



*Dirección General de Cultura y Educación
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada*

Encuentro con Directivos

Recuperando la mirada pedagógica

Cuadernillo V

***El director como orientador de los aprendizajes
en Ciencias Sociales***

Setiembre 2003

El director como orientador de los aprendizajes en Ciencias Sociales

Introducción

Estimado directivo:

Nuevamente nos acercamos a usted, a través del programa Recuperando la Mirada Pedagógica, acompañándolo en la importante tarea que desarrolla en su institución. En esta oportunidad, para hacerle llegar algunas herramientas que le permitan profundizar el encuadre del área de las Ciencias Sociales.

Usted al igual que nosotros, percibe que en el sistema educativo formal, el tratamiento de las Ciencias Sociales durante mucho tiempo ha sido restringido, en primero y segundo ciclo, a la enseñanza de las efemérides y de temas tradicionales, fragmentados y descontextualizados como la familia, el ámbito rural y urbano, entre otros. Además, en tercer ciclo y polimodal, se suelen subordinar unos conocimientos disciplinares a otros, en general, según la formación de base de los docentes a cargo.

Estas situaciones impiden acercar a los alumnos a una explicación integral de los procesos sociales, centrada en el análisis de los conceptos estructurantes del área y organizando los contenidos seleccionados a partir de ejes y recortes significativos. Sabemos que la persistencia en las aulas de antiguos paradigmas repercuten en la forma de abordaje de los contenidos y, somos conscientes de que las matrices, producto de la formación y de la experiencia en la práctica, tienden a sobrevivir a las pulsiones de los cambios.

No obstante, reconocerá que es posible constatar, también, un gran esfuerzo en parte del colectivo docente, por tratar de posicionarse en una nueva relación con el objeto social, tratando de abordarlo como un todo integrado y complejo.

Sabemos que el cambio en esta dirección requiere de un esfuerzo enorme y de la generación de ciertos acuerdos institucionales básicos en relación a qué enseñar y cómo hacerlo. No es ajeno a nosotros que este trabajo, que intenta organizar y actualizar los PEI y los PCI, viene siendo encarado por los equipos docentes, acompañados por las orientaciones de sus directivos y respaldándose en la tarea pedagógica de los supervisores. Es por todo ello que nos hemos propuesto acercarle algunos aportes, para que pueda profundizar su mirada sobre las Ciencias Sociales y perfeccionar y optimizar su tarea como orientador pedagógico.

Por qué enseñar Ciencias Sociales

Todas las sociedades han asignado siempre enorme importancia al hecho de que las jóvenes generaciones conozcan las tradiciones, las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento de la sociedad como forma de adquirir cierta *identidad*, haciendo surgir costumbres, normas, valores, símbolos comunes, es decir, ciertos modos de ver el mundo y de concebirse en él. Gran parte de la educación, en su función socializadora, ha consistido en conocer la propia sociedad, su pasado histórico, así como el espacio y territorio en que se desarrolla la vida del grupo. En la sociedad moderna, la escuela es la institución encargada de asegurar esa función.

Pero, esos objetivos, no son suficientes en el contexto de la realidad actual porque, si bien durante mucho tiempo se asoció la identidad cultural a un territorio determinado, hoy en día, los cambios producidos en las tecnologías comunicacionales conmovieron la escala en la que circulan tanto seres humanos como objetos o significados, hasta hacerla de alcance universal, lo cual ha obligado a cuestionar las relaciones naturales entre cultura y territorio. Asistimos a un intento de homogeneización del universo pasando por alto las diferentes identidades culturales, intentando generar patrones únicos de interpretación universalmente aceptados, situación que ha venido provocando serias dificultades. Las nuevas generaciones, deben estar también preparadas para ello.

Es importante advertir que no se trata de centrarse en la defensa de lo *local*¹ o lo *global*, lo cual sería generar una falsa dicotomía. La propuesta es más amplia, conocer lo propio, determinar qué rasgos nos ligan, nos cohesionan como grupo, sin perder de vista que esa identidad sólo puede ser manifestada en el marco de una escala global. Es decir, las relaciones que se generen entre ambas esferas se van a producir en la medida en que lo local sea más o menos permeable a lo global y esto dependerá de los momentos en que sea menester cerrar o abrir las barreras a esos flujos y se expresará en la mayor o menor resistencia ante esas influencias. Resulta imprescindible para poder tomar esas decisiones que seamos ciudadanos y ciudadanas conocedores de esas interacciones, concientes y respetuosos de las diferencias, pero también defensores de la convivencia pacífica en un plano de igualdad² con los demás.

Sabemos que estos cambios también han provocado replanteos en las Ciencias Sociales y esto hace que nos encontremos trabajando en una serie de cuestiones que, aunque se encuentran desarrolladas desde los marcos teóricos, no se ven aún reflejadas en el trabajo áulico. Vemos en los egresados de nuestro sistema dificultad para apropiarse del lenguaje de las Ciencias Sociales, para interconectar las diversas dimensiones de la realidad social, para interpretar y establecer relaciones entre hechos producidos a distintas escalas³, para resolver situaciones problemáticas, para apropiarse de las normas y valores sociales.

La finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales no es formar científicos sociales ni expertos en una ciencia o disciplina. Lo que se enseña en Ciencias Sociales debe rebasar el conocimiento de las mismas y se encuentra ligado a la formación social de la escuela para que niños y adolescentes tengan las herramientas necesarias para leer, interpretar, analizar críticamente y desarrollarse en la realidad en la que se hallan inmersos y trabajar para mejorarla. Así, el Diseño Curricular de nuestra Provincia, establece para los niveles inicial y EGB los alcances que se fijan para el área de Ciencias Sociales:

"[...] en función del desarrollo de los alumnos en los Niveles Inicial y de Educación General Básica, se considera que un abordaje integrador de los distintos aspectos de la realidad social: políticos, culturales, religiosos, jurídicos, económicos, ambientales, comprendidos en las dimensiones temporal y espacial, posibilita una mejor explicación y comprensión de hechos y procesos sociales.

¹ La localización es una condición material indispensable para el desarrollo de un grupo social, de sus actividades, pero no hay que perder de vista que es producida socialmente y en contacto con otros grupos sociales.

² Igualdad entendida como la aceptación de la alteridad y la pluralidad; igualdad de oportunidades que implica entender que el éxito no depende de ganar a los demás sino de aprender, de competir para ganar o mejorar *con el otro* y *gracias al otro*.

³ La escala no remite exclusivamente a diferencias de extensiones, sino también a componentes del espacio geográfico, sus interacciones y problemáticas. Al hablar de escalas nos referimos a un nivel de intencionalidad diferente local, nacional, etc. y no pueden entenderse independientemente unos de otros, aún cuando se refieran a distintos niveles de análisis y conceptualización de los fenómenos y los procesos sociales.

[...] El tratamiento de la realidad aquí propuesto contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades para pensar, analizar, comprender y desempeñarse adecuadamente en el mundo actual, a partir de una actitud reflexiva, participativa y crítica⁴.

El análisis realizado nos permite advertir la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en función de sus propósitos, su tratamiento en el aula implica presentar la realidad y el conocimiento científico como un producto social que contribuya al desarrollo y realización personal de los egresados a partir de la adquisición de competencias que le permitan:

- ✓ *Comprender e interpretar*: saber decodificar y poner en juego las estrategias que permitan identificar, seleccionar y organizar los recursos necesarios para arribar a una explicación acerca del funcionamiento de las sociedades (la suya en particular).
- ✓ *Ser críticos*: saber producir un sentido y apropiarse de una lectura particular de la situación social analizada.
- ✓ *Desenvolverse eficazmente*: manejar la incertidumbre que generan los cambios sociales y su dinámica, en el marco de una actitud constructiva y abierta y una conciencia pluralista.
- ✓ *Desarrollar habilidades personales* (seguridad en sí mismo, autoestima, responsabilidad individual, autonomía, sociabilidad, sentido de propósito) *y habilidades interpersonales* (valores, trabajo en grupo, capacidad de negociación, saber escuchar y comunicarse, manejo de la diversidad) asumiendo responsabilidad social y valores éticos que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa.

Para alcanzar estos propósitos ¿qué es lo que usted desde su rol directivo, debería poder observar para evaluar si el proceso de enseñanza de su institución está encaminado en la dirección adecuada?

