

Serie documentos para capacitación semipresencial
Educación Secundaria 1º año (7º ESB)

Introducción al Diseño Curricular

Ciencias Sociales

ESB



Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

Serie documentos para capacitación semipresencial
Educación Secundaria 1° año (7° ESB)

Introducción al Diseño Curricular

Ciencias Sociales



Índice

Carta de presentación	3
Introducción	5
Objetivos	6
Contenidos	7
Modalidad de trabajo	8
Evaluación y acreditación	13
Unidad 1. La enseñanza de las Ciencias Sociales en primer año y su vinculación con los propósitos de la Educación Secundaria	15
Unidad 2. Las unidades de contenido del Diseño Curricular	23
Unidad 3. Desarrollo de propuestas de enseñanza	43
Anexo	75

Ciencias Sociales

Especialistas
Laura Graciela Rodríguez
María Cecilia Zappettini



Programa de capacitación para Secundaria Básica
Coordinadoras
Lic. Alejandra Paz
Lic. Claudia Venturino

Asesora pedagógica en educación a distancia
María Liliana Cedrato

Colaboradores
Fabiana Smaha, Karim Wiedemer, María Cecilia Corinaldesi y Máximo Calabrese.

Edición y diseño: Dirección de Producción de Contenidos
dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Octubre de 2006

Carta de presentación

La Plata, 13 de septiembre de 2006

Estimados directores y docentes de primer año de Educación Secundaria Básica:

En 2005, la provincia de Buenos Aires inició un proceso de transformación y creó una nueva escuela secundaria de seis años cuyo Primer Ciclo, la Educación Secundaria Básica, se constituye en un espacio privilegiado para la educación de las y los adolescentes bonaerenses.

En función de avanzar en la construcción de la Educación Secundaria se ha elaborado una propuesta de enseñanza que se plasma en el nuevo Diseño Curricular con el propósito de posibilitar a los jóvenes construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural de la humanidad.

La complejidad de la tarea docente, la actualización disciplinar y didáctica y los cambios curriculares requieren de una formación docente continua que permita la revisión crítica de la propia práctica. Por ello, la propuesta de capacitación que se inicia constituye un primer acercamiento al Diseño Curricular de la nueva Educación Secundaria con el propósito de acompañar a los docentes en los procesos de cambio que se impulsan y de ofrecerles herramientas que incidan en los procesos de enseñanza y en la implementación de la prescripción curricular.

Por todo ello, este módulo constituye un espacio de diálogo e intercambio en relación con la práctica del docente y los posicionamientos teórico prácticos sobre la base de los cuales se deberían ir constituyendo los acuerdos para que el nuevo Diseño Curricular se constituya en una herramienta de la planificación de la enseñanza.

En este sentido, la propuesta de trabajo no agota –ni en profundidad ni en extensión– los ejes de contenido seleccionados, aunque intenta *abrir puertas* hacia un saber compartido acerca de la propuesta curricular vigente para construir juntos la escuela que todos queremos.

Los despedimos animándolos a participar de esta capacitación con el mismo compromiso con el que día a día enfrentan el desafío de la enseñanza.

Dirección de Capacitación

Introducción

Esta propuesta de capacitación a distancia (semipresencial) está destinada a los Profesores a cargo de la materia de Ciencias Sociales y constituye un primer acercamiento al nuevo Diseño Curricular para la Escuela Secundaria Básica o ESB.

Hemos diseñado una propuesta de capacitación que se propone construir espacios de reflexión, el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza situados y coherentes con las orientaciones propuestas en el Diseño Curricular.

Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la creación de la Educación Secundaria Básica, se abre una instancia para la renovación curricular y para reflexionar sobre los modos en que se realiza la enseñanza de las Ciencias Sociales en el territorio de la provincia de Buenos Aires, atendiendo a los fines específicos de este ciclo, a las características propias de sus estudiantes y a los actuales contextos socio- culturales.

La construcción de esta materia como una disciplina escolar procura recuperar metodológica y didácticamente tradiciones disciplinares y pedagógicas de la Historia y la Geografía en virtud del diálogo que a lo largo de sus propias historias disciplinares mantuvieron con la Ciencia Política, la Economía, la Sociología y la Antropología, entre otras Ciencias Sociales.

De este modo, en el Diseño se define su construcción como “el producto de la contribución que las diferentes disciplinas del campo de las Ciencias Sociales han realizado, científica y pedagógicamente, en virtud de sus puntos de vista y modos de conceptualizar para describir, explicar e interpretar su objeto de estudio, la realidad social pasada y presente y su enseñanza, atendiendo entonces a la doble dimensión epistemológica: la de las disciplinas que conforman la materia y la de sus didácticas”.

Resulta central, para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales, “una mayor preocupación por la comprensión de la historia y el presente en tanto ‘todo’ organizado y en continua interacción”. Subyace una concepción de la enseñanza que favorece “un pensamiento relacional, conocedor de las múltiples interrelaciones que existen en la realidad social presente y pasada”.

Con respecto al Módulo específicamente, éste ha sido preparado para que Ud. pueda, en la primera unidad, comprender de manera global la propuesta de la materia Ciencias Sociales inscripta en el Marco General para la Educación Secundaria.

En la segunda unidad, pretendemos que Ud. interprete cada uno de los elementos que estructuran el conjunto de las tres unidades de contenidos a la luz de los conceptos y contenidos específicos que se proponen.

Por último, en la tercera unidad elaboramos una serie de propuestas de enseñanza para que Ud. conozca cómo se podrían llevar al aula estas nociones. Asimismo, planteamos algunas cuestiones relevantes que se deberían tener en cuenta al momento de evaluar a sus alumnos y alumnas.

Para ampliar la información expuesta en este Módulo, incluimos una serie de textos en el Anexo que Ud. puede consultar cuando lo considere necesario.

Esperamos que el presente Módulo lo ayude a comprender las cuestiones centrales de la materia propuestas en este nuevo Diseño Curricular, para que pueda implementar dicho Diseño en el aula sin mayores dificultades el próximo ciclo lectivo.

Objetivos

Al finalizar el módulo, se espera que usted haya logrado:

- a) Analizar el Marco General para la Educación Secundaria y el Diseño Curricular de la materia de Ciencias Sociales en su totalidad.
- b) Comprender el encuadre y los fundamentos de la presentación de los contenidos de la materia.
- c) Identificar cuáles son las orientaciones didácticas que se privilegian para la enseñanza y el aprendizaje de la materia.
- d) Reflexionar sobre la necesidad de que la propuesta de evaluación esté concebida como parte de la propuesta de enseñanza y por ende, sea coherente con ella.

6

Contenidos

Unidad 1. La enseñanza de las ciencias sociales en primer año y su vinculación con los propósitos de la Educación Secundaria Básica

El marco general para la Educación Secundaria. Sus propósitos y organización. Su concreción en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en especial en el primer año de la Educación Secundaria. La enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad. Propósitos de las Ciencias Sociales para la ESB. Análisis de expectativas de logro propuestas por el Diseño. Explicitación de criterios para la organización de contenidos. El mapa de la organización de contenidos. Los conceptos estructurantes, los conceptos transdisciplinarios y los conceptos básicos de la materia. Análisis de las orientaciones didácticas. El papel de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Criterios de evaluación. Instrumentos. Relaciones entre actividades y evaluación.

Unidad 2. Las unidades de contenidos del Diseño Curricular

Algunos principios generales sobre las unidades de contenidos del Diseño. La primera unidad de contenidos del Diseño. El trabajo con los "ejes organizadores". Los subejos: el conceptual y el cronológico. Los conceptos básicos disciplinarios sobre el Paleolítico. El ejemplo didáctico propuesto en el Diseño. Los conceptos básicos: división sexual del trabajo, recurso, tecnologías, organización social, territorios, entre otros.

La segunda unidad de contenidos del Diseño. El trabajo con el estudio de caso. La definición de cada uno de los conceptos transdisciplinarios: continuidad y cambio; similitud y diferencia; identidad y alteridad; conflicto de valores y creencias; interrelación y comunicación. El ejemplo didáctico propuesto en el Diseño. Los conceptos básicos: técnicas y tecnología social; transformación humana de la biosfera en la lógica de los procesos de alteración de la biosfera, transformaciones tecnológicas y organización del espacio. Los tipos de información que se deben incluir.

La tercera unidad de contenidos del Diseño. Temas y subtemas dentro de la unidad. Los contenidos a enseñar: problemas con la periodización. Distribución en el tiempo de los contenidos a enseñar. La manera tradicional de dictar la materia. Los conceptos básicos y transdisciplinarios de la unidad. El ejemplo didáctico.

7

Unidad 3: Desarrollo de propuestas de enseñanza

Desarrollo de la propuesta en relación al ejemplo didáctico (onas). El uso de diversas fuentes de información. El diálogo al interior del campo de las Ciencias Sociales. Cómo trabajar los conceptos transdisciplinarios con los alumnos y alumnas. La interrelación entre el pasado y el presente. La evaluación de los aprendizajes y la relación con los propósitos y las expectativas de logro para el primer año.

Desarrollo de la propuesta en relación al ejemplo didáctico (incas). El uso de diversas fuentes de información: Internet, fotografías, películas y mapas. El diálogo al interior del campo de las Ciencias Sociales: la arqueología. Las salidas educativas y la visita a un museo. La evaluación de los aprendizajes y la relación con los propósitos y expectativas.

Desarrollo de la propuesta en relación al ejemplo didáctico (ciudad medieval). Las estrategias didácticas a la luz de la teoría constructivista del aprendizaje y la teoría crítica. Las simulaciones y cómo trabajarlas en el aula. Los temas de la teoría crítica vinculados a las actividades. La evaluación de los aprendizajes para esta unidad.

Modalidad de trabajo

Para el desarrollo de este curso se ha adoptado la modalidad a distancia (semipresencial), esto implica que usted participará de una propuesta de capacitación que alterna instancias de trabajo no presencial o autónomo (23 horas reloj) con encuentros presenciales (9 horas reloj) diseñados secuenciadamente para lograr los objetivos explicitados. Este material impreso irá pautando ambas instancias ya que fue pensado para guiar, orientar y acompañar su proceso de aprendizaje. A continuación le presentamos la secuencia en la que hemos diseñado el trabajo.

Modalidad	Característica	Actividad a realizar	Fecha y horario
Trabajo no presencial o autónomo	Trabajo individual y/o grupal sobre la primera unidad del Módulo, los Anexos correspondientes, el marco general para la ESB y el Diseño Curricular. El espacio y los tiempos los organizan los cursantes	Completar todas las actividades propuestas en la unidad 1 del Módulo.	A establecer por los cursantes previos al primer encuentro presencial.
Encuentro presencial	El capacitador organizará el trabajo en grupo. Luego coordinará la puesta en común en plenario.	Leer y socializar en grupo las actividades realizadas correspondientes a la unidad 1. Trabajar en plenario para la puesta en común.	Tres horas de duración. La fecha dependerá de cada región.
Trabajo no presencial o autónomo	Trabajo individual y/o grupal sobre la segunda unidad del Módulo, los Anexos correspondientes y el Diseño Curricular. El espacio y los tiempos los organizan los cursantes	Completar todas las actividades propuestas en la unidad 2 del Módulo.	A establecer por los cursantes previos al segundo encuentro presencial
Encuentro presencial	El capacitador organizará el trabajo en grupo. Luego coordinará la puesta en común en plenario.	Leer y socializar en grupo las actividades realizadas correspondientes a la unidad 2. Trabajar en plenario para la puesta en común.	Tres horas de duración. La fecha dependerá de cada región.

Trabajo no presencial o autónomo	Trabajo individual y/o grupal sobre la tercera unidad del módulo, los Anexos correspondientes y el Diseño Curricular. El espacio y los tiempos los organizan los cursantes	Completar todas las actividades propuestas en la tercera unidad del Módulo. Preparar el Trabajo Práctico - una propuesta de enseñanza- a ser presentado una semana antes del tercer encuentro presencial.	A establecer por los cursantes previos al tercer encuentro presencial
Encuentro presencial	El capacitador hará una devolución individual de los trabajos prácticos recibidos la semana anterior. Seguidamente, comunicará las consignas para elaborar la evaluación individual, escrita y presencial.	Evaluación	Tres horas de duración. La fecha dependerá de cada región.

Recuerde que este material constituye una propuesta de enseñanza elaborada para lograr los objetivos explicitados y fue organizado en unidades didácticas que incluyen contenidos y actividades que orientarán el análisis del diseño curricular de la ES.

Para las instancias no presenciales o autónomas le sugerimos que:

- Organice su tiempo de lectura y trabajo.
- Cuando reciba el material realice una lectura rápida del módulo para tener una percepción global de los contenidos abordados.
- No postergue la realización de las actividades propuestas; cada una fue pensada desde una secuencia didáctica tendiente a facilitar el proceso de auto capacitación.
- Destaque los conceptos que identifique en cada lectura.

- Registre los comentarios, cuestionamientos y/o preguntas que le vayan surgiendo a fin de articular el marco teórico con su experiencia profesional.

- Anote las certezas, interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlas en los encuentros presenciales.

- Durante la lectura no deje de plantearse qué está entendiendo.

- Al cerrar cada actividad permítase reflexionar sobre lo leído y propóngase relacionar lo nuevo con lo conocido.

En cada unidad Ud. encontrará:

- **Breves referencias sobre los contenidos de las ciencias sociales**

En la primera unidad de este módulo se trabajan todos los capítulos del Diseño Curricular –excepto el de “unidades de contenido”– y el Marco General de la Educación Secundaria Básica. Usted deberá leer estos dos documentos y completar las actividades para llevarlas al primer encuentro presencial.

En la segunda unidad de este Módulo se hace foco en el análisis de las tres “unidades de contenidos” del Diseño Curricular. Se profundiza el trabajo con los contenidos a enseñar, los conceptos básicos y los conceptos transdisciplinarios específicos de cada una de las tres unidades del Diseño Curricular. Todas las actividades de esta parte deberán ser preparadas para comunicarlas en el segundo encuentro presencial.

En la tercera unidad de este módulo se plantean diferentes propuestas de enseñanza centradas en las actividades para los alumnos y alumnas, el trabajo a partir de diferentes fuentes de información, el conocimiento de las otras disciplinas que integran el campo de las ciencias sociales, entre otros. Cada propuesta se articula alrededor del “ejemplo didáctico” planteado en el Diseño Curricular para cada unidad de contenido. Se elaboran también propuestas para la evaluación a los alumnos y alumnas relacionadas con la serie de actividades expuestas.

Usted deberá completar las actividades correspondientes a esta parte del módulo y elaborar un trabajo práctico que tendrá que ser entregado una semana antes del tercer encuentro presencial.

Para que usted pueda ampliar la información presentada en este módulo, incluimos una serie de documentos en los Anexos. Recuerde que si lo necesita, puede recurrir a la biblioteca del CIE.

• Actividades

Fueron elaboradas para:

- Favorecer y orientar el aprendizaje de los conceptos clave desarrollados en el Marco General del Diseño Curricular y en el Diseño Curricular.
- Vincular su práctica docente con los conceptos y concepciones analizados.

Acerca de los encuentros presenciales

Los encuentros presenciales (ver secuencia de trabajo) son instancias de trabajo grupal diseñadas para el intercambio y la comunicación entre los docentes participantes y el docente a cargo de la capacitación. En este espacio podrá intercambiar ideas, plantear y resolver las dudas surgidas del estudio individual, construir grupos de estudio para analizar los contenidos y discutir las distintas formas de resolución de las actividades de aprendizaje.

Estos encuentros constituyen espacios para desarrollar contenidos no incluidos en este material impreso, pero que necesitan que cada cursante haya realizado las actividades y lecturas propuestas en las instancias de trabajo autónomo, previas al encuentro, ya que son los cursantes -con sus inquietudes, preguntas, comentarios- los que irán enriqueciendo el encuentro junto con el docente, otorgándole así una dinámica particular. En este material impreso se detallan la totalidad de las actividades que deberá llevar a cada encuentro presencial.

Es aconsejable que los grupos de estudio funcionen también en los momentos de trabajo autónomo para intercambiar experiencias, trabajar cooperativamente y relacionarse con

otros cursantes que enriquecerán su aprendizaje y su desempeño laboral en el aula y en su institución.

El CIE será el encargado de atender las cuestiones operativas de la implementación del curso, con el que podrá comunicarse cuando necesite información respecto de las fechas y horarios de los encuentros presenciales, las fechas de entrega de trabajos, cuestiones relativas a los materiales de estudio, entre otros.

Evaluación y acreditación

Para lograr la acreditación del curso deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- Asistir a la totalidad de los tres encuentros presenciales.
- Presentar en los dos primeros encuentros presenciales las actividades propuestas en la primera y segunda unidad del Módulo, respectivamente.
- Entregar y aprobar un trabajo práctico, escrito e individual - una propuesta de enseñanza- que deberá ser entregado al capacitador una semana antes del tercer encuentro presencial.

Para elaborar el trabajo práctico, usted deberá seguir la siguiente consigna:

Elabore una propuesta de enseñanza escrita e individual, sobre algún contenido que le parezca relevante, mediante el cual:

- trabaje con los conceptos básicos y transdisciplinarios;
 - elabore actividades y consignas para los alumnos y alumnas;
 - plantee el modo de evaluación y los criterios de acuerdo a los propósitos y expectativas que usted haya seleccionado.
- Aprobar la evaluación final, presencial e individual en el tercer encuentro presencial.

Unidad 1.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en primer año y su vinculación con los propósitos de la Educación Secundaria

Contenidos de la unidad

El marco general para la Educación Secundaria. Sus propósitos y organización. Su concreción en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en especial en el primer año de la Educación Secundaria. La enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad. Propósitos de las Ciencias Sociales para la ESB. Análisis de expectativas de logro propuestas por el Diseño Curricular. Explicitación de criterios para la organización de contenidos. El mapa de la organización de contenidos. Los conceptos estructurantes, los conceptos transdisciplinarios y los conceptos básicos de la materia. Análisis de las orientaciones didácticas. El papel de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Criterios de evaluación. Instrumentos. Relaciones entre actividades y evaluación.

Características de la Educación Secundaria Básica

Para caracterizar la Educación Secundaria y comprender sus propósitos le solicitamos que lea “El Marco General para la Educación Secundaria Básica”. Luego realice una segunda lectura orientándose por las consignas que incluimos a continuación.

- Relacione la secuencia histórica que allí se explicita con su biografía escolar y profesional.
- Puntualice la organización de la Enseñanza Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.

