Sociales, es el conocimiento de la **realidad social**, entendida como la mínima unidad de análisis que permite las máximas posibilidades de ser atravesadas significativamente por las distintas disciplinas sociales<sup>3</sup>”, a efectos de favorecer el conocimiento y comprensión de la misma, en nuestro Diseño Curricular las Ciencias Sociales aparecen sistematizadas a partir de **ejes organizadores**, es decir, “[...] recortes del objeto de estudio que se realizan con el fin de otorgar una coherencia lógica al desarrollo”<sup>4</sup> de los contenidos del Diseño Curricular. En esos ejes podemos advertir la presencia de los **conceptos estructurantes** área: tiempo, espacio y sujetos sociales. También se encuentra reflejada la dinámica de la realidad social, realidad dialéctica, contradictoria y multifacética que no puede desconocer el conflicto, los cambios y continuidades, la identidad y alteridad, la diferenciación, es decir los **principios explicativos** que la atraviesan y los **conceptos específicos** que la recorren. Todo ello debe ser analizado como producto de múltiples causas y a la luz de múltiples perspectivas<sup>5</sup>.

Veamos, en el siguiente gráfico, la lógica de funcionamiento de la propuesta:

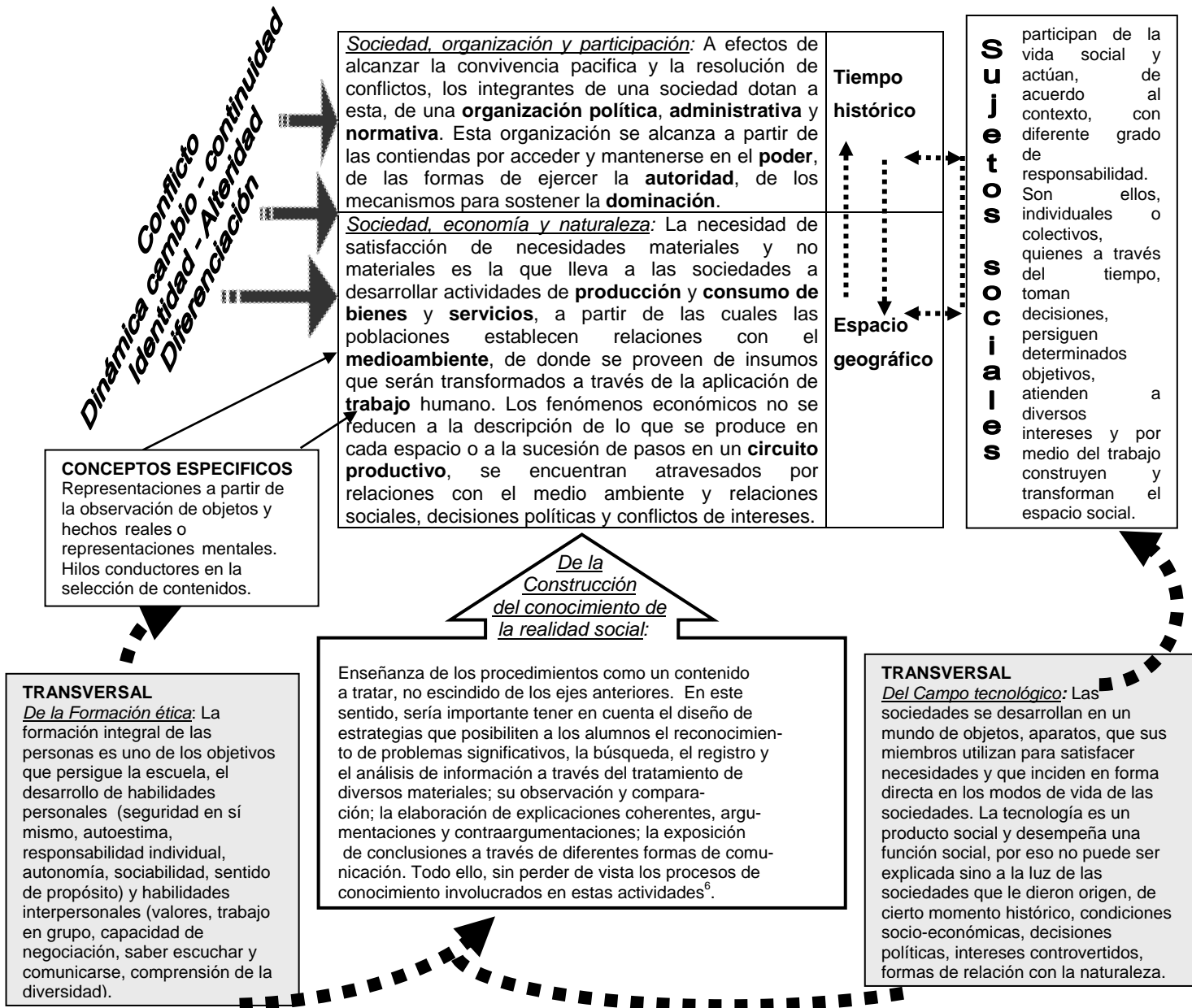
---

<sup>2</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, Tomo I, 1999, pág. 29

<sup>3</sup> Documentos Curriculares, volumen 3, pág. 51

<sup>4</sup> Ibid, pág. 54

<sup>5</sup> Acerca de los conceptos estructurantes, principios explicativos y los conceptos específicos del área puede consultar el Módulo I “Hacia una mejor calidad de la educación rural”, Curso destinado a docentes de 1º y 2º Ciclo de EGB de Escuelas Rurales y de Islas.



<sup>6</sup> En la bibliografía FordeCap 2002 del Area de Ciencias Sociales puede encontrar el cuadro de "Procesos Cognitivos" que le aportará datos sobre ellos y sus implicancias o también puede consultar Luchetti, Elena. Piedra libre... a los contenidos procedimentales. Bs. As., Magisterio y Río de la Plata, 1999

Los contenidos de la Formación Ética aparecen en muchas instituciones ligados sólo al área de Ciencias Sociales pero, como vemos en el Diseño Curricular es un eje transversal, al igual que el Campo Tecnológico. Por lo tanto, debemos distinguir en ellos, contenidos comunes a todas las áreas y otros específicos en relación con las Ciencias Sociales.

Si bien hemos visto que unos ejes organizadores ponen el acento en lo conceptual, procedimental o actitudinal, se debe tener en claro que *“En el aprendizaje, la construcción de conceptos, así como la forma de operar con ellos, requiere un conjunto de acciones ordenadas: procedimientos. Además, en todo momento, el sujeto de aprendizaje se relaciona de un modo particular con los objetos de conocimiento en lo que está implicada su esfera afectiva, con lo cual se configuran actitudes”*.<sup>7</sup> “[...] O sea, en el desarrollo del proceso de conocimiento, lo procedimental, conceptual y actitudinal constituyen, en realidad, diversos aspectos del vínculo que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento y resulta imposible escindir unos de otros.

La enunciación de los contenidos por eje no indica ordenamiento, secuencia o jerarquía, éstas serán definidas en función de los **ejes problematizadores** elaborados por los docentes, es decir, problemas significativos que puedan ser explicados o resueltos por los alumnos y que permitan atravesar verticalmente los bloques de contenidos enunciados precedentemente. Los problemas que se desaprenden de los ejes organizadores, no deben ser pensados como subtemas o resúmenes del mismo sino, que implican acotar, separar del resto unos contenidos, circunscribirlos a un tiempo, un espacio y unos sujetos determinados para tratarlos en profundidad. Es decir, no es posible enseñar todo, ya que esta pretensión implicará un nivel de superficialidad en el tratamiento de los contenidos que no posibilitará a los alumnos el desarrollo de un sistema interpretativo que les permita aprehender la complejidad del entramado social.

Además, la propuesta que Ud. recibe ha pasado ya por otras instancias de selección. La elaboración de los CBC implicó la opción por unos contenidos, para la construcción del Diseño Curricular Provincial se escogieron algunos de los que allí aparecían y ese proceso decisorio debe ser continuado en su institución. Pero, la tarea de selección no supone saber hasta dónde llegó la maestra de segundo año y qué es lo que dará la de tercero y así, sucesivamente; implica un trabajo conjunto y cooperativo con sus pares y los directivos al elaborar el Proyecto Curricular Institucional y al organizar el programa operativo que pondrá en marcha en el aula.