Para responder esta pregunta hay que tener en cuenta una serie de aspectos que iremos desarrollando a lo largo de esta presentación. Comenzamos por reflexionar acerca de cuál es el enfoque al que los docentes de la institución adhieren, ya que las finalidades de la enseñanza del área y los modelos didácticos que se presentan se hallan en estrecha relación con la perspectiva teórica desde la cual nos situamos.

A continuación, le brindamos algunas herramientas que le permitirán desde su rol directivo, ver qué sucede con la concepción de ciencia de los docentes de su institución y cómo esas concepciones repercuten en los modelos didácticos adoptados por los mismos.

La visión docente acerca de la naturaleza de lo social como ciencia

Toda práctica pedagógica se lleva adelante a partir de cierta manera de entender el mundo, razón por la cual, se priorizan unos principios y conceptos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza y se establecen prioridades y valores. Muchas decisiones sobre la enseñanza ignoran la teoría y se basan en rutinas o en opiniones que no se explicitan claramente o desconocen el marco teórico desde el cual parten. Por eso, es común observar contradicciones y también frecuentes errores entre lo que el docente dice en sus planificaciones y lo que hace en el aula. En este marco

⁴ Diseño Curricular, Educación Inicial y Educación General Básica. Tomo I, pág. 29

podemos afirmar que en epistemología se superponen ciencia e ideología. Decimos esto, porque la epistemología se ocupa de conocer cómo se conoce, es decir, trata de saber cómo se ordenan y sistematizan los contenidos de la ciencia pero, una misma situación puede ser estructura de formas diferentes según la concepción, la mirada y los intereses de quién la considere. Por eso, proponemos analizar el sustento ideológico y científico desde el cual se parte, para poder tomar decisiones concientes acerca de por qué enseñar Ciencias Sociales, qué enseñar de las Ciencias Sociales y cómo orientar el proceso de enseñanza.

*Advertir la mirada que tiene el docente acerca de las **Ciencias Sociales** le permite evaluar aspectos de su práctica. Pero para poder lograrlo, es importante que usted pueda elucidar su visión sobre las mismas.*

Cuando escuchamos en la escuela hablar de '*ciencias*', todos sabemos que se está haciendo referencia al área de Ciencias Naturales. Esto pone en evidencia que a pesar de autodenominarse ciencias, no queda muy claro por qué las sociales también lo son. Esta idea tiene su fundamento en cierta tradición, según la cual fueron consideradas como 'blandas' por adolecer del rigor de las ciencias naturales cuantitativas, mal denominadas 'duras'.

Desde esa perspectiva, para que una ciencia sea considerada como tal, resulta indispensable la aplicación del método hipotético-deductivo, que permita delimitar el problema, formular hipótesis de trabajo, *experimental*, realizar el análisis estadístico de la información obtenida a efectos de comprobar o rechazar la hipótesis de la cual se ha partido⁵. En consecuencia la ciencia es entendida como la búsqueda de la verdad, de un mundo medible, objetivo, neutro y carente de ideologías, cuyo objetivo es predecir los fenómenos y comportamientos sociales y planificar con eficacia su solución (Círculo de Viena, Hempel, Stein). En congruencia con esta visión de la ciencia, se podrá observar una propuesta didáctica en la que se considera que el rol del docente es esencial en el proceso de aprendizaje de los alumnos, porque es el que sabe y está capacitado para formarlos y juzgar los resultados obtenidos. La metodología que aplica el docente deja poco espacio a la creatividad y a la improvisación porque los objetivos a alcanzar están bien delimitados. Estamos frente a un modelo didáctico que prioriza la transmisión de clasificaciones y tipologías de las sociedades, la memorización de datos, la adquisición de series de comportamientos y de habilidades de complejidad creciente (Bloom, 1979) como finalidades de la enseñanza de lo social.

Para detectar la concepción de ciencia que los alumnos han ido elaborando acerca de la ciencia social puede consultar a los alumnos de su institución, ya sea a través de entrevistas, de escritos o de la confección de dibujos preguntando qué es la historia y la geografía o si esas disciplinas son ciencias. Si como respuesta obtiene que la historia es un relato, que lo que pasó ya pasó, que la visión que tenemos de ello no puede ser modificada, que la geografía es el estudio de la Tierra y que implica conocer su clima, su relieve y memorizar esos datos; y que ambas son ciencias porque admiten los pasos del método científico, probablemente se halle frente al enfoque descrito precedentemente.

Sucedo también, que el tratamiento de las Ciencias Sociales se dificulta porque no puede distinguirse su vocabulario específico de las palabras de uso cotidiano que remiten a otras representaciones. Podemos citar como ejemplo la utilización de la palabra *tiempo* en el uso cotidiano,

⁵ Puede revisar y completar esta noción de ciencia retomando la lectura de las páginas 11 y 12 del Cuadernillo III de la presente colección.

la cual remite por un lado, al estado de las condiciones climáticas pero, por otro, es muy común oír frases como: *con el tiempo las cosas mejorarán; después de un tiempo se modificó su situación*. Como vemos, en el primero de los ejemplos, no se alude a la *temporalidad* de los fenómenos sociales, al tiempo histórico como construcción social al que nos referiremos con mayor detenimiento más adelante, sino a cuestiones alejadas del mismo. Con respecto al segundo ejemplo, podemos además advertir que se lo asocia a la idea de transformación, porque sería el tiempo el artífice de los cambios operados en la sociedad, ya que su sólo transcurrir hará que las cosas se modifiquen. Es decir, se concibe al tiempo como motorizador de los cambios e independiente de las decisiones y acciones humanas. Esto revela una concepción de lo social que remite a depositar en él las expectativas del mejoramiento social y conduce a que las personas conciban la existencia de las situaciones que viven como predeterminadas, las acepten y *se sienten a esperar que la cosa cambie*, o sea, se piensen más como observadores pasivos que como hacedores y protagonistas de la historia.

En general, los alumnos no muestran interés por los contenidos del área porque su presentación queda circunscripta a aquello que ya dominan, a estereotipos que no expresan la diversidad y complejidad de los asuntos abordados, pues éstos se muestran disociados entre sí y sacados del contexto económico-social y cultural al que pertenecen. Esto contribuye a que el abordaje de lo social en la escuela quede reducido a aquello que los alumnos conocen y que pertenece a su entorno o a lo que lo que los alumnos "*consideran interesante*" aprender. El interés del alumno es el que se coloca en el centro de la propuesta didáctica y el docente sólo encamina a sus alumnos hacia donde hayan decidido arribar. Estos planteos y actividades ponen de manifiesto que se abordan los fenómenos sociales como producto de una mirada ingenua que reduce el conocimiento del medio social al mero registro de lo que se ve o, en palabras de Vigotsky (1977), quedan restringidos al *saber vulgar*. También es posible, en el mejor de los casos, que lleven a una comprensión del mundo social que pasa por tener en cuenta las razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan (escuela de Frankfurt, Eisner, Elliot), lo cual supone un conocimiento cargado de relatividad, el cual conlleva un comportamiento coherente. En todos estos casos la actividad docente es tan imprecisa e indefinida que no le permite racionalizar las finalidades educativas y la metodología didáctica a aplicar.

Si continúa con la propuesta diagnóstica, consultando a alumnos de tercer ciclo de E.G.B. y del nivel polimodal, probablemente encuentre algunas de estas respuestas: cualquiera puede acceder al conocimiento de lo social, ya que no es más que la descripción de cotidianidad en la que nos hayamos inmersos; cualquiera puede opinar acerca de ellos, en virtud de su experiencia de vida y de la información que los medios de comunicación han acercado. Aparece, sobretudo ligada a la historia, la idea de que su conocimiento no es fiable porque nadie escribe la verdad.

Lo que venimos señalando nos permite advertir que las dificultades para concebir como científico al estudio de los sucesos sociales repercuten a la hora de producir estrategias de intervención áulica. Podemos resumir esas dificultades en:

- ✓ La imposibilidad de determinar el objeto de estudio de las Ciencias Sociales.
- ✓ La poca factibilidad de asimilar el método de las ciencias sociales al de las naturales, por ejemplo, a la hora de llevar adelante la etapa de experimentación.
- ✓ La imposibilidad de que las ciencias sociales creen un sistema científico parecido al de las ciencias naturales, en el cual la visión del mundo se reduzca a una estructura coherente, objetiva y racional.