- Explique los propósitos planteados para la Educación Secundaria y analice su importancia en relación con la demanda de la sociedad en el momento actual.
- En el título “Fundamentos de la propuesta para la educación Secundaria” se explicitan las concepciones que definen la propuesta. Lea y analice el texto y luego explique las siguientes expresiones que dan cuenta de algunos principios que sustentan la propuesta curricular para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.
 - Implicancias del currículum.
 - Niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y como sujetos sociales.
 - Ciudadanía dentro y fuera de la escuela.
 - La experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia.
 - La escuela constituye un lugar de encuentro intercultural.
 - La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales.
 - Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.
 - La escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno y no como joven o adolescente-
 - Es necesario que la escuela avance en la construcción de la relación entre lenguaje y conocimiento.
 - Cuando el lenguaje de la escuela no se entiende marca un adentro y un afuera.
 - Existen diferencias en lo que implicó la escolaridad obligatoria para la generación del '80 y lo que implica en la actualidad.
- Caracterice los “principales criterios técnicos” que se detallan. Explícite los motivos y las decisiones que justifican estos criterios.

En esta primera aproximación al material usted habrá podido detectar que allí se plantea fundamentalmente la continuidad de los estudios de los ciudadanos y ciudadanas, su formación como sujetos de conocimiento activos y participativos integrados a la sociedad y señala la importancia de la ESB para orientar y facilitar el ingreso de sus jóvenes al mundo del trabajo.

Todas estas expectativas están relacionadas con una concepción de sujeto, que fue modificándose a lo largo de la historia y que en la actualidad no puede concebirse separada del conocimiento. Por otro lado, esto conlleva a pensarlo dentro de las escuelas donde coexisten diferentes culturas y edades.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer año de la Educación Secundaria

Vaya al capítulo sobre la materia de las Ciencias Sociales (primer año) y lea el texto: “La enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESB”, luego responda las siguientes consignas:

- ¿Cuál es el enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales?
- ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos pasados y actuales sobre los que se basan las Ciencias Sociales?
- ¿Cuáles son las nociones más importantes de la Historia y el Tiempo Histórico?
- ¿En qué consiste el enfoque de la Geografía?
- ¿Cómo se caracterizan espacio y espacialidad humana; Naturaleza y Cultura?

ACTIVIDAD 1

a) Elabore un texto con sus respuestas, sus certezas, dudas e inquietudes para trabajarlas en el primer encuentro presencial.

Los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con las expectativas de logro para primer año

Lea los apartados “Propósitos de Ciencias Sociales para la ESB” y las “Expectativas de logro para primer año.”

Entre las Expectativas de Logro para primer año y los propósitos se establece una relación de secuencia y complejidad. Las expectativas señalan el comienzo del camino para poder alcanzar los propósitos generales de toda la ESB. A partir de esta relación general, le solicitamos que establezca relaciones específicas entre los propósitos y expectativas enunciados referidas a los contenidos y su secuenciación y a la modalidad de trabajo a desarrollar con los alumnos de primer año, tendientes a que puedan alcanzar los propósitos enunciados para los tres años de la ESB.

ACTIVIDAD 2

a) Escriba las relaciones que haya detectado y lleve su producción al primer encuentro presencial.

La organización de los contenidos

Busque el apartado sobre la “organización de los contenidos” en el Diseño Curricular y analice su organización y su relación con las expectativas de logro. Luego:

- Explique a qué se denomina en el Diseño Curricular como “conceptos estructurantes”.
- Caracterice los “conceptos transdisciplinarios”.
- Señale para qué es necesario seleccionar los “conceptos básicos”.
- Explique cómo se relacionan los contenidos a enseñar con estos tres tipos de conceptos.

ACTIVIDAD 3

a) Elabore un texto en el que registre su respuesta a las consignas planteadas, incluya también sus dudas e interrogantes.

Uno de los recursos de trabajo privilegiados en las clases son los libros de texto. Los textos escolares son uno de los eslabones de la transposición didáctica.

En esta capacitación no nos detendremos en el análisis exhaustivo de los libros que hoy se encuentran a la venta. Sólo nos ocuparemos de reflexionar sobre algún párrafo de cualquiera de ellos, como el siguiente:

“Luego de la caída del Imperio Romano, la vida urbana en Europa occidental fue prácticamente inexistente. Las ciudades quedaron convertidas en centros de administración eclesiástica y en residencias de los obispos [...] Entre los siglos XI y XIII esta situación cambió radicalmente. Las ciudades no sólo registraron un aumento demográfico similar al del campo, sino que también se convirtieron en centros de atracción para los campesinos que buscaban mejores oportunidades. Algunos llegaban a las ciudades huyendo de las exigencias señoriales y otros lo hacían atraídos por la creciente actividad artesanal y comercial”. (Daneri, Alicia y otros, *Manual Historia 1*. Buenos Aires, Santillana, 1995, p. 168)

ACTIVIDAD 4

a) A partir de la lectura del texto anterior pueden surgirnos muchos interrogantes relacionados con los conceptos involucrados en el texto, como por ejemplo:

- ¿A cuáles conceptos estructurantes hace referencia?
- ¿Qué conceptos transdisciplinarios se pueden deducir?
- ¿A qué conceptos básicos hace referencia?
- A partir de lo que usted conoce, ¿a qué recorte temático corresponde este párrafo?

- ¿Cuál “modo de vida” está siendo caracterizado?

Estimado colega, si la comprensión de este tema en particular aún le resulta difícil, tenga en cuenta que estas actividades son un punto de partida y que continuaremos analizando esta relación entre los contenidos y los conceptos en las unidades dos y tres de este Módulo.

Las orientaciones didácticas

Analice el apartado “orientaciones didácticas”, puede orientarse respondiendo a las siguientes consignas:

- ¿Cuál es la perspectiva de análisis que sostiene el Diseño Curricular?
- ¿En qué sentido la propuesta didáctica posibilita el ingreso a temáticas actuales? Piense un ejemplo.
- ¿Cuáles son las dos estrategias privilegiadas para abordar y organizar la enseñanza?
- ¿Con qué tipo de fuentes se propone abordar los contenidos?

ACTIVIDAD 5

a) Relacione los contenidos incluidos en el apartado “orientaciones didácticas” con el texto 2 del Anexo y luego, sobre la base de su experiencia, diseñe un ejemplo a partir del “estudio de caso” o de “ejes organizadores”. Esta experiencia la retomaremos en la unidad siguiente.

Orientaciones para la evaluación

Analice el apartado “orientaciones para la evaluación”. Puede orientar su análisis a partir de los siguientes interrogantes.

- ¿Cuál es el principal criterio que orienta la evaluación de la materia?

- ¿Con qué instrumentos se sugiere evaluar?

- ¿En qué consistiría plantear un problema en el examen?

- ¿Qué puede evaluarse a través de los cuadernos?

- ¿En qué consiste la modalidad de “síntesis” para evaluar a los alumnos y alumnas?

ACTIVIDAD 6

a) Relacione las orientaciones brindadas en el Diseño con sus propias prácticas docentes y luego reflexione sobre la afirmación incluida en el Diseño: *“Así, los exámenes deben servir a la vez para evaluar el proceso de enseñanza del docente, como para orientar al alumno acerca de lo que aprende y sus desempeños.”*

Unidad 2.

Las unidades de contenido del Diseño Curricular

Contenidos de la unidad

Algunos principios generales sobre las unidades de contenidos. La primera unidad de contenidos del Diseño. El trabajo con los “ejes organizadores”. Los subejos: el conceptual y el cronológico. Los conceptos transdisciplinarios: continuidad y cambio; similitud y diferencia; alteridad y autorreconocimiento. El ejemplo didáctico propuesto en el Diseño. Los conceptos básicos disciplinarios sobre el Paleolítico. Los conceptos básicos en relación con el ejemplo didáctico: división sexual del trabajo, recurso, tecnologías, organización social, territorios, entre otros.

La segunda unidad de contenidos del Diseño. El trabajo con el estudio de caso. La definición de cada uno de los conceptos transdisciplinarios: continuidad y cambio; similitud y diferencia; identidad y alteridad; conflicto de valores y creencias; interrelación y comunicación. El ejemplo didáctico propuesto en el Diseño. Los conceptos básicos: técnicas y tecnología social; transformación humana de la biosfera en la lógica de los procesos de alteración de la biosfera, transformaciones tecnológicas y organización del espacio. Los tipos de información que se deben incluir.

La tercera unidad de contenidos del Diseño. Temas y subtemas de la unidad. Los contenidos a enseñar: problemas con la periodización. Distribución en el tiempo de los contenidos a enseñar. La manera tradicional de dictar la materia. Los conceptos básicos y transdisciplinarios de la unidad. El ejemplo didáctico.

Algunos principios generales sobre las unidades de contenidos del Diseño Curricular

Desde el punto de vista pedagógico- didáctico en la jurisdicción provincial, los contenidos están estructurados a partir del mapa de organización de contenidos. Las unidades de contenidos son tres:

1. "Muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas".
2. "Pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura".
3. "Entre mundos la experiencia de construcción del occidente. Desarrollo de la división social del trabajo, y las transformaciones del espacio europeo".

La organización de los contenidos a enseñar durante el año se encuentra distribuida en el Diseño Curricular en tres unidades de contenidos. "El conjunto de estas tres unidades representa la totalidad de los contenidos que deberán enseñarse durante el año. Cada una de ellas está ordenada según distintos modos de vida y organizaciones socioculturales que corresponden a distintos espacios y sociedades".

ACTIVIDAD 1

- a) Analice los "contenidos a enseñar" para cada unidad. En primer año de la Educación Secundaria los contenidos a enseñar abarcan una periodización extensa: van desde el origen del hombre hasta el siglo XV después de Cristo.
- b) En el Diseño curricular se hace especial énfasis en que cada docente deberá enseñar la totalidad de los contenidos . Elabore un cuadro con la distribución del tiempo que Ud. le destinaría a cada Unidad.
- c) Realice una lectura crítica sobre el/ los texto/s bibliográficos que ha aconsejado a sus alumnos para que estudien la materia y luego responda:

¿Siguen la periodización propuesta en el Diseño para el primer año? ¿Tiene los mismos contenidos a enseñar del Diseño Curricular? ¿Cree que le servirían para trabajar el próximo ciclo lectivo?

La primera unidad de contenidos del Diseño Curricular: el eje organizador, conceptos transdisciplinarios y básicos específicos

La primera unidad de contenidos explicitada en el Diseño Curricular se llama "Muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas". El objeto de estudio es "Modos de vida y organización sociocultural nómada". Esta unidad está centrada "en la enseñanza de las relaciones socioculturales del denominado proceso de hominización y en las sucesivas modificaciones que el espacio experimenta por la acción conjunta de distintos cambios climáticos, y en menor medida, de los primeros hombres".

El trabajo con el "eje organizador"

En el Diseño está desarrollado un "ejemplo didáctico de trabajo con Ejes organizadores". El Eje organizador seleccionado es:

"Desde los primeros modos de organización social las actividades humanas y su localización se han encontrado afectadas por las condiciones naturales. Ante ellas y según su cultura las personas han establecido distintas respuestas transformadoras del espacio para convertirlos en sus propios territorios".

Al haber construido el eje organizador, se propone que el docente realice un recorte temático de alguna organización sociocultural en particular. El ejemplo presentado en el Diseño es el siguiente: "Las condiciones naturales y la organización de la economía en las poblaciones pescadoras, cazadoras y recolectoras de la isla de Tierra del Fuego. Sur de América".

Como habrá detectado, en el Diseño Curricular se sugieren dos posibles modos de abordaje y organización de la enseñanza de las Ciencias sociales: el trabajo a partir de "Ejes Organizadores" y/o a partir de "Estudios de caso". La estrategia didáctica del Eje Organizador - que elegimos para desarrollar aquí- tiene la finalidad principal de ordenar la información del tema y relacionarla con las demás unidades de contenidos.

Este eje organizador es conceptual, ya que parte de la pregunta sobre los *modos de vida* y cómo se organizaron los hombres a partir de los desafíos de la naturaleza y de su dotación técnica y cultural. Para lograr una mejor comprensión, sugerimos que se incorporen dos subejos en forma simultánea: el conceptual y el cronológico.

Respecto al criterio cronológico, es muy importante, didácticamente hablando, utilizar grandes medidas temporales representadas en líneas de tiempo y adecuadas para cada caso. Deben establecerse las grandes líneas cronológicas del proceso de transformación global. Por ejemplo, en la primera unidad del Diseño se mostrará una línea de millones y miles de años, y en la tercera, entre miles y cientos de años. El objetivo es que los alumnos y alumnas empiecen a entrenarse en el manejo de la dimensión temporal y que incorporen nociones básicas de proporciones y correlaciones. Asimismo, que puedan ser capaces de ubicar espacialmente y de manera precisa estos procesos históricos.

El criterio conceptual es diferente del cronológico, ya que en cada momento histórico coinciden sociedades correspondientes a distintos estadios. Por ejemplo, en América, los onas se desarrollaron más tardíamente que otras culturas de cazadores recolectores, aunque por sus características pueden ser comparados con otras culturas más antiguas establecidas en otros continentes del planeta.

Este trabajo con los ejes permite superar el enfoque tradicional, consistente en estudiar todas y cada una de las culturas o pueblos según su aparición cronológica. En este sentido, Ud. habrá apreciado que en el listado de los “contenidos a enseñar” del Diseño, no están nombradas las culturas a estudiar en cada período - a excepción de Grecia y Roma en la tercera unidad -.

Es decir, no es ni posible ni necesario conocer cada uno de los casos de estos estadios históricos. Si se tiene claro el concepto central que se trata de ejemplificar - por ejemplo, el modo de vida de una cultura cazadora recolectora - bien puede bastar un solo caso como ejemplo, a partir del cual lograr una imagen vívida y estructurada tal que las diferencias entre ese tipo y otro - el modo de vida en el Neolítico - resulten significativas para el alumno y la alumna. Para clarificar ese concepto central, el docente debe ir él mismo más allá de la descripción y establecer las relaciones cronológicas y sincrónicas, y del pasado y el presente.

ACTIVIDAD 2

a) A partir del texto anterior, le solicitamos que mencione las culturas, pueblos o sociedades que permitirán ejemplificar el modo de vida correspondiente a cada unidad del Diseño. El propósito central es lograr una “imagen vívida” de los distintos modos de vida.

b) Puede ampliar algunas nociones leyendo el texto 3 del Anexo.

Cómo plantear los conceptos transdisciplinarios

En el Diseño Curricular se afirma que “En el aula se deben trabajar los conceptos estructurantes, los conceptos transdisciplinarios y los conceptos básicos de las disciplinas a través de contenidos. Tradicionalmente el Diseño curricular ha sido interpretado como un ‘listado’ de temas a enseñar, aquí la valoración conceptual que se hace de los contenidos procura desde el campo pedagógico identificarlos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos y valoraciones que contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Respecto a los conceptos transdisciplinarios, analice esta propuesta:

A través del estudio del Paleolítico y del modo de vida de las culturas cazadoras-recolectoras, se pretende que los alumnos y alumnas reconozcan los siguientes conceptos transdisciplinarios: las continuidades y los cambios que afectaron a estas culturas en el pasado y en la actualidad; la similitud y la diferencia entre los modos de vida pasados y presentes; y el tema de la alteridad y el autorreconocimiento de la identidad indígena actual de las personas.

Hemos elaborado el texto que se incluye a continuación por considerarlo adecuado para trabajar los conceptos transdisciplinarios de cambio y continuidad; similitud y diferencia con sus alumnos y alumnas de primer año:

En 1520 cuando Fernando de Magallanes y sus hombres pasaban por el sur del continente, rodearon una gran isla muy fría y vieron a unos hombres y

mujeres que estaban arropados con mantos de piel, tenían arcos, flechas y fuegos encendidos. Magallanes y sus hombres llamaron a esa isla "Tierra del Fuego". Los hombres y mujeres de la isla eran los selknam u onas. Desde 1520 pasaron años y cada tanto desembarcaban españoles o europeos que tuvieron contactos esporádicos con los selknam.

Hacia 1878 se descubrió oro en la isla y comenzaron a llegar de manera sostenida mineros de todas partes. En la misma época se instalaron las primeras estancias para criar ovejas en Tierra del Fuego. Estos dos grupos establecidos tuvieron conflictos con los selknam, que sufrían hambre porque los alambrados interrumpían el paso de los guanacos, entonces empezaron a cortar los alambrados y también a matar ovejas para comer. Los estancieros, acusándolos de ladrones, comenzaron a perseguirlos. En esto los ayudaron muchos mineros que se habían quedado sin trabajo, porque el oro se había acabado enseguida. Los onas se defendían como podían, pero poco podían hacer ante los fusiles y los perros que tenían los recién llegados.

En ese tiempo se asentaron también las primeras misiones religiosas a la isla. Allí se refugiaron muchas familias selknam. En ese tiempo los onas sufrieron los contagios de las enfermedades desconocidas para ellos, como la tuberculosis o el sarampión, que les resultaban mortales.

Varias familias consiguieron ubicarse en algunas estancias donde los alojaban y los hombres se fueron convirtiendo en peones de campo que cuidaban las ovejas y las esquilaban. Pero cada vez eran menos los selknam no mestizados: en 1930 no llegaban a cien personas. En 1970 había nada más que unos diez y algunos mestizos. En el 2004, según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (Indec) se reconocían onas o descendientes de onas, unas 114 personas.

Adaptado de Chapman, Anne, *El fin del mundo. Los selk'nam de Tierra del Fuego*. Buenos Aires, Vázquez Mazzini editores, 1989 y *Clarín*, 20 agosto 2006, pp. 48 y 49.

ACTIVIDAD 3

a) Sobre la base del texto anterior y en base a sus conocimientos, intente definir los conceptos transdisciplinarios de cambio y continuidad; similitud y diferencia.

Más adelante, le brindaremos las definiciones de cada uno de estos conceptos.

Los conceptos disciplinarios básicos de la unidad

En el texto que incluimos a continuación - sobre el Paleolítico- pueden encontrarse algunos conceptos que desde el Diseño se denominan "conceptos disciplinarios básicos"

En África aparecieron los primeros humanos hace 300.0000 años. Sólo después de 60.000 años empezaron a adentrarse en regiones no colonizadas por homínidos anteriores, por ejemplo Australia, la Siberia helada y América. Al sur de América se asentaron hace 12.000 y 13.000 años. Hacia el fin de la última glaciación, 10.000 años antes, los humanos ocupaban prácticamente todas las partes habitables del planeta.

Según el antropólogo Adam Kuper (1996), los primeros humanos se diferenciaron de los primates en tres cuestiones básicas: la capacidad de adquirir un lenguaje; la forma de vivir en familia o redes de parentesco; y la convención de la reciprocidad, que subyace a un gran número de interacciones humanas en todas las sociedades conocidas. Estos primeros intercambios crearon sistemas de información, alianza y ayuda mutua; formas de interdependencia y cooperación que abarcaron a muchos grupos familiares y a amplias zonas geográficas.