La lectura vertical de los contenidos incluidos en cada eje organizador permite advertir la complementariedad de los mismos o, si se quiere, la interrelación que se generan entre los diversos planos de la realidad social, dotándola de mayor complejidad, dinamismo y poniendo en juego los principios explicativos sobre los cuales se asienta el área. De esta manera, los contenidos de cada eje organizador guardan coherencia con los enunciados en los ejes anteriores y los de los ejes siguientes. Y, además, están pensados y organizados para ser recuperados en los años y/o ciclos subsiguientes, con una lógica de círculos concéntricos que incluyen al anterior y se van ampliando, es decir, suponen una complejidad creciente que permite la concatenación con los conocimientos adquiridos a partir de los estadios anteriores.

Por ello, los ejes problematizadores escogidos deben ser lo suficiente relevantes, amplios y abarcativos como para permitir disparar una serie de subproblemas, los **recortes de contenido** –a los que nos referiremos más adelante-, que permitan explicar o resolver las cuestiones planteadas por el eje problematizador y abordar la realidad pasada y presente respetando su dinámica específica. Al ser presentados y abordados los contenidos con continuidad y progresión, se garantizará que los alumnos puedan ir construyendo y ampliando el conocimiento sobre la realidad social.

### **Las expectativas de logro y las competencias a desarrollar**

En el Diseño Curricular se definen también las **expectativas de logro** para la EGB<sup>8</sup>, es decir, los logros máximos esperables en términos de un perfil de desempeño del alumno. Estas expectativas guardan estrecha relación con las finalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales y son además principios orientadores de la práctica docente, que compromete a un modo de enseñanza encaminado a lograr esos resultados. Se tiende a que nuestros alumnos sean educados como ciudadanos de un sistema democrático y *alternativo*<sup>9</sup> dotándolos del sistema interpretativo que le permita comprender los procesos sociales, valorar el legado cultural recibido, respetar la dignidad de sí mismo y de los demás, participar socialmente. Como sabemos esto será producto

<sup>7</sup> Documento Curricular, volumen 3, pág. 7 y 8

<sup>8</sup> Ver Diseño Curricular Provincial, Tomo I, pág. 55 y 56

<sup>9</sup> Benejam, P. y Pages, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona, ICE-Horsori, 1997

de un proceso de construcción que los alumnos, con nuestra ayuda, irán concretando a lo largo de la escolaridad.

Si analizamos las expectativas de logro, podemos suponer que se pretende que el alumno conquiste ciertas **competencias**, o sea, ciertas capacidades complejas, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados de acercamiento, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones. Constituyen la capacidad de *poner en práctica los conocimientos en un contexto distinto a aquel en que fueron adquiridos*, aplicando como criterios la inventiva, el sentido crítico y el sentido práctico en todos aquellos campos de su intervención social. Es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.

A los efectos de ejemplificar la propuesta, le presentamos el desarrollo de una expectativa de logro que prescribe el Diseño Curricular y la progresión a realizar en los tres ciclos de EGB, luego lo introducimos en las acciones que involucra la concreción de esa expectativa y, por último le presentamos qué actividades implicaría para el docente y que se espera de los alumnos.

	<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>
<b>Expectativa de logro</b>	Análisis de información para el conocimiento de la realidad social.	Resolución de problemas a partir de indagación, lectura, análisis y síntesis de distintas fuentes de información.	Resolución de problemas mediante el uso de formas de indagación propias de las Ciencias Sociales, a partir de la interpretación de distintas fuentes informativas, con justificación de la selección y juicios propios.
<b>¿Qué acciones implica la concreción de dicha expectativa?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Escuchar, leer u observar con atención.</li> <li>2) Identificar ideas centrales.</li> <li>3) Reconocer relaciones de semejanza y diferencia.</li> <li>4) Establecer relaciones causales simples.</li> <li>5) Reconocer actores sociales y la intencionalidad de los mismos.</li> <li>6) Expresar (oralmente, a través de dibujos o por escrito) sus ideas y valoraciones acerca de la información obtenida.</li> <li>7) Confrontar con sus compañeros sus ideas y valoraciones acerca de la misma.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Escuchar, leer u observar con atención.</li> <li>2) Determinar si la idea o lo que se está viendo tiene sentido. Utilizar estrategias de corrección cuando la idea no tiene sentido (volver sobre lo que no se ha comprendido).</li> <li>3) Decodificar palabras que no se pueden pronunciar o formas observadas que aparecen poco claras.</li> <li>4) Encontrar claves en el relato o en lo observado que permitan responder los cuestionamientos del docente o los propios.</li> <li>5) Vincular el relato o lo observado con lo que ya sabe.</li> <li>6) Buscar claves significativas respecto de los personajes, el contexto, el problema planteado y su solución. Identificarlas como elementos de la situación analizada.</li> <li>7) Utilizar esos elementos e ideas propias para hipotetizar, hacer predicciones, chequearlas o cambiarlas.</li> <li>8) Comunicar los resultados en soportes diversos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Identificar el problema.</li> <li>2) Adquirir información: observación; selección de información (utilización de procedimientos de lectura y distinción analítica entre distintas formas discursivas: textos narrativos, descriptivos, informativos, cartográficos, visuales, estadísticos, etc.); búsqueda de información (bibliotecas, textos, informantes calificados, televisión, etc.)</li> <li>3) Interpretar la información: decodificación, aplicación de modelos para interpretar situaciones, uso de analogías y metáforas para interpretar información</li> <li>4) Analizar la información y realizar inferencias: análisis y comparación de información, realización de inferencias.</li> <li>5) Comprender y organizar conceptualmente la información: comprensión del discurso, establecimiento de relaciones conceptuales, organización conceptual, toma de decisiones, elaboración de conclusiones.</li> <li>6) Comunicar los resultados en soportes diversos.</li> </ol>

La expectativa seleccionada propone como competencia a conquistar, el análisis de fuentes de información diversas para alcanzar la resolución de problemas. Una sencilla clasificación permite observar la variedad de fuentes<sup>10</sup> con las que se puede contar:

- **fuentes materiales:** utensilios, herramientas, máquinas, monumentos, etc.
- **fuentes escritas:** crónicas, biografías, censos, testamentos, cartas, libros, leyendas, artículos periodísticos, revistas, folletos turísticos, etc.
- **visuales:** pinturas, fotografías, tiras cómicas, carteles publicitarios, etc.
- **audiovisuales:** videos, programas de televisión, documentales, filmes, etc.
- **orales:** entrevistas a testigos, programas de radio, etc.

Además, las fuentes pueden ser primarias, caracterizadas por ser contemporáneas de los hechos a los que refieren, por ejemplo: una crónica, un testamento, una lápida, los vestidos, las monedas, los registros parroquiales; o secundarias, éstas son las interpretaciones y reconstrucciones que se han realizado con posterioridad a ellos, tales como los trabajos de los ensayistas, investigadores, que luego se reflejarán en los libros de texto. Algunas fuentes participan de más de un aspecto: un DNI, por ejemplo, es una fuente primaria, visual y escrita.

Las fuentes de información en Ciencias Sociales no son sólo eso, sino que el trabajo con ellas posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten un mejor acercamiento y

<sup>10</sup> En el Módulo I "Hacia una mejor calidad de la educación rural", Curso destinado a docentes de 1º y 2º Ciclo de EGB de Escuelas Rurales y de Islas Ud. encontrará interesantes aportes para el trabajo con la entrevista, las fuentes escritas y materiales; en el Módulo II encontrará orientaciones para el trabajo con material cartográfico y con imágenes fijas y en movimiento.

comprensión de los contenidos abordados y van estructurando el sistema interpretativo imprescindible para analizar y comprender la realidad social. No se trata de leerlas o mirarlas una vez o de realizar ejercicios en relación a ellas, el docente debe incorporarlas al plantear cada situación didáctica, porque es, a partir de las fuentes, de donde podrá obtener la información necesaria para explicar y reconstruir las problemáticas sociales sobre las que decida trabajar. O sea, haberlas presentado en una situación de enseñanza no implica que se hayan aprendido procedimientos y desarrollado habilidades cognitivas porque no se trata de presentar ejercicios para que sean repetidos mecánicamente. Las competencias para el trabajo con fuentes se adquieren a partir de sucesivas y graduales aproximaciones a ellas en el transcurso de la escolaridad, de ahí la importancia de ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan contactarse con diversidad de ellas una y otra vez, con niveles de complejidad creciente a medida que avancen en la escolaridad.

Cada una de las fuentes mencionadas en la clasificación conlleva un procedimiento de trabajo específico. En esta ocasión seleccionamos la forma de trabajo con **la fotografía y los documentos escritos**.