- ✓ Cierta mirada ingenua que simplifica el conocimiento de lo social al sencillo registro de lo que se ve y se percibe.
- ✓ El vocabulario específico de las Ciencias Sociales que tiene un significado distinto en el uso cotidiano que le damos y muchas veces lleva a confundir y transformarse en obstáculo para el aprendizaje de los contenidos.
- ✓ El tratamiento fragmentario y disociado del conocimiento social y la generación de estereotipos, tipologías, clasificaciones.
- ✓ La búsqueda de la verdad por parte de todo conocimiento científico, ligada a la idea de conocimiento auténtico, estático, neutro.

Lo expresado, responde a miradas teóricas tradicionales de las Ciencias Sociales y contrasta con nuevas nociones que muestran una concepción más dinámica de la naturaleza de lo social, considerando que:

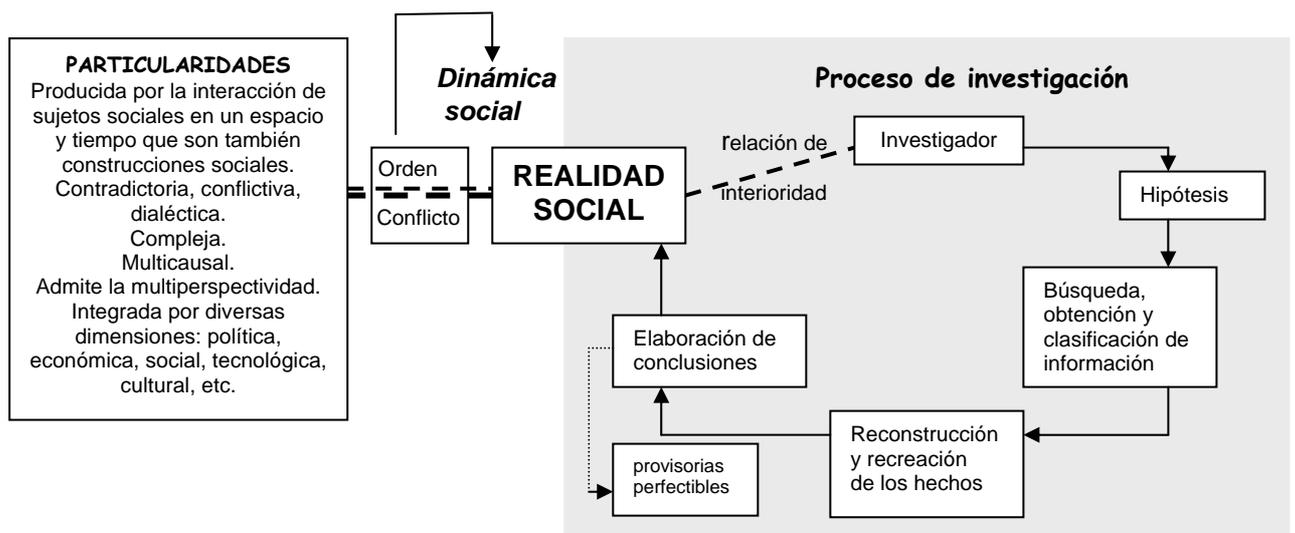
- ✓ El objeto de estudio de estas ciencias es la realidad social producida por los *sujetos sociales*, es decir, aquellos que participan de la vida social y actúan, de acuerdo al contexto con diferente grado de responsabilidad. Son los sujetos sociales, ya sea individuales o colectivos, quienes toman decisiones, persiguen determinados objetivos, atienden a diversos intereses y por medio del trabajo construyen y transforman el espacio social.
- ✓ Las Ciencias Sociales han desarrollado un método a partir del trabajo de recopilación e interpretación de fuentes de distinta índole (materiales escritos, orales, visuales, audiovisuales) a partir de la elección de un problema y de la elaboración de hipótesis. Las fuentes se analizan a partir de la utilización de técnicas de campo (observación participante, relato de informantes, contrastación de fuentes) que le permiten al investigador reconstruir y/o recrear en su cabeza las condiciones en las cuales un determinado hecho y/o proceso social se produjo -ya que no puede experimentar en un laboratorio como hacen los investigadores de la naturaleza- y arribar a ciertas conclusiones que serán revisadas en la medida en que nuevas fuentes sean descubiertas. Se arriba así a un conocimiento sistemático, ya que no se trata de una suma de informaciones inconexas sino de ideas conectadas lógicamente entre sí.
- ✓ El objeto de estudio le imprime a estas ciencias sus particularidades, ya que no es posible explicar la complejidad y diversidad del mundo a partir de una estructura coherente, puesto que se estaría desconociendo que los hombres y mujeres que forman parte de una sociedad actúan en ella, desarrollan y resuelven sus conflictos respondiendo a su voluntad e intereses. Además, no hay una sola causa que genere esos acontecimientos sino muchas, es decir, que los fenómenos sociales son multicausales. Estos son algunos de los elementos básicos a partir de los cuales se desarrolla la dinámica social. Comprender la realidad social a partir de la idea de *dinámica social* significa adentrarnos en las leyes internas y descubrir, bajo la superficialidad y casualidad de los fenómenos, las conexiones internas y necesarias, las relaciones de poder que existen en ellos, los conflictos y las formas de resolverlos. Formas que sólo son momentáneas porque, cuando de dos proyectos llevados adelante por ciertos grupos, uno triunfa y establece un determinado ordenamiento social⁶, quienes encarnaban el otro proyecto no desaparecen ni quedan inmóviles sino que, lo reestructuran, lo cambian, se

⁶ Todo poder se concreta a través del establecimiento de un ordenamiento social, ordenamiento que es la objetivación del interés dominante, lo cual implica que la realidad social es una realidad ordenada por el poder, es decir que los sujetos o ciertos sujetos deciden, construyen, actúan. Esto no significa la desaparición del interés de los dominados.

reorganizan y siguen actuando como opositores, intentando cumplir sus objetivos y, si lo logran, establecerán un nuevo ordenamiento social.

- ✓ Los acontecimientos sociales no se dan en forma aislada sino que guardan relación unos con otros, pero esa relación no es asimilable a la de causa-efecto propia de los fenómenos naturales. Los diversos planos que podemos advertir en la conformación de la realidad social se influyen, ignoran o modifican unos a otros. Por ejemplo cuando se produce una cierta situación política, es posible advertir que se originan, en consecuencia, determinadas modificaciones en el aspecto económico, también influenciados por cierta situación social, pero, a la vez los campos religioso, cultural y tecnológico permanecen inalterados. Estas relaciones son las que posibilitan el desarrollo de la idea de proceso social. Vale decir, se asume una visión global y dialéctica de la realidad.
- ✓ El científico social no puede separarse, tomar distancia de su objeto de estudio, es más, se halla inmerso en él, esto hace que la objetividad sea un logro de difícil acceso. Debido a ello, se generan diferentes lecturas que se hacen sobre las mismas fuentes y es, al analizar los fenómenos a partir del punto de vista de distintos sujetos sociales, que podemos acceder a diversas visiones (multiperspectividad) de un mismo fenómeno social. Pero también hay multiperspectividad cuando se tienen en cuenta las miradas de los diferentes sujetos intervinientes en el hecho abordado. Por ejemplo, acerca de los sucesos del 25 de Mayo de 1810, se considera la mirada de los criollos, acaudalados, hombres, instruidos, pero ¿habrán vivido de la misma manera esos acontecimientos las mujeres, los españoles, los negros, los niños, los pobres? Abordarlo desde la multiperspectividad nos permite cruzar esos enfoques y llegar a conclusiones más interesantes y complejas.
- ✓ Existe una gran preocupación por la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, ya que de esa manera se contribuye a capacitar a las personas para que puedan participar en la transformación y mejoramiento de la sociedad. Por ello, como camino válido para acercarse al estudio de la realidad, es imposible concebir separadamente el conocimiento y la acción.

Para que resulte más claro, podemos representar gráficamente las ideas expresadas:



Es importante que usted y sus docentes tengan presente que las Ciencias Sociales tienen sus particularidades, que son producto de la reflexión de los hombres y mujeres sobre sus propias decisiones, o las de generaciones pasadas, que son producto de la cosmovisión que le imprime el marco espacio-temporal en el que se desarrollan y que sus resultados son provisionales y, por ende, revisables y perfectibles.