Algunas observaciones generales concluyen que los humanos primitivos eran escasos y vivían en comunidades pequeñas. Eran recolectores nómades y visitaban diferentes partes del territorio según las épocas del año. Casi todos cazaban animales grandes, pero la dieta cotidiana se basaba en los recursos que obtenían más fácilmente: frutos secos, tubérculos y otros productos vegetales, así como animales pequeños y de obtención segura. Se organizaban siguiendo una estricta división sexual y generacional del trabajo, adonde los hombres y las mujeres jóvenes se encargaban de tareas diferenciadas y los ancianos se transformaban en consejeros.

Conforme los humanos se adentraban en entornos nuevos fueron desarrollando nuevas tecnologías. Uno de los adelantos tecnológicos más importantes de fines del Paleolítico fue el dominio del fuego. El perfeccionamiento de las técnicas de caza, el creciente uso del fuego

y los cambios climáticos hicieron que muchas especies grandes fueran desapareciendo: mamutes, caballos, elefantes, armadillos gigantes y perezosos.

Los primeros humanos vivieron probablemente, como casi todos los homínidos, en grupos familiares de diez a veinte individuos que se desplazaban juntos. La comunidad en la que casi todos vivían la mayor parte del tiempo era la familia. Esto quiere decir que el parentesco (esté basado en vínculos de sangre o en vínculos de convención como el matrimonio) fue el principio organizador básico de las redes sociales humanas en los comienzos de nuestra historia.

Se piensa que en el Paleolítico era muy rara la guerra en gran escala, como el comercio a gran escala (aunque existían las rivalidades, la violencia y las jerarquías). Los intercambios de regalos que se practicaban y seguían el principio de reciprocidad, eran muy importantes porque creaban sistemas de información, alianza y ayuda mutua que abarcaban a muchos grupos familiares y amplias zonas geográficas.

El pensamiento totémico - la creencia de que ciertas familias o linajes están emparentados con especies animales concretas y pueden volver a la vida con forma animal- refleja una idea de parentesco con el mundo animal que parece estar en todas las comunidades pequeñas. Los liderazgos - que eran masculinos- se basaban en la creencia de que ese hombre era descendiente de algún animal sagrado.

Adaptado de Christian, David "Principio de la Historia Humana", en *Mapas del tiempo. Introducción a la "Gran Historia"*. Barcelona, Crítica, 2005, pp. 215-252 y Kuper, Adam, *El primate elegido. Naturaleza humana y diversidad cultural*. Barcelona, Crítica, 1996.

ACTIVIDAD 4

a) Lea el Diseño Curricular y vea cuáles son los conceptos básicos disciplinarios que se proponen para esta unidad de contenidos. Identifique Ud. cuáles son los conceptos explicitados en el texto.

b) Para ampliar estos conocimientos, lea el texto 4 del Anexo.

Los conceptos disciplinarios del ejemplo didáctico

Lea el párrafo que incluimos a continuación sobre este grupo aborigen americano, que, según el Diseño, ilustra el "modo de vida" nómada típico del Paleolítico. Está referido a una de las poblaciones pescadoras, cazadoras y recolectoras de la isla del Tierra del Fuego, los onas o selknam y constituye un recorte temático determinado que nos permitirá seleccionar una serie de conceptos básicos de las Ciencias Sociales.

"Todo lo que comían o lo que usaban era conseguido o hecho por ellos mismos [...] Cada tanto, podía ser que alguna familia tuviera un manto de pieles de más o un arco que sobrara y se lo cambiara a otro por comida o por lo que fuera, pero esto era más bien raro. Normalmente, cada familia se arreglaba por su cuenta. Hombres y mujeres se dividían los trabajos. El de los hombres era traer la mayor parte de la comida, cazando guanacos y otros animales. Las mujeres cazaban muy poco [...] porque no manejaban el arco y la flecha [...] Trabajo de hombre era también fabricar arcos y flechas, con su punta de piedra o de vidrio, arpones y todas las herramientas. También juntar leña, especialmente los troncos más pesados. Las mujeres hacían un montón de cosas; juntaban mariscos y peces, hongos, semillas y raíces; llevaban agua a las casas en baldes de cuero; recogían leña; hacían canastos de junco; cocinaban y cuidaban a los chicos. Y, muy importante, eran ellas quienes trabajaban las pieles y los cueros para hacer la ropa de toda la familia, los toldos, las bolsas y las correas".

Adaptado de Palermo, Miguel Angel, *Los selk-nam. El verdadero nombre de los onas*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990, p. 28.

ACTIVIDAD 5

a) Seleccione de este párrafo los conceptos básicos de las Ciencias Sociales que deben ser enseñados. Fundamente por qué considera que son relevantes y explicita sus criterios. Luego compárelos con los que se proponen en el "ejemplo didáctico" del Diseño Curricular.

La relación entre los contenidos a enseñar

Revise nuevamente los "contenidos a enseñar" de la primera unidad de contenidos.

- ¿A qué contenidos corresponde el ejemplo didáctico planteado en el Diseño Curricular?

- ¿Cómo están organizados? ¿Se sigue una secuencia de “listado”?

Es decir, a través de la selección del contenido “la vida de los primeros grupos americanos: las hordas pastoriles nómadas”, en el Diseño Curricular se sugiere profundizar el estudio de las poblaciones de la isla Tierra del Fuego. Podemos realizar propuestas de enseñanza adonde este contenido se relacione con otros, por ejemplo:

- Hipótesis sobre el origen del hombre (en América).
- El incremento demográfico e hipótesis sobre los orígenes y destinos de las primeras migraciones. Las migraciones siberianas hacia América. El perfeccionamiento de las técnicas de caza, el dominio del fuego y la expansión a nuevos entornos: modos de apropiación del espacio.
- Algunas expresiones actuales de pueblos americanos sin agricultura: su organización sociocultural y relación con la sociedad contemporánea. La diferencia cultural y la desigualdad social.

ACTIVIDAD 6

a) Lea el texto 1 del Anexo sobre los criterios para la selección de contenidos y mencione cuáles son los que Ud. utiliza con mayor frecuencia.

La segunda unidad de contenidos del Diseño Curricular: el estudio de caso y la definición de los conceptos transdisciplinarios

El estudio de caso: conceptualización

La segunda unidad de contenidos se llama “Pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura”. El objeto de estudio es: “modos de vida y organización sociocultural sedentaria”. Esta unidad hace foco en la comprensión de los modos de vida en sociedades neolíticas en su relación con la

aparición de la agricultura, la domesticación de animales, el origen de los primeros poblados y un conjunto de transformaciones que paulatinamente fueron complejizando a las sociedades.

Vuelva a revisar los siguientes apartados: “contenidos a enseñar”, “orientaciones didácticas” y “ejemplo didáctico de estudio de caso”.

Como pudo apreciar, en el Diseño Curricular se propone el trabajo a partir de “Estudios de caso” o “Ejes Organizadores”. En esta oportunidad, seleccionamos el Estudio de caso descrito en el ejemplo didáctico: “La revolución agrícola en los Andes y la organización social del sistema ecológico andino- incaico”.

En el Diseño se propone el estudio de caso como una oportunidad de aprendizaje “en la medida en quienes participan en su análisis logren involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión”. La participación en este tipo de metodología desarrolla habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información. Por otra parte, “pone en juego el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de actitudes de innovación y creatividad”.

Los conceptos básicos disciplinarios en relación con el ejemplo didáctico (incas)

Según el ejemplo didáctico, para elaborar este estudio de caso se sugiere trabajar el problema “El agua como un recurso estratégico de las sociedades del pasado”. Los conceptos básicos centrales a desarrollar son: “transformación humana de la biosfera” y “técnicas y tecnología social”; relacionadas con los procesos de alteración de la biosfera, transformaciones tecnológicas y organización del espacio.

En relación con estos conceptos, lea el siguiente texto sobre los incas:

En los tiempos del emperador inca Pachacútec Yupanqui, la agricultura constituía la base de la economía del incanato. El Imperio Incaico se sostenía gracias a su aprovechamiento del agua para el riego. Los incas, al igual que otros pueblos andinos antes que ellos, hacían sobre la ladera de una montaña andenes de cultivo: grandes terrazas, como si fueran escalones gigantes en las laderas. Para esto,

cortaban el terreno y lo rellenaban hasta que esos escalones quedaban planos. Unos paredones de piedras los sostenían y retenían el agua que llegaba desde arroyos o manantiales a través de acequias o canales.

El sistema de agricultura en terrazas constituyó, además, la posibilidad de diversificar la producción agrícola según los pisos ecológicos y las condiciones de clima y suelo. Asimismo, la agricultura daba lugar a otro tipo de actividades. En épocas de cosechas se realizaban ceremonias para pedir por la fertilidad de la tierra y de las jóvenes mujeres.

Con el tiempo, en el Cuzco llegaron a vivir cerca de 100.000 personas. En muy pocas ciudades de Europa vivía tanta gente como en el Cuzco. Y, al contrario de la mayoría de las urbes europeas, sus calles eran limpias, angostas, empedradas y rectas. Se formaban manzanas rectangulares que tenían canales en pendiente y a un costado para que corriera el agua. Cuando hacía falta, construían puentes colgantes sobre los ríos.

En el centro de la ciudad estaba el Templo del Sol. Era un edificio monumental, de planta rectangular, totalmente de piedra y con algunas paredes internas cubiertas con placas de oro. Alrededor se levantaban grandes palacios y amplias mansiones. En esta zona central de la ciudad vivían los emperadores, los incas, la nobleza y los más importantes sacerdotes. Los demás barrios estaban alrededor, agrupados en cuatro secciones bien delimitadas. En ellos vivían los "mitimaes", extranjeros que los incas traían a la ciudad para trabajar.

Cuando conquistaban una región, los incas seleccionaban tierras hasta el momento inservibles, a las que se ocupaban de convertir en fértiles con obras de riego y nivelando el terreno si era necesario. Los funcionarios imperiales guardaban en depósitos semillas. Si había sequía, plagas o algún otro problema y se perdía una cosecha, al año siguiente el gobierno entregaba las semillas de los depósitos y se las daba a los campesinos para sembrar.

La ciudad se encontraba abastecida por canales subterráneos de agua y el mayor atravesaba la plaza principal, dividiendo espacios que tenían usos diferentes. También se podían ver numerosas fuentes marcando las diferencias entre los distintos niveles.

ACTIVIDAD 7

a) Seleccione los conceptos básicos (sugeridos en el Diseño Curricular) que están en este texto. Intente definir cada uno.

b) Seleccione algunos ítem sugeridos en el "ejemplo didáctico" respecto al "tipo de información" que se puede deducir de este texto.

c) Lea los conceptos transdisciplinarios que se proponen para la segunda unidad. Identifique cuáles podrían trabajarse con este texto.

La definición de cada uno de los conceptos transdisciplinarios

Vaya al Diseño y relea el apartado referido a estos conceptos. A continuación le ofrecemos las definiciones de la mayoría de los conceptos transdisciplinarios que están propuestos en el Diseño: identidad y alteridad; continuidad y cambio; diferenciación y similitud; conflicto e valores y creencias; interrelación.

Para Pilar Benejam (1997), los conceptos transdisciplinarios clave de la Didáctica de las Ciencias Sociales son los siguientes:

Identidad- alteridad. Compartimos el mundo con los demás. Este concepto comporta el autoconocimiento y la autoaceptación así como el conocimiento y aceptación de los demás. Parece que la comprensión de este significado se ha de expresar en un interés creciente por el análisis de sí mismo y por la comprensión del otro y en la aceptación de un margen de tolerancia que hace posible la propia estima y la de los demás. El respeto por la persona humana tendría que traducirse en la defensa decidida de los derechos del hombre.

Continuidad o cambio. Vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen. El cambio es una constante en la sociedad. Este cambio puede presentarse como un proceso en evolución o como una revolución e implica nuevas interpretaciones o maneras de comprender el mundo. El cambio hace posible la crítica y la alternativa y abre la posibilidad de un mundo mejor. En

nuestra sociedad hay cosas que permanecen y forman el patrimonio cultural de la sociedad, pero este patrimonio es reinterpretado a tenor del cambio.

Los alumnos deben aprender a vivir en un mundo en cambio que implica una indagación constante y una capacidad de diálogo que hace imposible el dogmatismo y la intransigencia. El respeto por el patrimonio natural, cultural y artístico debe ir acompañado por el interés por su conservación, su interpretación y resituación, dado que nada nos es dado para siempre y nada debe ser manipulado por unos pocos.

Diferenciación y similitud. Vivimos en un mundo en el que entre las personas se dan similitudes y diferencias. La diferenciación se expresa en dos conceptos esenciales: la desigualdad, como resultado de que las personas no tienen el mismo poder y la misma riqueza porque nunca han tenido las mismas oportunidades. La diversidad, porque en nuestra sociedad se da una gran riqueza de formas, modos y usos. La comprensión de la desigualdad puede traducirse en la defensa de la igualdad de oportunidades y la justicia, es decir, de la verdadera democracia.

Conflicto de valores y creencias. En nuestro mundo no siempre hay acuerdo sobre lo que es importante y lo que es verdad. Los valores existentes pueden ser contradictorios, porque responden a diversas visiones del mundo. La consciencia de aquello que el hombre prefiere, valora y cree da un margen de libertad y guía la acción democrática. Muchos valores y creencias son inconscientes porque las personas aceptan las normas culturales que han aprendido en su interrelación con los demás, sin decodificar sus significados ni descubrir su intencionalidad.

La educación social pretende que los individuos y grupos sean conscientes y responsables de los valores y creencias que orientan su acción, de sus significados e intencionalidades, porque ésta es una condición básica para la libertad, para la cooperación con los demás y para ejercer los derechos democráticos, sin ser manipulados o dominados por los intereses de otras personas o grupos. La educación social propone el reconocimiento de la autenticidad de los valores de los demás, lo que abre el camino de la aceptación de la diversidad, del diálogo y de la tolerancia.

Interrelación. Las personas y los grupos se relacionan y se comunican. No sólo compartimos el mundo, lo construimos. Las relaciones entre personas y grupos pueden ser de intercambio, de convivencia, de interdependencia, de cooperación, de competencia o de conflicto. Las actitudes resultantes de compartir estos

significados deben orientarse al reconocimiento de la necesidad de relacionarse con los demás para explorar nuevas soluciones. Cabe insistir en la necesidad de la comunicación, en el recurso al diálogo, al pacto y al consenso en un intento de educar para la convivencia, la paz y la cooperación, es decir, para la democracia.

Adaptado de Benejam, Pilar, "La selección y secuenciación de los contenidos sociales", en Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coord.); Comes, Pilar y Quinquer, Dolors: Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, ICE/ HORSORI, 1997, pp. 79-80.

Los conceptos transdisciplinarios en el aula

Para concretizar el trabajo sobre los conceptos transdisciplinarios en el aula, le acercamos la siguiente lectura que hace referencia al "ejemplo didáctico" (sobre incas) propuesto en la segunda unidad del Diseño:

En el año 2001, el presidente electo del Perú, Alejandro Toledo, viajó a las ruinas incas de Machu Pichu el día después de su asunción, para ser bendecido por los apus (dioses andinos) en una ceremonia tradicional. En un país adonde más del 80 % de la población es indígena o mestiza, Toledo se autodenominó Pachacútec, el gran emperador inca.

Las notas periodísticas de la época relatan que el acto simbólico en la ciudadela de Machu Pichu comenzó cuando dos sacerdotes andinos actuales le pidieron permiso al mandatario para prender fuego a una gran ofrenda en las alturas de la ciudadela. La ofrenda estaba conformada por semillas, cebo, flores y azúcar y estaban sobre una gran manta multicolor.

Según la tradición inca, el humo llegará hasta el infinito, donde, se dice, están las divinidades. Seguidamente, la esposa de Toledo habló en idioma quechua y rescató los valores y la tradición de la cultura inca.

Elaboración propia sobre la base de notas periodísticas consultadas en internet.

ACTIVIDAD 8

a) A partir de la lectura anterior, puntualice los conceptos transdisciplinarios que se podrán trabajar en el aula a partir de este texto.

Los “contenidos a enseñar” de la segunda unidad

Relea los “contenidos a enseñar” de la segunda unidad de contenidos.

ACTIVIDAD 9

a) Seleccione Ud. mismo los otros “contenidos a enseñar” que están relacionados con el “ejemplo didáctico” de los Incas.

El problema de la periodización en la tercera unidad de contenidos del Diseño Curricular

La tercera unidad de contenidos se denomina “entre mundos, la experiencia de construcción del occidente. Desarrollo de la división social del trabajo, y transformaciones del espacio europeo”. El objeto de estudio es “modos de vida y organización sociocultural”. Y el ejemplo didáctico hace referencia a “la ciudad medieval como expresión de los cambios en la economía, la política y la cultura de la época”.

Esta unidad cubre una periodización amplia que va desde Grecia y Roma, la división del Imperio Romano en el siglo V hasta el siglo XV, pasando por la crisis del siglo XIV. Este período puede agruparse en tres grandes subtemas: sociedad feudal, mundo burgués y monarquías nacionales. A través del “ejemplo didáctico” se puede trabajar el pasaje del mundo feudal al mundo burgués.

Los conceptos básicos en el ejemplo didáctico (ciudad medieval)

ACTIVIDAD 10

a) Vuelva al Diseño y relea los conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de esta unidad de contenidos. Luego identifique cuáles se encuentran en el siguiente texto:

El mundo de las ciudades y la burguesía debe considerarse como diferente y contrapuesto del feudal, pero a la vez integrado a él. En lo que tiene de específico, el mundo urbano medieval aparece como el laboratorio de la sociedad moderna: el carácter “libre” de sus habitantes, sus actividades mercantiles, artesanales o financieras, el carácter contractual de su vinculación, la organización comunal, la intensa dinámica social, las nuevas formas de vida y el esbozo de una mentalidad disidente respecto de las formas cristiano feudales establecidas. Al mismo tiempo, los negocios urbanos se amoldan a las características de la sociedad feudal, y los grandes burgueses pasan a integrar las filas de las aristocracias. Esta coincidencia de intereses se prolonga hasta el 1300.

La sociedad feudal en su apogeo puede ser ubicada entre los años 1000 (siglo XI) y 1300 (siglo XIV). El crecimiento demográfico y la mayor productividad del campo se combinan para generar un excedente de productos que se pueden intercambiar por otros, y una mano de obra que puede dedicarse a las artesanías para abastecer las mayores necesidades de los campesinos. Surge una división del trabajo entre la ciudad y el campo. En la primera se consumen los productos agrícolas y en la segunda se fabrican las artesanías y bienes de lujos que los señores rurales y sus campesinos necesitan.

