
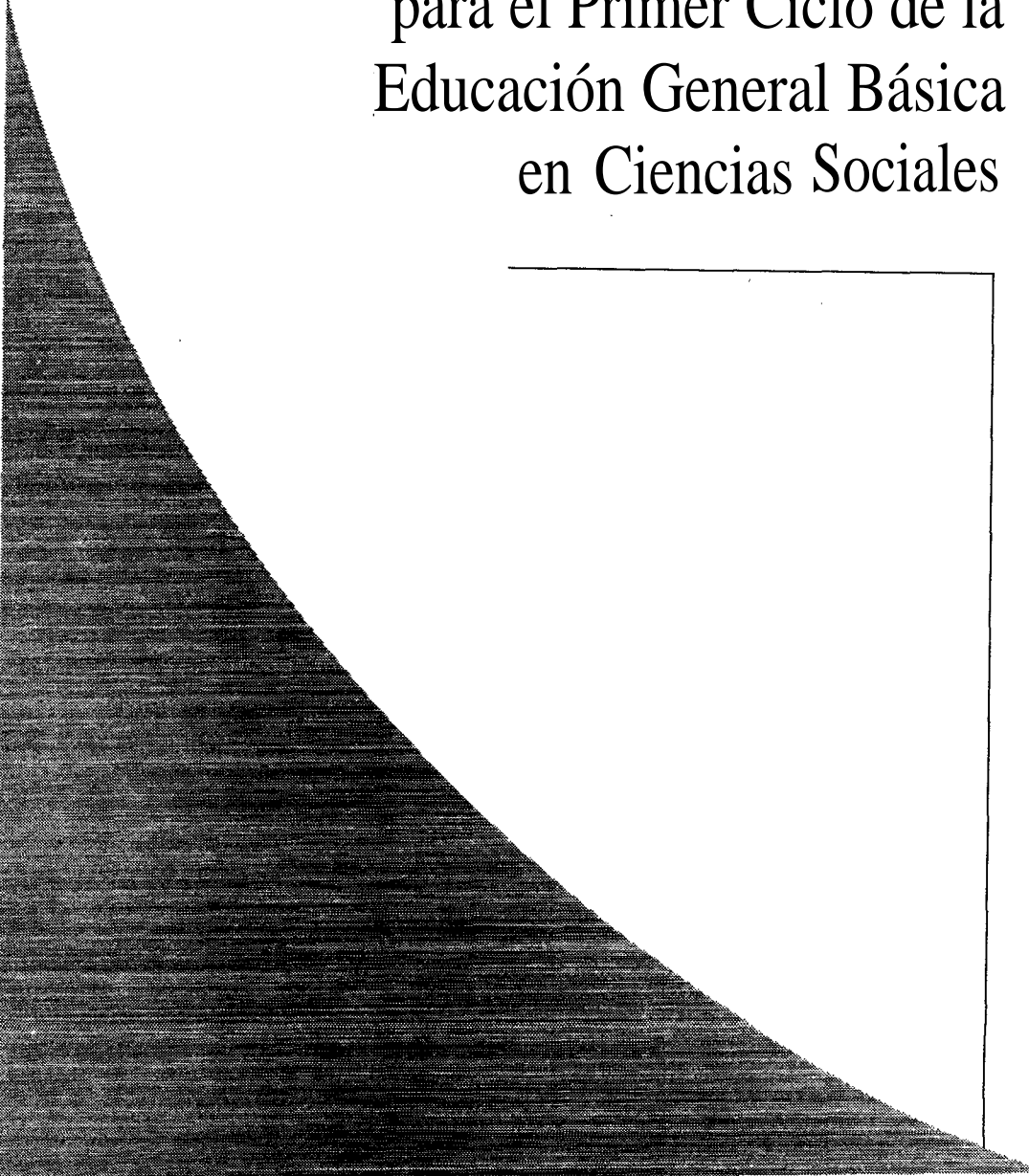
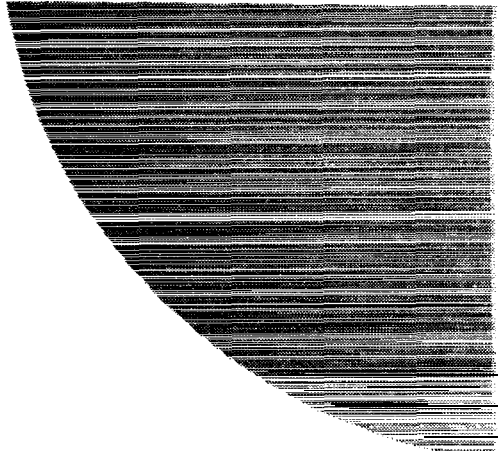





*Ciencias
Sociales*



Capacitación Profesional
para el Primer Ciclo de la
Educación General Básica
en Ciencias Sociales



Autores del módulo...

Facultad de Ciencias Humanas
UNLPam.

Departamento de Formación Docente

Lic. María Graciela DI FRANCO

Departamento de Geografía

Prof. María Lis MONTERO
Prof. Beatriz Susana DILLON
Prof. Leticia Nora GARCIA

Departamento de Historia

Prof. Jorge Mitre SAAB

Departamento de Enseñanza Primaria

Prof. Marta I. AUDICIO
Prof. Adriana R. ALLORI

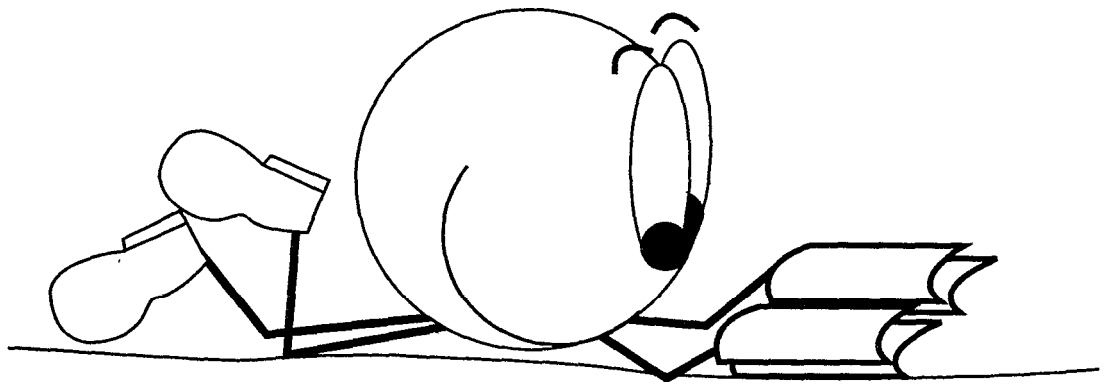
Asesoramiento Técnico

Prof. Adriana VILLA
Instituto de Geografía - UBA



Presentación general del Módulo

Estimados colegas:



Para esta tarea que emprendemos juntos les solicitamos lean previamente al Primer Encuentro las páginas 11 a 23 de este módulo.

¡ SUERTE!

Nos encontramos para reflexionar sobre la práctica docente cotidiana, para problematizar esas experiencias de trabajo con enfoques críticos, para hacer una escuela más próxima a los intereses y expectativas de los alumnos.

El trabajar sobre la práctica cotidiana supone el rescate de sus experiencias con sus alumnos, para que a partir de posturas académicas y didácticamente actualizadas, intentemos lograr la construcción de propuestas superadoras.

El presente módulo se propone, entonces, buscar un espacio de reflexión y construcción sobre nuevas concepciones del aprendizaje seleccionando contenidos socialmente válidos.

El capítulo de Ciencias Sociales de los CBC para los tres ciclos de la EGB, se estructura a partir de cinco bloques: los tres primeros de carácter conceptual, el cuarto que agrupa los contenidos procedimentales y el quinto los contenidos actitudinales.

Los contenidos correspondientes a los tres primeros bloques (LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRAFICOS - LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO. CAMBIOS, CONTINUIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL - LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACION SOCIAL) remiten en parte a las tradicionales asignaturas de Geografía, Historia y Educación Cívica incorporando conceptos de Economía, Sociología, Ciencias Políticas y Antropología.

El cuarto bloque (PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON LA COMPRESION Y LA EXPLICACION DE LA REALIDAD SOCIAL) se refiere a las técnicas y recursos metodológicos para la construcción de los aprendizajes en Ciencias Sociales.

En el quinto bloque (ACTITUDES RELACIONADAS CON LA COMPRESION Y LA EXPLICACION DE LA REALIDAD SOCIAL) se enuncian un conjunto de contenidos actitudinales tendientes a la formación de un pensamiento crítico, en estrecha relación con los bloques anteriores.

Cómo trabajaremos

Este curso de capacitación profesional para docentes en ejercicio en los CBC del primer ciclo de la EGB en Ciencias Sociales nos permitirá introducir nuevas propuestas de la transformación educativa en el marco de la Ley Federal de Educación.

El sistema propuesto es semipresencial. Entendemos que favorece la autonomía en la adquisición pero implica tareas distintas a las que habitualmente se realizan.

Intentaremos asumir la co-responsabilidad en la construcción del aprendizaje. Para ello hemos seleccionado un conjunto de materiales: textos académicos, textos de divulgación, propuestas de enseñanza para el primer ciclo. Hemos diseñado consignas que guiarán las actividades individuales, de pequeño grupo y de grupo-clase. Dichas actividades se desarrollarán mayoritariamente durante los encuentros, pero también presentamos otras que deberán ser resueltas entre reunión y reunión, y para que esto se concrete y sea una instancia productiva de trabajo apelamos a tu compromiso con la tarea de actualización.

Este curso se prolongará durante cuatro encuentros a través de los cuales abordaremos preconceptos; revisión de marcos teóricos; contrastación entre esas ideas previas y la teoría. Así iremos introduciéndonos en la reflexión de la práctica educativa.