Esta concepción de ciencia, se encuentra acompañada de un modelo didáctico que tiende a la construcción de los conocimientos por parte de un sujeto que se halla inmerso en un contexto cultural determinado y que se dispone a conocer con la ayuda de un docente que andamia sus aprendizajes. Para el docente, la preocupación por el saber se debe ligar a la preocupación por mejorar la acción, por despertar el interés por la participación, pues lo que interesa es que los alumnos se preparen para la transformación y la mejora de la realidad social. Así, esta didáctica se encuentra asociada con:

- ✓ La importancia que se da a los procesos y estrategias cognitivas⁷ en la producción del conocimiento.
- ✓ La significatividad social de los contenidos seleccionados para la enseñanza y de los aprendizajes alcanzados.
- ✓ La relación entre las distintas dimensiones de lo social (política, económica, social, religiosa, tecnológica, etc.) y la detección de cambios y permanencias en esas dimensiones.
- ✓ El trabajo a partir de situaciones problemáticas y análisis de casos que permitan descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, propiciando la argumentación entre diversas opciones.
- ✓ La necesidad de ampliar la información, comprensión, interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro. Todo lo cual significa educar para la democracia.

Hasta hace un par de décadas, en la ciencia predominaba la tendencia a la diferenciación de las disciplinas, por ello, cada una de las que integran el campo social había recortado su objeto de estudio y desarrollado un método de investigación propio. Hoy, estamos frente a una revisión de los enfoques monodisciplinarios y, se advierte un paso importante hacia propuestas interdisciplinarias y transdisciplinarias, que permitan acceder a una concepción y comprensión del mundo más compleja y cabal, en tanto el aporte de cada disciplina sobre el mundo y sobre el lugar de los hombres y mujeres en él, incluye, sin duda alguna, un enfoque general, una concepción de la sociedad en relación a la naturaleza a partir de puntos de vista diversos, sistémicos, múltiples, que superen la atomización y fragmentación en su tratamiento.

Por todo lo expuesto es que, seguidamente, lo invitamos a profundizar en el desarrollo y posibilidades de las interacciones mencionadas.

⁷ En la bibliografía FordeCap 2002 del Área 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 del Río de la Plata. 1999.

Las interacciones entre las disciplinas que integran el campo social

La reforma educativa planteó la modalidad de integración disciplinar para el tratamiento de los contenidos y, en consonancia con ello, los lineamientos curriculares provinciales para el nivel inicial y la EGB, establecen la elección de un modelo de organización areal para las Ciencias Sociales. El sustento pedagógico de esta decisión reside en que para poder explicar el complejo 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'⁸.

Esta mirada no implica desconocer el aporte que brindan las diversas disciplinas del campo social, sino incorporarlos para alcanzar la construcción de explicaciones que tengan en cuenta las relaciones e interacciones que se dan entre los hechos sociales, superando la atomización y fragmentación en el tratamiento de los mismos.

Esta propuesta, 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. Pero, a pesar de los cambios de la legislación y del panorama educativo que a primera vista se puede apreciar, aún subyacen en las aulas algunos de los siguientes aspectos:

- ✓ Modelos de enseñanza caracterizados por visiones acríicas y desproblematizadas del conocimiento disciplinar o areal.
- ✓ Explicación de los problemas sociales a partir de estereotipos y prejuicios.
- ✓ Dilución del componente humano en los procesos sociales abordados, tanto históricos como geográficos, o explicación de los mismos a partir del accionar de héroes o importantes personajes.
- ✓ Desconexión entre los distintos aspectos de la realidad, ignorando la dinámica social.
- ✓ Escaso espacio a la intervención de los alumnos para que puedan dar a conocer sus explicaciones acerca del funcionamiento social, ya que el docente es quien sabe y quien enseña. O también, dar espacio para que los alumnos puedan participar e intercambiar opiniones sin que se enseñen los temas tratados, lo que provoca que se queden con lo que ya conocían.
- ✓ Superficialidad cuando no, carencia, de la enseñanza de los conceptos disciplinares.
- ✓ Organización de cuestionarios rígidamente pautados, que se presentan bajo la forma de 'trabajos de investigación' que pocas veces son retomados en clase y profundizados.

Es decir, el problema de la 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 en Ciencias Sociales.*

⁸ Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 1999, pág. 11

Para ello, se debería desarrollar un abordaje didáctico que tenga en cuenta que la vida de las sociedades se desenvuelve en el entrecruzamiento del tiempo y el espacio, y esto lo vivenciamos en la cotidianidad, de modo que las Ciencias Sociales deben ser pensadas a la luz de conceptos estructurantes, principios explicativos y conceptos⁹ propios de las mismas, que permitan al estudiante ir articulando la construcción de un **sistema interpretativo y explicativo**, que le permita acercarse a la comprensión de la compleja realidad social. Esto es así porque no se debe perder de vista que el conocimiento científico, como hemos venido sosteniendo, 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.

Los conceptos estructurantes a tener en cuenta son:

- ✓ el *tiempo histórico* que hace comprensibles las transformaciones que se producen en el interior de una sociedad. No se trata sólo de una cronología de los hechos sociales sino de comprender cuál fue el alcance, la injerencia, los condicionamientos que conformaron el presente tal como es. El tiempo es una construcción social que permite orientarse (pasado, presente, futuro; antes-después, etc.) y también advertir los cambios, las permanencias.
- ✓ el *espacio geográfico*, que da cuenta de procesos e interrelaciones. Su comprensión implica el reconocimiento tanto de relaciones de apropiación, uso, ocupación, localización, distribución, delimitación, transformación, organización y valoración; como de aquellas limitaciones y posibilidades que el territorio presenta a las distintas actividades sociales. Es por lo tanto un espacio social construido históricamente, dinámico.
- ✓ los *sujetos sociales*, que fueran mencionados previamente y de los que agregaremos que no son sujetos impersonales ni tampoco un solo sujeto todopoderoso, los que con sus decisiones modifican las condiciones que se dan en el seno de la sociedad. Esta concepción suprime la idea de participación colectiva en la generación de transformaciones sociales y además, muestra las decisiones adoptadas, divorciadas del contexto en el cual se producen, imposibilitando un análisis que tenga en cuenta los múltiples elementos y factores que intervienen en su constitución y desarrollo.

Los *principios explicativos* posibilitan el análisis de los fenómenos sociales. Se trata de organizadores básicos, comunes a todas las Ciencias Sociales, a partir de los cuales los alumnos pueden construir, progresivamente, en los sucesivos años de escolaridad, la comprensión de la sociedad desde parámetros científicos. Ellos son: dinámica cambio-continuidad; identidad-alteridad; conflicto; diferenciación; integralidad.

El proceso de construcción de los *conceptos* en Ciencias Sociales presenta cierta complejidad porque poseen un grado de abstracción que dificulta la comprensión y la aprehensión de los mismos por parte de los alumnos. Además, los conceptos utilizados, por ejemplo *capitalismo* contienen a menudo otros conceptos o categorías con los que se encuentran asociados, en este caso, clases sociales, medios de producción, propiedad privada. Por otra parte, estos conceptos han sido construidos en el devenir histórico y por ende, han ido variando su significado. Por último, debe tenerse en cuenta que los conceptos en Ciencias Sociales no tienen un único significado; a su historicidad, se adicionan las diversas versiones de un mismo concepto, que derivarán de los distintos enfoques de las Ciencias Sociales.

⁹ Acerca de los conceptos estructurantes, principios explicativos y los conceptos específicos del área es posible 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.

Como dijimos, trabajar el área no significa yuxtaponer los contenidos de las diversas disciplinas sino integrar, interconectar y estructurar la información aportada por ellas a partir de ejes organizadores que tienden a focalizar en las distintas dimensiones de la realidad social y, también, en los procedimientos específicos necesarios para aprehenderla. Así, en nuestro Diseño Curricular, las Ciencias Sociales aparecen organizadas a partir de ejes cuyos contenidos deben ser seleccionados a la luz de problemas y/o temas socialmente significativos, que cuestionen la lectura ingenua de la realidad social. Ejes que funcionan como puertas de entrada a los contenidos, delimitando los tiempos y los espacios (recortes) como así también los sujetos sociales a partir de los cuales es posible desarrollar tanto los contenidos como los conceptos sobre los cuales se profundizará el trabajo escolar. De modo tal que los contenidos pautados por el Diseño Curricular Provincial, requieren de una selección y organización que debe realizarse a partir de ejes problematizadores construidos por el docente y que los alumnos deberán resolver y explicar. Esto permitirá además atravesar verticalmente los ejes organizadores del Diseño, optando por aquellos contenidos que sean pertinentes para resolver el problema presentado. Así, se encarará la cuestión desde varias disciplinas, lo que conlleva a conformar la complejidad a partir de la diversidad, ya que es necesario deshilar el problema desde diversos puntos de vista para brindar una visión sistémica del mismo.