Este proceso de desarrollo urbano se inicia con la formación de nuevos barrios o burgos en las proximidades de una fortaleza, un castillo, una iglesia o un monasterio. El crecimiento urbano se materializa con la construcción de nuevas murallas.

Dentro de las murallas crece una población dedicada a actividades que no responden a la concepción de la sociedad medieval del período anterior: guerreros, religiosos y campesinos. Los cambios económicos hacen que el comercio, las artesanías y el

préstamo de dinero se conviertan en las ocupaciones propias del mundo urbano.

Los sectores sociales están integrados por los burgueses, que son los más ricos y adonde se encuentran los comerciantes, funcionarios y principales artesanos propietarios de talleres. Son el llamado patriciado urbano. Con el tiempo, gracias a los fueros, los burgueses logran que los señores les reconozcan ciertos derechos. Cada ciudad fue organizando su propio gobierno y creando ayuntamientos. El otro sector social está conformado por artesanos y pequeños comerciantes y por debajo de ellos, los que deben vivir de su trabajo: oficiales y aprendices de artesanos, criados, mendigos, vagabundos y refugiados.

Los cambios culturales impulsan la creación de las escuelas catedralicias para los hombres burgueses (se excluye a las mujeres), que se transforman en esta época en las primeras universidades, como las de Bolonia o París. En los municipios se fundan las escuelas urbanas laicas para los sectores medios. La Iglesia adopta nuevas estrategias y las catedrales se construyen según un nuevo estilo, el gótico, siendo uno de sus mayores exponentes la catedral de Notre Dame en París.

Adaptado de Romero, José Luis *Crisis y orden en el mundo feudoburgués*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1980 y Le Goff, Jacques *La baja edad media*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

ACTIVIDAD 11

a) Lea nuevamente en este Módulo las definiciones de cada uno de los conceptos transdisciplinarios. Mire los que están sugeridos en el Diseño. Identifique los que están implícitos en el texto que acaba de leer.

b) Usted puede profundizar sobre el concepto de “división del trabajo” desde una perspectiva geográfica leyendo el texto 6 de este Anexo.

En el Diseño Curricular se propone que, a través del estudio de la ciudad medieval y del modo de vida en las ciudades europeas occidentales, los alumnos y alumnas reconozcan los conceptos transdisciplinarios de las continuidades y los cambios con el período anterior de la Edad Media (siglos V al X); la similitud y la diferencia entre los modos de vida rurales y urbanos; y el tema de la interrelación y la comunicación entre el campo y la ciudad.

ACTIVIDAD 12

a) A partir de la lectura del párrafo anterior, fundamente si le parece pertinente la selección de estos conceptos transdisciplinarios y cuáles otros sugeriría Ud.

Los contenidos a enseñar de la tercera unidad del Diseño Curricular: problemas con la periodización

Mire en el Diseño los contenidos a enseñar para esta unidad. Tradicionalmente, el dictado de la materia de Ciencias Sociales en el antiguo séptimo grado o año, no terminaba con la periodización propuesta. De esta manera, los alumnos y alumnas debían ver parte de los contenidos que correspondían a este grado o año, en el siguiente y así sucesivamente.

Uno de los objetivos en esta capacitación es lograr que usted pueda pensar estrategias para organizar el tiempo que debería destinar a cada unidad de contenidos, de forma tal que pueda completar el dictado de la materia al finalizar cada año.

ACTIVIDAD 13

a) Luego de haber trabajado más en profundidad con la totalidad de los “contenidos a enseñar” del Diseño, elabore nuevamente un cuadro adonde quede reflejado el tiempo que le destinaría al trabajo con cada unidad de contenidos.

b) Dada la extensión de esta tercera unidad de contenidos, le pedimos ahora que elabore un segundo cuadro adonde esté expuesta la distribución de los contenidos a enseñar y el tiempo destinado exclusivamente a esta última unidad.

c) Piense qué otros estudios de caso se podrían seleccionar para trabajar los contenidos de cada una de las tres unidades (puede ser solo uno o varios).

Unidad 3.

Desarrollo de propuestas de enseñanza

Contenidos de la unidad

Desarrollo de la propuesta en relación al ejemplo didáctico (onas). El uso de diversas fuentes de información. El diálogo al interior del campo de las Ciencias Sociales. Cómo trabajar los conceptos transdisciplinarios con los alumnos y alumnas. La interrelación entre el pasado y el presente. La evaluación de los aprendizajes y la relación con los propósitos y las expectativas de logro para el primer año.

Desarrollo de la propuesta en relación al ejemplo didáctico (incas). El uso de diversas fuentes de información: Internet, fotografías, películas y mapas. El diálogo al interior del campo de las Ciencias Sociales: la arqueología. Las salidas educativas y la visita a un museo. La evaluación de los aprendizajes y la relación con los propósitos y expectativas.

Desarrollo de la propuesta en relación al ejemplo didáctico (ciudad medieval). Las estrategias didácticas a la luz de la teoría constructivista del aprendizaje y la teoría crítica. Las simulaciones y cómo trabajarlas en el aula. Los temas de la teoría crítica vinculados a las actividades. La evaluación de los aprendizajes para esta unidad.

Propuestas de enseñanza relacionadas con la primera unidad de contenidos del Diseño Curricular

El trabajo con imágenes fotográficas, Internet, películas y mapas

En las “orientaciones didácticas” del Diseño Curricular, usted habrá leído que para el trabajo en el aula se sugiere incluir fuentes de información variadas: textos especializados, relatos de miembros de pueblos en estudio, fotografías de artefactos tecnológicos, entre otros. A modo de ejemplo, incluimos estas fotografías de los onas extraídas de Internet:



Extraído de: www.etnohistoria.com.ar

El trabajo con estas imágenes bajadas de Internet permite diseñar diferentes propuestas de enseñanza concretizadoras de las orientaciones didácticas desarrolladas en el Diseño Curricular. Por ejemplo, a partir de la lectura de estas fotografías, los alumnos y alumnas podrán:

- Describir el tipo de vestimenta que usaban los onas.
- Analizar las características de sus viviendas.
- Inferir las actividades que hacían los hombres y las mujeres.
- Reconocer los alimentos que consumían.
- Imaginar quién tomó la fotografía y en qué circunstancias.

ACTIVIDAD 1

- Extraiga los contenidos del Diseño Curricular vinculados con este tema. Diseñe otras actividades que incluyan el trabajo con imágenes (busque Ud. mismo en Internet otros sitios sobre los onas).

Respecto a las imágenes y a obtener una “imagen vívida” del Paleolítico, le sugerimos el trabajo con la película *La era del hielo I*. Este film ofrece interesantes posibilidades para analizar el contexto ambiental en el que vivieron los primeros hombres del Paleolítico. Se pueden plantear interrogantes respecto al paisaje, a la fauna y la flora, a cómo vestían los primeros humanos, adónde vivían, y qué pasó con los animales protagonistas de la película hacia el fin de la Glaciación.

ACTIVIDAD 2

- Mire esa película y luego elabore las consignas de trabajo para los alumnos y las alumnas. Si le parece adecuado seleccione otros filmes para trabajar este tema.

En relación al trabajo con los mapas, le presentamos un breve fragmento sobre el lenguaje cartográfico y la geografía escolar:

“Más allá del carácter predominante de uno u otro enfoque, la geografía tiene un lenguaje hecho a medida para poder representar la información y las ideas en torno al espacio: el lenguaje cartográfico.

La geografía escolar ha mantenido una constante en las aulas: el uso de los mapas. Situados desde la perspectiva de la geografía crítica, entendemos que se trata de considerar los mapas no como objeto de conocimiento por ellos mismos, sino que son los instrumentos analógicos básicos que tiene la geografía para enseñar a pensar el espacio.

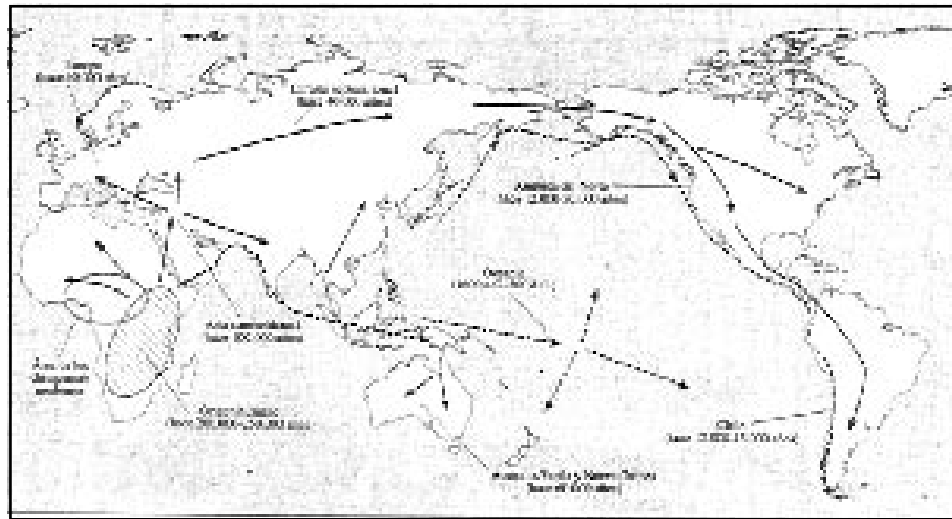
Actualmente, los avances tecnológicos en la obtención de la información cartográfica (teledetección espacial, fotogrametría) en su procesamiento (sistemas de información geográfica) y en su comunicación (confección de mapas por ordenador) podrían hacer entender que aprender a pensar el espacio se resume sobre todo en saber utilizar este sofisticado armamento técnico- informático. Pero la

capacidad de traducir las ideas en un mapa, imaginarse un paisaje, se puede ejercer sólo con un sencillo lápiz y un trozo de papel y hasta sólo utilizando la mente.

Pensamos espacialmente a través de esquemas gráficos mentales, croquis, imágenes que guían nuestra respuesta ante problemas que implican decisiones relacionadas con el espacio. En este sentido, se empieza a hablar de cognición cartográfica como proceso que implica la utilización del cerebro humano para reconocer modelos y relaciones en su contexto espacial. La consideración del lenguaje cartográfico ha hecho más bien desde su dimensión externa, la manifestación gráfica y el proceso de comunicación observable. Quizás conviene considerarlo, en vistas a la enseñanza y el aprendizaje del espacio, desde su dimensión cognitiva, como lenguaje que facilita la construcción del conocimiento”.

Fuente: Trepat, Cristofol y Comes, Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó, 1998

Luego de realizar la lectura, observe el siguiente mapa sobre las migraciones humanas en la época del Paleolítico:



Mapa 7.2. Migraciones de Homo sapiens desde 100.000 a.p.

Extraído de: Christian, David *Mapas del tiempo. Introducción a la "Gran Historia"*. Barcelona, Crítica, 2005, p. 240.

ACTIVIDAD 3

- Piense qué consignas podría trabajar con sus alumnos y alumnas a partir de la lectura de este mapa.
- Para fundamentar mejor esta actividad, puede recurrir a los textos 3 y 8 de los Anexos.

El campo de las Ciencias Sociales: la antropología

En la primera parte del Diseño se explicita que la construcción de esta materia como una disciplina escolar procura recuperar metodológica y didácticamente tradiciones disciplinares y pedagógicas de la Historia y la Geografía “en virtud del diálogo que a lo largo de sus propias historias disciplinares mantuvieron con la Ciencias Política, la Economía, la Sociología y la Antropología, entre otras Ciencias Sociales”.

En relación con esta afirmación, elaboramos un texto sobre la ciencia antropológica y su relación con el estudio de la cultura ona o selknam en Tierra del Fuego:

La Antropología nació como Ciencia hacia fines del siglo XIX, dedicándose al estudio de la organización social, económica y política de sociedades de cazadores-recolectores y agricultores en pequeña escala que habían sobrevivido en el siglo XX en distintas partes del planeta y que no desarrollaron la escritura. Hacia mediados del siglo XX la antropología incorporó el análisis de las sociedades complejas o contemporáneas. En la actualidad, su objeto es estudiar la otredad cultural, la alteridad cultural o la diversidad cultural.

El método de la Antropología es el etnográfico, entendido en su triple acepción de enfoque, método y texto. A través del enfoque etnográfico se pretende conocer el punto de vista de las personas respecto a su propia cultura. El método etnográfico presupone algunas cuestiones fundamentales: que el antropólogo/a conviva con las personas que estudia o permanezca un tiempo prolongado entre ellas, realice entrevistas en profundidad y lleve un cuaderno adonde registre todas las observaciones realizadas.

Anne Chapman es una antropóloga francesa que realizó trabajo de campo etnográfico entre los selknam y varias excavaciones arqueológicas. Los onas eran un pueblo sin escritura, por lo que mucha de la información que hoy conocemos fue recolectada a través de testimonios orales y restos materiales. Su estudio se inició a principios de 1965, cuando entrevistó en la Isla de Tierra del Fuego a “Lola”, una ona que le enseñó el idioma. Era la última selknam que había vivido como indígena y la única chamán viviente. Chapman pasó tres meses con ella en 1966.

En 1967 regresó para quedarse otros tres meses y trabajar principalmente con “Angela” Loij, una amiga de Lola. La tercera visita la hizo entre 1968 y 1970. Allí pasó la mayor parte del tiempo en Tierra del Fuego con Angela y con otros descendientes de selknam. Durante esos años participó en la filmación de un documental sobre los últimos selknam no mestizados. Entrevistó a escoceses en Punta Arenas, Chile, que habían trabajado en estancias de cría de ovejas de la isla a comienzo del siglo, cuando aún vivían centenares de selknam.

También emprendió dos expediciones a la región sudeste de la isla, a caballo y a pie, y localizó sitios de valor arqueológicos. Realizó recolecciones de utensilios hechos de piedra y de hueso y excavó tres tumbas. El material recuperado hoy está en distintos Museos.

Anne Chapman regresó a la Argentina por cuarta vez en junio de 1972 y permaneció hasta septiembre de 1974. Estuvo con Angela y continuó su trabajo haciendo investigaciones de documentos en Archivos de Buenos Aires y Tierra del Fuego. Volvió en 1976 y estuvo dos meses con dos descendientes de madre selknam y padre chileno. Terminó su investigación entre 1982 y 1983, donde finalizó su estudio de esta cultura y en particular, de la ceremonia ritual que los caracterizaba, el hain.

Adaptado de Chapman, Anne, *Los selk'nam. La vida de los onas*. Buenos Aires, Emecé, 1986 y Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma, 2001.

48

Sobre la base de ese texto, le sugerimos estas consignas para el alumno y la alumna:

a) ¿Qué estudian la Antropología y los antropólogos?

b) ¿Qué diferencias existen entre los selknam y los descendientes de selknam o mestizados?

c) Imagínense una charla entre la antropóloga y Angela o Lola, ¿qué preguntas le haría Anne Chapman a las onas?

ACTIVIDAD 4

a) Busque en Internet qué otras investigaciones realizan los antropólogos en la actualidad.

El trabajo con artículos periodísticos

El enfoque propuesto en el Diseño posibilita el “ingreso de temáticas actuales de interés para los docentes y alumnos y a partir de las que se generan, hacia el pasado, el presente y el futuro, reflexiones y preguntas que obliguen a replantearse sus propios supuestos sobre los temas abordados”.

“Es central para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales una mayor preocupación por la comprensión de la historia y el presente en tanto ‘todo’ organizado y en continua interacción”.

Subyace una concepción de la enseñanza que favorece “un pensamiento relacional conector de las múltiples interrelaciones que existen en la realidad social presente y pasada”.

En las orientaciones didácticas se sugiere ofrecer situaciones de aprendizaje que permitan la “indagación sobre las condiciones de vida de los actuales pueblos originarios que aún viven en la región o bien las causas de su desaparición”. En relación con esta última característica, preparamos el siguiente texto:

Recientemente, el diario *Clarín* publicó una nota sobre las personas que se reconocen como indígenas o descendiente de indígenas y que actualmente viven en la Argentina. Por primera vez en su historia, se afirma en la nota, el Estado nacional concluyó una encuesta a los pueblos aborígenes del país. Los censistas

49

realizaron su trabajo entre mayo de 2004 y diciembre de 2005, y contaron a 402.921 indígenas de 22 pueblos diferentes. Este censo informó que hay en la Argentina personas que se auto identifican como comechingones, charrúas, huarpes y onas, parcialidades indígenas que se creían extinguidas en el territorio nacional.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (Indec) revelaron una diversidad ignorada, con una presencia notable en la ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. El pueblo más grande resultó ser el mapuche (26,1 %). En Capital y los 24 partidos del Gran Buenos Aires se concentra la mayoría de las personas que reivindican su identidad toba, kolla, mapuche, tupí guaraní, diaguita y diaguita calchaquí, avá guaraní, tehuelche, rankulche, huarpe y ona. En total son casi 65.000 personas. El resto se encuentra distribuido en las demás provincias argentinas.

Una de las coordinadoras del censo indígena fue Rosalía Gutierrez, kolla de Palpalá, Jujuy, una joven estudiante a punto de recibirse de socióloga. Los otros coordinadores regionales fueron dos mapuches, un toba, una rankulche y otro kolla.

Adaptado de *Clarín*, 20 agosto 2006, pp. 48 y 49.

Una forma de transmitirles a sus alumnos y alumnas la importancia que tiene hoy mantenerse actualizado a través de los medios de comunicación, es mostrarles las noticias que se publican en los diarios que estén relacionadas con los contenidos escolares que usted les enseña.

El artículo también hace referencia a las fuentes estadísticas censales elaboradas por el organismo nacional encargado de recoger este tipo de datos: el Instituto Nacional de Estadística y Censo (Indec). En sus clases, puede detenerse a explicar cómo se realizan estas encuestas, con qué finalidades y quiénes las realizan. También puede pedirles a los alumnos y alumnas que busquen más información sobre el organismo a través de su página web.

Volviendo al texto, se podrían formular las siguientes consignas para el alumno y la alumna:

50 a) ¿En qué zona de la Argentina vive la mayoría de los indígenas en la actualidad?, ¿por qué?

b) Imagínense que tienen que hacerle una entrevista a una persona que dice ser ona o descendiente de onas - podría ser algún descendiente de Lola o de Angela-. ¿Qué preguntas le harían? Escriban también las respuestas que consideren probables.

ACTIVIDAD 5

a) A partir del texto anterior, ¿con qué conceptos transdisciplinarios puede trabajar? (vuelva a leer los propuestos en la unidad 2 de este Módulo).