### ❖ **Las imágenes fijas como fuentes de información**

La imagen juega un importante papel en la visualización de las actividades políticas, sociales o culturales de las sociedades convirtiéndose en un verdadero documento social. El área de Ciencias Sociales es uno de los espacios curriculares especialmente propicio para el trabajo con imágenes, porque como mencionáramos, además de aportar información, la lectura y el análisis de aquellas constituye una parte importante de los procedimientos que las disciplinas sociales utilizan en sus procesos de producción del conocimiento, porque como sabemos, imagen y pensamiento se estructuran de manera simultánea. Los pensamientos influyen en lo que vemos y viceversa.

Trabajar con imágenes visuales fijas no significa la incorporación de nuevos recursos para la enseñanza sino la reutilización de todos los medios que están cotidianamente a nuestro alcance. Puede ser una actividad muy divertida y útil para la formación estética, crítica y de búsqueda de nuevas formas de obtención de información y también de expresión de los niños y adolescentes; las variantes sobre estas actividades tienen como único límite la propia creatividad del docente y su grupo de alumnos.

Cuando vemos imágenes impresas, fotográficas, televisivas y pictóricas estamos frente a una *representación* de la realidad, es decir, esa imagen está en lugar del objeto referente. Pero al ver esa imagen también se ponen en marcha la *percepción directa* a través de la cual apreciamos, sin intermediación, a través de los órganos visuales una fotografía, por ejemplo. Y, a la vez se activa la *imaginación* al evocar internamente, mentalmente al objeto de referencia que no está presente sino por medio de la imagen impresa, fotográfica, pictórica. En este último caso los procesos implicados son la memoria visual y el pensamiento.

Pero además, detrás de cada imagen, aunque no lo veamos, se encuentra un autor. Cuando el reportero gráfico selecciona a través del visor de su cámara un fragmento de la realidad que será materializado en la fotografía, ésta será portadora de diferentes datos. Asimismo, al elegir un punto de vista -consciente o inconscientemente- el reportero gráfico está plasmando su subjetividad, su opinión, en la imagen captada. Los creadores de imágenes producen mensajes visuales con intencionalidades bien definidas, es decir, con finalidades comunicativas concretas y dotan a sus propuestas de significados precisos. De modo que será la competencia discursiva del lector y el *contexto* en el que aparezca la imagen la que determine, en buena medida, que la misma tenga los efectos informativos, publicitarios, de entretenimiento u opinión (electorales, por ejemplo) buscados por el emisor.

Precisamente se trata de lograr, a través del trabajo metódico con estas fuentes durante la escolarización que, al término del tercer ciclo, se disponga de competencias que permitan a los alumnos leer imágenes. Leer no significa pasar la vista por la imagen sino desarrollar una actividad reflexiva sobre ella que permita decodificar, deconstruir el mensaje visual y construirlo a partir de esa lectura, es decir, expresarse a través de él. Al leer imágenes fijas se deben poner en juego dos niveles de análisis el denotativo y el connotativo, ellos son los que permiten captar la complejidad de ese texto icónico.

Podemos sintetizar el trabajo con imágenes fijas, distinguiendo tres fases o momentos de lectura. Hemos seleccionado una serie de fotografías que nos permiten mostrarle qué se puede hacer con ellas en cada una de esas etapas. Las fotos que puede observar a continuación muestran el interior y el exterior del frigorífico

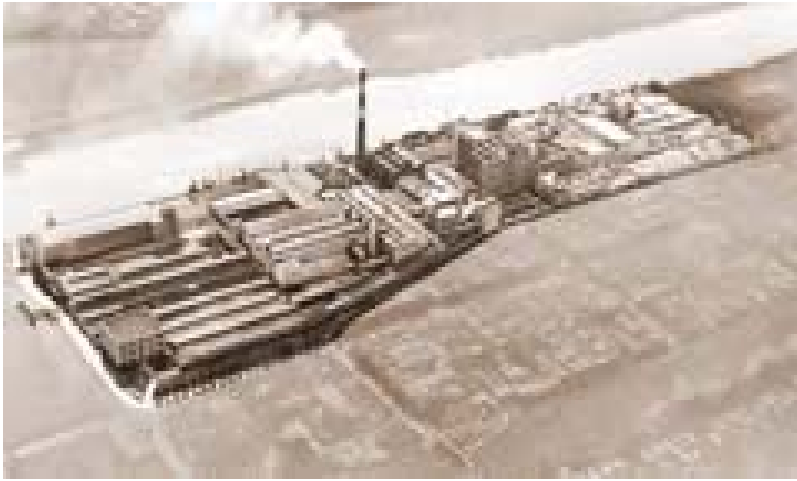


Foto 1



Foto 2

Frigorífico Swift (Berisso, 1943)

a) **Observación y descripción:** presentado el objeto se pide a los alumnos que describan minuciosamente lo que ven (denotación), de manera que a partir de esa descripción alguien que no ha visto la imagen pueda generarse una idea cabal de ella. Luego de la puesta en común, se solicita que traten de captar todas las preguntas que es posible hacerle al mismo, orientando la mirada desde un primer plano hacia los planos más profundos, detallar minuciosamente y registrar toda la información que surja de las respuestas obtenidas. Este momento de trabajo es transversal a todos los ciclos y los años, en la medida en que se tenga mayor información sobre los contextos sociales se ampliará la batería de preguntas. *Desde el primer ciclo tiene que estar claro que se trata de desarrollar competencias de observación y descripción.*

Foto 1: ¿En qué lugar está ubicado? ¿Será un lugar céntrico o periférico? ¿Por qué la construcción está integrada por edificios de distinta característica? ¿Por qué hay una chimenea? ¿Qué lugar en el edificio será el que aparece en la foto 2? ¿Qué atraviesa en forma horizontal la foto? ¿Qué hay en los alrededores de la construcción?

Foto 2: ¿Qué están haciendo cada uno de los sujetos que aparecen en la foto? ¿Cómo y por qué están vestidos de ese modo? ¿Qué herramientas utilizan para el trabajo? ¿De qué modo y por qué las reses se hallan ordenadas? ¿Por qué el piso se ve oscuro en algunas partes? Para recorrer con su trabajo todas las reses ¿los trabajadores tienen que movilizarse de unas a otras? ¿Para qué habrá una mesa? ¿Se realizará algún trabajo sobre ella?

b) **Interpretación:** en esta fase se busca ingresar a la trama de relaciones posibles entre los elementos que componen la imagen, el juego entre los distintos planos y también la relación que se puede establecer entre la imagen y el contexto social en el que fue creada, atendiendo a la dimensión témporo-espacial. Se trata de trascender al objeto mismo, captando sus significaciones tanto en el pasado como en el presente (análisis connotativo). Este proceso es de una profunda complejidad y favorece el juego del planteo de hipótesis recuperando los datos de la descripción pero requiere del manejo de una amplia información sobre el contexto social. Así, es posible jugar con las hipótesis tempranamente, graduando la apoyatura informativa a partir de las demandas. *En esta fase encontramos un anclaje con las expectativas esperadas para el segundo ciclo*, aunque recomendamos que hacia finales del primer ciclo se proponga el juego con hipótesis inferidas de lo observado. Preguntas acerca de las intencionalidades de los actores representados como así también respecto de quien tomó la foto, preguntas que favorezcan las inferencias por analogías con la información del contexto, que orienten la reconstrucción del sentido en comparación con otras fuentes de información, que permitan descubrir los indicadores temporo-espaciales; ubicar objetos precisos en la imagen que contengan algún componente indicador de tiempo y/o espacio.

Foto 1: ¿En qué momento del día se habrá tomado la foto? ¿Dónde estaría ubicado quien la tomó? ¿Para qué la habrá sacado? ¿Qué tareas se realizarán en las diferentes secciones del edificio? ¿De dónde provendrá la materia prima que utilizan? ¿Cómo llegará al frigorífico? ¿Qué productos fabricarán con ella? ¿Cómo trasladarán el producto terminado? ¿Los dueños del frigorífico serán argentinos? ¿Quiénes los abastecerá de latas, de cajones, de toneles, de bolsas, etc.? ¿De dónde obtendrán la energía para abastecerse?