Precisaremos lo expuesto hasta aquí a partir del desarrollo de un ejemplo.

Imagine que, a partir de la lectura del Diseño Curricular Provincial, se decidiera abordar con alumnos de tercer ciclo, la problemática de **la fragmentación social y espacial en la ciudad de La Plata**. Es decir, la complejidad de las dinámicas socio-espaciales ligadas al estallido, la separación y secesión resultante de la agravación de las desigualdades sociales, la hiperconcentración de la riqueza, el crecimiento de la pobreza y la pauperización de los sectores medios que, entre 1940 y 1960 -cuando la industria sustitutiva de importaciones y el asalariamiento crecían- motorizaron el desarrollo de la ciudad. En ese caso, se deberían tener en cuenta algunas cuestiones que permitan organizar la presentación y determinar qué actividades pueden plantearse a los alumnos:

- ✓ Circunscribir el desarrollo de la problemática a un tiempo y espacio, de modo que su tratamiento quede bien delimitado por esas coordenadas para poder así, focalizar y profundizar en el estudio de las situaciones analizadas. En el caso de nuestro ejemplo, el espacio refiere a la ciudad de La Plata y el tiempo nos remite a la última década del siglo XX hasta la actualidad.
- ✓ La problemática seleccionada incluye diversos sujetos sociales desde los cuales puede ser abordada. Sujetos individuales como los habitantes de villas miseria, de asentamientos, de los barrios acomodados, de los countries, empresarios, pero también sujetos colectivos como sociedades de fomento, asociaciones villeras, de desocupados, productores hortícolas, floricultores, grupos de inversionistas y especuladores, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Esto permitiría conocer las visiones que estos distintos sujetos tienen acerca de las situaciones en las que se encuentran inmersos y evaluar los fundamentos de sus intereses y reclamos. Dicho de otro modo, se estaría presentando una mirada multiperspectiva de la cuestión.
- ✓ Esa mirada debe posibilitar el reconocimiento de los intereses, intencionalidades de los distintos sujetos sociales y la manifestación de sus contradicciones, conflictos y tensiones. Por ejemplo, la instalación de algunos barrios cerrados suele generar pérdida de suelos aptos para otros usos (agricultores, quintas, etc.); la valorización de la tierra produce un retiro de la misma del circuito productivo en pos de una lógica rentística y especulativa; la expulsión

de grupos de bajo poder adquisitivo a la búsqueda de tierra más barata o a la toma de tierra ociosa privada o fiscal en forma espontánea u organizada; el incremento de áreas de ciudades-dormitorio para habitantes de otros distritos. Además, las urbanizaciones cerradas que se transforman en vivienda permanente incrementan la presión sobre el sistema de tránsito desde y hacia los centros urbanos; la falta de control sobre la superficie que se les destina genera interferencias para el crecimiento ordenado del territorio y de las ciudades; etc.

- ✓ La problemática de la fragmentación social y espacial puede ser comprendida más cabalmente a luz de su historicidad. Por ello, no debe perderse de vista que esta fragmentación socioterritorial data, por lo menos, de la década de 1970 (la ley 8912/77 de la Provincia de Buenos Aires, constituye un instrumento normativo que pone límite al loteo tradicional dirigido a sectores de bajos ingresos y regula la creación de countries, que reciben el nombre de "clubes de campo", en parcelas rurales).
- ✓ Si el espacio no es historia congelada sino construcción social, resulta necesario tener en cuenta lo acontecido a nivel socioeconómico y político en el mundo, en América Latina y en el país. Es decir, abordar los procesos sociales desde una perspectiva multiescalar: internacional (en el marco del Consenso de Washington), regional (consolidación de las democracias latinoamericanas y desarrollo de políticas acordes a lo establecido por el Consenso), nacional (programa de desregulación para consolidar las reformas que garantizarían la senda del crecimiento) hasta llegar al nivel local (ciudad de La Plata y sus alrededores). Esto permitirá el reconocimiento de las interrelaciones entre los distintos actores socioeconómicos, los flujos y redes en relación con los distintos territorios.
- ✓ Otras de las cuestiones a tener presente son cómo se fue conformando este espacio social (autoconstruido; planificado; gentrificado¹⁰), y con qué formas de producción y comercialización se ha relacionado y muchas veces ha sido condicionado (centrada en el mercado interno, centrada en el mercado externo; procesos de industrialización y desindustrialización; globalización).
- ✓ Un acercamiento económico a la cuestión nos remitiría a concebir a la ciudad, desde la proximidad geográfica, como una posibilidad de empleo, sobre todo durante el auge del proceso sustitutivo de importaciones aunque también en la actualidad. Pero además, las visiones de otros interesados (mercado inmobiliario, empresas constructoras, de servicios, otros) que intentan concretar importantes negocios, transformando zonas residuales en espacios estratégicos.
- ✓ Estos nuevos espacios de residencia (los countries, barrios cerrados) demandan mejoras en la red de acceso (autopista Buenos Aires - La Plata) a la vez que estos accesos disparan nuevos procesos de urbanización. La ampliación y remodelación de la red de autopistas y accesos ha producido un achicamiento de la ciudad que permite vivir en los suburbios y trabajar en el centro. También debe tenerse en cuenta la tendencia a transformar a estas urbanizaciones cerradas en viviendas permanentes (por la dificultad de mantener dos propiedades; la garantía de servicios tales como redes cloacales, gas natural, seguridad, etc.; la incorporación de tecnología en las comunicaciones; el cinturón de servicios que se ha conformado en los alrededores de estos barrios (centros de consumo, etc.); por motivos de ostentación y prestigio.
- ✓ Tampoco puede dejar de advertirse qué particularidades ha desarrollado este espacio así construido, a través del aporte multicultural de sus habitantes (desde lenguas, comidas,

¹⁰ Gentrificación implica el proceso de restauración y revalorización de áreas urbanas deterioradas que se convierten en áreas centrales que son "colonizadas" por sectores de altos ingresos con la consiguiente expulsión de los antiguos moradores de baja renta.

vestimentas, músicas y hasta cosmovisiones diversas); cuáles son las identidades y alteridades (ellos-nosotros) que han ido desarrollando; qué concepciones de ciudadanía son las que subyacen; qué valores y normas son las que circulan; cómo se convive ante la marcada delimitación y el bajo nivel de comunicación entre estos universos

- ✓ Otro aspecto, posible de considerar, son las modalidades de intervención estatal que estuvieron ligadas a esta problemática: el proceso de desregulación de los mercados, la promoción de capital e iniciativas privadas, repliegue de la intervención estatal en el sector y en el espacio público (modificación o desaparición de políticas de subsidio a la vivienda y el transporte, detención de los loteos populares, leyes de alquileres).
- ✓ Otra arista de la cuestión, la inseguridad y violencia urbana que lleva a revisar la muy instalada ecuación: *villa miseria = delincuencia*. Cabe también incorporar al análisis, la instalación y proliferación de dispositivos de seguridad dispuestos por las asociaciones civiles de vecinos en las urbanizaciones de los sectores medios y altos, y legitimados por la acción u omisión de distintas instancias gubernamentales. Barrios privados seguros como formas contemporáneas de segregación y homogeneización residencial.
- ✓ Algunos de los conceptos específicos que podrían ser presentados, retomados y/o profundizados serían: neoliberalismo, desempleo, flexibilización laboral, ingreso per cápita, exclusión social, pobreza estructural, desindustrialización, migraciones, estado de bienestar, derechos, propiedad privada, canasta familiar, marginalidad, clientelismo político, privatizaciones, planes de ajuste, ciudadanía, organización espacial, elite económica, etc.
- ✓ Las fuentes, a partir de las cuales nutrirse, pueden ser artículos periodísticos; noticieros radiales y televisivos; libros y artículos especializados; leyes nacionales (como las de Reforma del Estado y de Emergencia Económica), provinciales (como el Decreto-Ley N° 8912/77 de Ordenamiento Territorial y Uso del Suelo y/o la Resolución N° 27/98 sobre Barrios Cerrados), así como también ordenanzas municipales; datos aportados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos; fotografías, planos, mapas (del trazado de autopistas, de localización de las urbanizaciones cerradas en el área), imágenes satelitales, películas, gráficas; entrevistas a informantes calificados y especialistas; visitas organizadas ad-hoc. Estas son algunas de las posibilidades. Deben considerarse además, los procedimientos que conlleva el tratamiento de cada una de estas fuentes y también los procesos de conocimiento en los cuales se pondrá especial atención (observación, comparación, clasificación, interpretación, etc).