La evaluación de los aprendizajes en la primera unidad de contenidos del Diseño Curricular

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, lea nuevamente los “Propósitos de Ciencias Sociales para la ESB”, las “Expectativas de logro para primer año” y las “Orientaciones para la evaluación”.

El trabajo que propusimos con los contenidos de la primera unidad fueron pensados acordes a los siguientes propósitos que están en el Diseño Curricular.

“Se espera que al finalizar el ciclo, los alumnos puedan”:

“Interpretar y reconocer la significatividad de los diferentes tipos de mapas (topográficos y temáticos) así como la relevancia de los mismos para la comprensión e interpretación del espacio”.

“Construyan relaciones entre modos de vida del pasado antiguo y el presente reconociendo los factores que pueden remitir a la diversidad cultural y étnica y aquellos que refieren a desigualdad social”.

“Consideren al trabajo como generador de conflicto, integración o cohesión social. y como una de las interacciones más activas y siempre presentes, en cualquier modo de relación social”.

“Identifiquen los territorios humanos como espacios cualificados por distintos tipos de recursos y que se encuentran sujetos a relaciones específicas de dominación y poder; así como su identificación como espacios de identidad y pertenencia para determinadas culturas”.

Las propuestas de enseñanza fueron diseñadas para cumplir con algunas de estas “expectativas de logro” para el primer año formuladas en el Diseño:

“Utilizar categorías convencionales sobre la cronología, reconocer sus límites y emplear alternativas de las mismas”.

“Relacionar información sobre los cambios sociales aplicando los criterios de simultaneidad, secuencia, duración, cambio y continuidad en el estudio de la dinámica social a través del tiempo histórico”.

“Distinguir entre distintas clases de cambios históricos, tanto en lo que respecta al tiempo como en relación con el espacio utilizando distintas escalas (locales, continentales, regionales, mundiales)”.

“Obtener información de variedad de fuentes (pinturas, fotografías, fotografías aéreas, imágenes satelitales) sobre los modos de vida estudiados y comunicarlos en diferentes registros (orales, escritos, cartográficos, etc.)”.

“Comprender los modos de construcción e interpretación de cuadros, tablas, diagramas, esquemas conceptuales y gráficos estadísticos así como lograr una adecuada interpretación de los mismo de distintos medios de información (diarios, revistas, textos, etc.)”.

ACTIVIDAD 6

a) Elabore un instrumento que permita evaluar si sus alumnos y alumnas alcanzaron estas expectativas y estos propósitos.

Propuestas de enseñanza relacionadas con la segunda unidad de contenidos del Diseño Curricular

El trabajo con estudios de caso

En las “orientaciones didácticas” del Diseño Curricular, usted leyó sobre el trabajo a partir de “estudio de caso”. A continuación, le transcribimos algunas recomendaciones que realiza la especialista Dolors Quinquer:

Según Dolors Quinquer (1997), el estudio de casos permite crear situaciones didácticas motivadoras y dinámicas que proporcionan un clima de aula diferente al de las clases transmisivas; se aprende a trabajar en grupo y es más fácil despertar el interés de los estudiantes.

“El trabajo sobre un caso es útil para hacer aflorar las ideas y concepciones de los estudiantes sobre un tema, permite aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas, desarrollar habilidades comunicativas, fomentar la autonomía y el propio conocimiento y la autoestima de los estudiantes”.

“Un caso es la descripción de una situación concreta. El caso se propone a los estudiantes para que, individual y colectivamente, lo sometan a análisis y tomen decisiones. El método consiste en estudiar la situación, definir los problemas, elaborar conclusiones sobre las acciones que se deberían emprender; permite contrastar ideas, justificarlas, defenderlas y reelaborarlas con las aportaciones del grupo”.

“Los casos que se presentan han de responder a algunas exigencias básicas: han de ser verosímiles o auténticos, es decir, la situación debe ser real o bien posible, lógica y admisible; ha de tener sentido para el alumno, ya que si se identifica con la situación aumenta su implicación; ha de presentar una situación problemática que permita a los estudiantes formular un diagnóstico y tomar decisiones; la solución no puede ser única, de manera que la polémica y la discrepancia han de ser posibles y finalmente, ha de propiciar la participación y el protagonismo de los estudiantes”.

Fuente: Quinquer, Dolors, "Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos", en Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coord.); Comes, Pilar y Quinquer, Dolors, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE/ HORSORI, 1997, p. 110.

ACTIVIDAD 7

a) Lea el texto 2 del Anexo sobre las estrategias didácticas sugeridas para las Ciencias Sociales.

Le proponemos a continuación que analice esta propuesta de enseñanza sobre los incas, basada en un estudio de caso:

En las zonas del actual Perú y los países aledaños, al principio, los dueños de esas tierras pobladas desde hacía miles de años eran simples cazadores y recolectores. Con el paso de los siglos, aparecieron aldeas de agricultores, después estos pueblos se fueron haciendo más numerosos y finalmente, se formaron verdaderos Estados.

Este desarrollo ha sucedido de distintas maneras en diferentes zonas del planeta. El crecimiento de los sistemas estatales en América siguió pautas parecidas a los anteriores pero con un retraso de alrededor de dos milenios. Mucho después aparecieron Estados semejantes en escala a los de Sumer o el Egipto.

Así también, los cazadores- recolectores no desaparecieron durante esta época; continuaban viviendo en comunidades pequeñas, por lo general nómadas, dependiendo sobre todo de tecnologías sin metales. Tanto en Australia, como en ciertas zonas de Asia meridional y del sureste, de África y de América vivieron comunidades con estas características hasta fines del siglo XIX y entrado el siglo XX.

Hacia finales del siglo XII los incas se mudaron desde un lugar del centro de la actual Bolivia hasta el valle del Cuzco, más al norte, en el actual Perú. Esta mudanza fue guiada por su jefe principal, Manco Cápac. Cuando llegaron, se encontraron con que otros pueblos ya estaban viviendo allí. Los incas comenzaron una serie de guerras con sus vecinos para ocupar los territorios. Algunos de esos pueblos fueron derrotados y otros se aliaron a los incas.

Hacia 1440 llegó al trono el Inca Pachacútec Yupanqui y bajo su reinado el Imperio vivió una etapa de grandeza, teniendo a Cuzco como capital. A la muerte de este Rey le siguieron otros y el Imperio llegó desde los actuales Ecuador hasta el noroeste argentino y el centro de Chile.

Bajo el reinado de Pachacútec, en la zona que se ubicaba al sur del Cuzco existía un reinado Colla adonde se hablaba aymara. Existía un gran debate entre los jefes collas: debían decidir si aceptaban el ofrecimiento del Rey Inca y anexaban su reino o se resistían. Pachacútec era poderoso y les proponía a esos jefes convertirse en "curacas" - funcionarios incas- a cambio de jurarle fidelidad. Había severas represalias con los que se rebelaban: a los cabecillas les cortaban la cabeza y las poblaciones rebeldes eran trasladadas a otras regiones.

Si aceptaban unirse, debían darle una parte de las tierras de su comunidad al Imperio, tenían que ocuparse de que la población levantara la cosecha y de entregarla a Cuzco. El Inca también llamaba a la gente de los distintos pueblos para realizar grandes obras: puentes, edificios, caminos, y trabajos específicos: en las minas y en el servicio militar. Estos trabajos, llamados "mitas", no duraban toda la vida sino que se hacían en turnos que se prolongaban por meses.

Adaptado de Murra, J. V., *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1975 y Murra, J. V., *La organización económica del Estado Inca*. México, Siglo XXI, 1978.

Planteo del problema

Los dos jefes del reino Colla no sabían qué hacer. Los dos tenían opiniones distintas: uno quería resistir, pensando que eran capaces de derrotar al ejército incaico; y el otro creía que lo mejor era integrarse al Imperio.

Las consignas para los alumnos podrían ser:

a) En base a este texto, deben analizar la situación de los collas, tomar una decisión y justificarla.

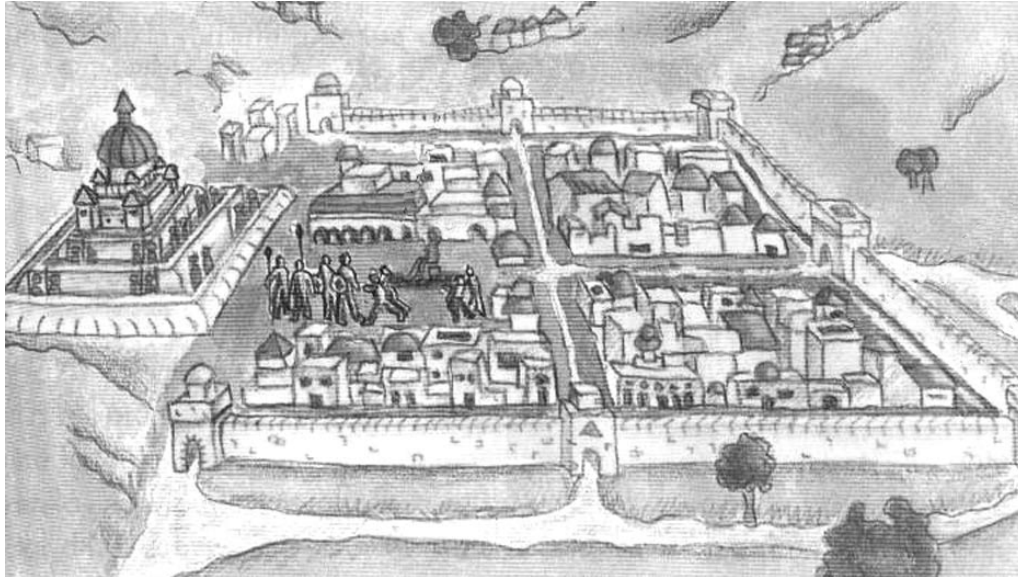
b) Tienen que escribirla para comunicarla al resto de los grupos.

ACTIVIDAD 8

- a) Resuelva Ud. mismo el problema anterior. Piense qué dificultades podrían tener sus estudiantes para resolverlo y explique cómo las solucionaría.
- b) Piense qué otras situaciones problemáticas podrían pensarse para los alumnos y alumnas a partir de este caso.

El trabajo con distintas fuentes de información: pinturas, fotografías, mapas

En el Diseño se propone el trabajo con diversas fuentes de información. Vuelva al Diseño y lea nuevamente el “ejemplo didáctico de estudio de caso”. Incluiremos a continuación un dibujo sobre la ciudad de Cuzco:



ACTIVIDAD 9

- a) Desarrolle las consignas que propondría a sus alumnos y alumnas para que puedan analizar la imagen. Sería conveniente que plantease algunas en relación con los conceptos que se proponen en el Diseño Curricular: organización y división del trabajo, estructura de las relaciones sociales, reciprocidad asimétrica, movimiento de personas, prestaciones de trabajo, estructura de las relaciones políticas, las redes de organización territorial.

En la siguiente foto se muestra una imagen de las terrazas agrícolas que aún se conservan en el actual Perú

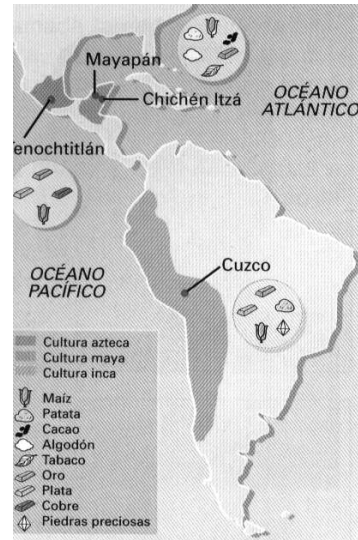


Extraído de: www.perucultural.org.pe

ACTIVIDAD 10

- a) Piense qué consignas puede plantear para trabajar en el aula con sus alumnos y alumnas. Recuerde relacionarlas con los siguientes conceptos básicos que están propuestos en el Diseño Curricular: técnicas y tecnología social; transformación

humana de la biosfera; control de los recursos y excedente; entre otras.
Por último, incluiremos el siguiente mapa de América:



Extraído de: Di Croce, C. y otros: Ciencias Sociales 8. Editorial EDB.
Buenos Aires, 1998, p. 66.

En este mapa se observan los tres imperios más relevantes que se desarrollaron en América. Podrían trabajarse con los alumnos y alumnas las siguientes consignas:

- ¿Qué se extraía en cada zona?
- ¿Qué se cultivaba en el imperio incaico?
- ¿Quiénes trabajaban en la extracción de los minerales, metales y piedras preciosas?
- ¿Quiénes cultivaban la tierra?
- Averigüen en grupo qué se produce hoy en el actual Perú.

A través de estas consignas, Ud. está trabajando con sus estudiantes los siguientes conceptos sugeridos en el Diseño:

- El sistema de cultivo en terrazas y los fertilizantes utilizados.

- El manejo ecológico: el manejo de la tierra y la situación ecológica de la región.
- Los cultivos dominantes
- El proceso de redistribución y reciprocidad

El campo de las Ciencias Sociales: la arqueología

Con el propósito de explicitar la relación de la Historia y la Geografía con las otras Ciencias Sociales que integran el campo, incluimos un texto sobre el trabajo que realizan los arqueólogos en la reconstrucción del pasado:

Los historiadores caracterizan al período neolítico como parte de la etapa de la Prehistoria, en tanto los pueblos que se ubican en esta categoría aún no habían desarrollado la escritura. Los incas no tenían escritura, por lo que no habían inventado ningún alfabeto para escribir su propia historia.

La historia de los Incas se reconstruyó en base a distintas fuentes. La tradición oral, es decir, las historias que pasaron de boca en boca, de generación en generación fueron muy relevantes. Cuando llegaron los españoles, se realizaron las primeras crónicas escritas que se tienen de los incas. Algunos de ellos tenían la misión de contar por escrito cómo se hacía la Conquista. Se los llamó "cronistas" porque hacían la crónica de lo que pasaba. Los cronistas podían ser españoles, hijos de conquistadores o indígenas que habían aprendido a leer y escribir el idioma español. Muchos conocían el idioma quechua, habían conversado con muchos indios, se interesaron en sus leyendas y los mitos. Pero los cronistas escribieron solo una parte de la historia: lo que vieron o lo que les contaron.

Además, los historiadores analizan los documentos que dejaron los funcionarios españoles producto de su trabajo para la burocracia: juicios, órdenes oficiales, reclamos a las autoridades, testamentos, cartas, informes al Rey, entre otros.

Para reconstruir la historia, los historiadores se sirven no sólo las crónicas escritas por los protagonistas de la época, sino también del material que recolectan los arqueólogos. La Arqueología es una ciencia que estudia los residuos materiales de las sociedades humanas pasadas. Al conjunto de estos elementos, naturales

o culturales, bióticos o abióticos los llaman registro arqueológico. El mismo incluye: a) la cubierta de la superficie de los materiales, que contiene información geológica (y permite la datación de los años); b) el conjunto de la cultura material, formado por todos los elementos resultantes del trabajo humano, pudiendo estar compuesto por herramientas de diferentes materias primas tales como piedra, hueso, madera, metal, cestería, cordelería y cerámica; c) el registro de los huesos de animales; d) el registro de los huesos humanos; e) el registro de las plantas utilizadas; f) el registro arquitectónico, compuesto por todas las estructuras y emplazamientos artificiales; y g) el arte mural y rupestre formado por las pinturas y grabados dispuestos en paredes naturales o artificiales.

Los arqueólogos realizan dos tipos de trabajos: de campo y de gabinete. Los trabajos de campo incluyen las actividades de prospección del terreno (un reconocimiento general de los lugares) y la excavación, por medio de los cuales se toman las muestras del registro arqueológico. Todas las muestras y los materiales obtenidos en el campo son trasladados al Museo o al instituto patrocinante de la investigación para comenzar el estudio de gabinete. Las actividades en el gabinete tienen por objetivo limpiar, clasificar, ordenar y analizar la evidencia a partir de distintas técnicas y metodologías.

En la actualidad continúan realizándose excavaciones y la historia de los incas - y de todos los pueblos- sigue escribiéndose. Los resultados de estos trabajos se exhiben en las vitrinas de los Museos, que van renovándose constantemente.

Adaptado de Muscio, Hernán Juan, "Arqueología: su aporte a la educación", en *Educación en Ciencias Sociales*. Vol. I- N° 1. Buenos Aires, Universidad Nacional de General San Martín, 1999.

ACTIVIDAD 11

a) Sobre la base de esta lectura, ¿qué consignas puede Ud. elaborar para sus alumnos y alumnas? Vuelva a leer las definiciones de los conceptos transdisciplinarios incluidas en este Módulo. Relacione algunas consignas con estos conceptos (por ejemplo, continuidad y cambio).

La salida educativa y la visita a un museo

Una actividad que puede realizarse con los alumnos y alumnas es la salida educativa. En este caso y si fuera posible, se sugiere realizar una visita a un museo. La riqueza de esta actividad reside en su articulación con otras. Toda salida tiene un antes y un después que le da sentido. La experiencia directa constituye un modo de buscar información, por eso es importante que esté organizada en torno a interrogantes.

La organización de la salida facilitará la indagación de cuestiones específicas, ofreciendo oportunidades para recoger información y registrarla. A la vuelta, en el aula, se buscarán estrategias para sistematizar y comunicar lo indagado.

Para introducir el tema de los museos con sus alumnos, se podría trabajar con este texto:

En marzo de 1999 se produjo en Salta uno de los descubrimientos más importantes en el campo de la arqueología de alta montaña. Se encontraron tres momias congeladas ubicadas en la cumbre del volcán Lullailaco a más de 6.700 metros sobre el nivel del mar. Según la interpretación de la arqueóloga argentina Constanza Ceruti, los incas elegían como víctimas de sacrificios a niños debido a que eran considerados símbolos de pureza ante los dioses. Los sacerdotes acompañaban a los niños a pie desde el Cuzco hasta el santuario en la alta montaña, adonde se les daba muerte en una ceremonia religiosa. A cambio del sacrificio, se les pedía a los dioses una buena cosecha y prosperidad para toda la comunidad en ese año.

En la capital de la provincia, Salta, se organizó recientemente un museo llamado Museo de Arqueología de Alta Montaña- MAAM-, que exhibe exclusivamente los hallazgos de Lullailaco. El museo consta de cinco salas: "la arqueología de alta montaña"; "el mundo inca"; "el ajuar femenino"; "el ajuar masculino" y "los niños del Lullailaco".

La página en Internet del museo es: www.maam.org.ar

ACTIVIDAD 12

Imagine que visita un museo de la provincia de Buenos Aires que tenga restos arqueológicos del Incanato. Plantee las actividades que realizaría antes y después de la visita. Defina los objetivos de la visita sobre la base de los contenidos, los conceptos básicos, transdisciplinarios y las expectativas de logro para el primer año.