Foto 2: ¿En qué momento del día se habrá tomado la foto? ¿Dónde estaría ubicado quien la tomó? ¿Con qué objetivo la habrá tomado? ¿Qué le estará diciendo el sujeto que está vestido de blanco al otro? ¿Habrá diferencia en la remuneración de los sujetos que aparecen en la foto? ¿Son hombres jóvenes? ¿Tendrán que tener ciertas características físicas para desempeñar su trabajo? ¿Por qué tienen botas los trabajadores? ¿Cuántas horas trabajarán? ¿Vivirán cerca del frigorífico? ¿Sólo trabajarán hombres?

c) **Etapa de síntesis:** se relaciona el conjunto de los datos, tanto del texto icónico como de otras informaciones –a continuación, veremos como se puede complementar con textos escritos- se organizan los datos en cuadros comparativos, sinópticos, etc. se desagrega información en distintas dimensiones del análisis social (económica, política, social, etc.), se elaboran mapas semánticos que recuperen y organicen la información trabajada y se propone la producción de textos que pueden ser epígrafes del objeto mismo o componerse en un texto de interpretación y/o explicación de un proceso socio-histórico con elaboración de juicios propios basados en fundamentos relevantes y pertinentes. *Encontramos aquí un enlace entre las expectativas del segundo ciclo y las posibilidades de una complejización a través de todo el tercer ciclo.*

### ❖ **Los documentos históricos escritos como fuentes de información**



La interpretación de documentos históricos escritos o fuentes escritas representa un importante aporte para el análisis de los procesos sociales. La tarea, entraña ciertas cuestiones que debe tener presente, por ejemplo:

- ❖ Al seleccionar textos, es importante que tenga en cuenta el grupo de alumnos, sus habilidades lectoras y sus conocimientos previos.
- ❖ Que los textos propuestos permitan engarzar los conocimientos ya adquiridos con la información que estos brindan. Es decir, los textos deben articular de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad temática, la cantidad de datos, etc, de modo de no obturar la posibilidad de conectarse con ellos.
- ❖ Los textos deben plantear desafíos, pero éstos deben ser de posible resolución.

Resulta imprescindible que los docentes puedan revisar críticamente los textos que dan a leer a sus alumnos para observar su grado de coherencia, detectar las dificultades que pueden encontrar los alumnos en su lectura (conceptos no explicados, información implícita que requiera un alto nivel de inferencias, etc.) y diseñar acciones en consecuencia.

El trabajo con fuentes escritas remite a diferentes momentos en el proceso de su interpretación. Será necesario que identifique el tipo de fuente (primaria o secundaria, oficial o privada, literaria, periodística, etc.); explique a sus alumnos previamente los temas que les leerá o dará a leer; que les adelante las dificultades que van a encontrar en la lectura de los textos; que los alumnos lean (o les leerá a los niños que aún no lo hacen convencionalmente) el documento o fragmento las veces que consideren necesario, avanzando párrafo por párrafo, deteniéndose para preguntarles sobre sus dudas, pida explicaciones e interpretaciones, que a su vez le permitan explicar, agregar información, dar ejemplos, abrir conceptos; reponga información que los alumnos no tienen y que el texto da por existente; revisen juntos las palabras cuyo significado se desconozca, las busquen en el diccionario; aclare el significado de los conceptos claves del documento; confeccione guías de lecturas con preguntas y actividades que permitan rescatar los aspectos relevantes de los hechos y procesos estudiados. En estas guías es conveniente que evite la formulación de preguntas que conduzcan a una reproducción literal de fragmentos del texto, trate de propiciar, a través de ellas, la búsqueda de la contextualización, analizar su origen o autoría (quién o quienes escribieron, a qué sector social pertenecían, a quién o quienes iba dirigido, qué intencionalidad subyace en el mismo), la descripción de situaciones, la identificación de causas, las explicaciones multicausales, las relaciones entre distintas dimensiones de la realidad social, el interjuego de escalas, la identificación de los distintos actores involucrados, de sus puntos de vista e intereses, de los conflictos y de la correlación de fuerzas existente, la ubicación temporal y espacial, la identificación de consecuencias, el establecimiento de relaciones pasado-presente. Así se podrá arribar a la comprensión y organización conceptual de la información: análisis y comparación de ella, a la realización de inferencias, comprensión del discurso y establecimiento de relaciones conceptuales.

Como lo señalamos anteriormente, el uso de los documentos escritos como material para la enseñanza es una herramienta imprescindible no sólo porque nos permite confrontar miradas que dan cuenta de procesos sociales e hipotetizar sobre los mismos sino también porque la narrativa presente en la gran mayoría de ellos se convierte en un puente hacia la imaginación de los alumnos. En este sentido, su utilización desde el primer ciclo resulta no sólo posible sino también deseable.

Se consignan a continuación una serie de estrategias posibles y progresivas a lo largo de los tres ciclos asociadas, en este caso, a la **graficación** -como una de las tantas posibles- ya que la misma realizada a partir de la narración o la lectura de fuentes escritas no sólo resulta valiosa como aporte a los procesos de interpretación, conceptualización y de síntesis sino también porque representa, sin duda, una actividad muy placentera y lúdica y rescata las múltiples representaciones de la realidad que tenemos como sujetos. Sin embargo, no debe tomársela aisladamente sino que, resulta importante que se establezcan relaciones entre ellas, otras fuentes como la imágenes que propusimos previamente y el contexto general del recorte seleccionado.

Como complemento del ejemplo presentado al referirnos al trabajo con imágenes fijas seleccionamos fragmentos de una novela histórica de Raúl Larra en la que se retratan las luchas obreras en torno al trabajo en los frigoríficos durante la primera mitad del siglo XX en Argentina.

[...] Por el camino, chapaleando en el barro, marchaban los vecinos hacia el frigorífico. Casi todo el criollaje se había acogido en ese rancherío costero abierto a los rudos ventarrones del oeste. Allí vivían con sus mujeres y criaturas, esperando mejorar para mudarse a los conventillos agrupados en las barrancas con su edificación repetida y grisácea. La pieza vacía en los conventillos no abundaba y, además, había que pagarla a buen precio. En cambio, la ocupación de esos ranchos medio derruidos era más fácil y barata. La mayor parte criollaje había llegado para la cosecha de maíz y luego permanecido en la esperanza de hallar empleo en el frigorífico. Todas las mañanas rumbo hacia los portalones del **Inglés** aguardando que saliese el tomador con el mayordomo. La mirada rapaz de los seleccionadores recorría atentamente el físico de los postulantes, medía la fuerza de los músculos, calculaba cuántos kilos podían cargar esas espaldas, entrelucía la habilidad de esas muñecas para manejar el cuchillo. Sin apremio, [...]

semblanteaba a los obreros como si quisiera adivinar la rebeldía acumulada en esos cerebros, sospechando en cada uno a un posible agitador.

No era tan fácil obtener una plaza en el frigorífico. Un día, otro día, volver al siguiente, [...] Y así, un día y otro día, hasta que se consigue la chapa y el hombre empieza a maldecir en la playa, empapado en la sangre de las bestias, prolongándose en su agonía, confundiendo con los animales, siguiendo el ritmo de la noria, o en las cámaras frías donde el termómetro suele marcar quince grados bajo cero, resbalando sobre el piso de escarcha, acarreado los cuartos petrificados, aspirando el vaho del amoníaco, un vaho de muerte que no se abandona ni en las exaltadas horas del amor, o traspirando en la grasería, deshidratándose, con cuarenta y tres grados de temperatura, o revolviéndose en el guano con la certeza de que nunca más se desprenderá del cuerpo el olor a excremento (o en) las secciones temporarias, llamadas así porque funcionaban algunos meses al año, en la manipulación de aves, huevos y frutas: cubiertas por mujeres y peones, y por los *flojos*, por los que no habían aguantado la cámara fría, o la playa, o la tripería.

[...] Las esperas infructuosas excitaban el ánimo de los obreros.

- No hay matanza hoy -decía el capataz.

- La playa no trabaja. Volver mañana -agregaba el mayordomo inglés.

Entonces crecían las recriminaciones y los cargos.

- La culpa la tienen los de afuera, que ocupan todas las plazas -empezaba uno, poco conocido en el lugar y que desaparecía enseguida.

- Sí, los gringos nos quitan el trabajo -asentía un obrero criollo.

- Qué quieren, ellos trabajan por menos salario -contestaba el tomador.

- Trabajar ligero, ser fuertes, apurarse -corroboraba el míster.

- ¡Van a ser mejores que nosotros! -repetía el criollo, tocado en su amor propio-. Tómenos y verá quién rinde más.

- Si, si, los gringos tienen la culpa.

- Los gringos del diablo nos quitan el pan.

El coro iba en aumento [...]