En el encuadre general de esta propuesta de trabajo, será indispensable, además, analizar y diseñar una serie de aspectos asociados con la práctica pedagógica concreta del aula. Entre ellos, por ejemplo:

- ✓ Las estrategias de enseñanza-aprendizaje con las que se va a presentar esta problemática a los alumnos. La presentación de problemas a resolver involucra la necesidad de elaboración de hipótesis, la búsqueda bibliográfica y en otras fuentes, la contrastación de la hipótesis alcanzando ciertos resultados; diferentes explicaciones sobre un conflicto determinando quiénes se enfrentan, por qué, con qué intencionalidades y cómo se resuelve; la interpretación de historias de vida para lo cual tendrán que realizar entrevistas, contextualizándolas y contrastándolas con otras fuentes; la elaboración de predicciones luego de haber analizado la situación dada en profundidad; el enunciado de juicios críticos; la

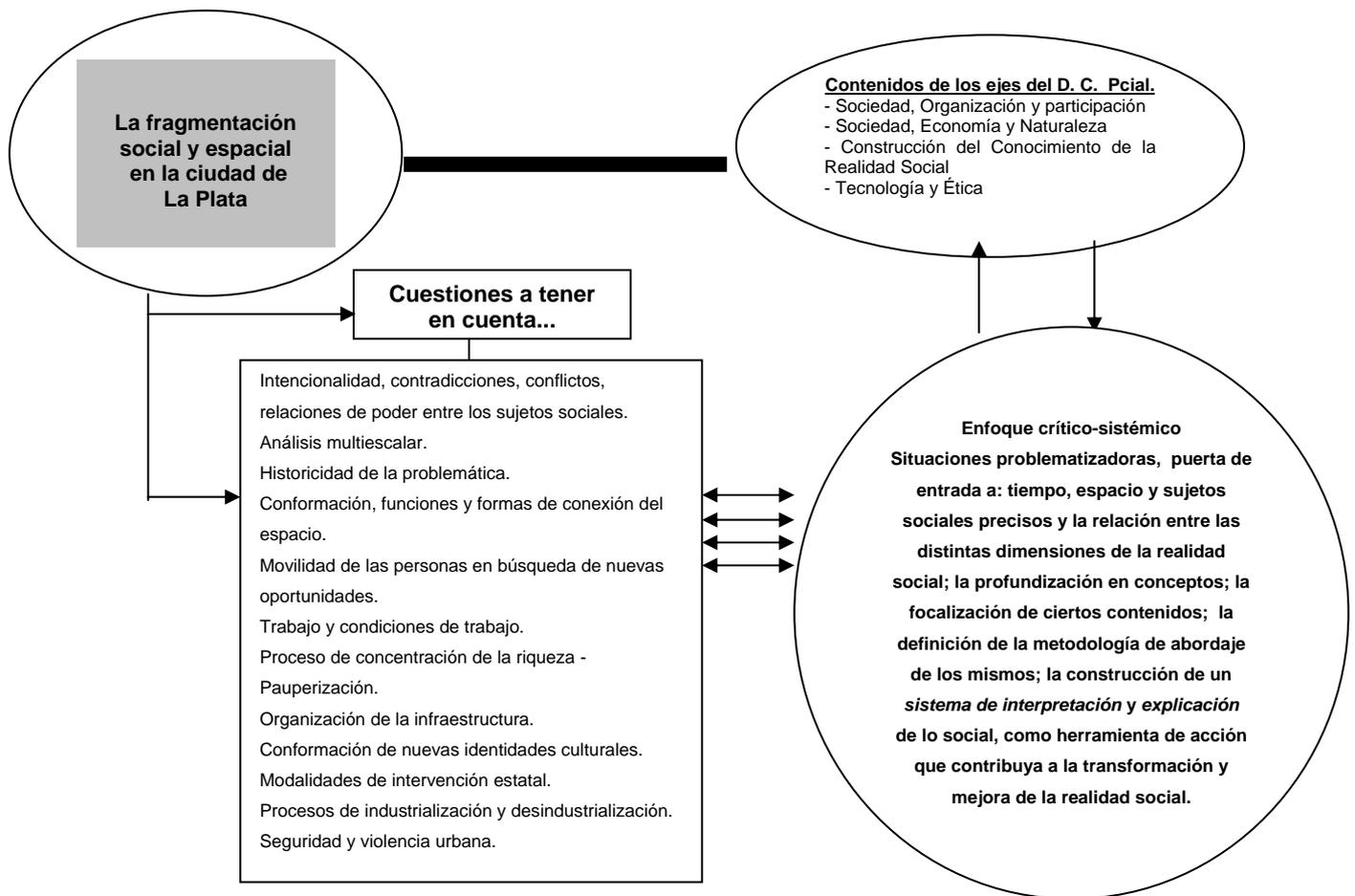
investigación sobre ciertos tópicos que pueden ser motivo de debate, entre otras posibilidades.

- ✓ Será necesario tener en cuenta que el desarrollo de una propuesta como la que se presenta no podría ser llevada adelante en menos de dos meses de trabajo. Como vemos, no se trata de reducir el universo de contenidos abordados, o sea de enseñar menos contenidos, sino de organizarlos de forma tal que permitan al alumno establecer conexiones, enmarcarlos en un contexto determinado, en síntesis, poder comprenderlos y explicarlos en su complejidad.
- ✓ Seguramente, la detección de los conocimientos previos de los alumnos respecto de la cuestión sería el punto de partida del proceso de evaluación, el que se continuaría a través de un seguimiento de cada una de las acciones realizadas durante el proceso de investigación. Para este seguimiento pueden utilizarse tablas de observación donde se consigne el desenvolvimiento personal y grupal de cada alumno. Para la evaluación final se podría pensar en varias alternativas pero es importante incluir aquellas que permitan una comunicación -ya sea oral, escrita, gráfica o que incluya una combinación de ellas- de lo investigado que traspase los límites del aula. Esto es importante porque no se puede perder de vista que cualquier investigador busca socializar sus producciones como forma de contribuir al mejoramiento de calidad de vida de las personas y esta posibilidad es la que lo incentiva para continuar desarrollando su trabajo. De la misma manera, es esta posibilidad de compartir los resultados de su labor la que incentiva a los alumnos, los motiva y alienta a lograr buenos resultados.

Una mirada de las Ciencias Sociales en los términos que hemos venido desarrollando implica la ampliación de las competencias profesionales de los docentes porque entraña una actualización en distintos campos del conocimiento; en la utilización de tradicionales y nuevos recursos y en las estrategias metodológicas para lograr una adecuada transposición al aula. Es decir, en términos prácticos y a modo de recapitulación de lo expuesto, diremos que resulta necesario:

- ✓ Una selección de los conceptos y contenidos establecidos en el Diseño Curricular de la Provincia, más adecuados según el tema y/o problema que se aborda.
- ✓ Una organización y jerarquización de los contenidos a enseñar: definir qué enseñar (determinar los tiempos y espacios que permitirán desarrollar los contenidos y los conceptos sobre los que se profundizará en el trabajo escolar) y cuándo hacerlo (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).
- ✓ Una metodología de enseñanza en el área, determinar qué recursos y estrategias utilizar.
- ✓ Una evaluación que incluya los diferentes momentos del proceso de aprendizaje: diagnóstico, formativo y sumativo.