A veces serán necesarias lecturas previas que nos permitirán agilizar el desarrollo de los encuentros. Por eso no dejen de consultar, antes de concurrir al Primer Encuentro, la página 23 del módulo.

Organización de los encuentros

CONTENIDOS:

Con respecto a los contenidos de la capacitación se propone considerar:

* Los marcos teóricos del abordaje de las Ciencias Sociales y los referidos a dos bloques de los CBC-Primer Ciclo:

- Bloque 1 - Las sociedades y los espacios geográficos.

- Bloque 2 - Las sociedades a través del tiempo, cambios, continuidades y diversidad cultural.

* La propia práctica docente y la de otros colegas a través del análisis crítico de la misma y del diseño grupal y/o individual de proyectos con compromiso de aplicación y seguimiento en el aula. Esta vinculación didáctica se orienta a un desempeño docente que resignifique la praxis.

METODOLOGIA

La organización de cada encuentro responde a la estructura que a continuación se detalla:

PRIMER ENCUENTRO: El abordaje de las Ciencias Sociales y los CBC.

1.- Vinculación con lecturas previas

Guía de lectura asistida que permita rastrear preconceptos y conceptos básicos elaborados por los docentes.

- Las Ciencias Sociales. Su enseñanza en el primer ciclo.
 - Los CBC para el primer ciclo y su fundamentación.
- Diferencia entre la nueva propuesta y el currículum vigente.

2.- Vinculación Teoría-Práctica

Análisis de casos
Trabajos sobre planificaciones, cuadernos, registros de clases, currículum editorial..

3.- Implicancia áulica

Propuestas superadoras: Confrontación de sus preconceptos con la planificación propia.

SEGUNDO ENCUENTRO: El hombre construye el Espacio y el Tiempo.

1.- Vinculación con lecturas previas

Guía de lectura asistida que permita rastrear preconceptos y conceptos básicos elaborados por los docentes.

- Concepto de Espacio y Tiempo.

2.- Vinculación Teoría-Práctica

Contenidos conceptuales, Procedimentales y Actitudinales:

- El ambiente.
- La población, las actividades económicas y los espacios urbanos y rurales.
- La organización política de los territorios.

Análisis de Casos

Trabajos sobre planificaciones, cuadernos, registros de clases, currículum editorial..,

3.- Implicancia áulica

Desarrollo de un proyecto interdisciplinario contextualizado en su experiencia cotidiana, fundamentado desde los supuestos teóricos.

TERCER EL hombre construye el Espacio y el Tiempo.

1.- Vinculación de lecturas previas

Guía de lectura asistida que permita rastrear preconceptos y conceptos básicos elaborados por los docentes.

- Noción de presente, pasado y futuro histórico.

2.- Vinculación Teoría-Práctica

Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales:

- Las sociedades a través del tiempo, cambios, continuidades y diversidad cultural.

Análisis de Casos

Trabajos sobre planificaciones, cuadernos, registros de clases, currículum editorial...

3.- Implicancia áulica

Desarrollo de un proyecto interdisciplinario contextualizado en su experiencia cotidiana, fundamentado desde los supuestos teóricos.

CUARTO ENCUENTRO: Evaluación

- Evaluación individual, escrita y presencial.
- Proyectos. Entrega de informes.

En el primer encuentro abordaremos las problemáticas y perspectivas de las ciencias sociales, en sí mismas y como contenido de la enseñanza. Revisada la naturaleza de estas cuestiones intentaremos contrastar las concepciones actualmente vigentes con las propuestas de los CBC de Ciencias Sociales para el primer ciclo de la Educación General Básica, con el currículum vigente en la provincia y con la práctica áulica.

En el segundo y tercer encuentro nos ocuparemos de la construcción de los conceptos de espacio y tiempo como vertebradores de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la naturaleza de las concepciones infantiles sobre lo social; vincularemos la teoría y la práctica en la búsqueda de acciones superadoras que permitan diseñar e implementar proyectos o propuestas contextualizadas en la experiencia cotidiana y fundamentadas desde los supuestos teóricos.

En el cuarto encuentro recibiremos los proyectos o propuestas de trabajo elaborados. Tenemos la intención de retomarlos y enriquecerlos en tareas de seguimiento. También, y a los fines de la acreditación, tendrá lugar una evaluación final, individual, presencial y escrita, que ayudará a revisar los contenidos trabajados durante el curso, y donde observaremos la resignificación de las concepciones anteriores.

El presente curso de capacitación se propone:

1.- Interpretar los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Ciencias Sociales, para el Primer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) en su triple categorización de Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

2.- Establecer las relaciones necesarias para comprender el sentido del cambio en el marco de la Ley Federal de Educación.

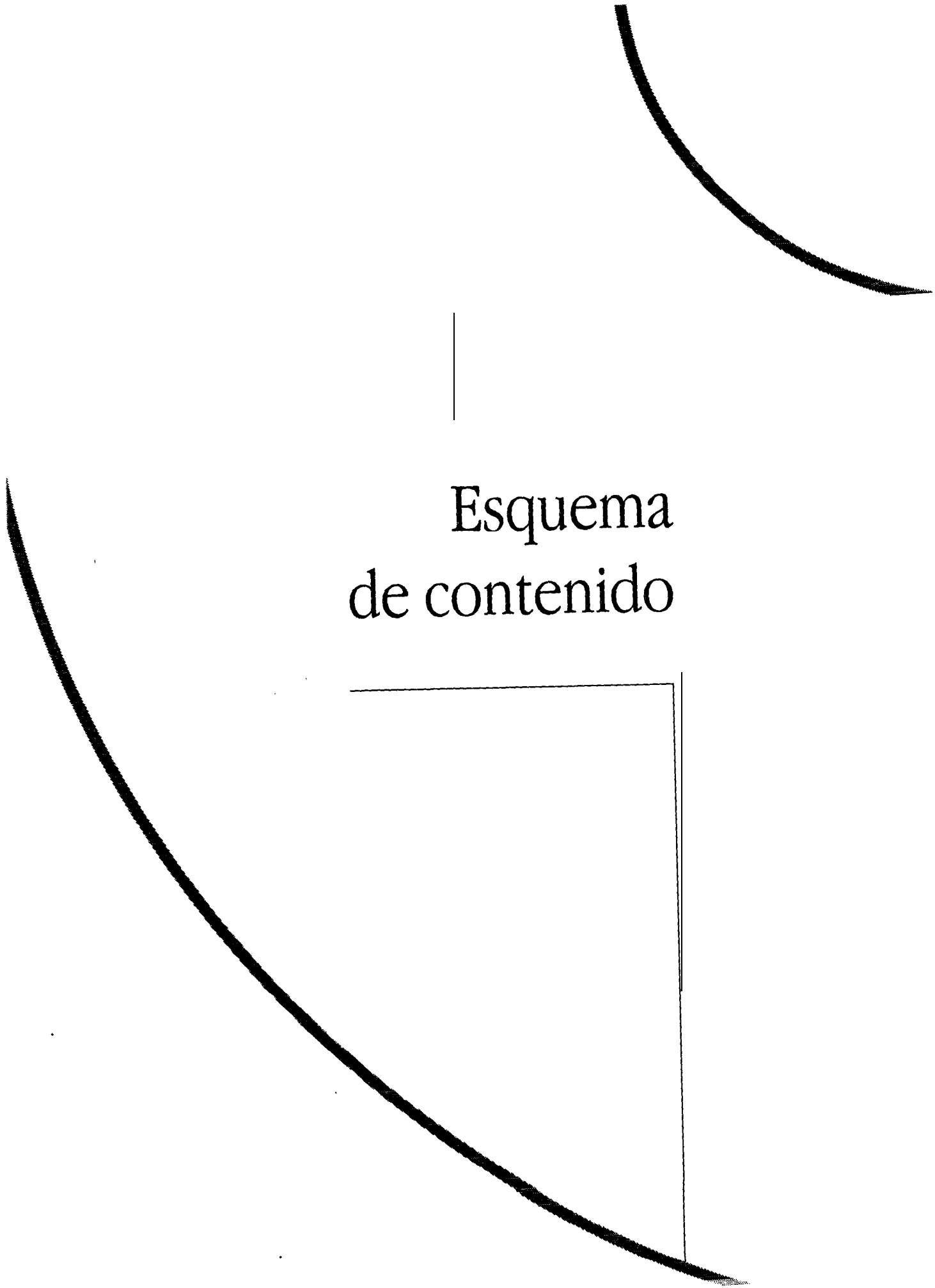
3.- Analizar cuestiones teóricas referidas a las nuevas perspectivas de las Ciencias Sociales y su sentido interdisciplinario.

4.- Integrar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los bloques temáticos seleccionados.

5.- Afianzar los marcos teóricos que posibilitan nuevas significaciones a la práctica, permitan superarla a través de la confrontación y posibiliten las vinculaciones didácticas.