*Durante una inundación el rancharío de los criollos es arrasado y, al único lugar donde pueden ir a refugiarse es a los conventillos donde vivían sus competidores en el trabajo y a quienes ellos veían como culpables de su holganza forzada. Estos los reciben y despliegan su enorme solidaridad ante aquellos que habían perdido todo, esa terrible madrugada confraternizaron hasta que...*

Sonó de nuevo la sirena del frigorífico. Y el ruso Juan esgrimió su puño amenazante. Sorprendido por la mirada de Pablo, exclamó:

- ¡Monstruo! No importar nada.

Pablo asintió. [...] Ajeno a la desgracia colectiva, indiferente de la suerte de los obreros y sus familias que habían quedado sin pilchas, algunos sin ranchos, el coloso cumplía su misión rutinaria, dispuesto a absorber sin piedad la energía humana, el trabajo del hombre.

Las aguas del río lamían la barraca, impotentes para destruir la alianza sellada en el desborde de su furia [...]

Adaptado de Larra, Raúl. Sin tregua. Bs. As., Editorial Boedo, 1975

Para el primer ciclo se sugiere que, previa contextualización del documento- el docente lo narre pudiendo los niños dibujar posteriormente sus impresiones acerca del mismo. Esto les permitirá vincular el relato o lo observado con lo que ya sabe, expresar sus ideas y valoraciones y, a través de la graficación confrontar sus ideas con las de otros compañeros, reconocer los actores sociales presentes en la misma, identificar las ideas que se expresan, reconocer cambios, permanencias y conflictos, hacer predicciones, hipótesis y chequearlas o cambiarlas, analizar las posibles causales.

En el segundo ciclo, como ya lo mencionamos, es importante que previo a la lectura se realice la identificación del tipo de fuente y la contextualización de la misma. En este ciclo la graficación puede facilitar la expresión de ideas y valoraciones, reconocimiento de actores sociales y de las valoraciones que se realizan de los mismos, identificación de intencionalidades y, a través de la confrontación con ideas de otros compañeros, de los conceptos centrales, cambios, permanencias y conflictos.

En el tercer ciclo, es posible concretar todas las expectativas planteadas para los ciclos anteriores. Además, se puede asociar la interpretación de la lectura al reconocimiento de conceptos centrales y subsidiarios del área, el establecimiento de relaciones multicausales entre ellos, transpolando lo aprendido en relación a otros contextos (por ejemplo, uno actual donde, desde opiniones poco fundadas, se sostiene que la falta de empleo obedece a la competencia generada por los inmigrantes de países limítrofes), relacionándolos con distintas escalas de análisis, es decir, propendiendo al desarrollo de una actitud crítica, autónoma y problematizadora de la realidad.

### **La selección de los contenidos y la progresión en su desarrollo**

Como anticipamos, la enunciación de los contenidos por eje que se presenta en el Diseño Curricular no indica ordenamiento ni secuencia sino, que ésta debe ser definida en función de los ejes problematizadores elaborados por los docentes y, esos problemas, tienen que ser lo suficientemente significativos, relevantes y abarcativos tanto para que permitan atravesar verticalmente los bloques de contenidos del Diseño como para poder disparar una serie de subproblemas, a los que llamamos **recortes de contenido**.

Un recorte, según Segal y Gojman<sup>11</sup>, se refiere a:

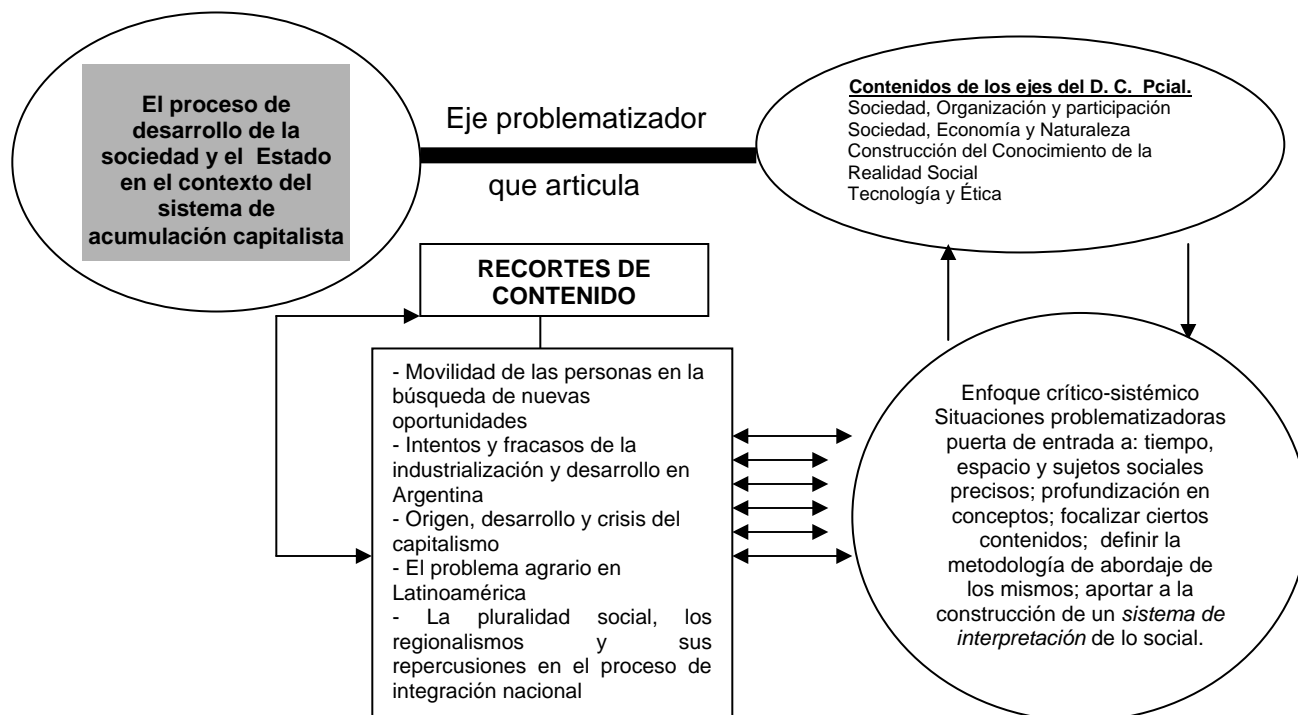
<sup>11</sup> Segal y Gojman. Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta en Aisenberg y Alderoqui. Didáctica de las Ciencias Sociales II. Bs. As., Piados, 1998

[...] la operación 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. Focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, encontrar las lógicas explicativas de la misma, puede resultar de utilidad para explicar la sociedad en una escala más amplia”.

Estos recortes deben funcionar como puertas de entrada a partir de las cuales explicar o resolver las cuestiones planteadas por el eje problematizador y abordar la realidad pasada y presente en los diferentes años y ciclos graduando crecientemente sus niveles de profundización.

Partimos del supuesto que el desarrollo de los niños y adolescentes no es un proceso con etapas claramente delimitadas ni meramente yuxtapuestas, sino un *continuum*, esto supone leer el Diseño Curricular, elaborar y trabajar el currículum institucional como una propuesta sin solución de continuidad. Por ello, teniendo en cuenta la expectativa de logro, las competencias y las fuentes que elegimos para ejemplificar la propuesta que le acercamos, concluiremos seleccionando un eje problematizador y un recorte de contenidos posible para el desarrollo de la misma. Apuntaremos, asimismo, a determinar los contenidos que los alumnos de primero y segundo ciclo deberían abordar para arribar al tercero en condiciones de concretar la expectativa indicada, garantizando, así, la continuidad entre una etapa y otra.

Como eje problematizador seleccionamos “*El proceso de desarrollo de la sociedad y el Estado en el contexto del sistema de acumulación capitalista*”. La opción por él, responde a la significatividad que el **Estado** adquiere por ser la arena donde se desarrollan las principales contradicciones, conflictos y la dinámica de los procesos histórico-sociales. Esa dinámica se da a partir del conjunto de relaciones que se establecen entre personas, grupos, que constituyen la **sociedad**, cuya historicidad es el resultado de una relación social históricamente definida, una relación de existencia material concreta, determinada junto a otros factores de la realidad social, económicos, tecnológicos, culturales, políticos propios del **sistema capitalista** en el cual nos hallamos inmersos; y que marca, indudablemente, la dinámica de las luchas, movimientos y conflictos sociales. Además, en el seno de las contradictorias relaciones entre individuos y grupos sociales se plasman las creencias, conocimientos, costumbres, hábitos e ideologías, en suma, proyectos de nación, concepciones de identidad y pertenencia.