El ejemplo que hemos seleccionado puede representarse gráficamente como se indica seguidamente:

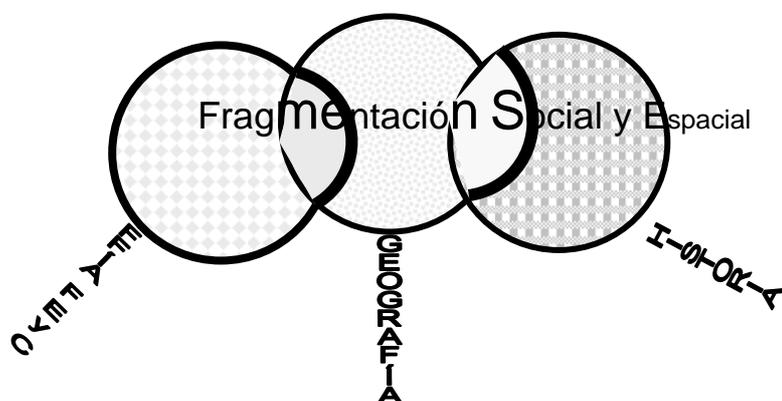


El ejemplo que hemos planteado puede ser trabajado con alumnos del Tercer Ciclo de la EGB. Es posible, por lo tanto, que usted se pregunte de qué manera podría ser retomado con los alumnos del polimodal, profundizando su tratamiento a través del tratamiento disciplinar desde la Historia, la Geografía y la Filosofía y Formación Ética y Ciudadana.

Es posible realizar un abordaje de los contenidos que establece el Diseño Curricular para el Polimodal, a través de la selección de algunas problemáticas comunes a todas las disciplinas -tales como la planteada precedentemente- y que permitan ser contextualizadas, explicadas, interpretadas por cada una de ellas desde su mirada particular, aplicando sus propias categorías de análisis y métodos de investigación, utilizando las fuentes que sean pertinentes para cada una de ellas.

Se trata pues, de hacer foco en la misma problemática desde la particular mirada de cada una de las disciplinas enunciadas. Es como mirar con lupa o zoom de distintas características un mismo recorte de la realidad. De esta manera la visión que tengamos de ella dependerá de la lupa utilizada, cada una destacará más ciertos elementos, permitirá aprehenderlos mejor; pero sólo la conjunción de esas diversas miradas es la que posibilitará captar la complejidad del recorte enfocado. Tal como plantea el mismo Diseño Curricular y como expresamos en el gráfico que sigue:

"El camino de la vida adolescente es esencialmente una búsqueda que se transita con el anhelo de llegar a un horizonte más amplio en el que la fragmentación de significados dé lugar a una totalidad con sentido. Totalidad que se construye mediante procedimientos cooperativos de reflexión y crítica en los que la misma indagación sólo es posible en el marco de actitudes de solidaridad, respeto mutuo y corresponsabilidad"¹¹.



Una misma problemática alcanzada por el zoom de las diversas disciplinas

Hasta ahora, el conocimiento disciplinar había sido insularizado, es decir, cada una de las disciplinas se dedicaba al estudio de una parte. Pero, como sabemos, los problemas de la vida son multidisciplinares, transdisciplinares, multidimensionales. Si el objetivo es, contribuir a preparar a nuestros alumnos para la complejidad de los tiempos, debemos tender a revertir ese proceso, dejando atrás la idea de islas y concibiendo a cada disciplina como penínsulas, diferentes entre sí, pero que permiten la conexión con el todo y una concepción integral y compleja del mismo.

Para que este abordaje se produzca, será necesario el trabajo conjunto de directivos y docentes, colaborando en la elaboración o revisión de un Proyecto Curricular Institucional que atienda a estas particularidades partiendo del conocimiento de los contenidos, las formas de trabajo y la normativa de las orillas entre las cuales el nivel polimodal es el *punto de unión*: el Tercer Ciclo, por un lado y por otro, la necesidad de preparar *"para la continuación de estudios superiores y para la inserción activa y responsable en la vida democrática de la comunidad"*¹². Eso requiere la constitución de espacios de discusión e integración epistemológica, ideológica, y psico-socio-pedagógica.

La siguiente es una posible selección de contenidos, para el primer año de polimodal, que permita explicar desde los aportes disciplinares la problemática de la fragmentación social y espacial que, como sabemos, no es un fenómeno exclusivo de la ciudad de La Plata -al que ya nos referimos- sino que es posible de ser abordada a partir del estudio de otros casos a nivel nacional, regional y mundial. El trabajo con contextos ricos y variados propiciará un análisis más pormenorizado de esos procesos en diversos lugares del mundo y permitirá el establecimiento de relaciones, la búsqueda de similitudes y diferencias, no privilegiando un desarrollo meramente cronológico de los mismos sino, adoptando uno que permita a los alumnos la elaboración de comparaciones sobre los procesos sociales, a partir del reconocimiento de la multicausalidad, el conflicto, las redes de relaciones, la multiperspectividad, los cambios y las continuidades, en fin, la complejidad de esos procesos.

¹¹ Fundamentación Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, 1° Año, Polimodal

¹² Fundamentación Historia Mundial Contemporánea, 1° Año, Polimodal

De esta manera, los casos analizados en años y/o ciclos anteriores, deben estar pensados y organizados para ser recuperados en el año y/o ciclo subsiguiente, con una lógica de círculos concéntricos que incluyen al anterior y se van ampliando, es decir, suponen una complejidad creciente que promueva la concatenación con los conocimientos adquiridos a partir de los años/ciclos anteriores.

- ✓ Desde la Historia: Transnacionalización y concentración económica. Efectos sociales problemáticos: desempleo, desigualdad social, marginalidad y delincuencia. Relaciones estado-mercado: debate sobre la viabilidad y necesidad de políticas estatales reguladoras. Cambios en la organización y los roles familiares.
- ✓ Desde la Geografía: Los desequilibrios urbanos. Modelos urbanos. Funciones y jerarquías. Formas de asentamiento urbano. Problemáticas urbanas. Las redes de transporte y comunicaciones. Calidad de vida: indicadores. La población como recurso: empleo y desempleo. El proceso de globalización: las transformaciones económicas, sociales y territoriales del sistema. El rol del Estado.
- ✓ Desde la Filosofía y Formación Ética y Ciudadana: casi todos los contenidos del Eje de la Vida Política y, tal como se plantea en el Diseño Curricular, el desarrollo de los mismos será "[...] facilitado por el trabajo con contenidos de otros espacios curriculares que operan como saberes previos para el tratamiento de estas cuestiones".¹³

Si pretendemos que nuestros alumnos desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo que les permita explicar e interpretar la realidad social y actuar en ella, aportando a la construcción de una sociedad mejor, será necesario que los docentes y directivos de cada institución y de todos los ciclos de la escolaridad, establezcan espacios de diálogo y coordinación efectivos que desemboquen en proyectos concretos, tratando de conectar los aprendizajes; ya que, el desarrollo de los niños y adolescentes no es un proceso con etapas claramente delimitadas ni meramente yuxtapuestas, sino un **continuun**. Esto también supone leer el currículum como una propuesta sin solución de continuidad. Estos son los desafíos que tenemos por delante.

A través de esta breve fundamentación del área, seguramente usted, habrá ido descubriendo algunas pautas para analizar el proyecto áulico de sus docentes o una de sus clases. A continuación, le ofrecemos algunas precisiones que favorecerán el desarrollo de esa actividad.

La mirada del directivo sobre la planificación didáctica y sobre la práctica de enseñanza en el área de Ciencias Sociales

Resulta importante en este punto, realizar una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), ya que en él se encuentran definidas las líneas de acción institucionales y, observar si brinda pautas para la organización de los contenidos curriculares que se hallan especificados en el Proyecto Curricular Institucional. En este último, seguramente encontrará no sólo una organización de los contenidos por año y ciclo sino también una progresión de la propuesta didáctica para la enseñanza de los mismos.

¹³ Contenidos y expectativas de logro Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, 1° Año, Polimodal

Antes de su ingreso al aula, es importante que ponga atención en la planificación didáctica, centrando la mirada en las siguientes cuestiones:

- ✓ Su ajuste a los lineamientos establecidos en el PCI.
- ✓ La explicitación de un diagnóstico de la realidad y del contexto de enseñanza.
- ✓ La noción de ciencia y el modelo didáctico que se adopta, lo cual se halla en estrecha relación con el marco conceptual desde el cual se presenta la propuesta.
- ✓ Si se proponen recortes enmarcados en los lineamientos del Diseño Curricular Provincial, significativos socialmente y para los alumnos y conectados con otros campos de conocimiento.
- ✓ Si se promueve el aprendizaje de conceptos, la idea de proceso, el establecimiento de relaciones, la interpretación y análisis crítico de la realidad social pasada y presente, el desarrollo de habilidades cognitivas, de actitudes y valores socialmente aceptados, la participación social.
- ✓ Si se integran los contenidos enunciados en el punto anterior a los llamados conceptuales o se los presenta disociados de éstos.
- ✓ Las estrategias de aprendizaje que se proponen y los recursos que se utilizan.
- ✓ Las intencionalidades que conlleva la evaluación propuesta (medir, tener en cuenta el proceso, etc).