La evaluación de los aprendizajes de la segunda unidad de contenidos del Diseño Curricular

Desde los años cincuenta hasta ahora, las concepciones sobre la evaluación han evolucionado y han cambiando notablemente de orientación. Desde los años '50 las corrientes positivistas y las teorías conductistas sobre el aprendizaje impregnaron las prácticas de evaluación. El modelo de evaluación tradicional no establece distinciones entre evaluar y calificar. Evaluar se identifica con poner notas, con medir los resultados, es una evaluación sumativa vinculada a la cuantificación final de los resultados de aprendizaje.

En los años '60 y '70 se cuestiona la objetividad de la ciencia y se pone énfasis en los procesos, al tiempo que se reconoce la complejidad del aprendizaje. Los métodos cuantitativos dejan paso a los métodos cualitativos como la observación, las entrevistas o los diarios de clase.

En los años '80 y '90 empiezan a abrirse nuevas perspectivas. La evaluación tiene un papel a desempeñar como instrumento de comunicación. Con la evaluación se consigue la verbalización y la explicitación de las ideas de los alumnos y alumnas, mientras que los debates en el aula aparecen como un medio eficaz para conseguir el contraste y la reelaboración de los conocimientos.

En tal sentido, hoy se considera que la evaluación es un elemento clave y necesario, una parte sustancial en el proceso educativo, ya que a partir de su enfoque, los agentes educativos, planifican, organizan y diseñan sus prácticas educativas. Posee una intencionalidad relacionada con:

- a) evaluar los aprendizajes alcanzados por los alumnos,
- b) detectar las dificultades en la apropiación de los contenidos,
- c) orientar al docente.

Es así que se trata de un seguimiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de adecuar la intervención educativa a las necesidades de los alumnos y alumnas.

Al evaluar los aprendizajes que han alcanzado los alumnos y alumnas, es preciso tener en cuenta que se evalúan sólo aquellos considerados imprescindibles, pues es imposible evaluar la totalidad de ellos. Además, los aprendizajes deben estar directamente relacionados con las expectativas de logro planificadas. De este modo, se confronta lo previsto por el docente y lo alcanzado por el alumno y alumna.

De este modo, evaluar implica observar los progresos, las dificultades y las necesidades de los alumnos, para, a partir de ellos, poder intervenir. ¿Qué evaluar? Como ya dijimos, cuando nos referimos a ello debemos pensar previamente en las expectativas de logro propuestas en cada una de las instancias del proceso de aprendizaje (para un tema, una situación problemática determinada, para el año escolar, y/o para el ciclo), ya que se evaluará el tránsito a su cumplimiento.

Desde este enfoque, la evaluación es un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes. No existe una separación estricta entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje. Las actividades de evaluación no se realizan en un momento específico de la acción pedagógica, sino que se convierten en elementos permanentes, aún cuando la acción pedagógica conserva los momentos formales de evaluación en distintos formatos.

ACTIVIDAD 13

- a) Relea el apartado sobre la evaluación en el Diseño Curricular y relaciónelo con la información planteada en los párrafos anteriores.

b) Vuelva a leer las expectativas de logro del diseño y elabore un dispositivo de evaluación que incluya un examen sobre el contenido propuesto para la segunda unidad (incas). Explícite a partir de qué expectativas de logro evaluará a sus alumnos y alumnas y los criterios que le permitirán analizar las producciones de sus alumnos y alumnas. Mencione cómo hará para generar instancias de intercambio con y entre los alumnos para posibilitarles tomar conciencia de su aprendizaje. Fundamente su propuesta de evaluación desde el Diseño Curricular.

Propuestas de enseñanza relacionadas con la tercera unidad de contenidos del Diseño Curricular

Las estrategias didácticas en el marco de la teoría constructivista del aprendizaje

Como está señalado en el Diseño, “desde la perspectiva de análisis que sostiene este Diseño Curricular- del constructivismo social y socio- cultural” o teoría crítica- “se introducen actividades, como por ejemplo el tratamiento de problemas u otros del tipo que se correspondan con los marcos referenciales de la materia”.

Incluimos a continuación un texto explicativo sobre la teoría constructivista del aprendizaje y la teoría crítica que sostienen el enfoque del Diseño Curricular:

Desde la teoría crítica, la didáctica de las Ciencias Sociales ya no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo ocurrieron en el tiempo o por qué son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. El interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político.

El currículo incorpora temas como el bienestar, el respeto y la conservación del medio ambiente; los derechos humanos, la desigualdad, la pobreza, la discriminación por razón de género, religión, nacionalidad, raza, etnia, entre otros.

La enseñanza, considerada desde la teoría crítica, se propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento que se exprese promueva actitudes y acciones sociales en ese sentido.

El constructivismo es una teoría que explica el proceso de aprendizaje y, por tanto, orienta sobre cómo tenemos que enseñar si queremos que el alumno y la alumna aprendan. El proceso de enseñanza que se deriva de la consideración de la teoría constructivista del aprendizaje contempla tres fases o momentos didácticos básicos: la recopilación de las ideas previas, la introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración, y la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas.

El constructivismo insiste en el hecho de que la tarea esencial es que los alumnos y alumnas sean conscientes de sus propios conocimientos, que los ordenen y los comuniquen. Los alumnos y alumnas generalmente ofrecen resistencia al aprendizaje nuevo porque significa abandonar itinerarios consagrados por el uso y aceptar la inseguridad y el riesgo que representa pensar. En el aula, los docentes deben provocar la duda, producir una ruptura o un desequilibrio de las estructuras existentes para demostrar que el concepto científico que se quiere introducir es mucho más operativo.

Si la motivación resulta suficiente y adecuada, los alumnos y alumnas establecen una confrontación entre lo que saben y lo que aprenden, y este conflicto se puede resolver en un proceso de acomodación y de asimilación que comporte una captura de un concepto nuevo, que afine o complete un concepto previo, que establezca nuevas relaciones o bien nuevas ordenaciones entre conceptos, o que corrija y cambie un concepto erróneo, cosa que implica una reestructuración de la red conceptual. En este sentido, resulta fundamental que el docente en el aula explícite cuáles son los conocimientos y conceptos nuevos que se pretende que los alumnos y alumnas aprendan.

Para asegurar el aprendizaje, hay que aplicar los nuevos conceptos a problemas o situaciones proporcionales a las capacidades y posibilidades de los alumnos y alumnas. Un buen aprendizaje de geografía, por ejemplo, se tiene que reflejar en una forma más adecuada de resolver los problemas sobre la localización, la organización, la dinámica y la interpretación de las cuestiones referentes al espacio humanizado.

Adaptado de Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coord.); Comes, Pilar y Quinquer, Dolors: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE/ HORSORI, pp. 41- 62.

ACTIVIDAD 14

a) Vuelva a leer el apartado sobre el enfoque de enseñanza de las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular y compare con lo expuesto por Pilar Benejam. Anote sus reflexiones.

El trabajo en el aula con las simulaciones

Las simulaciones son una estrategia didáctica que está muy relacionada con el estudio de casos planteado en el Diseño. Revise nuevamente el texto 2 del Anexo y luego lea este fragmento:

“Las simulaciones permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética, mientras que los juegos son también simulaciones pero con un componente de competición: se trata de resolver una determinada situación mediante la toma de decisiones siguiendo unas reglas preestablecidas en las que puede intervenir el azar. Las simulaciones engloban una amplia gama de actividades- simulación social, empatía, rol, juegos u otras- que incorporan todo lo que sucede bajo el epígrafe ‘vamos a imaginar que ...’; en todas ellas, el protagonismo de los estudiantes, la interacción y el contraste de opiniones favorecen el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza basadas en la simulación son especialmente adecuadas para llevar a la práctica las propuestas del modelo didáctico interactivo.

En Ciencias Sociales pueden crearse numerosas situaciones didácticas basadas en la simulación, siempre que se proporcione a los estudiantes un marco de referencias que les permita situarse de forma adecuada, se representen los objetos que se pretenden con la simulación y se resitúe lo aprendido sistematizando y estructurando los conocimientos”.

66 Fuente: Quinquer, Dolors, “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”, en Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coord.); Comes, Pilar y Quinquer, Dolors: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE/ HORSORI, 1997, pp. 111-112.

Lea nuevamente el “ejemplo didáctico” de esta unidad. Se propone el estudio de caso: “La ciudad medieval como expresión de los cambios en la economía, la política y la cultura de la época”. Este contenido hace referencia al surgimiento de las ciudades medievales en varias partes de Europa entre los siglos XI y XIII.

En base al ejemplo del Diseño y lo que acaba de leer, le proponemos a continuación una serie de textos y consignas para trabajar con los alumnos y alumnas (1, 2, 3 y 4) que involucran a los mismos personajes: Carlo y Franco que viven en el norte de la actual Italia en el siglo XI. El objetivo es concretizar una forma de trabajo con los alumnos y alumnas: la resolución de problemas a partir de simulaciones.

1. Los alumnos y alumnas deberán leer en grupo el siguiente texto:

El surgimiento de las ciudades

“La burguesía, cuya doble actividad comercial e industrial, se encuentra desde el principio con múltiples dificultades que sólo consigue superar con el tiempo. Nada estaba preparado para recibirla en las ciudades y burgos donde se instala. Se la debió considerar como causa de perturbación y se podría llegar a afirmar que fue acogida por lo general con muestras de desagrado. En primer lugar tuvo que llegar a un acuerdo con los propietarios del suelo, que eran unas veces el obispo, otras un monasterio, un conde o un señor, y que además de poseer la tierra eran los encargados de la justicia.

También ocurría con frecuencia que el espacio ocupado por el nuevo burgo dependía parcialmente de muchas jurisdicciones o señoríos. Estaba destinado a la agricultura y la inmigración de los recién llegados lo transformaba repentinamente en solares edificables. Tuvo que pasar algún tiempo antes de que los poseedores de tierras se percatasen del beneficio que podían sacar. En un principio se quejaban fundamentalmente de los inconvenientes de la llegada de estos colonos cuyo género de vida escapaba a sus hábitos o chocaba con las ideas tradicionales. Inmediatamente estallaron los conflictos”.

Fragmento de: Pirenne, Henri (1992) *Las ciudades de la Edad Media* Buenos Aires, Alianza. pp. 103-104.

67

Problema

Carlo y Franco son siervos de un señor feudal en el siglo XI. Carlo quiere ir a vivir a la ciudad y a Franco le da miedo dejar la tierra e ir a un lugar desconocido a tener que ganarse la vida.

Consignas para el alumno y la alumna:

- Analicen la situación de los dos personajes, tomen una decisión y justifiquenla.
- Escriban lo que resolvieron para debatir en el panel general.

ACTIVIDAD 15

- Realice Ud. mismo esta actividad. ¿Qué otras consignas incluiría?

2. Los alumnos y alumnas trabajarán en grupos de no más de cinco integrantes y leerán el siguiente texto:

Los grupos sociales en la ciudad medieval

“Lo importante [para la burguesía] era no trabajar con las manos (...) Una jerarquía de intermediarios aseguraba a los ricos comerciantes o industriales una cierta distancia de los objetos que constituían su riqueza, y con ello, la posibilidad de alcanzar o mantener esa dignidad patricia que los acercaba a la nobleza. Por debajo de ellos estaban los que trabajaban con sus manos y los que compraban y vendían la mercancía: eran las clases urbanas subordinadas (...) De todo ese conjunto, sólo los oficios organizados llegaron a adquirir una consistencia social comparable a la del patriciado (...). Tejedores, orfebres, carniceros, constructores navales, tintoreros que pudieron acariciar la ilusión de imponer su fuerza numérica y su organización. Eran las organizaciones profesionales o gremios (...).

Dentro de cada gremio había tres tipos de trabajadores: los maestros que eran los dueños de los talleres, los oficiales y los aprendices que eran los que aprendían los oficios. Para alcanzar la categoría de maestro era necesario pasar por las etapas de aprendiz y de oficial. el título de maestro se obtenía después de haber

presentado a las autoridades del gremio una “obra maestra” con la que el postulante demostraba se competente en el oficio. Los gremios regulaban, entre otras cosas, las horas diarias que debían trabajar sus miembros. También regulaban la oferta si, por dificultades económicas, disminuía la demanda. Algunos gremios llegaron a controlar las ciudades junto con el patriciado urbano.

Abundaban los pobres en las ciudades. La vida urbana era amable para los ricos pero dura para los miserables. De entre ellos salían las primeras y más numerosas víctimas de las hambrunas y las epidemias (...) Cofradías de mendigos se desplegaban por todas las ciudades (...) Pero la limosna abundaba cuando la situación era próspera y faltaba cuando asomaba la escasez. Entonces un mendigo podía tornarse ladrón o bandolero”.

Adaptado de Romero, José Luis, *Crisis y orden en el mundo feudoburgués*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1980, pp. 46- 49.

Problema

Finalmente, Carlo y Franco se fueron a la ciudad. Franco está muy conforme por haber tomado la decisión de abandonar el feudo y Carlo no para de lamentarse.

Consignas para los alumnos y alumnas:

- Imagínense a qué se dedica cada uno y describan un día en la vida de los dos en una ciudad medieval.
- Justifiquen por qué Franco está conforme y Carlo no.
- Analicen la situación de cada uno y expliquen si Carlo se queda en la ciudad o no, y fundamenten la decisión.
- Preparen sus argumentos para exponer en la clase.

ACTIVIDAD 16

- Al realizar esta actividad, ¿qué otras consignas incluiría?

b) Para profundizar sobre este tema, consulte el texto 9 del Anexo.

3. Los alumnos y alumnas trabajarán en grupos de no más de cinco integrantes y leerán el siguiente texto:

Las ciudades musulmanas

El Islam es una religión monoteísta que surgió en el territorio de la actual Arabia durante el siglo VII. Durante siglos, los mercaderes árabes estuvieron en contacto durante sus viajes, con las dos grandes religiones monoteístas surgidas en el Cercano Oriente: la judía y la cristiana.

Hacia el siglo VIII los árabes iniciaron una expansión del Islam, estableciendo su capital en Bagdad. Al poco tiempo comenzó la desintegración política del imperio y se fueron constituyendo estados musulmanes independientes, uno de ellos se conformó en la península Ibérica.

Los árabes influyeron decisivamente en el carácter de las ciudades adonde se asentaron en España. Mientras duró la ocupación, el papel desempeñado por la ciudad musulmana en el campo de la cultura fue importantísimo. La principal contribución a la cultura de Occidente provino de las ciudades ubicadas en la actual España. El califa dio un extraordinario impulso a la economía y convirtió a Córdoba en centro de actividades. La aristocracia musulmana asentada allí tenía importantes bibliotecas y llevaba una vida intelectual intensa.

En Toledo se fundó una escuela de traductores que volcaron al latín las obras de los grandes pensadores griegos, árabes y judíos de la época. Estudiosos de todas las regiones de Europa occidental se encontraron en Toledo, adonde se realizó un fructífero intercambio de ideas y de conocimientos en todos los campos del saber contemporáneo.

Asimismo, los árabes dejaron su huella en gran parte del léxico español. Muchas palabras que empleamos habitualmente provienen del idioma árabe.

Adaptado de Le Goff, Jacques, *La baja edad media*. Historia Universal Siglo XXI. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Problema

Carlo y Franco fueron a pasear a Toledo, a Carlo le gustó mucho la ciudad y a Franco no.

Consignas para los alumnos y alumnas:

a) Representen el paseo de Carlo y Franco, y describan lo que vieron en Toledo (actual España. Investiguen en Internet cuáles son las construcciones musulmanas de esa época). Argumenten por qué a uno le gustó y a otro no.

b) Preparen una exposición para presentar en el panel general

ACTIVIDAD 17

a) Realice Ud. mismo esta actividad. ¿Qué otras consignas incluiría? ¿Con qué otros materiales trabajaría (textos, imágenes, mapas, entre otros)?

b) Dada la situación actual de conflicto en la zona los países que practican la religión musulmana, ¿qué cuestiones de la teoría crítica se podrían plantear con esta actividad? ¿Con qué conceptos transdisciplinarios trabajaría?

4. Los alumnos y alumnas trabajarán en grupos de no más de cinco integrantes y leerán el siguiente texto.

Las primeras escuelas laicas

“Desde mediados del siglo XII, los consejos municipales se preocuparon por fundar para los hijos de la burguesía escuelas que son las primeras escuelas laicas de Europa desde el fin de la Antigüedad. Gracias a ellas la enseñanza deja de ser exclusivamente un beneficio al servicio de los novicios de los monasterios y de los futuros sacerdotes de las parroquias. El conocimiento de la lectura y de la escritura que eran indispensables para la práctica del comercio, no estuvo reservado por más tiempo a los miembros del clero. El burgués fue iniciado en ellas mucho antes que el noble, porque lo que para el noble era únicamente un lujo intelectual, era para él una necesidad cotidiana (...) La enseñanza de estas escuelas se limitó, hasta la época del Renacimiento, a la instrucción elemental. Todos aquellos que querían prolongar sus estudios debían dirigirse a las instituciones del clero.

De éstas salían los escribientes que, a partir de fines del siglo XII, fueron los encargados de la correspondencia y de la contabilidad urbana, así como de la redacción de las múltiples actas necesarias para la vida comunal. Todos estos escribientes eran por lo demás laicos, las ciudades no tomaron jamás a su servicio, a diferencia de los príncipes, a los miembros del clero”.

Fragmento de: Pirenne, Henri, *Las ciudades de la Edad Media* Buenos Aires, Alianza, 1992, pp. 150-151.

Problema

Franco y su esposa, Ligia, querían aprender a leer y escribir. ¿Adónde podían concurrir?, ¿las mujeres podían estudiar?, ¿Franco podía estudiar en la Universidad?

Consignas para los alumnos y alumnas:

- a) Analicen la situación de los dos personajes y expliquen si Franco y Ligia podían acceder a la educación.
- b) Fundamenten sus respuestas para presentarlas en el plenario general.

ACTIVIDAD 18

- a) Piense qué temática de la teoría crítica se está incorporando con esta actividad

Finalmente, quisiéramos sugerirle que esta temática sobre la ciudad medieval puede trabajarse con múltiples películas (de dibujos y personas) que retratan esta época (siglos XI al XIII). Una película muy vista entre determinados grupos de alumnos y alumnas, y que también puede leerse en novela es “El Jorobado de Notre Dame”. La historia transcurre en el París del siglo XIII y presenta varios conflictos entre los distintos grupos que convivían en la ciudad. Asimismo, existen variados juegos en computadora que recrean la edad media y que probablemente sus alumnos y alumnas conozcan.