Como vemos en el cuadro, del eje problematizador se pueden desprender una serie de recortes de contenidos. La elaboración de los mismos requiere:

- a) Adoptar un marco conceptual explicativo, es decir, definir nuestro enfoque, el cual repercutirá en la propuesta didáctica a encarar.
- b) Organizar y jerarquizar los contenidos a enseñar, o sea, definir qué enseñar determinando:
  - los tiempos, espacios y sujetos sociales precisos sobre los cuales enfocar la mirada y que permitirán el desarrollo de los contenidos;
  - los conceptos clave que interesa que los alumnos construyan y sobre los que se volverá en el trabajo escolar. Cabe aclarar que los conceptos no se adquieren de una vez y para siempre, ya que no se trata de dar definiciones de diccionario sobre ellos sino de construirlos a partir de sucesivas y graduales aproximaciones en el transcurso de la escolaridad, de ahí la importancia de ofrecer oportunidades

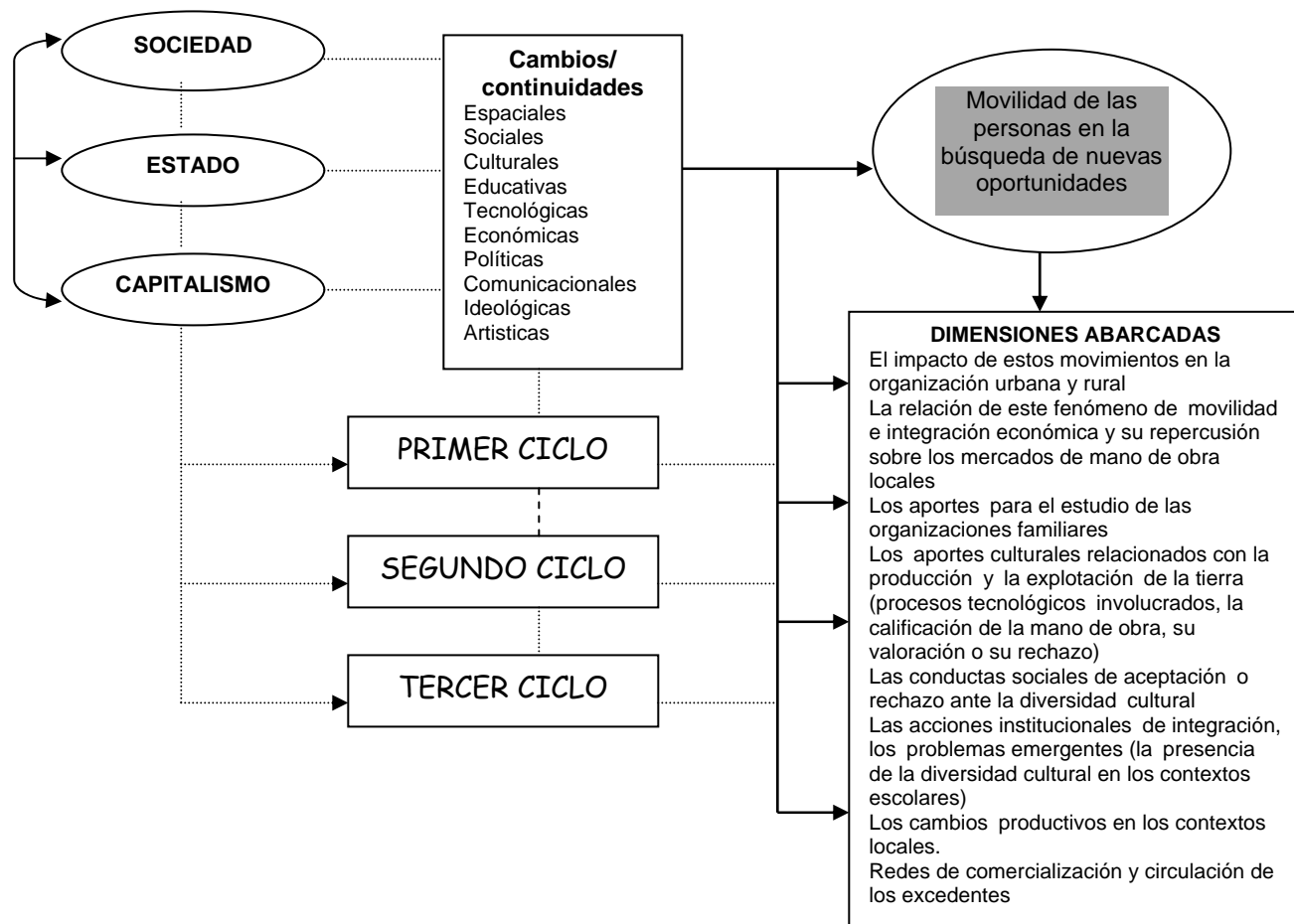
- para que los alumnos puedan recrearlos una y otra vez, construirlos en contacto con diversos contenidos;
  - cuándo hacerlo, o sea, cómo distribuirlos a lo largo de los años de un ciclo; cómo lograr una coordinación de los mismos en los diversos ciclos; cómo distribuirlos en el transcurso del año escolar.
- c) Definir la propuesta didáctica, vale decir, determinar cómo enseñar esos contenidos, qué recursos utilizar, el dominio de qué competencias cognitivas y qué valores se van a privilegiar.

Hemos enunciado una serie de recortes, que –como dijimos- permitirán explicar la cuestión planteada por el eje problematizador, centrándose en distintos aspectos del mismo. De todos ellos, trabajaremos sobre *La movilidad de las personas en la búsqueda de nuevas oportunidades*.

Pensar las migraciones significa poder abordar, desde una mirada integradora, un fenómeno que se viene produciendo en el marco del capitalismo a nivel mundial, desde mediados del siglo XIX y que, si bien, durante su desarrollo colocó a nuestro país y los demás países latinoamericanos como receptores, tanto de población extracontinental como de países limítrofes, hoy está significando para éstos un verdadero redespiegue de su población pero, en esta ocasión en sentido inverso. Esta movilidad, se analiza frecuentemente *determinada por los sucesos económicos* provocados por los procesos productivos característicos de cada una de la fases de acumulación capitalista pero, reducirla a ello, sería sesgar y empobrecer su análisis. Muchos otros son los motivos que originan esas decisiones: persecuciones políticas, guerras, problemas ambientales, inseguridad, etc. Durante este proceso, los espacios rurales se modifican al igual que los espacios urbanos. Estos últimos se fragmentan como resultado de modificaciones sociales, políticas, culturales, tecnológicas y económicas produciendo la integración de las ciudades tanto a los circuitos económicos transnacionales como a niveles internacionales de decisión política. Nuestro país y, sin duda, la provincia de Buenos Aires no estuvieron ni están ausentes de este contexto. A nivel global, el proceso de industrialización y, a nivel local el de desindustrialización produjo la existencia de flujos y reflujos de contingentes poblacionales que impactaron de forma diversa en todas las dimensiones de la realidad social. Es por ello, que al abordar las migraciones, estaremos también planteando las nuevas relaciones entre sociedad, territorio y trabajo ahora, cualitativamente diferentes, a las que surgieron con el desarrollo de la industria manufacturera; nuevas relaciones entre globalización, tecnología y el rol del Estado, el impacto de las mismas en la construcción de nuestras identidades, de nuestras relaciones con *los otros* y de nuestra ciudadanía.

Tomaremos el mismo recorte para el trabajo en todo el tercer ciclo de EGB, pero centrando la mirada en tiempos, espacios y sujetos sociales distintos para cada uno de los años del ciclo, ya que, a través de la diversidad de contextos sociales, los alumnos podrán construir representaciones ricas y diversas de realidades sociales contrastadas, tanto del pasado como del presente. Así, para 7° año se optó por los procesos de atracción interna-externa, migraciones desde las provincias y desde los países limítrofes hacia Bs. As en las últimas décadas; en 8° año por los procesos de atracción interna-externa, europeos, extraeuropeos y connacionales hacia Bs. As. y el litoral en las primeras décadas del siglo XX y, en 9° año por procesos de expulsión de población, argentinos y latinoamericanos que migran hacia Europa y EE.UU, en la actualidad.