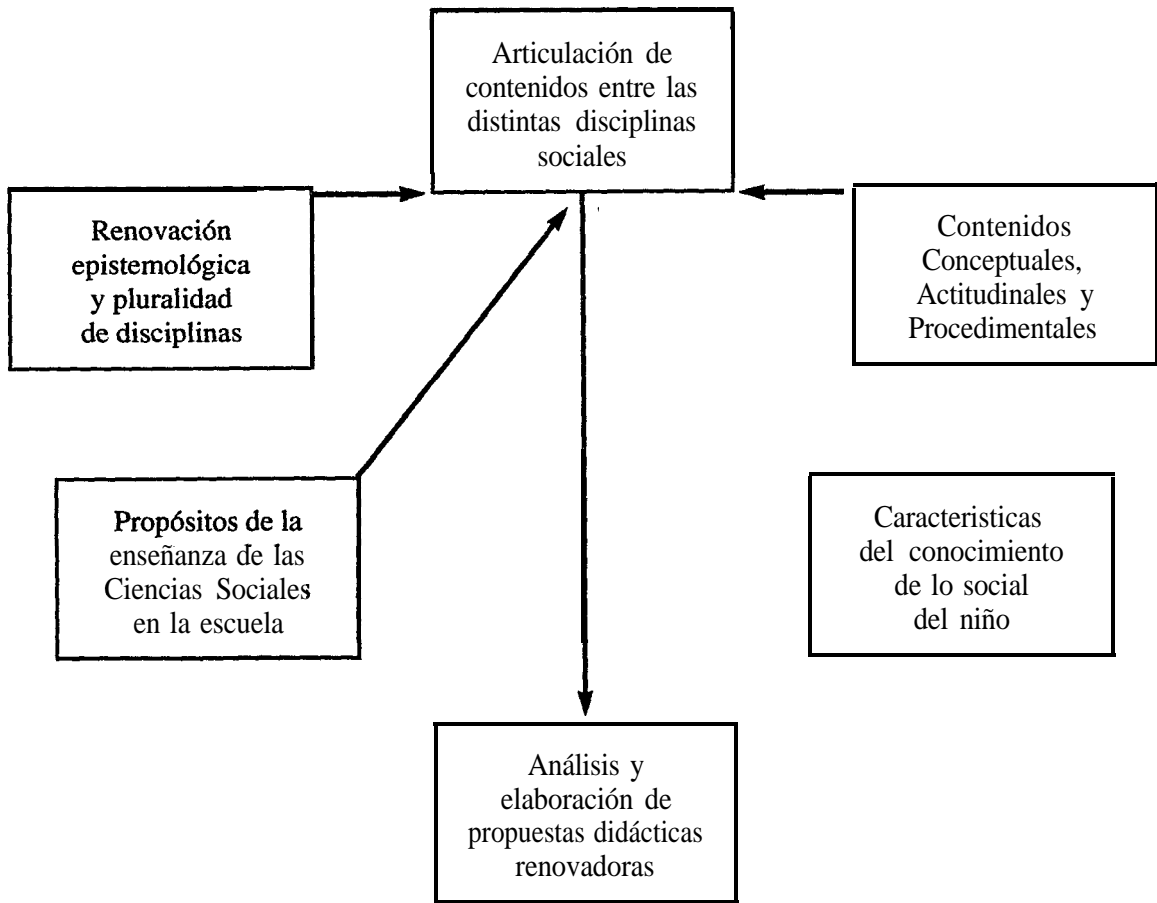
6.- Construir herramientas teóricas y prácticas que les permitan superar las dificultades de conceptualización de los alumnos.

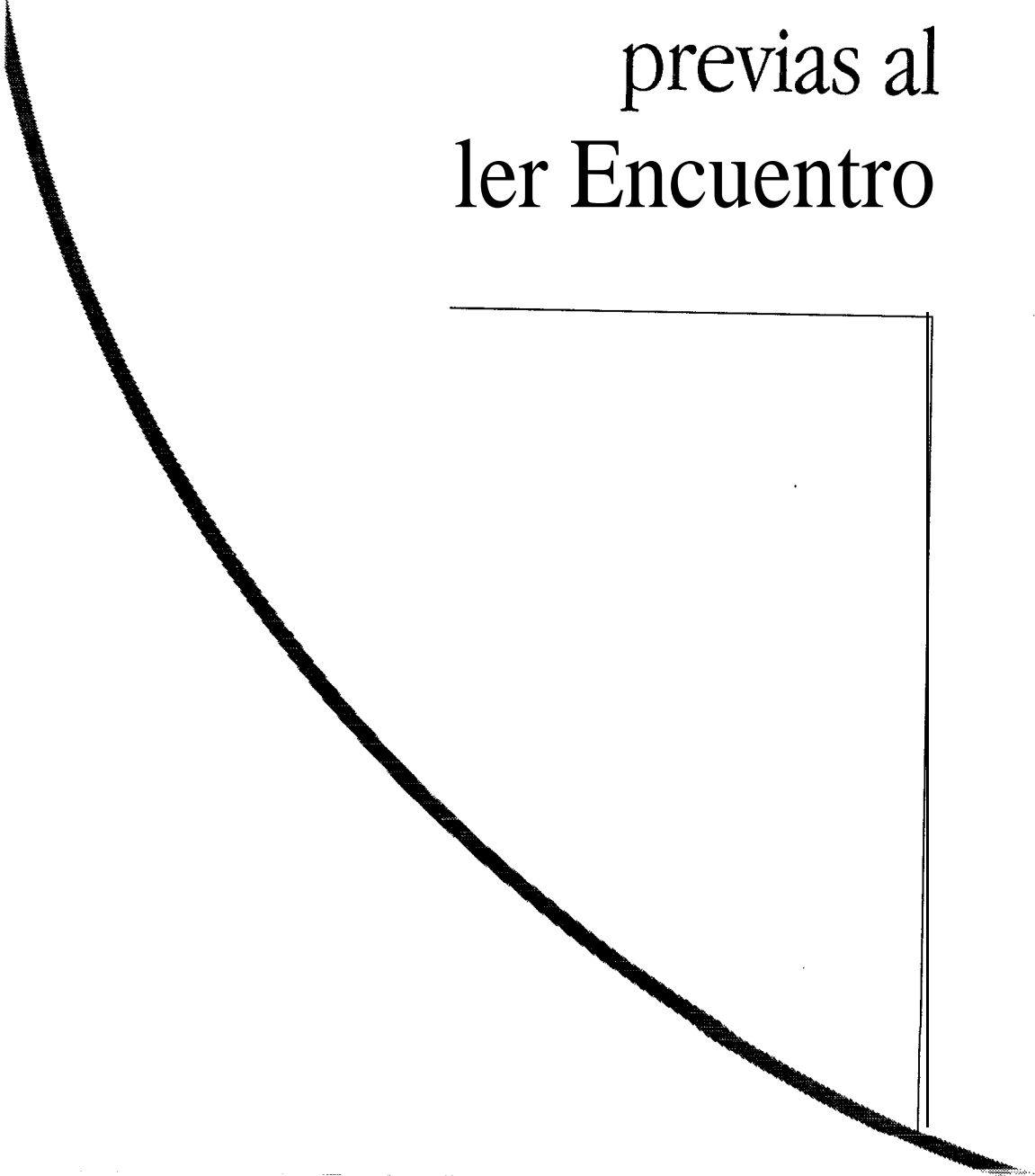

7.- Posibilitar un espacio de discusión y elaboración grupal e individual sobre los documentos presentados en el marco de la reforma educativa.



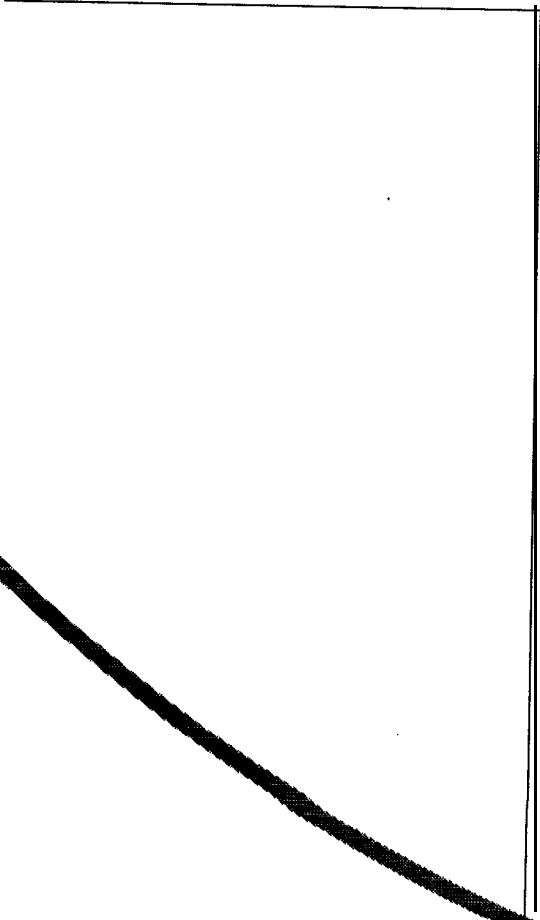
Esquema
de contenido

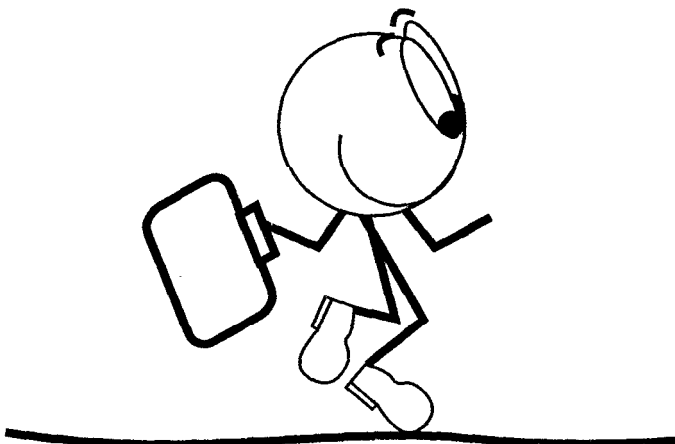
Presentada en forma de esquema, la estructura del módulo que guía este curso es la siguiente:





Actividades
previas al
1er Encuentro





* Será necesario para abordar el primer encuentro la lectura previa de:

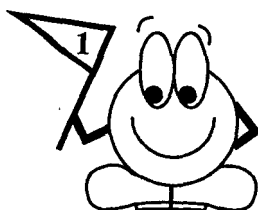
- a) Páginas 11 a 23 del módulo
- b) CBC para la EGB. Ministerio de Cultura y Educación. (Anexo IV).
 - Introducción.
 - Organización de los CBC de Ciencias Sociales para la EGB.
 - Caracterización de los bloques para Ciencias Sociales de la EGB (Bloques 1, 2, 3, 4 y 5). Ponga especial atención en lo referente al Primer Ciclo de la EGB.
- c) Propuesta curricular vigente (Anexo IV).
 - Fundamentación
 - Presentación de los contenidos y las actividades. Primer Ciclo.