También le sugerimos visitar algunos sitios en Internet sobre la edad media:

www.es.geocities.com/mundo_medieval/

www.edadmedia.org/

www.liceus.com/cgi-bin/gba/6010.asp

La evaluación de los aprendizajes de la tercera unidad de contenidos del Diseño Curricular

Relea las expectativas de logro para el primer año y repase las actividades realizadas en este Módulo.

ACTIVIDAD 19

- a) Elabore un examen en el que los alumnos y alumnas deban resolver situaciones problemáticas a través de las simulaciones.
- b) Explique brevemente la secuencia del proceso de enseñanza en el que se inscribe la instancia de evaluación.

Anexo

Texto 1: La selección de contenidos

La tarea de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos responde a la necesidad de realizar la transposición didáctica. La transposición didáctica o los elementos de la intervención didáctica, hacen referencia a que los conocimientos científicos no son iguales a los que se trabajan en la escuela. Estos últimos son producto de una construcción propia del ámbito escolar, de ahí el nombre de saberes escolares.

Los saberes escolares están estrechamente vinculados al proceso de aprendizaje. A éste se lo concibe como un proceso mediante el cual los alumnos y alumnas construyen sus conocimientos partiendo de sus ideas previas. Todos los alumnos poseen representaciones, ideas, concepciones sobre la realidad social. A partir de ellos es imprescindible realizar una revisión de esos conocimientos – en ocasiones poco precisos, vagos y/o erróneos - con el fin de reconstruirlos, relacionarlos y/o complejizarlos. Ese tránsito entre un saber previo de los alumnos y un saber escolar está mediatizado por la intervención docente.

Desde el punto de vista pedagógico- didáctico en la jurisdicción provincial, los contenidos están estructurados a partir del mapa de organización de contenidos en las “unidades de contenidos”. La presentación que se hace de los contenidos no implica de ningún modo la secuenciación al estilo del programa tradicional. Pretende ser, por el contrario, una herramienta de trabajo a ser utilizada por el docente; por tal motivo, es necesario seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos, trabajo que implica una gran creatividad por parte del docente, puesto que no existen modelos o recetas a seguir. Sí es importante estructurar la propuesta partiendo del objeto de estudio

–modos de vida correspondientes a las distintas unidades I, II y III; y no confundir los contenidos con los conceptos que pretendemos enseñar.

Al seleccionar un contenido es importante tener presente su relación con, por un lado, los conceptos transdisciplinarios y básicos disciplinares; y por el otro, los propósitos para la ESB y las expectativas de logro para el primer año. Los criterios propuestos para la selección de los contenidos son:

a) Significatividad social:

En la actualidad, los contenidos para tener significatividad social deben apuntar a:

- la mejora de la calidad de vida del conjunto de la población.
- al dominio de los contenidos procedimentales: buscar, registrar, organizar, analizar, utilizar, y evaluar críticamente la información de diferentes fuentes.
- al respeto por los derechos humanos.
- al cuidado del ambiente.
- a recuperar la historia de la humanidad
- al desarrollo de la identidad individual y colectiva.
- al desarrollo personal, social y cultural.
- a sentirse un sujeto social en un espacio y tiempo determinado.

b) Validez científica: hace referencia a dominios sistemáticos de conocimiento que implica componentes tales como, estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos, modos de inferencia propios y también valores, actitudes y hábitos de la comunidad científica.

c) Profundidad: los contenidos pueden enseñarse a los alumnos y alumnas en un proceso espiralado, en que se procede a una progresiva profundización y enriquecimiento de la comprensión.

d) Integración: exige que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en el currículo. Implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer, entre los conocimientos que conceptualizan una realidad y sus hábitos de aplicación y retroalimentación permanente, como así también, a la vinculación entre la teoría y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos, y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas.

e) Articulación: La articulación horizontal implica la conexión de los conceptos, procedimientos y valores entre sí, garantizando la coherencia al interior de cada campo o área curricular. La articulación vertical significa tener en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos y alumnas, así como la movilidad de la población escolar. La atención a ambos modos de articulación permitirá el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos, evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva.

f) Actualización: el criterio de actualización hace referencia a la incorporación de los avances científicos y a la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos descubrimientos.

g) Transferibilidad: implica poder aplicarse a diversas situaciones, constituirse en una herramienta clave para la comprensión y resolución de problemas reales y simulados en el espacio y en el tiempo.

h) Claridad y sencillez: que sea comprensible para todos. Esto implica que en su formulación se deben evitar los tecnicismos que no resulten imprescindibles.

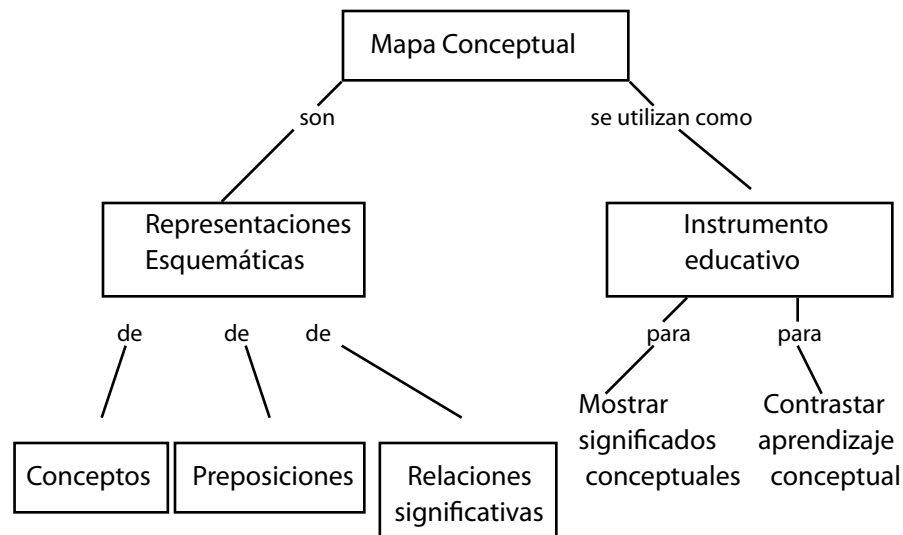
i) Pertinentes: que se correspondan con la innovación en el campo disciplinar, y teniendo en cuenta al grupo humano a quienes van dirigidos.

En cuanto a la organización, se pretende que el docente elabore su propuesta partiendo de los saberes previos de los alumnos, es así que planificará las actividades que considere más adecuadas - buscando la relación vertical y horizontal de los contenidos y definiendo una secuencia en el desarrollo que implique la relación entre los ejes organizadores.

Con respecto a la secuenciación es necesario establecer criterios que se relacionen con aspectos del campo, disciplinares y psicopedagógicos. Los que se proponen son:
- de lo simple a lo complejo,

- de lo espontáneo a lo articulado,
- de lo conocido a lo desconocido, y
- de lo general a lo específico.

Una forma clara de presentar la selección, jerarquización y organización de los contenidos es a partir de la construcción de mapas conceptuales como un instrumento educativo eficaz que consiste en el establecimiento de relaciones entre conceptos debidamente jerarquizados y relacionados entre sí que se muestran a partir de esquemas. Este mismo párrafo podría esquematizarse:



Una vez estructurado el contenido es necesario elegir la estrategia didáctica más pertinente de acuerdo a las circunstancias – expectativas, contenidos, materiales, conocimientos previos de los alumnos, el contexto, entre otros-.

Adaptado de: Torp, L y Sage, S. (1999) *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Texto 2: Las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son el conjunto de situaciones que el docente genera en el aula para que los alumnos y alumnas aprendan, y obviamente, están estrechamente relacionadas con los supuestos que poseen los docentes sobre cómo aprenden los alumnos.

Si bien existen diferentes estrategias didácticas, se considera que los métodos expositivos y los métodos interactivos (Quinquer, 1997) son los más apropiados para el abordaje de la comprensión de la realidad social.

Los métodos expositivos, si bien se centran en el profesor, no implican necesariamente un aprendizaje memorístico. Es más, muchas veces son necesarios para enmarcar el proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Al utilizar esta estrategia es necesario conocer los saberes previos con que cuenta el alumnado a quienes va dirigida la exposición y facilitar la participación a través de preguntas y/o comentarios, también es recomendable la elaboración de cuadros sinópticos, o mapas conceptuales en las pizarras. Cabe destacar que es conveniente utilizarlos con moderación e intercalarlos con métodos más interactivos.

Los métodos interactivos se basan en la centralidad del alumno quien reelabora y/o construye nuevos conocimientos por medio de la interacción con sus pares y con el docente. Estas estrategias se sitúan en el marco de las teorías socioculturales del aprendizaje y se enmarcan en el constructivismo, ya que incorporan la interacción social como elemento fundamental.

Una de las estrategias para comprender la realidad social, es a través del abordaje de un problema a resolver, centrado en una cuestión relevante que merece ser analizada. En tal caso el docente estructura el problema y brinda los elementos y la información necesaria para su abordaje, pero en lo posible da la posibilidad de muchas soluciones simultáneas. De este modo, los problemas a formular pueden ser múltiples, y analizados desde las distintas perspectivas que permiten las disciplinas que conforman el campo.

Otra de las formas a implementar es el abordaje de la realidad social a partir del análisis de caso, como se explicita y se ejemplifica en el Diseño curricular provincial.

Los estudios de caso puede ser reales o ficticios – siempre que sean creíbles- y apuntan a que los alumnos y alumnas analicen y comprendan una situación problemática, los sujetos sociales que intervienen, los intereses y los mecanismos que llevan a acuerdos y conflictos en determinadas circunstancias.

Las simulaciones muchas veces llevadas a clase a través de juegos, pueden ser estrategias de aprendizajes muy valiosas dado que permiten representar en forma simplificada una situación real y resolver situaciones donde la toma de decisiones es central.

En cualquiera de las estrategias anteriores, se prioriza la investigación y la reflexión por parte de los alumnos en contraposición con los aprendizajes memorísticos. En el aula, estas estrategias de enseñanza favorecen los aprendizajes tales como: búsqueda y análisis de información, intercambio de ideas, argumentación de posicionamientos; y las formas de trabajo tanto grupales como individuales, con una participación activa del alumno y de la alumna.

Cuadro comparativo de las estrategias mencionadas:

	Aprendizaje basado en un problema	Estudio de caso	Simulación y juego.
Rol del docente	Plantea problemas relevantes. Enseña de manera explícita los contenidos y la resolución del problema.	Actúa como guía. Explica, aconseja.	Pone en marcha la simulación/juego. Observa desde afuera.
Rol del alumno/a	Resuelve el problema. Actitud activa.	Aplica su propia experiencia. Actitud activa.	Experimenta la simulación/juego. Reacciona según las condiciones del momento. Actitud activa.

Foco cognitivo	Integran conocimientos y resuelven los problemas en un contexto curricular	Aplican el conocimiento adquirido y su propia experiencia para resolver el caso.	Aprenden acerca de sí mismos, en el ejercicio de sus roles, y de situaciones de la vida misma o su representación.
Problema	Relativamente estructurado.	Generalmente estructurado. Es un desafío a la capacidad de aplicación y análisis.	Su estructura es relativa y busca comprender los eventos.
Información	Organizada y presentada por el docente	Presentada y organizada por el docente.	Organizada y presentada por el docente.

Fuente: elaboración propia en base a: Torp, L y Sage, S.(1999) *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Texto 3: El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales

Pensar el espacio desde el mirador de la historia.

El acto de pensar el espacio ha acompañado a la humanidad desde nuestros más remotos antepasados. En el Paleolítico, la humanidad ya se dio cuenta de fenómenos que se repetían en el tiempo y en el espacio: los días, las estaciones del año, el movimiento del Sol, la identidad de las formas que componían el paisaje que les rodeaba. Las cosas tenían un espacio y un tiempo. La necesidad de recordar rutas relacionadas con la localización del agua o bien de la caza debió motivar la construcción de los primeros croquis o esquemas cartográficos. Al menos, así se han interpretado las líneas enigmáticas que se han encontrado en diferentes cuevas prehistóricas.

Durante miles de años la humanidad sólo contaba con un sensor para captar la información espacial: sus ojos. Las observaciones y medidas en torno al espacio se basaban en una laboriosísima observación de campo y de cálculos indirectos. Las técnicas fotográficas y los sensores digitales aplicados a los satélites son técnicas muy recientes.

El espacio, la enseñanza de la geografía y los mapas

Más allá del carácter predominante de uno u otro enfoque, la geografía tiene un lenguaje hecho a medida para poder representar la información y las ideas en torno al espacio: el lenguaje cartográfico.

La geografía escolar ha mantenido una constante en las aulas: el uso de los mapas. Situados desde la perspectiva de la geografía crítica, entendemos que se trata de considerar los mapas no como objeto de conocimiento por ellos mismos, sino que son los instrumentos analógicos básicos que tiene la geografía para enseñar a pensar el espacio.

Actualmente, los avances tecnológicos en la obtención de la información cartográfica (teledetección espacial, fotogrametría) en su procesamiento (sistemas de información geográfica) y en su comunicación (confección de mapas por ordenador) podrían hacer entender que aprender a pensar el espacio se resume sobre todo en saber utilizar este sofisticado armamento técnico- informático. Pero la capacidad de traducir las ideas en

un mapa, imaginarse un paisaje, se puede ejercer sólo con un sencillo lápiz y un trozo de papel y hasta sólo utilizando la mente.

Pensamos espacialmente a través de esquemas gráficos mentales, croquis, imágenes que guían nuestra respuesta ante problemas que implican decisiones relacionadas con el espacio. En este sentido, se empieza a hablar de cognición cartográfica como proceso que implica la utilización del cerebro humano para reconocer modelos y relaciones en su contexto espacial. La consideración del lenguaje cartográfico ha hecho más bien desde su dimensión externa, la manifestación gráfica y el proceso de comunicación observable. Quizás conviene considerarlo, en vistas a la enseñanza y el aprendizaje del espacio, desde su dimensión cognitiva, como lenguaje que facilita la construcción del conocimiento.

¿Qué significa enseñar el tiempo en las Ciencias Sociales?

La enseñanza del tiempo cronológico consiste en programar, diseñar y realizar actividades de aprendizaje mediante las cuales, poco a poco, el alumnado va construyendo los conceptos de medida de la temporalidad. Estas actividades comportan, lógicamente, la práctica constante de la aplicación de los instrumentos y unidades de medida temporal. De esta manera parece que se va formando poco a poco, a lo largo de la educación, una primera idea de tiempo como flujo continuo y lineal pasado- futuro.

El tiempo cronológico, a su vez, constituye también la métrica del tiempo histórico, aunque no hay que confundirlos. La enseñanza del tiempo histórico tendría por finalidad construir, a través del aprendizaje de la historia y mediante actividades programadas, el sentido de la diversidad temporal propia del conocimiento histórico actual. Es decir, sería necesario que el alumnado fuera construyendo la idea de sucesión de los hechos, la utilización correcta y no mecánica de algunas de las periodizaciones que utilizan los historiadores e historiadoras (Prehistoria, Edad Media, Románico, Ilustración, por ejemplo), los conceptos de larga duración, media duración y corta duración, el concepto de ritmo histórico, y el de simultaneidad de este tiempo en un período determinado.

Resulta quizás una propuesta ambiciosa pero es una consecuencia didáctica ineludible si queremos introducir en la enseñanza los paradigmas actuales de esta disciplina. Además, es un requisito imprescindible si pretendemos, a través de la instrucción, conseguir una ciudadanía que tenga la conciencia de ser un cruce de tiempos diversos, tiempos en los que ha de encontrar las explicaciones de su realidad social presente.

Fuente: Trepal, Cristofol y Comes, Pilar. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. Editorial Graó, pp. 136

Texto 4: La producción y el espacio.

La naturaleza siempre fue la despensa del hombre, incluso cuando éste se hallaba en su fase pre- social. Pero para que el animal hombre se convierta en el hombre social es indispensable que pase a ser además el centro de la naturaleza. Lo que se consigue mediante el uso consiente de los instrumentos de trabajo. En ese momento, la naturaleza deja de ordenar las acciones de los hombres y la actividad social empieza a ser una simbiosis entre el trabajo del hombre y una naturaleza cada vez más modificada por ese mismo trabajo. Esta fase de la historia no podría haberse realizado si no existiera un mínimo de organización social y sin una organización paralela del espacio.

Nuestro enfoque se basa fundamentalmente en el hecho de que el espacio humano, tal como es, se reconoce en cualquier período histórico como el resultado de la producción. El acto de producir es asimismo un acto de producir espacio. La promoción del hombre animal al hombre social se da cuando éste comienza a producir. Producir significa sacar de la naturaleza los elementos indispensables para la reproducción de la vida. La producción pues, es un intermediario entre el hombre y la naturaleza, por medio de las técnicas y de los instrumentos de trabajo inventados para el ejercicio de dicha mediación.

El hombre comienza a producir cuando, por primera vez, trabaja junto con otros hombre en un régimen de cooperación, es decir, en sociedad, para lograr los objetivos que han concebido con anterioridad, antes incluso de empezar a trabajar. La producción es la utilización consciente de los instrumentos de trabajo con un objetivo definido, es decir, el objetivo de alcanzar un resultado preestablecido.

Ninguna producción, por más simple que sea, puede llevarse a cabo si no se disponen de medios de trabajo, sin una vida en sociedad, sin una división del trabajo. A partir de esta primera organización social, el hombre se ve obligado a proseguir para siempre una vida en común, una existencia organizada y “planificada”.

Por sus propios ritmos y formas, la producción impone formas y ritmos a la vida y a las actividades de los hombres, unos ritmos diarios, estacionales, anuales, por el simple hecho de que la producción es indispensable para la supervivencia del grupo. Esta nueva disciplina que el hombre hasta ese momento no conoce, implica un uso disciplinado del tiempo y del espacio.

Tales ritmos de vida y de actividad son también, creadores de prácticas colectivas con tendencias a repetirse: las horas consagradas al trabajo y las destinadas al descanso; los ritmos propios de la producción: la fase de preparación de la tierra, las épocas de sementera, la limpieza de los campos, las cosechas, el construir o arreglar los caminos y también para levantar los equipamientos y las infraestructuras.

Cada actividad tiene su lugar propio en el tiempo y un lugar propio en el espacio. Este orden espacio- temporal no es aleatorio, sino el resultado de las necesidades propias de la producción. Esto explica el que el uso del tiempo y del espacio no se lleve a cabo jamás de la misma manera, según los períodos históricos y según los lugares, y que cambie igualmente con los tipos de producción.

Fuente: Santos, Milton (1990) *Por una geografía nueva*. Madrid, Edit. Espasa- Universidad, p. 177.