Para arribar a un análisis con la complejidad que hemos venido planteando será necesario que los alumnos vayan, durante el primero y segundo ciclo, vinculándose con contenidos relacionados, vayan acercándose a la construcción de ciertos conceptos, al trabajo con fuentes diversas, y también estableciendo, en la medida de sus posibilidades cognitivas, relaciones multicausales, interpretaciones y análisis a partir de diferentes tiempos, espacios y sujetos sociales en situaciones de conflicto y avizorando la dinámica cambio-continuidad en las diferentes esferas de la realidad social. El esquema sería el siguiente:



En primer ciclo el mismo recorte puede ser contextualizado a partir de la vida cotidiana de una familia de inmigrantes en una colonia rural poco tecnificada del Litoral hacia fines del siglo XIX, por ejemplo. Esto posibilitará el acceso a los elementos y factores del medio físico, los asentamientos humanos y su relación con el medio, la aplicación de tecnología, actividades económicas como configuradoras del espacio social, la organización familiar, las formas y relaciones de trabajo, las viviendas, las costumbres (comidas, vestimenta, fiestas, etc.), la escuela, formas de integración y anclajes sociales y sus vínculos con el espacio (vivido, percibido, representado), las manifestaciones artísticas, las creencias religiosas, las instituciones básicas de la comunidad, la participación ciudadana, la representación gráfica de los espacios (reconocimiento de mapas, planos), la búsqueda de información en distintas fuentes, la introducción al trabajo mediante el planteo de hipótesis sencillas, el conocimiento y la aceptación del otro. También significará una primera aproximación a conceptos tales como recurso natural, mercado, ámbito rural, ámbito urbano, comercio, materia prima, mercadería, transporte, familia, etc., Aquí, resulta muy productivo que los docentes busquen historias de inmigrantes<sup>12</sup> o armen las propias y que se las relaten o las lean junto a los alumnos.

Como se puede observar, encarar la enseñanza de las Ciencias Sociales de esta manera posibilita romper con la presentación atomizada y fragmentada de contenidos tradicionales como la familia, la escuela, los transportes, etc. y, también poner fin a su presentación desde la autorreferencialidad, tomando otros tiempos, espacios y sujetos insertados en contextos significativos. Los alumnos ya conocen su realidad, volver sobre ella no brinda la posibilidad de generar conocimientos ricos y diversos, su realidad sirve como parámetro de comparación con otras realidades. Este abordaje implica además, acceder a otros momentos de la historia más allá de las efemérides. Estos contenidos podrán ser complejizados en un 2º ciclo.

Para ese caso, la contextualización puede estar dada a partir de la instalación de compañías<sup>13</sup> inglesas, en general- a comienzos del siglo XX en la Patagonia (en función de la explotación ovina); en Santa Fe (en función de la extracción de tanino); en Misiones (en función de la explotación yerbatera). A partir de ese contexto y sobre la base generada en el primer ciclo será posible aproximarse a la diversidad de espacios geográficos; actividades económicas en el espacio; recursos naturales y formas de explotación; desarrollo tecnológico; tipos y modos de organización del trabajo; cadena de extracción, transformación, distribución y consumo de

<sup>12</sup> Hay muchos trabajos al respecto, por ejemplo Wolf, Patriarca. La gran inmigración. Bs. As., Sudamericana, 1991; Armus, Diego. Manual de emigrante italiano. Bs. As., CEAL, 1983; Tasso, Alberto. Aventura, trabajo y poder. Sirios y Libaneses en Santiago del Estero (1880-1980). Bs. As., Ediciones índice, 1989; Brieger y Herszkowich. La comunidad islámica en la Argentina en Todo es Historia N° 430, Bs. As., mayo 2003.

<sup>13</sup> Además de textos variados para el desarrollo de estas problemáticas cuenta con películas argentinas como: La Patagonia Rebelde (1974, Dir. Hector Olivera); Quebracho (1974, Dir. Ricardo Wullicher); Las aguas bajan turbias (1951, Dir. Hugo del Carril) y/o también crónicas cantadas como La Forestal de Enrique Llopis.

productos; implicancias medioambientales; desequilibrio poblacional; procesos de formación de las estructuras sociales regionales; organización política de los territorios; las formas de participación social; los transportes y los medios de comunicación; el derecho a la propiedad y sus distintas expresiones culturales; hipótesis sobre criterios de secuenciación; periodizaciones simples; utilización de distintas formas de representación del espacio geográfico; diferencias entre distintas explicaciones e interpretaciones acerca de los comportamientos sociales; el desarrollo e intervención en situaciones controversiales con la exposición de argumentos a favor y en contra de una posición; el establecimiento de relaciones entre distintas dimensiones de la realidad social. Los alumnos durante el 2° ciclo podrán continuar profundizando los conceptos apuntados para el primer ciclo y se acercarán además a los de mercado interno y externo, importación y exportación, circulación de la producción, materias primas, productos manufacturados, librecambio, proteccionismo, centro, periferia, capital, ámbito público y privado, sindicatos, participación política restringida, democracia, derechos, entre otros.

Como vemos no se privilegia un desarrollo meramente cronológico de los procesos sino que se opta por otro que permita a los alumnos la elaboración de análisis comparativos sobre los procesos sociales a partir del reconocimiento de la multicausalidad, el conflicto y, especialmente los cambios y las continuidades.

### Un aporte para la reflexión sobre las efemérides y los actos escolares...

Una organización de los contenidos como la planteada posibilita además, para toda la EGB, una nueva forma de encarar las **efemérides**, ya que éstas no deben ser abordadas en forma accidental y fragmentaria, como hechos disociados entre sí y sacados del contexto económico-social y cultural al que pertenecen, sino que tienen que estar incorporadas al diseño curricular institucional y al programa operativo que el docente pondrá en marcha en el aula, de manera tal, que puedan ser desarrolladas a partir de recortes, permitiendo la contextualización de los acontecimientos en estudio. La elección de estos recortes posibilitará el trabajo de comparación de las familias, roles, viviendas, trabajos, costumbres, actividades cotidianas, valores, organización espacial, entretenimientos del pasado y del presente, favoreciendo la detección de los cambios y continuidades operados.

Así, por ejemplo, si en los primeros dos meses del primer año del primer ciclo se selecciona un recorte que remita al estudio la vida de una familia de españoles o criollos o esclavos en tiempos de la colonia<sup>14</sup> se estará en condiciones de presentar en el acto del 25 de Mayo no, los clásicos cuadros de vendedores ambulantes, sino, el producto de lo trabajado con los alumnos durante un largo período. Esto, asegura el tratamiento en profundidad de esos contenidos a través de la utilización de fuentes diversas, también del logro de situaciones de empatía y además, algo sumamente importante, la necesidad de *esforzarse para alcanzar un claro objetivo* -el que debe ser explicitado previamente por el docente- **mostrar** a la familia, a la comunidad el producto de lo investigado, de lo aprendido. Nadie investiga o produce conocimiento para guardarlo para sí, pensemos en cualquier investigador; resulta necesario dar a conocer a otros aquello que se produce con esmero, sacrificio y dedicación, como sabemos *el conocimiento es un producto social*. El **acto escolar** debe ser el espacio de socialización del trabajo áulico- institucional y no de producciones incidentales.

Si en el diseño curricular de la institución se establece que el docente de tercer año de primer ciclo, durante el segundo trimestre del ciclo lectivo, aborde un recorte de los grupos aborígenes que habitaron lo que en la actualidad es el territorio argentino<sup>15</sup> y cómo se relacionaron con los españoles, estará en condiciones de mostrar lo producido en el acto del 12 de Octubre. Es decir, de esta manera las efemérides dejarán de ser algo pasajero y de tratamiento superficial, que además, entorpece otros trabajos planificados para transformarse en recortes de contenidos que permiten advertir la complejidad de la realidad pasada y su relación con el presente pero, además, de esta manera, se estarán organizando y sistematizando las responsabilidades en relación a los actos escolares, garantizando una planificación coherente y secuencial que integre a todos los ciclos de la E.G.B en crecientes niveles de complejidad conceptual.

¿Qué se puede enseñar a partir de las efemérides?

- Conceptos estructurantes y principios explicativos de las Ciencias Sociales.
  - Conceptos específicos como conquista, colonización, poder, gobierno, revolución, conflicto, reforma, crisis, independencia, federalismo, unitarismo, monopolio, librecambio, grupos sociales, clase, etnia, género, etc.
  - Conexiones entre los diversos planos de la realidad social.
  - El desarrollo de estrategias cognitivas; la revaloración del aporte de información de las fuentes primarias (visuales, escritas, materiales, cartográficas) y su cotejo con fuentes secundarias que permitan a los alumnos seleccionar, hipotetizar, analizar, reconstruir el acontecimiento y su contexto.
  - Relaciones entre pasado y presente, qué nos legaron los protagonistas de entonces, cuáles eran sus actitudes ante lo público, cuál su cosmovisión, qué valores tenían vigencia en aquellas sociedades, etc.
- Vistas así, las efemérides servirán para resignificar a los actos escolares como espacio donde niños y adultos participen en la formación permanente de los valores patrios y donde se propicie la adquisición de conocimientos que favorezcan -desde un pensamiento crítico- la educación y participación ciudadana.