Sugerencia:

Durante la lectura de los puntos b) y c) puede acompañar con la elaboración de esquemas conceptuales, síntesis o algún borrador del cuadro que se propone en la Actividad 3 del Primer Encuentro.



Encuentro 1



1. PRIMER ENCUENTRO:

LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela suele presentar dificultades considerables, derivadas de distintas cuestiones. Para iniciar el trabajo conjunto, le pedimos:

Actividad N° 1: Trabajamos sobre ideas previas.

a) En forma individual, y en no más de diez minutos, liste sus principales dificultades en la enseñanza de los contenidos de Ciencias Sociales.



b) Reúnase en pequeño grupo, comente las dificultades que usted reconoció y elaboren en conjunto un único listado en el cual las jerarquicen. Para esta tarea el grupo dispone de 20 minutos.



c) El grupo clase, con la coordinación del docente a cargo, discutirá las conclusiones a que cada pequeño grupo llegó. Se elaborará un listado general de dificultades que quedará registrado en un papel afiche, para recurrir a él a lo largo del curso todas las veces que lo considere necesario.

Los problemas presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales han sido objeto de estudio de diferentes autores. Hemos seleccionado un conjunto de materiales bibliográficos para que ustedes analicen y contrasten con los enfoques que subyacen en la práctica cotidiana.

Actividad N° 2: Problemática y perspectiva de las Ciencias Sociales.

a) Reúnase nuevamente en pequeños grupos para leer y analizar los textos que el coordinador les indique.



Grupo 1:

* Documento 1: “¿Por qué las Ciencias Sociales?” de LOURO, N. y N. ROYO Proyecto de Formación del Personal de Educación. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires, 1987.

* Documento 2: “Problemas relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales”

de CAMILLIONI, A y M. LEVINAS. Pensar, descubrir y aprender. Buenos Aires, Aique, 1988.

Grupo 2:

* Documento 3: “Problemas y perspectivas de las Ciencias Sociales” en CARRETERO, M; ASECIO, G. y J. POZO. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989.

Grupo 3:

* Documento 4: “Desarrollo cognitivo y enseñanza de las Ciencias Sociales” y “Algunos principios del aprendizaje” en CARRETERO, M; ASECIO, G. y J. POZO. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989.

Grupo 4:

* Documento 5: “La construcción de los conceptos de espacio y tiempo” en LOURO, N. y N. ROYO Proyecto de Formación del Personal de Educación. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires, 1987.

“Al principio todo está mezclado para el niño y la interdisciplinariedad es necesaria” en HANNOU, H. El niño conquista el medio. Buenos Aires, Kapeluz, 1977.

Grupo 5:

* Documento 6: “La construcción de los conceptos de espacio y tiempo II” en LOURO, N. y N. ROYO Proyecto de Formación del Personal de Educación. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires, 1987.

“La infancia de 7 a 12 años” en PIAGET, J. en Seis estudios de Psicología. México, Seix Barral, 1979.

Grupo 6:

* Documento 7: “¿Qué podemos revisar?” Diseño curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

“Tiempo social y espacio social” en LOURO, N. y N. ROYO Proyecto de Formación del Personal de Educación. Dirección Nacional de

“De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio” ¿qué es lo cercano? ¿qué es lo inmediato? ¿qué es lo lejano? CAMILLIONI, A.

Con la lectura de los textos le pedimos que:

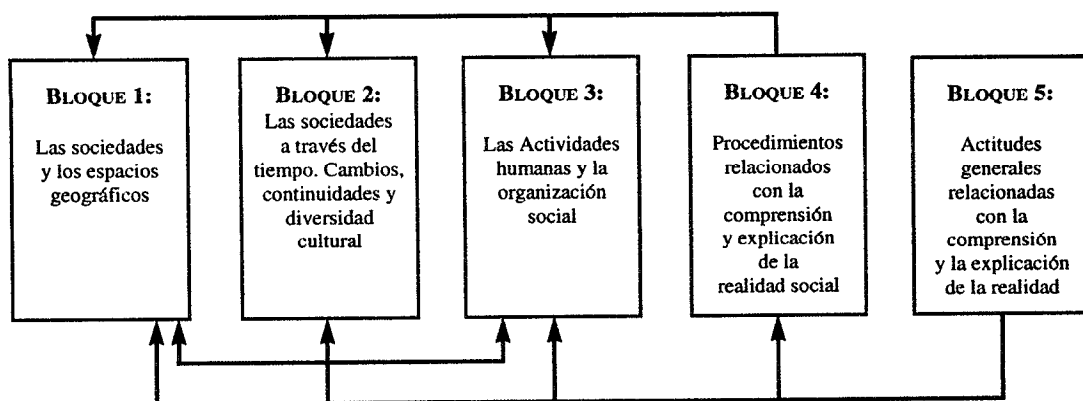


- a) 1.- Escriba sus predicciones sobre el título del documento.
 - a) 2.- Elabore un esquema de contenido del texto trabajado, identificando las ideas principales.
 - a) 3.- Compare el análisis que realizan los autores con las problemáticas que usted reconoció en la Actividad 1. Indique puntos de contacto y conflicto entre ambos. Cuando reconozca nuevos aportes busque ejemplificarlos con situaciones de su práctica cotidiana. Para la tarea dispondrá de cuarenta y cinco minutos (45') de trabajo.
- b) Seleccione un representante del grupo para la exposición en el panel.
- c) La exposición en el panel permitirá socializar en el grupo clase la bibliografía analizada por cada pequeño grupo, discutirla y poner en un contexto de mayor rigurosidad las apreciaciones realizadas por ustedes en la actividad 1.

El Consejo Federal de Educación ha aprobado los CBC para la EGB clasificándolos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La intención de esta organización en tres tipos de contenidos es llamar la atención acerca de que no sólo se pueden enseñar en la escuela conceptos elaborados por las diferentes ciencias, sino también aquellas formas en que estas construyen su cuerpo de saber (procedimientos utilizados por los investigadores en Ciencias Sociales) y, estrechamente vinculados, un conjunto de valores considerados positivos en la formación de las nuevas generaciones.

Puede consultar para la consolidación de estas ideas el Documento N°8 : “Los contenidos entre la ciencia y la escuela” de S. FINOCCHIO, Enseñar Ciencias Sociales, 1993.

Internamente el capítulo de Ciencias Sociales está dividido en cinco bloques, modalidad adaptada en función de una exposición que resulte focalizada y clara. No obstante, en el documento de los CBC se hace hincapié en que la fragmentación de la presentación no debe en ningún caso inducir a una enseñanza parcializada de los CBC, sino que el espíritu del proyecto de transformación de la enseñanza es que se establezca permanentes vinculaciones entre los bloques presentando al alumno realidades complejas para el estudio empleando procedimientos específicos de las Ciencias Sociales y no descuidando la enseñanza de las actitudes.



En esta oportunidad nos interesa trabajar en profundidad los contenidos referidos al primer ciclo de la EGB. Para ello usted cuenta en el Anexo IV con una copia del capítulo de Ciencias Sociales. Podría observar que el documento no presenta una puntualización de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, sin embargo, la lectura del mismo permite inferirlos claramente.

Actividad N° 3: Trabajando sobre una nueva propuesta

Organizados en grupo realizarán la siguiente actividad, disponen para ello de una hora.

a) Ya que ustedes han realizado las lecturas previas al Encuentro, descriptas en la página 18, deduzcan y anoten sintéticamente aquellos para qué de las Ciencias Sociales. que reconozcan en la escuela, y compárenlos en un cuadro con los propósitos que, piensan, efectivamente se alcanzan hoy a partir de la enseñanza del área.



b) Del mismo modo, elaboren un cuadro comparativo entre los contenidos propuestos por los CBC para el primer ciclo y los contenidos que actualmente se trabajan en la escuela.

Si lo necesitan para la realización de la tarea, hemos incluido en el Anexo IV una copia del currículum vigente en la Provincia de La Pampa para el primer ciclo. Se incluye un cuadro de doble entrada con tal propósito.

	PROPUESTA CBC	CURRICULUM VIGENTE	ACTIVIDAD AULICA
PARA QUE			
QUE			

c) ¿Qué cuestiones trabajadas en la actividad 2 aparecen reflejadas en la selección de contenidos presentadas por los CBC?

d) ¿Qué dificultades advierte para la enseñanza de los contenidos aprobados por el Consejo Federal?

e) ¿Qué contenidos piensa que podría enseñar sin mayor inconvenientes?

f) Puesta en común.

ACTIVIDADES PARA EL PROXIMO ENCUENTRO

Busque ejemplos (en cuadernos de sus alumnos, en sus planificaciones, en propuestas editoriales) de cómo trabajar en el aula para el primer ciclo, contenidos referidos a la población, el espacio urbano y rural o el ambiente, y apórtelos para su análisis en la segunda reunión de este curso.

Para realizar esta actividad es necesario tener en cuenta los fundamentos y contenidos, de los CBC (Anexo IV), en todo aquello que se refiera al Bloque 1.





Anexo 1



* **Documento 1:** ¿Por qué las Ciencias Sociales?’ de LOURO, N. y N. ROYO Proyecto de Formación del Personal de Educación. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires, 1987.

¿Por qué las Ciencias Sociales?