Texto 5: La sociedad y su escenario ambiental

El hombre, tanto individualmente como organizado en un grupo social de cualquier escala y nivel de complejidad (familia, grupo local, nación) desarrolla múltiples actividades en un escenario concreto, formado por muchos elementos: luz solar, suelo, aire, agua en diversas formas (ríos, lluvia, humedad ambiental), plantas y animales grandes y pequeños, construcciones de todo tipo y tamaño, luz artificial, caminos, aire acondicionado, máquinas para diversos fines, la lista es necesariamente muy larga.

Este complejo escenario es lo que podemos llamar el ambiente. Si queremos darle una connotación antropocéntrica (vale decir centrada en nosotros mismos), podríamos llamarlo "el ambiente humano". Pero esto sería partir del supuesto de que el ambiente se puede separar en diferentes "ambientes" específicos (el ambiente del hombre, del perro, de la hormiga).

Este supuesto parece estar lejos de ser verdad. En realidad el hombre es un actor recién llegado al escenario ambiental del que se quiere apropiar: los mamíferos, género al cual pertenece, existen en la Tierra desde mucho antes, los animales en general desde todavía más atrás en el tiempo. Y todas las formas de vida se desarrollaban también en "su" ambiente. Es correcto decir que el hombre tiene una particular capacidad para modificar algunos de los factores que forman el ambiente y también para agregarle nuevos elementos. Pero esto no le da necesariamente derecho de propiedad exclusiva sobre ese ambiente del cual forma parte.

Para partir de un acuerdo básico, digamos que para nosotros el concepto ambiente engloba a todos los elementos y relaciones que se encuentran dentro de la biosfera, tanto los que son estrictamente naturales como los que han sido producto, en mayor o menor grado, de la intervención humana. Vale la pena hacer esta aclaración porque es común creer que el término "ambiental" se refiere solamente a lo estrictamente natural, dejando de lado lo hecho por el hombre (lo que comúnmente se conoce como "artificial").

Lo que en el fondo es una separación forzada y artificial (aquí el término está mejor empleado) de un conjunto de elementos que en la realidad concreta se encuentran agrupados y que son, muchas veces, indistinguibles en su origen o de difícil clasificación en sus características (una planta de maíz híbrido, cuya semilla ha sido tratada

genéticamente, que el hombre ha plantado, regado y cuidado hasta que crezca, ¿es un producto natural o artificial?).

Fuente: Reboratti, Carlos. (1999). *Ambiente y Sociedad*. Buenos Aires, Ariel, p. 13.

Texto 6: Los tiempos de la división del trabajo.

¿Se podría hablar de tiempos de la división del trabajo?

Un estudio de la división del trabajo bajo el enfoque del tiempo ofrece, por lo menos, dos entradas, dos acepciones. Una de ellas analizaría las divisiones del trabajo sucesivas, a lo largo del tiempo histórico, una cadena de las transformaciones ocurridas, sus causas y consecuencias, los períodos así establecidos y su duración, los lugares de su incidencia. La otra mirada llevaría a reconocer las divisiones del trabajo sobrepuestas en un momento histórico. Este último enfoque es más propiamente geográfico, y obliga a la unión objetiva de nociones frecuentemente tan vagas como las de tiempo y espacio.

Cada lugar, cada subespacio asiste, como testigo y como actor, a un desarrollo simultáneo de varias divisiones del trabajo. Comentemos dos situaciones. En primer lugar, recordemos que en cada nuevo momento histórico cambia la división del trabajo. Es una ley general. En cada lugar, cada subespacio, nuevas divisiones del trabajo llegan y se implantan, pero sin excluir la presencia de los restos de divisiones del trabajo anteriores. Esa combinación específica de temporalidades diversas distingue cada lugar de los demás.

En otra situación, consideremos solamente para fines analíticos que, dentro del todo, en una situación dada, cada agente promueve su propia división del trabajo. En un lugar determinado, el trabajo es la suma y la síntesis de esos trabajos individuales que deben ser identificados de modo singular en cada momento histórico.

En éste último sentido, podemos decir que cada división del trabajo crea un tiempo suyo, propio, diferente del tiempo anterior. Esto también es muy general, pues ese “tiempo” termina siendo abstracto y sólo recibe concreción cuando los diversos agentes sociales, en su vida activa, lo interpretan. Así a partir de cada agente, de cada clase o grupo social, se establecen las temporalidades (interpretaciones, es decir, formas particulares de utilización de aquel tiempo general, “temporalizaciones prácticas” como dice Sartre) que son la matriz de las especialidades vividas en cada lugar.

El tiempo de la división del trabajo vista genéricamente sería el tiempo vinculado a las diversas formas de producción. Aquellos elementos definidores de estas formas

de producción serían la medida general del tiempo a la cual se refieren, para ser contabilizados, los tiempos relativos a los elementos más “atrasados” herencias de modos de producción anteriores. Visto en su particularidad –esto es objetivado- y, por lo tanto, con su vertiente geográfica, el tiempo, o más bien, las temporalidades conducen a la noción de formación socioespacial. En ésta, los diversos tiempos concurrentes trabajan conjuntamente y todos recobran su completa significación a partir de ese funcionamiento y de esa existencia conjunta.

Las manifestaciones temporales y espaciales de esas divisiones del trabajo sucesivas son tanto más eficaces y visibles cuanto más se divide el tiempo; o, desde el punto de vista del análisis, cuanto más pueda ser históricamente dividido el tiempo en períodos y subperíodos por el observador interesado.

Fuente: Santos, Milton. (2000) *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, pp. 114-115.

Texto 7: La necesidad de un enfoque geográfico específico

Una realidad cambiante

Efectivamente, lo urbano es, ante todo, una realidad cambiante que parece haber sufrido modificaciones esenciales a lo largo de la Historia y, sobre todo, a partir de la Revolución Industrial. Son muchos los autores que consideran que la definición de lo urbano se hace difícil porque la misma naturaleza de la ciudad ha cambiado a lo largo del tiempo. Si hasta el siglo XIX la ciudad era, esencialmente, un centro administrativo-político, y un mercado, y si constituía una unidad espacial bien definida por límites físicos - las murallas- y administrativos, a partir del siglo pasado adquirió en algunos casos funciones industriales y, sobre todo, gracias a la transformación de los medios de comunicación, pudo difundirse ampliamente por el espacio circundante -apareciendo una nueva realidad geográfica para la que ha habido que inventar la expresión de “área suburbana”- a la vez que se difundían a todo el espacio las pautas de comportamiento elaboradas en la ciudad.

Es éste un hecho del que se ha tenido conciencia desde el mismo siglo XIX, en que la magnitud de las transformaciones que se experimentaban en las ciudades europeas comenzó a llamar la atención de los contemporáneos. A partir de este momento, a la vez que la ciudad y lo urbano se convirtieron en objeto de reflexión, surgió la necesidad de inventar nuevas palabras que sirvieran para designar la nueva realidad espacial y los principios teóricos que permitieran controlar su desarrollo. La “urbanización”, en su doble sentido de proceso y resultado, así como las expresiones “suburbano” y “periurbano”, aparecen precisamente para designar esta nueva realidad.

No obstante, han sido los sociólogos marxistas, más incluso que los historiadores, los que han profundizado en el análisis de las relaciones entre formas de urbanización y fases de desarrollo histórico. Cada una de estas fases, y más concretamente cada formación social concreta, da lugar a un tipo de ciudad y a una forma específica de urbanización. El análisis de la articulación entre estas formas y las estructuras sociales constituye uno de los más interesantes esfuerzos que se están realizando desde el campo de la sociología marxista, y de cuyos primeros resultados empezamos a disponer.

Lo urbano como forma de poblamiento

La utilización del concepto de “cultura” para caracterizar lo urbano conduce lógicamente a dejar sin valor la dicotomía entre población rural y población urbana. En efecto, desde

una perspectiva sociológica y antropológica puede afirmarse, como se ha hecho, que en los países industrializados -y cada vez más en todo el mundo- toda la población es ya “urbana”, en el sentido de que posee pautas de comportamiento, actitudes y sistemas de valores semejantes a los de los ciudadanos. La instrucción y los medios de comunicación de masas, localizados en la ciudad o controlados por ciudadanos, contribuye a impregnar todo el espacio de la “cultura urbana”, homogeneizando en este sentido a la población.

“La sociedad entera se convierte en urbana”, escribe Henri Lefebvre, y con ello refleja muy bien el sentir de numerosos sociólogos de las más variadas tendencias. Los antropólogos han seguido un camino semejante, e incluso más radical, y a través de la identificación entre sociedad urbana y civilización extienden también a prácticamente toda la población mundial la denominación de urbana: sólo algunos pueblos marginales de los más apartados rincones de África, Asia o América podrían recibir hoy con propiedad la denominación de sociedades primitivas y, por consiguiente, de no urbanas.

Esto explica las reticencias de algunos sociólogos y antropólogos ante la selección de lo urbano como objeto específico de análisis. Desde un punto de vista teórico, lo fundamental es el estudio de las relaciones sociales en general, y no el de la sociedad urbana, que no constituye una forma específica de organización social. Es la posición que condujo desde hace ya tiempo a autores como W. Sombart a negar la posibilidad de seleccionar lo urbano como objeto específico de investigación sociológica.

El problema se presenta, creemos, de forma distinta desde una perspectiva geográfica.

Ante todo, creemos que el geógrafo debe utilizar con mucho cuidado los conceptos elaborados por los especialistas de otras ciencias sociales y no emplearlos en la definición de sus objetos de estudio. Ello no quiere decir que se permita la ignorancia de estos conceptos, sino simplemente que se especifique con la máxima precisión posible el objeto de la investigación geográfica. El geógrafo debe colaborar necesariamente con otros científicos en el estudio de esta realidad espacial a la que se acostumbra a llamar ciudad, y no puede olvidar que es, como todo el espacio, un producto social, un reflejo de la estructura social. No puede olvidar tampoco la íntima interrelación de todos los hechos, ni que, en definitiva, la parcelación de la ciencia es simplemente un resultado de la limitación de la mente humana y de la división del trabajo intelectual. Pero al mismo tiempo, si su contribución como especialista está justificada, deberá poseer un objeto bien definido de investigación y unos métodos peculiares.

El problema radica entonces en la identificación de la aportación de la Geografía urbana dentro del campo interdisciplinario de los estudios urbanos. La respuesta dependerá, desde luego, de la concepción que se posea de la ciencia geográfica. (...) Si se considera a la Geografía como una ciencia cuyo objeto fundamental es el descubrimiento de las leyes referentes a la organización del espacio, a la distribución espacial en la superficie terrestre de fenómenos humanos o relevantes para la vida humana, insistiendo en la importancia de los aspectos morfológicos, está claro que el resultado será diferente.

Desde esta segunda perspectiva, el objetivo de los geógrafos urbanos puede ser el de estudiar “las variaciones superficiales en las funciones y las interacciones espaciales que hacen posibles tales especializaciones territoriales con el fin de describir y explicar las regularidades que aparecen en la estructura física (o morfológica) de los sistemas urbanos”. La Geografía urbana se individualiza así “no sólo por sus métodos analíticos, sino también por sus objetivos: la descripción y explicación de ciertos elementos de los fenómenos urbanos”.

Precisado así el campo de la investigación geográfica parece claro que el geógrafo debe definir su objeto a partir de criterios específicos, prescindiendo, por tanto, de características empleadas por otros científicos sociales, especialmente por sociólogos y antropólogos. Parecen por ello incorrectos los intentos que ha habido por parte de muchos geógrafos para introducir en la definición de lo urbano criterios sociológicos como la heterogeneidad social, la cultura urbana, la interrelación social o la capacidad de innovación.

Lo urbano, definido como una forma específica de poblamiento y de organización espacial, puede constituir el objeto de estudio de una rama de la Geografía, la Geografía del poblamiento. Pero esta forma de organización espacial es esencialmente, como todo el espacio, un producto social, modelado y condicionado por la estructura social, por el tipo de relaciones sociales que se establecen entre sus distintos elementos, por las relaciones de producción y, en suma, por el conjunto de las instancias económica, ideológica y jurídico política que la constituyen.

Fuente: Capel, Horacio (1975) *Estudios Geográficos* Nº 138-139 (número especial de “Homenaje al Profesor Manuel de Terán”), febrero-mayo 1975. Madrid, Copyright: Horacio Capel 1975. Copyright: Estudios Geográficos, C.S.I.C. pp. 265-301.

Texto 8: Leer y escribir en Geografía: el profesor y las formas particulares del hacer geográfico.

Haciendo la lectura de aquellos nuevos discursos y de aquellas nuevas orientaciones legadas, el profesor de geografía, que desarrolla una visión del mundo propia - aquella de la geografía- precisa tener presente dos puntos fundamentales al desarrollar su práctica en la perspectiva de una nueva cualidad de lectura y escritura. De un lado, él estará actuando como miembro de un equipo de diferentes formaciones disciplinarias y de múltiples lenguajes, más volcados todos a la formación integral del alumno. De otra, su desempeño como alguien que interviene de forma seria y competente en esa formación, resultado del conocimiento que posee de su área específica, de sus lenguajes, de sus procedimientos y de sus recursos.

Su compromiso profesional como educador implica la comprensión intransferible de la necesidad de adecuar los conocimientos disciplinarios/disciplinados (aquellos de la geografía), y que se pretenden profundos, a un grupo que no quiere o no precisa ser especialista en geografía (sus alumnos), que tiene otra edad, otra experiencia de vida, otras expectativas. Las palabras de Veiga Neto (1994, p.40), en este sentido, son siempre un alerta importante:

Aquello que se enseña en las escuelas no es ningún saber académico ni tampoco una simplificación de ese saber, más es una forma muy particular de conocimiento al que se denomina saber escolar, el cual se origina del saber académico que, en un complicado proceso de transposición didáctica, fue transformado, adaptado y recontextualizado para después ser enseñado

Para que el alumno llegue a leer y a escribir en geografía es necesario que, antes, el profesor dirija su mirada hacia el otro (el alumno) y para el conjunto (la escuela). Sólo entonces ha de lograrse un regreso a la disciplina. Este regreso depende de la forma como el profesor conoce epistemológica y teóricamente su área. ¿Qué se propone ella? ¿Con qué trata? ¿A qué sirve? Un mínimo de información sobre la evolución del área de conocimiento le garantiza los elementos necesarios para una evaluación crítica de su hacer, de cómo proceder en una lectura y escritura pertinentes. Este conocimiento permite identificar las líneas asumidas en los libros didácticos y su propio abordaje, su pauta de contenidos, la especificidad del lenguaje y de la propuesta de análisis socio-territorial que asume.

Leer y escribir en geografía es una estrategia cognitiva disciplinar que, en la división con las demás áreas, permite al alumno adquirir una visión del mundo, reconocer y establecer su lugar en el espacio geográfico, lo que incluye también la noción, también, de su posibilidad de exclusión. A pesar de la multiplicación de los recursos disponibles para el aprendizaje está, también, la permanencia de la palabra, manteniendo válida la afirmación de que enseñar es siempre una aventura con el habla, ya que esta es la herramienta más utilizada en la enseñanza: el uso de la palabra para la transferencia de ideas (Freire, 1997). Esta es una herramienta para la geografía, mas es común con varias áreas. Nos corresponde situar aquellas que son nuestros lenguajes específicos: la lectura y la escritura del paisaje; de las imágenes/de los mapas; y del libro didáctico de geografía.

La lectura en geografía surge como el camino para buscar, seleccionar, organizar e interpretar la información, que es la expresión de un momento del lugar y de la vida, por lo tanto una expresión pasajera. De allí que, más importante que retener la información obtenida por la lectura del lugar y de la vida que ella abriga, los ejercicios de lectura y de escritura deben propiciar a los alumnos las condiciones para que él pueda, de forma permanente y autónoma, localizar la nueva información, para la lectura del mundo, y expresarla, escribiendo para el mundo, de forma pertinente a su tiempo y espacio, tornándose legible para sus pares.

Para esta lectura, la valorización de la experiencia vivida es la búsqueda de varias fuentes de investigación, como el texto escrito, la música, discutidas de forma problematizadora, y que representen desafíos reflexivos para el estudio de un tema, acompañan los textos particulares de la geografía: el estudio del lugar (del barrio, ciudad), la lectura del texto técnico (el libro didáctico) y la lectura de la imagen espacializada (tradicionalmente el mapa), en tanto su uso permanece en la dependencia de acceso a los mismos por la escuela y por el profesor, fuerzan la curiosidad y la creatividad y se dirigen a establecer la autonomía del pensar y del hacer.

Fuente: Neiva Otero Schaffer Leer el paisaje, un mapa, un libro... Escribir en los lenguajes de la Geografía. (Archivo en formato digital, sin edición).

Texto 9: La transformación del espacio

Para estudiar la formación y transformaciones de las aglomeraciones urbanas en tiempos históricos, debe considerarse la intervención de múltiples factores que han favorecido o frenado su permanencia y el desarrollo a través del tiempo.

No hay una única explicación para tal fenómeno por lo que en cada caso, se deberá indagar en las causas específicas, aunque algunas variables se repiten con gran frecuencia; entre ellas puede decirse que muchas ciudades han tenido como punto de partida una situación de privilegio en áreas fértiles propicias para la instalación, en la intersección de rutas comerciales, a lo largo de un eje fluvial o en el emplazamiento de un puerto natural. Pudieron surgir también de la voluntad de un soberano, un señor feudal o una autoridad eclesiástica, o deberse al descubrimiento y la explotación de recursos naturales cercanos o a la instalación de complejos industriales. A menudo estas circunstancias se combinaron y crearon una dinámica propicia al crecimiento de la ciudad.

Los investigadores sociales estudian las ciudades como parte de un proceso de desarrollo continuo donde las sociedades ocupan, ordenan y organizan con su acción concentrada y colectiva el medio sobre el que se asientan. A cada época han correspondido concepciones diferentes de la ordenación.

Las formas de ejercicio del poder y los modos de producción entre otros factores explican las funciones y las características de la organización interna de las ciudades, su prosperidad y decadencia.

Pueden señalarse dos grandes hitos en una periodización que, apoyándose en tiempos de larga duración atiende al proceso social de organización de los espacios urbanos. El primero se ubica a fines del neolítico con la sedentarización humana y la organización de los primeros asentamientos aldeanos, y un segundo momento que acompaña al desarrollo del capitalismo a partir de la Revolución Industrial Europea y cuyo impacto se produce a escala mundial. Entre ambas etapas hay una gran variedad de situaciones de urbanización según las culturas y el proceso histórico de cada lugar.

AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Sr. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE INSPECCIÓN GENERAL

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Verónica Piovani

DIRECTORA DE CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Alejandra Paz

Ciencias Sociales

Serie documentos para capacitación semipresencial
Educación Secundaria 1º año (7º ESB)