<sup>14</sup> Para ello cuenta con muchísimos recursos: pinturas de época, relatos (por ejemplo: Zelmanovich, P. Las efemérides entre el mito y la historia. Bs. As., Paidós, 1997; Hamra, D. Una mirada a la década de 1820 en Buenos Aires en [www.elhistoriador.com.ar](http://www.elhistoriador.com.ar); Bertoni y Romero. Colección "Una historia argentina". Bs. As., Coquena Grupo Editor, 1988), películas argentinas como La muerte en las calles (1952, Dir. Leo Fleider); La guerra gaucha (1942, Lucas Demare) e incluso visitas a museos, si existe la posibilidad.

<sup>15</sup> Sobre estos temas puede consultar: Palermo, M. Colección "La otra historia". Bs. As., Coquena Grupo Editor, 1997; Hamra, D. Las dos caras de la frontera en [www.elhistoriador.com.ar](http://www.elhistoriador.com.ar); Mandrini, R. Indígenas y fronteras. Bs. As., CEAL, 1984 o películas como Pampa bárbara (1945, Demare-Fregonese)

De esta forma, al llegar al tercer ciclo se podrá presentar la siguiente selección y progresión de contenidos. Esta ha sido elaborada sólo a efectos de mostrar un ejemplo de cómo podrían ser organizados:

3° ciclo / Años	7°	8°	9°
<b>Recorte seleccionado</b>	Procesos de atracción interna-externa, migraciones desde las provincias y desde los países limítrofes hacia Bs. As en las últimas décadas ligados a la producción hortícola (caso pequeños y medianos productores).	Procesos de atracción externa-interna, europeos, extraeuropeos y connacionales hacia Bs. As. y el litoral en las primeras décadas del siglo XX ligados al trabajo industrial en los frigoríficos <sup>16</sup> .	Procesos de expulsión de población, argentinos y latinoamericanos que migran hacia Europa y EE.UU. en la actualidad.
<b>Contenidos de los ejes organizadores del Diseño Curricular Provincial</b>	El trabajo y movilidad de la población. Formas de organización y localización de las actividades económicas. Elementos principales del entorno natural. Producción poco tecnificada. Aplicación de avances científico-técnicos a la producción (fertilizantes, etc). Información y planificación en la producción (el INTA). Propiedad de la tierra. Organización del trabajo y de la producción en las pequeñas y medianas empresas. Intercambio económico. Desarrollo regional. Requerimientos del mercado respecto de la producción. Configuraciones del espacio rural. Relaciones intraespaciales e interestaciales: espacio rural con el urbano. Redes de circulación y comunicación. Organización política del espacio. Convivencia, regulación y control de la sociedad en diversos niveles espaciales (local, provincial, nacional, otros). Grupos sociales en diversas escalas (familia, localidad, país, etc.). Relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos. Normas sociales. Funciones del Estado en lo económico-social. Asociaciones civiles (federaciones agrarias, sociedades de fomento, mutuales, cooperativas, etc).	Localización industrial. Su impacto en los procesos migratorios. Trabajo estacional y movilidad de las personas. Las grandes empresas como organizadoras del proceso productivo. Economía de crecimiento hacia afuera. Inserción de las economías periféricas en las economías centrales. Standarización productiva - economía de escala- y comercial - redes de distribución-. Formas de conexión en el espacio: expansión de los ferrocarriles y carreteras. Distribución de la población y los desequilibrios. La organización científica del trabajo. Proceso de urbanización. Centros y periferias en el espacio político y económico. Organización del movimiento obrero. Derechos del trabajador. Las funciones del Estado en relación a las cuestiones económicas. Establecimiento del marco legal para el funcionamiento económico y la convivencia social. Sector público. Sector privado. La creación de identidades colectivas: clubes, sociedades. La participación ciudadana. Enfermedades sociales. Falta de acceso a la atención, asesoramiento preventivo y curativo de la salud. Impulso de la ciencia y tecnología en relación con la producción.	Argentina a principios del siglo XXI: globalización de la economía, tecnología y rol del Estado. La desterritorialización de la economía y su relación con los procesos migratorios. Crisis del sistema productivo, el abandono de la industrialización como motor del desarrollo económico. Reactivación y crecimiento económico. Empresas multinacionales. Procesos de integración productiva. Estrategias empresariales, flexibilización laboral y nuevos trabajadores. Relaciones interestaciales a diferentes escalas. Complementación y competencia entre espacios de jerarquía desigual y similar. Proceso de metropolización que provoca fracturas y desigualdades territoriales sobre la base de la lógica empresarial. Estado desregulador de la explotación de la riqueza, regulador del sistema financiero. Políticas de ajuste. Identidades: conflicto entre lo local y lo global. Conflictos sociales relacionados a la falta de trabajo. Organizaciones de la sociedad civil. Impactos de la innovación tecnológica y la informatización en la vida productiva y la vida cotidiana de los sujetos.
<b>Conceptos específicos del Área</b>	Circuito productivo, producción primaria, capital, grupos de presión, Constitución y leyes provinciales, cambio social, igualdad, cuentapropismo, poder, autoridad, asociación civil, capitalismo, entre otros.	Fordismo, división internacional del trabajo, trabajo asalariado, Constitución y leyes nacionales, poder, autoridad, liberalismo político y económico, mercado interno y externo, derechos de los trabajadores, imperialismo, entre otros.	Estado de bienestar, toyotismo, desempleo, subocupación, flexibilización laboral, tratados internacionales, poder, autoridad, bloques económicos, crisis, neoliberalismo, microempresas, ONGs, Consenso de Washington, entre otros.

En todos los años de la escolaridad, el abordaje de los contenidos debe incluir el desarrollo de las competencias analizadas anteriormente y otras, en función de la utilización de fuentes audiovisuales, orales, cartográficas, etc. También, como se ve, se pone el acento en la construcción de los conceptos estructurantes al presentar tiempos que permiten advertir la sucesión- simultaneidad, ritmos, cambios-continuidades en las dimensiones sociales; espacios que posibilitan ver las decisiones en torno de su organización, de sus funciones, de sus conexiones con otros espacios y sujetos sociales diversos con sus relaciones de consenso-conflicto, integración, igualdad-desigualdad social, dominación, hegemonía.

Los contenidos enunciados para cada ciclo fueron tomados de los ejes organizadores, algunas veces, tal como aparecen enunciados en el Diseño Curricular y otras, habiendo reelaborado su redacción. En relación al trabajo con ejes problematizadores y recortes que hemos planteado, será necesario revisar el **tiempo didáctico** dedicado a los mismos. No es posible pensar que el abordaje de un recorte, con el nivel de profundidad que hemos presentado, pueda demandarnos menos de dos meses de trabajo. Es por ello, que sugerimos que para el primer año del primer ciclo se seleccionen sólo tres y para el resto de los años y ciclos de la escolaridad sean cuatro los recortes trabajados durante el año escolar, porque como hemos visto, el ingenio de los docentes al determinar problema y recortes producirá un barrido vertical de gran parte de los contenidos enunciados en el Diseño Curricular y, además, como ya hemos analizado, tampoco es posible *'dar todo'*, sino que los contenidos y conceptos abordados serán retomados en los siguientes años y ciclos de la escolaridad.

<sup>16</sup> A las fuentes aportadas en relación con los frigoríficos podemos agregar la película argentina Pobres habrá siempre (1958, Dir. Carlos Borcosque)

Una organización de los contenidos como la planteada posibilita

Como afirma Elena Luchetti<sup>17</sup>, *“El proceso educativo no es lineal sino cíclico, y cada uno (los alumnos de cada ciclo) responderán en la medida de sus posibilidades, es decir, el movimiento del conocer se produce en espiral, de manera que puedo volver a pasar por el mismo lugar desde mayor altura”*.

Para que este abordaje cíclico se produzca, será necesario el trabajo conjunto, Ud., sus pares y directivos, trabajando en la elaboración o revisión de un Proyecto Curricular Institucional que atienda a las particularidades que hemos desarrollado en el presente documento. Si pretendemos que nuestros alumnos desarrollen un pensamiento crítico que les permita interpretar la realidad social y actuar en ella, este es el desafío que tenemos por delante.

---

<sup>17</sup> Luchetti, Elena. Hagamos un trato (Articulación Jardín/1° EGB). 2003, Inédito