El concepto de Ciencias Sociales es hoy naturalmente aceptado como correspondiente al conjunto de disciplinas (Economía, Sociología, Geografía, Historia, Antropología) que estudian al hombre en sus relaciones con el mundo. Pero si convenimos en que las Ciencias Sociales nucleen una serie de disciplinas que tienen autonomía y prestigio propio cabe preguntarse:

¿Cómo y por qué se produjo este nucleamiento? ¿Es que cada disciplina perdió su autonomía y prestigio propios?

El positivismo del siglo XIX fijó en forma precisa el campo operacional de cada ciencia y esperó de cada una de ellas que fijara leyes que permitieran una explicación racional de los acontecimientos.

El siglo XX enfrentó cambios sociales, que provocaron una profunda crisis que se manifestó en una pérdida de la conciencia de la unidad orgánica de la sociedad.

Fue necesario abrir entonces el espectro de todas las ciencias del hombre para encontrar en cada una de ellas y en las relaciones lógicas que se establecían la respuesta a la coyuntura política, económica y social que se presentaba.

¿Cuáles fueron esas relaciones lógicas?

Las que se establecen entre un espacio, un medio geográfico particular, que brinda posibilidades y presenta obstáculos, sobre el que actúa con sentido creativo la acción humana; una estructura social que organiza en forma peculiar las colectividades humanas con la animación que le dan sus tensiones y progresos; una organización económica con formas de producción y distribución de las riquezas determinadas; una mentalidad colectiva predominante que impregna a la totalidad de la sociedad producto de sus tradiciones, creencias y costumbres.

En este encuadre podemos decir con Braudel que las civilizaciones son espacios, son sociedades, son economías y son mentalidades colectivas que se estructuran en una continuidad histórica a través de los sucesos que van ligando los hechos del pasado con el presente, en sus coyunturas, de modo de caracterizar la vida de los pueblos.

Cada una de las ciencias que corresponde a estos aspectos de las civilizaciones: geografía, sociología, economía, psicología, historia, antropología son tributarias unas de otras en un objeto común que es comprender al hombre en sus relaciones sociales insertas en el grado de desarrollo alcanzado por los pueblos.

Ninguna de ellas pierde autonomía y prestigio pero, en conjunto, generan un nuevo campo, el de las Ciencias Sociales, producto de las relaciones que se establecen entre ellas y que posibilitan un conocimiento objetivo de las situaciones globales de las sociedades.

En la medida en que las Ciencias Sociales adquirieron entidad propia se proyectaron sobre el ámbito de la enseñanza de modo que el alumno alcance una visión global de la sociedad en la que vive, que perciba sus cambios, que reflexione sobre el estado de la población, la situación demográfica, los niveles y género de vida, las costumbres, el desarrollo urbano y rural, los cambios sociales, que proyecte el pasado como una respuesta al presente. En el mundo de hoy les cabe acompañar la transición que se produce hacia la era post-industrial.

* **Documento 2:** “Problemas relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales” de CAMILLIONI, A y M. LEVINAS. Pensar, descubrir v aprender. Buenos Aires, Aique, 1988.

Problemas relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales

La enseñanza de las Ciencias Sociales plantea a los docentes múltiples problemas, derivados, algunos, de la peculiar estructura epistemológica de sus contenidos.

Las Ciencias Sociales se caracterizan por una pluralidad de métodos y esquemas conceptuales. Aunque todas procuran la comprensión y explicación de procesos y fenómenos sociales, cada una lo hace desde una óptica particular. Hasta cierto punto, pues, podríamos afirmar que los logros de una ciencia son el producto de la fragmentación de una misma realidad interpretada desde perspectivas independientes, si no fuera porque existe, de hecho, una interconexión y, más aún, una interdependencia entre las distintas disciplinas sociales. Esta se produce a través del empleo de herramientas conceptuales comunes. El manejo de conceptos sociológicos o políticos es indispensable e ineludible, por ejemplo, en el estudio de la Historia, así como el dominio de conceptos económicos o antropológicos es necesario para el conocimiento de la Geografía, la Sociología o la Ciencia Política.

De ahí, pues, que una de las principales dificultades que encuentra el docente al introducir al alumno en una ciencia social, consiste en que se ve precisado a utilizar conceptos que provienen de otras ciencias que el alumno no ha abordado aún. Y no se trata, por lo general, de nociones sencillas. Son conceptos de alta complejidad como los que se incluyen en las expresiones Imperio Romano, Revolución de Mayo, Constitución Nacional, Derechos, Tratado del Pilar; o términos sólo en apariencia más sencillos, como “rey”, “ciudad” o “moneda”.

Otra dificultad se suma a las anteriores. Las Ciencias Sociales, particularmente, emplean términos técnicos que tienen un uso frecuente, no técnico, en el lenguaje cotidiano. Ejemplos típicos: las palabras “cultura”, “ley”, “educación”, “población”, “ciudad”.

Cuando el alumno se inicia en algún estudio sistemático de la vida de las sociedades, es imprescindible que realice el esfuerzo de enriquecer conceptos que cree manejar ya adecuadamente, o de reemplazar el significado confuso o erróneo que les otorga, por otro más riguroso, preciso y correcto.

Este es un objetivo que no puede alcanzarse a través ‘del aprendizaje mecánico de definiciones y de su posterior aplicación, dado que, o bien el alumno se queda con su primitiva concepción, o bien tiende a restringir el universo signifiante del concepto. Lo que debe acontecer es una, tarea creativa de construcción de conceptos, de generalización y de discriminación entre ellos.

Pero, por otra parte, los contenidos de las Ciencias Sociales tampoco se pueden enseñar sin plantear conexiones con las experiencias reales previas y presentes, de los mismos estudiantes. El aprendizaje de las Ciencias Sociales debe permitirles comprender y explicar mejor los procesos y situaciones que viven y ampliar, además, sus horizontes para comprender y explicar los procesos y situaciones que han vivido los otros hombres en el transcurso de la Historia y los que viven y han de vivir los otros grupos sociales en todo el planeta.

Otras dificultades, de orden pedagógico, provienen de la variedad de operaciones cognoscitivas que los alumnos ‘deben realizar en sus tareas de aprendizaje, para construir sistemas de conceptos y generalizaciones que tengan valor para facilitar la construcción de nuevos sistemas de ideas, y, a través de ellos, comprender y explicar un número creciente de procesos

sociales.

Cada una de la Ciencias Sociales tiene sus propios modos de indagación y en ellos deberá iniciarse el alumno si se procura que maneje las ideas, no de manera estereotipada, automática y rígida, sino como fruto de una experiencia personal. Sólo al asomarse, aún de manera elemental, a la aventura de la investigación, podrá alcanzar una verdadera apropiación del conocimiento, vivenciado que el conocimiento se construye y no solo se recibe de otros. Y sólo así, también, podrá comprender la diversidad de versiones, criterios e interpretaciones que pueden darse a un mismo fenómeno, y adquirir predisposición y capacidad para juzgar y elegir.

Según H. Aebli, “las operaciones y los conceptos son instrumentos para el dominio de las situaciones de la vida”. Entre ambos, operaciones y conceptos, hay una estrecha interacción. Los conceptos son el resultado, de la realización de series de operaciones; pero, a su vez, los conceptos guían las operaciones nuevas, o las variantes a operaciones ya realizadas.

Las operaciones son de carácter predominantemente intelectual, pero nunca están ausentes componentes afectivos que influyen en la construcción y se integran en las estructuras cognoscitivas, contribuyendo, entre otros factores, a darles mayor permanencia o a acelerar posteriormente su extinción.

* **Documento 3:** “Problemas y perspectivas de las Ciencias Sociales” en CARRETERO, M; ASECIO, G. y J. POZO. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989.

... Durante muchos años...han abundado las críticas a la enseñanza tradicional. Parecía estar bastante claro *lo que no debía hacerse*. Es decir, debía evitarse la enseñanza memorística, la transmisión de contenidos carentes de significado para el alumno así como los programas enciclopédicos. Estando de acuerdo en que todos estos aspectos son inconvenientes, además de inútiles en la práctica escolar, lo cierto es que al tener que definir el problema en términos positivos la cuestión se presenta mucha más ardua de lo que podía suponerse. A saber: cuando ha llegado la hora de definir qué es lo que *hay que hacer* parece producirse una cierta conciencia de que resulte enormemente difícil formular un currículum alternativo a los programas actuales de Ciencias Sociales. Es necesario significar que, en contra de lo que pudieran pensar algunos profesores de Ciencias Sociales, esta dificultad es común a todas las áreas del currículum. Lo cual, ciertamente, no debería ser motivo de consuelo sino de preocupación. Mucho nos tememos que el mismo dilema, con la consabida falta de claridad en las soluciones, se encuentra presente en un buen número de problemas socioeducativos con los que nos enfrentamos Alguna voz escéptica, de esas que tanto abundan hoy día, podría decir que, al fin y al cabo, la enseñanza tradicional sabía con claridad lo que pretendía, mientras que los intentos renovadores si bien formulaban unos objetivos muy encomiables, no acaban de ponerse de acuerdo en los medios e instrumentos didácticos para conseguirlos.El camino que resta es largo porque el horizonte que ahora se divisa a lo lejos es mucho más amplio y complejo que el que podía contemplarse hace dos lustros. Es bien sabido que cualquier propuesta de nuevo currículum tanto en Ciencias Sociales como en cualquier otro ámbito del conocimiento debe basarse en cuatro aspectos fundamentales. Es decir: la estructura de la disciplina, las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del alumno que haya de asimilar los contenidos del currículum, los métodos didácticos adecuados para transmitirlos y, last but not least, los objetivos de índole cívica o socio-política que la sociedad pretenda conseguir con la enseñanza de las Ciencias Sociales; a este respecto conviene no olvidar que toda sociedad pretende reproducir una serie de valores sociales

a las nuevas generaciones.