Reordenemos lo expuesto hasta aquí y veamos cuáles son los momentos a tener en cuenta y las preguntas que Ud. podría hacerse al observar y registrar una clase de Ciencias Sociales en su institución.

Al comenzar la clase

- ✓ ¿La clase se encuentra incluida en el trabajo global del curso? ¿Se retoma una temática iniciada previamente, sintetizando lo realizado hasta el momento? ¿Se propone una nueva temática desconectada del trabajo anterior? ¿Se parte del planteo de una situación problemática o del análisis de un caso?

Con respecto a los contenidos

- ✓ ¿Se presenta un tiempo lineal - cronológico o se favorece el trabajo a partir de periodizaciones posibilitando la comprensión de la simultaneidad y la sucesión, sincronía (se estudian las sociedades identificando sus rasgos económicos, políticos, tecnológicos, culturales, en el contexto de una época determinada) - diacronía (se promueven las capacidades de representación y medida del tiempo, identificación de factores de cambio y permanencia y de las repercusiones de los acontecimientos, coyunturas y procesos a corto, mediano y largo plazo)?
- ✓ ¿Se favorece la comprensión de las relaciones entre la sociedad y el medio natural? ¿Se permite establecer relaciones (dependencia, complementariedad) entre diversas escalas de análisis? ¿Se favorece la comprensión del espacio como construcción social?
- ✓ ¿Se presentan sujetos únicos individuales/colectivos o multiplicidad de ellos? ¿Se permite que los alumnos trabajen a partir de diferentes puntos de vista de los sujetos sociales y que se manifiesten los intereses que éstos expresan? ¿Se posibilita que se descubran las relaciones de poder existentes en una sociedad y las situaciones de conflicto-consenso que en ella se desarrollan?

Con respecto a la metodología de trabajo

- ✓ ¿Se parte de los conocimientos previos de los alumnos?
- ✓ ¿Se establecen relaciones con los contenidos trabajados previamente?
- ✓ ¿Se generan estrategias para que los alumnos puedan aproximarse a la construcción de conceptos o se proponen apriorísticamente definiciones acerca de los conceptos trabajados?
- ✓ ¿Se dedica tiempo a escuchar las argumentaciones y explicaciones que dan los alumnos en relación a los temas tratados?
- ✓ ¿Se combinan instancias expositivas con instancias de trabajo individual y/o grupal? Si alienta el trabajo individual o grupal ¿controla el progreso o estancamiento del mismo?
- ✓ ¿Se utiliza sólo el texto como recurso o se combina el trabajo con el aporte de otras fuentes y otros materiales didácticos?
- ✓ ¿Se proponen situaciones problemáticas, explicaciones de conflictos, interpretación de historias de vida, realización de predicciones, preparación de debates? ¿Se incluyen los pasos de la investigación social (delimitación del problema, planteo de hipótesis, búsqueda y análisis de fuentes, elaboración de conclusiones, comunicación de los resultados de la investigación por distintas vías)?¹⁴
- ✓ ¿Se generan instancias para que los alumnos reflexionen acerca sus procesos de aprendizaje?
- ✓ ¿Se confrontan las ideas previas con la nueva información a la que se ha accedido?

Al terminar la clase

- ✓ ¿Se plantea un cierre (integración o síntesis) de los contenidos abordados y evalúa lo desarrollado?
- ✓ ¿Se realiza una revisión y reconstrucción del proceso de conocimiento realizado?

Las preguntas que hemos incorporado sólo pretenden ordenar su mirada a la hora de ingresar al aula de Ciencias Sociales, aunque, sin duda, con la observación de una sola clase no encontrará respuestas a todos los cuestionamientos planteados. Pero, nuestra experiencia indica que, al menos le brindará una perspectiva de lo que está sucediendo efectivamente en su institución en relación con el área. Seguramente, este listado merecerá diversas adaptaciones en virtud del nivel educativo en el que se lo pretenda utilizar.

¹⁴ Siguiendo el ejemplo de la problemática de la fragmentación social y espacial en la ciudad de La Plata se podría partir de la hipótesis que sostiene que la misma comenzó a partir del proceso de desindustrialización operado a partir de 1976; un conflicto a resolver sería la ocupación del espacio público y privado; una historia de vida, la de un pequeño productor hortícola que optó por vender su tierra al no resultarle rentable la producción a la que se dedicaba; las predicciones podrían trabajarse en torno a las vías de solución que tendría el problema de la inseguridad; un debate podría centrarse en torno a los criterios con los que el Estado aprueba la localización de las urbanizaciones cerradas. Cabe aclarar que para llevar adelante cualquiera de las estrategias mencionadas es menester haber cumplido con los pasos de la investigación social que fueron analizados precedentemente.

Bibliografía de consulta

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. Comps. Didáctica de las ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós Educador.

Asensio, Carretero, Pozo (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.

Benejam, P. y Pages, J. (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ISE-Horsori Editor.

Bourdieu, P. (1989) *La reproducción*. Barcelona- Laia

Braudel, Fernand *La historia y las Ciencias Sociales*.

Bruner, J.S. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona- Gedisa

Bruner, J.S. (1997) *Educación puerta a la cultura*. Madrid- Visor

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC

Calaf Masachs y otros (1999) *Aprender a enseñar geografía*. España, Oikos-Tau.

Camilloni, A. W. de (1997) *Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica*. En: *Novedades Educativas*. Nº 84. 4-7.

Camilloni, A. W. de (1996): *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. En: A. W. de Camilloni y otras. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Chalmers, A. (1986) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

Chevalard, F. (1991). *La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Trad. de D. Fregona y F. Ortega- U. N. Comahue

Clark, C. y Peterson, P. (1989) *Procesos de pensamiento de los docentes*. En: M. Wittrock. Comp. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos III*. México: Piados.

Comisión Gulbekian para la reestructuración de las Ciencias Sociales (1998). *Abrir las Ciencias Sociales*. México-Madrid. Siglo XXI

¿Cómo explicar los mapas? (1990) Barcelona, CEAC.

Connell, R. W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Corberó, Figueras y otros (1998) *Trabajar mapas*. México, Longman.

Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires

Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974) *El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica*. En: Revista Ciencias de la Educación. Año IV N° 12. Buenos Aires.

García Blanco, A. (1994) *Didáctica del museo*. Madrid Ediciones de la Torre.

García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.

Giacobe, M. (1998). *La geografía científica en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Ed.

Graves, N. (1981). *La enseñanza de la Geografía*. Madrid. Cíncel-Kapeluz

Hosbsbawn, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona. Grijalbo Mondadori.

Luchetti, Elena (1999). *Piedra libre... a los contenidos procedimentales*. Bs. As., Magisterio del Río de la Plata.

Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.

Trepat, Cristofol (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, Grao.

Trepat, O. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Grao.

Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Grijalbo.

Es recomendable, también, releer los siguientes materiales producidos por la DGCyE, que pueden encontrarse en los CIE y las Jefaturas de Inspección:

Lineamientos Curriculares (una serie de tres documentos).

Documento "Problemas de la enseñanza para la EBG", 2002.

Documentos de Jornada Completa, 2000.

Bibliografía específica de las áreas, seleccionada por el programa de capacitación FordeCap, 2001-2002.

"Hacia una mejor calidad de la educación rural", Curso destinado a docentes de 1° y 2° Ciclo de EGB de Escuelas Rurales y de Islas, Módulos I, II y III, 2003.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador: Ingeniero Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación: Prof. Mario Néstor Oporto

Subsecretario de Educación: Prof. Alberto Sileoni

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal: Prof. Jorge Ameal

Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal: Lic. Juan Odriozola

Directora Docente: Lic. Celia Menoyo

Director Administrativo: Prof. Mario Ciarlante

Subdirectora Administrativa: Sra. Beatriz Brunazzo

Equipo de Asesores

Perla Agosti

Cristina Berdini

Liliana Bouza

Ana María Dorato

Jorge Iglesias

Nora Pinedo

Stella Maris Rizzi

Beatriz Romano

Equipo Técnico de Apoyo

Graciela De Vita

Elba Fontenla

Laura Vidarte

Responsables coordinación y diseño de este documento

Elba Fontenla

Laura Vidarte

Autora del documento

Diana Hamra