De esta manera podrá conseguirse lo siguiente: a) que la enseñanza que se esté impartiendo se corresponda, en términos generales, con los avances actuales de cada disciplina, en vez de basarse en unos contenidos o tendencias: obsoletas; b) 'que no exista un desfase excesivo y obstaculizador entre la capacidad cognitiva del alumno y la dificultad de los contenidos y tareas que debe realizar y c) que los métodos didácticos no sólo tengan un valor en sí mismos sino que se encuentren estructurados teniendo en cuenta los otros . . . aspectos mencionados; es decir, que se proyecten para conseguir una adecuada asimilación por parte de los alumnos de los aspectos relevantes de la ciencia y la cultura actuales.

Cambios en las disciplinas

..Probablemente el cambio más importante que se ha producido en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los últimos diez años reside en la introducción de unos contenidos lo suficientemente complejos como para producir una buena dosis de ese fenómeno que ambigualmente se ha convenido en llamar "fracaso escolar". Así, "se ha pasado de explicar unas Ciencias Sociales de carácter anecdótico y personalista, repletas de fechas, nombres y datos, a otras mucho más acordes con la situación actual de las disciplinas pero consecuentemente bastante más complejas.

De este modo, mientras hace algunos años, lo que los alumnos debían estudiar tenía mucho que ver con las listas de reyes: batallas y capitales y poseía un carácter descriptivo, hoy día esos mismos contenidos escolares se relacionan con fenómenos y teorías de tipo explicativo cuya naturaleza es bastante más compleja y requiere una cierta calidad de generalización, algo que la institución escolar no suele favorecer. Por tanto 'no parece que haya que sorprenderse al comprobar que las distintas asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales se están convirtiendo en las más difíciles para los alumnos.

. . . Por otro lado, en lo que a la estructura de las disciplinas se refiere parece que quedan por resolver una cierta cantidad de problemas. Uno de ellos se refiere-a que los actuales contenidos siguen reflejando en buena medida la tradicional distinción entre Geografía e Historia.

... El arte se recoge de forma tangencial, Como mero corolario o la guisa de ilustración más o menos conveniente de las dos materias mencionadas. Y quedan ausentes otras Ciencias Sociales como la Sociología, la Economía, la Antropología o la Psicología 'Social. Incluso quedan también sin abordarse la relación, explícita o implícita, que los contenidos históricos y geográficos tradicionales pueden tener con los relativos a las disciplinas mencionadas. Sin embargo las posibilidades que ofrece el trabajo docente para llevar a cabo las actividades relacionadas con dicha materias no sólo son posibles sino reales y numerosas. En última instancia no conviene olvidar que uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales debería ser la de proporcionar a los alumnos instrumentos intelectuales que les permitan comprender el presente y que los aspectos sociales de la actualidad requieren del concurso de las disciplinas mencionadas (González, Guimerá y Quinquer, 1988). Es obvio que la posibilidad de elaborar un currículum de

Ciencias Sociales que incluya una adecuada combinación de la mayoría de las disciplinas mencionada; nos llevaría al tan traído y llevado tema de la interdisciplinariedad (Asencio, 1987). En esta ocasión no vamos a entrar en él aunque es difícil no mencionar que 'el enfoque interdisciplinario, a menudo mal definido y confusamente utilizado, puede resultar encomiable en alguna ocasiones pero presenta grandes dificultades de complicada resolución.

Por otro lado, resulta de interés destacar que a menudo la posibilidad de introducir contenidos relacionados con las distintas Ciencias Sociales se encuentra con la crítica de que dichos contenidos tendrían que ver más bien con aquel segmento del sistema de enseñanza que sirva de antesala a la Universidad. Esta objeción podría admitirse si lo que estuviéramos defendiendo fuera la introducción de otras Ciencias Sociales formalmente estructuradas. Por el contrario, lo que estamos postulando es la incorporación de algunos conceptos o áreas temáticas que le proporcionen al alumno instrumentos para entender la realidad social que le rodea, que le permitan comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado. Por poner un ejemplo, podemos citar el fenómeno del comportamiento electoral que es un aspecto fundamental en toda sociedad democrática. Es evidente que los alumnos no asimilarán adecuadamente los artículos de prensa al aspecto si no se les proporciona previamente algunas nociones sobre la función que cumple el voto en las sociedades modernas. Por otro lado no parece que esto deba ir separado del estudio histórico de la evolución de las sociedades democráticas.

Precisamente este ejemplo sobre la utilización y enseñanza de la prensa en la escuela nos lleva a otra cuestión relacionada con las cuestiones disciplinares. La estrategia más utilizada en este sentido reside en la comparación de distintos textos procedentes de diferentes periódicos. Parece esencial que los alumnos comprendan que la visión que tienen dos o más publicaciones sobre un mismo hecho social no es necesariamente la misma sino que más bien suele ser bastante diferente. Resulta curioso que ésto haya comenzado a utilizarse como actividad didáctica en el caso, relativamente reciente, de la introducción de la prensa en la escuela y apenas esté presente, de manera sistemática, en los textos escolares y en la enseñanza de las Ciencias Sociales en general. Desde nuestro punto de vista este asunto resulta esencial porque es bien sabido que las Ciencias Sociales no utilizan los mismos modelos explicativos que las Ciencias Naturales y los alumnos deberían tener presente que los mismos acontecimientos históricos pueden ser considerados de manera muy diferente por las distintas escuelas o tendencias de pensamiento. Por otro lado quizás convenga tener en cuenta que esta posición de tipo relativista no parece ser moneda corriente entre los alumnos.

-Antes al contrario, los alumnos suelen pensar que si dos historiadores ofrecen versiones contrapuestas de los mismos acontecimientos históricos, eso se debe al particular sesgo de uno de ellos o a una inadecuación con la realidad. Les resulta difícil pensar que los hechos sociales pueden ser interpretados de manera muy diversas y que el modelo historiográfico que posea cada historiador condiciona enormemente su concepción de la realidad social.

...Por otro lado, y tal como se insiste en varios lugares de este libro, es fundamental no olvidar que para que la enseñanza sea más eficaz de lo que es en la actualidad no sólo basta con modificar los contenidos sino que también es fundamental introducir cambios en los métodos didácticos. De lo contrario, nos volveremos a encontrar con deficiencias en la comprensión de las Ciencias Sociales como las que vamos a comentar a continuación...

...Queremos insistir en que sería de gran utilidad y pertinencia introducir en el currículum de Ciencias Sociales contenidos y materias relacionadas con las disciplinas actuales. Sin embargo, creemos que se les haría un flaco favor a los alumnos si se volviera a caer en el error de presentarles contenidos universitarios en miniatura. Esta observación puede parecer ociosa pero hemos observado en más de un encuentro de profesores de Ciencias **Sociales propuestas que sólo** son un buen resumen de lo que estudian los alumnos de los primeros cursos de **Económicas o Sociología**.

* **Documento 4:** “Desarrollo cognitivo y enseñanza de las Ciencias Sociales” y “Algunos principios del aprendizaje” en CARRETERO, M; ASECIO, G. y J. POZO. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989.

Desarrollo cognitivo y enseñanza de las Ciencias Sociales

En la actualidad se encuentran bastante desarrollados los estudios sobre las ideas previas o implícitas en relación con las Ciencias Naturales y conocemos con precisión las concepciones que los alumnos tienen antes de explicarles algún tema de Física, Química o Biología. Sin embargo, conocemos todavía muy poco acerca de las representaciones iniciales sobre las Ciencias Sociales. Sobre todo en la adolescencia puesto que edades inferiores si existen estudios importantes (Delval. 1981; Berti y Bombi, 1981). En cualquier caso, el aspecto fundamental en el que queremos insistir reside en la crítica a la posición, que mantiene que los alumnos no pueden entender algunos contenidos de las Ciencias Sociales porque no han alcanzado un determinado nivel en su desarrollo cognitivo. Como hemos intentado mostrar, esta posición no ha tenido en cuenta que el desarrollo cognitivo no es solamente un conjunto de estrategias de razonamiento que pueden aplicarse a cualquier contenido sino que también consiste en paquetes de información específica, que dependen de la experiencia concreta de cada alumno, cuya asimilación adecuada se encuentra en íntima relación con la capacidad de desechar o contradecir las ideas previas.

...Si queremos que los alumnos comprendan la estructura y dinámica de los fenómenos sociales es preciso que les proporcionemos ambos aspectos, habilidades y marcos o redes conceptualesO dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial...

Algunos principios del aprendizaje

Así, en numerosas aplicaciones de la Psicología a la Educación -sobre todo en el caso de la teoría de Piaget- se ha obviado la presencia de un importante invitado a esa cena de la enseñanza que nunca saldrá bien sin el concurso de numerosos factores. Nos estamos refiriendo al aprendizaje que hemos mencionado anteriormente. Y decimos esto porque tenemos la impresión de que la versión más divulgada de la teoría de Piaget en los medios educativos está centrada casi exclusivamente en los estadios del desarrollo, es decir en una visión un tanto estática del funcionamiento cognitivo.

Sin embargo, la Escuela de Ginebra también ha formulado principios de importancia para el aprendizaje, que se han visto acompañados de una buena cantidad de investigaciones (por ejemplo Inhelder, Sinclair y Bovet, 1974). Sin embargo dichos trabajos han sido bastante discutidos en los últimos años y aunque son de gran importancia para la educación, no parece que gocen del favor de una buena cantidad de investigadores. A continuación vamos a resumir la posición constructivista sobre el aprendizaje y al mismo tiempo, iremos haciendo algunos comentarios sobre las críticas que ha recibido (para una versión más extensa de estos aspectos puede verse Carretero, 1985 a).

a) *El aprendizaje es un proceso constructivo interno.* La idea básica en la que se fundamenta este principio es que no basta con la presentación de la información a un individuo para que la aprenda sino que es necesario que la

construya mediante una experiencia interna. Si bien esto es cierto, tampoco es menos cierto que determinados aspectos de la realidad externa pueden facilitar enormemente el aprendizaje, como son los aspectos perceptibles, la organización del material, etc. Es decir, aún dando por bueno este principio es necesario no olvidar que ese proceso de construcción no se produce de manera espontánea sino que puede y debe ser favorecido mediante ayudas externas.

b) *El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del individuo.*

Como ya se ha explicado anteriormente, probablemente este es el principio más conocido de la teoría de Piaget en relación con el aprendizaje. En este sentido, resulta una posición sólidamente fundada ya que también es compartida por otras teorías como la de Ausubel o las actuales teorías cognitivas. Sin embargo, no debe olvidarse que dicha oposición puede complementarse perfectamente con la idea vigotskiana que vendría a decir justamente lo inverso. Es decir, el desarrollo cognitivo depende de las oportunidades del individuo para aprender.

c) *El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna.* O lo que es lo mismo, desde que se recibe una información hasta que se asimila completamente, el individuo pasa una serie de fases en las que ha ido modificando sus sucesivos esquemas hasta comprender plenamente dicha información. Sin embargo, en este punto si bien la teoría de Piaget parece correcta, en términos generales adolece de una falta importante de precisión. Es decir, cuando un adolescente o un adulto no comprenden adecuadamente una noción o no son capaces de resolver un problema, dicha teoría no especifica a que proceso psicológico se debe. En general se postula un inadecuado desarrollo cognitivo que no se concreta si éste tiene lugar debido a cuestiones de memoria a corto plazo, atención, automatización de estrategias, metamemoria, aspectos semánticos o cualquier otro aspecto psicológico. En esta ocasión no disponemos de espacio para concretar la importancia de estos conceptos abundantemente estudiados por la Psicología Cognitiva actual -y más concretamente por su aplicación a la educación, es decir por la Psicología de la Instrucción- pero si resulta imprescindible resaltar su importancia.

d) *La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos.* Obviamente el profesor debe tratar de producir dichos conflictos entre lo que el alumno ya sabe y debería saber. No obstante conviene no olvidar que en ciertos casos -sobre todo en la enseñanza secundaria- si el profesor tiene que esperar a que el alumno resuelva el conflicto por si mismo y descubra la contradicción, eso supone un importante coste temporal para la enseñanza. Por tanto, no parece insensato que sea el profesor el que teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno, presente la contradicción y al mismo tiempo su resolución. En definitiva, estamos haciendo alusión a una cierta utilidad de la enseñanza expositiva tan denostada en muchos ambientes.

e) *El aprendizaje se favorece enormemente por la interacción social.* Afortunadamente son ya numerosos los trabajos, tanto psicológicos como educativos, que muestran la clara importancia de la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje, sobre todo como en el ámbito de la creación y resolución de contradicciones de las que hemos hablado en el punto anterior. Sin embargo, creemos que a menudo no se tiene en cuenta que en dichos procesos de interacción social también cumplen un papel importante procesos externalistas como son la imitación y el refuerzo que han sido estudiados abundantemente por las investigaciones conductivas en sus diferentes versiones y cuya influencia en el comportamiento está fuera de toda duda. Con frecuencia se suele olvidar que el joven que aprende no es sólo un individuo que piensa sino que también actúa y en el inicio y mantenimiento de su actividad -sin la cual no es posible el aprendizaje- la imitación y el refuerzo cumplen un papel fundamental.

* Documento 5: "La construcción de los conceptos de espacio y tiempo en LOURO, N. y N. ROYO Proyecto de Formación del Personal de Educación. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires, 1987.

"Al principio todo está mezclado para el niño y la interdisciplinariedad es necesaria" en HANNOU, H. El niño conquista el medio. Buenos Aires, Kapeluz, 1977.

Planteábamos en el primer documento de trabajo la problemática que significa la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria centrada en la construcción de los conceptos de tiempo y espacio y en las formas en que el niño establece las relaciones sociales.

¿Por qué tiempo y espacio se constituyen en un problema?

La percepción que cada civilización tiene del tiempo y del espacio integra, junto con otros componentes, una concepción del mundo. Esa civilización la estructura por medio de sistemas propios, configurados a través de la actividad práctica de los hombres, la propia experiencia y la tradición heredada de las generaciones precedentes.

Tiempo y espacio surgen entonces como conceptos fundamentales que evolutivamente cada individuo debe elaborar para poder integrarse en forma positiva dentro del mundo en que vive. Son estos los conceptos abstractos que constituyen parámetros esenciales de la personalidad y a los cuales se accede en forma cabal cuando se alcanza el pensamiento operativo formal.

Así como varía la aprehensión del tiempo y del espacio, por parte de las sociedades, de acuerdo con las épocas y las características de cada una de ellas, también el ser humano en su evolución los percibe en relación con las etapas psicológicas de su desarrollo y de acuerdo con el marco sociocultural.

¿Cómo viven y perciben el mundo los niños?

Lo hacen en forma global, difusa, poco objetiva, debido a la conformación de su personalidad egocéntrica y sincrética.



¿Para qué existía el mundo si él no estaba incluido?

Es que por su egocentrismo él no puede desprender su imagen de la del mundo, al que vive biológica y afectivamente sin posibilidad de objetivarlo: "él es el mundo y el mundo es él".

Todo se produce porque emana de su voluntad. Lo mismo ocurre con los fenómenos naturales, no hay causas naturales sino "artificiales" que los producen: primero esas causas las atribuirá a personajes míticos, luego al hombre en una verdadera concepción antropocentrista y finalista. Al no poder descubrir aún la causa natural de los fenómenos, a todo le atribuirá un fin, una meta, sin distinguir los fines de las consecuencias. Tampoco puede diferenciar los seres vivos de los que no lo son.

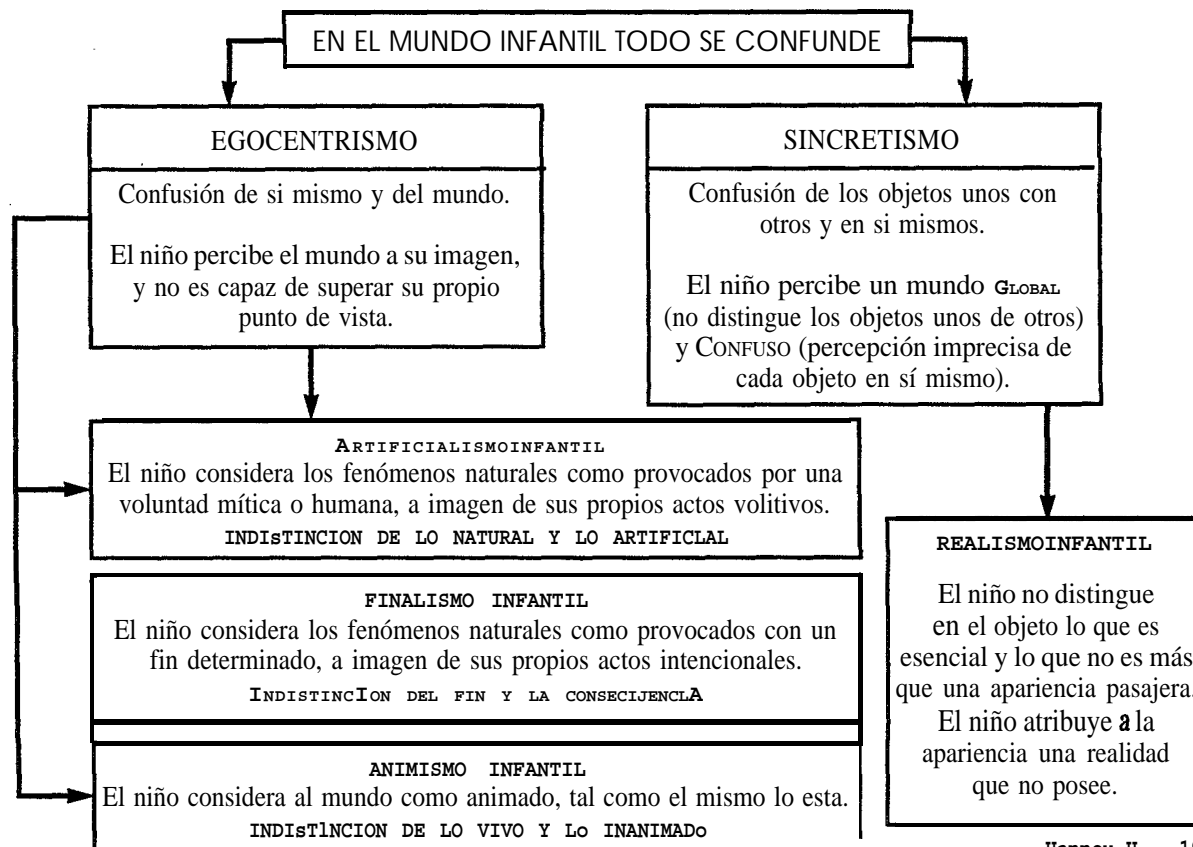
Es evidente que el egocentrismo con sus consecuentes: artificialismo,

animismo y finalismo se convierten en una traba para conocer científicamente el mundo.

Sintetizando:

EGOCENTRISMO		SINCRETISMO	
ESPACIO	TIEMPO	ESPACIO	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Lo percibe de acuerdo con sus propias dimensiones. - Lo percibe como lo piensa y no como lo ve. - Presenta dificultades para diferenciar derecha e izquierda (lateralidad). 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo lo sitúa de acuerdo con su propio tiempo. - No capta la duración sino en relación con su propia existencia. Puntos de referencia personales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Globaliza y confunde. - Carece de objetividad lógica. - No advierte causalidad natural 	

Cómo vive y percibe el niño al mundo



Veamos ejemplos de su percepción del tiempo:

Por Jerry Marcus



-Caramba abuelo, tú sí que sabes acerca de Sarmiento. ¿Estaba en tu mismo grado?

¿Cuándo comenzó la Primera Guerra Mundial?

Una información puede encontrarse en cualquier libro de historia. Pero ¿qué pasa con la pregunta: “Mamita, ¿cuándo es 1914?” hecha por un niño de seis años, en un país en el que la historia se enseña a edad notablemente temprana? Una pregunta dificultosa y sensata en boca de un pequeño que, como demostró Piaget, todavía tiene un concepto muy peculiar del tiempo. Un niño así puede pensar que a medida que pasan los años podrá alcanzar en edad a un hermano que le lleva cinco años, podrá pensar también que su reloj no mide el tiempo de la misma manera cuando él corre que cuando camina despacio.”

“Al principio todo está mezclado para el niño y la interdisciplinarietà es necesaria”
de HANNOU, H. “El niño conquista el medio”

Ya hemos visto extensamente que al niño que ingresa en la escuela elemental el medio se presenta en forma sincrética, global. Para él, un paisaje no es tan solo “geografía”, sino a la vez son campos que se extienden a través de él, montañas que se elevan, hombres que trabajan, piedras que se amontonan o están enterradas, flores que brotan y animales que viven. De la misma manera, ese paisaje será a un tiempo el espacio donde uno puede retozar libremente, donde se puede jugar a la pelota, será la belleza de sus colores o simplemente los recuerdos de las últimas vacaciones. Todo esto forma un todo, para el niño. Somos nosotros los adultos, quienes “recortamos” de tal espectáculo “fragmentos de actividad”, ocasiones, tabicados para estudiar geografía o economía o historia o geología o botánica o zoología; somos nosotros quienes vemos en esa espacio un lugar para juegos posibles, o una oportunidad para hacer una pintura o una obra musical. El niño no conoce ese encasillamiento; su mentalidad no lo permite.

Su mentalidad, es, cierto, pero también su ignorancia de las cosas. Porque hay que dejar constancia de que ese encasillamiento, al cual acabamos de

aludir, no se debe a una mera fantasía de los adultos. Nos parece responder a veces a la evolución del conocimiento mismo que adquirimos del objeto y del mundo. Un análisis del paisaje nos permite distinguir en él ciertos elementos que, objetivamente, se hallan íntimamente unidos, o simplemente contiguos, sin duda, pero que dependen de investigaciones diferentes. Existen visibles relaciones entre la naturaleza de las rocas de un terreno y la de su flora, pero el estudio profundo de una y otra requiere, en un momento dado, diferentes procedimientos científicos.

Podemos pues llegar a una primera conclusión al respecto: presentar desde un comienzo el medio del niño como ya encasillado, segmentado en “fragmentos”, de acuerdo con las distintas ciencias que estudian ese medio, significa cometer un doble error. El cual se aprecia en las siguientes razones:

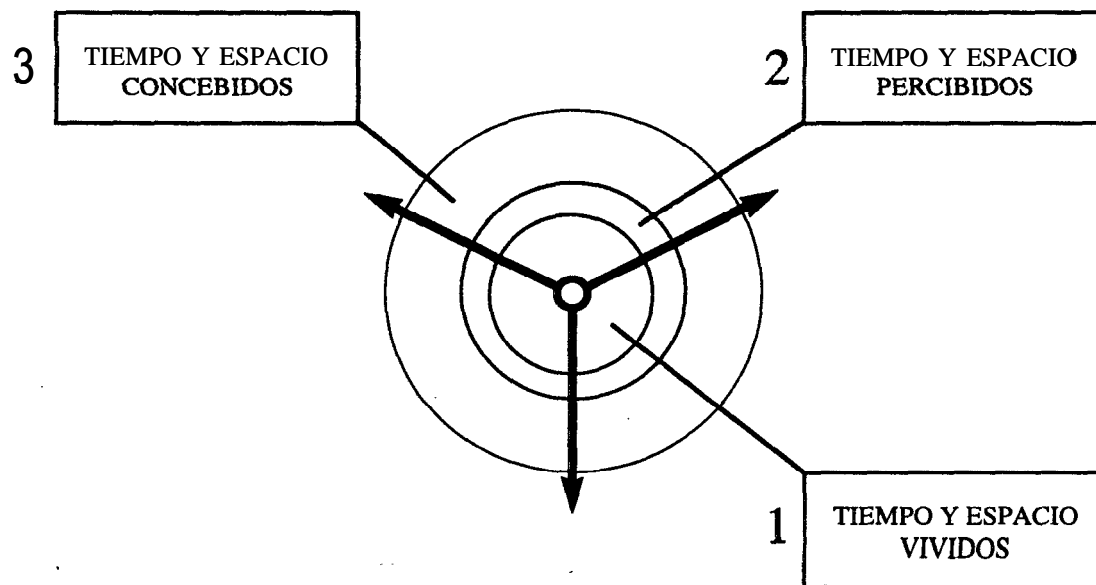
- no se tiene en cuenta la mentalidad sincrética de niño;
- se proyecta sobre el niño una mentalidad adulta, creyéndolo capaz de un encasillamiento de la realidad, de acuerdo con áreas científicas que, precisamente, no puede conocer.

El medio del niño es un todo. Un todo que debemos aprehender junto con él para ayudarle a extraer todas las enseñanzas posibles.

* Documento 6: “La construcción de los conceptos de espacio y tiempo II “en LOURO, N. y N. ROYO Proyecto de Formación del Personal de Educación Superior. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires, 1987.

“ La infancia de 7 a 12 años” en PIAGET, J. en Seis estudios de Psicología México, Seix Barral, 1979.

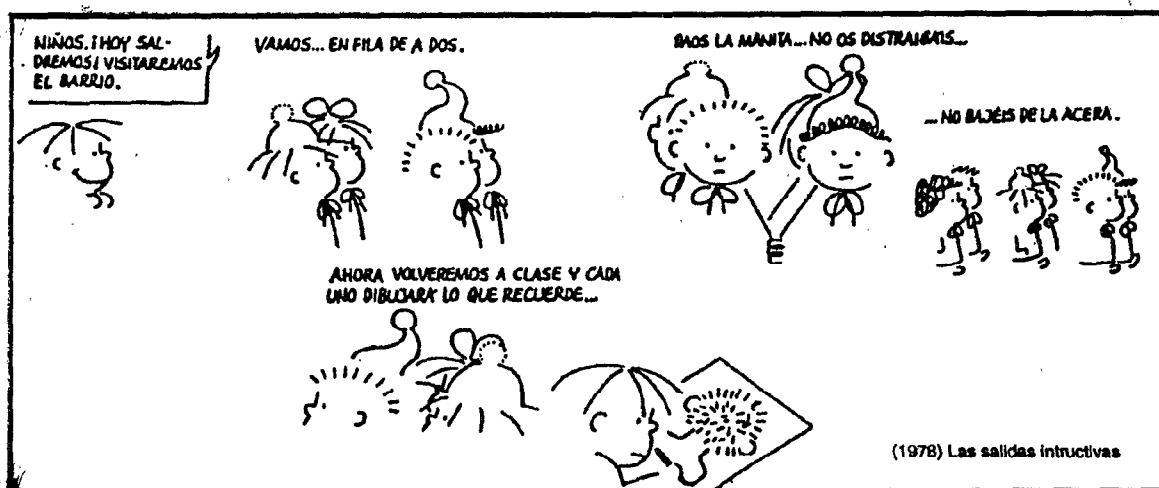
Al ingresar a la escuela primaria el niño irá superando, paulatinamente, las dificultades inherentes al egocentrismo y sincretismo ya señaladas. Se ubicará en el espacio y dimensionará el tiempo a través de distintas etapas.



La presentación gradual de contenidos y experiencias de aprendizaje, en Ciencias Sociales, con el objeto de lograr la construcción genética, de conceptos; es fundamental.

Esto hace que deba tenerse en cuenta que:

- A los 6 y 7 años el niño posee un espacio y un tiempo vividos, con los que se relaciona a través del mundo inmediato y de la experiencia directa: el barrio, los juegos, los objetos que lo rodean. Con esas experiencias debe actuar el maestro. ¿Pero cómo? ¿Así?



¿Es ésta la experiencia directa que deben realizar? ¿Qué observaron? ¿Qué inquietudes los motivaron? ¿Qué cuestionamientos se hicieron?

El niño debe vivir su medio, observarlo, realizar comparaciones, iniciar un proceso reflexivo.

Entre los 8 y 9 años se mueve dentro de un tiempo y un espacio percibidos en que amplía su horizonte sobre el medio local a través de la observación directa. Comienza a sentir inquietudes por el medio humano y el de las cosas, por las primeras formas de la vida social. A la observación directa se incorporarán ilustraciones, fotos, videos, películas, monumentos, textos simples (observación indirecta), que servirán para que el niño perciba lo que muestran, lo que significan y lo que valen como expresión de la realidad.

Entre los 10 y 12 años, el niño, evoluciona hacia el tiempo y el espacio concebidos y puede acceder a medios distintos, tanto geográfica como históricamente, no sólo con el objeto de incorporar conocimientos sino de completar la adquisición de actitudes y conceptos fundamentales. Se inicia en la etapa de la indagación en forma experimental y reflexiva. El maestro debe tener presente ésto y desterrar todo lo que sea memorización y enciclopedismo.

SINTEISIS:

Espacio: "El aquí"; su experiencia del medio inmediato.

Tiempo: Su actualidad; "El hoy".

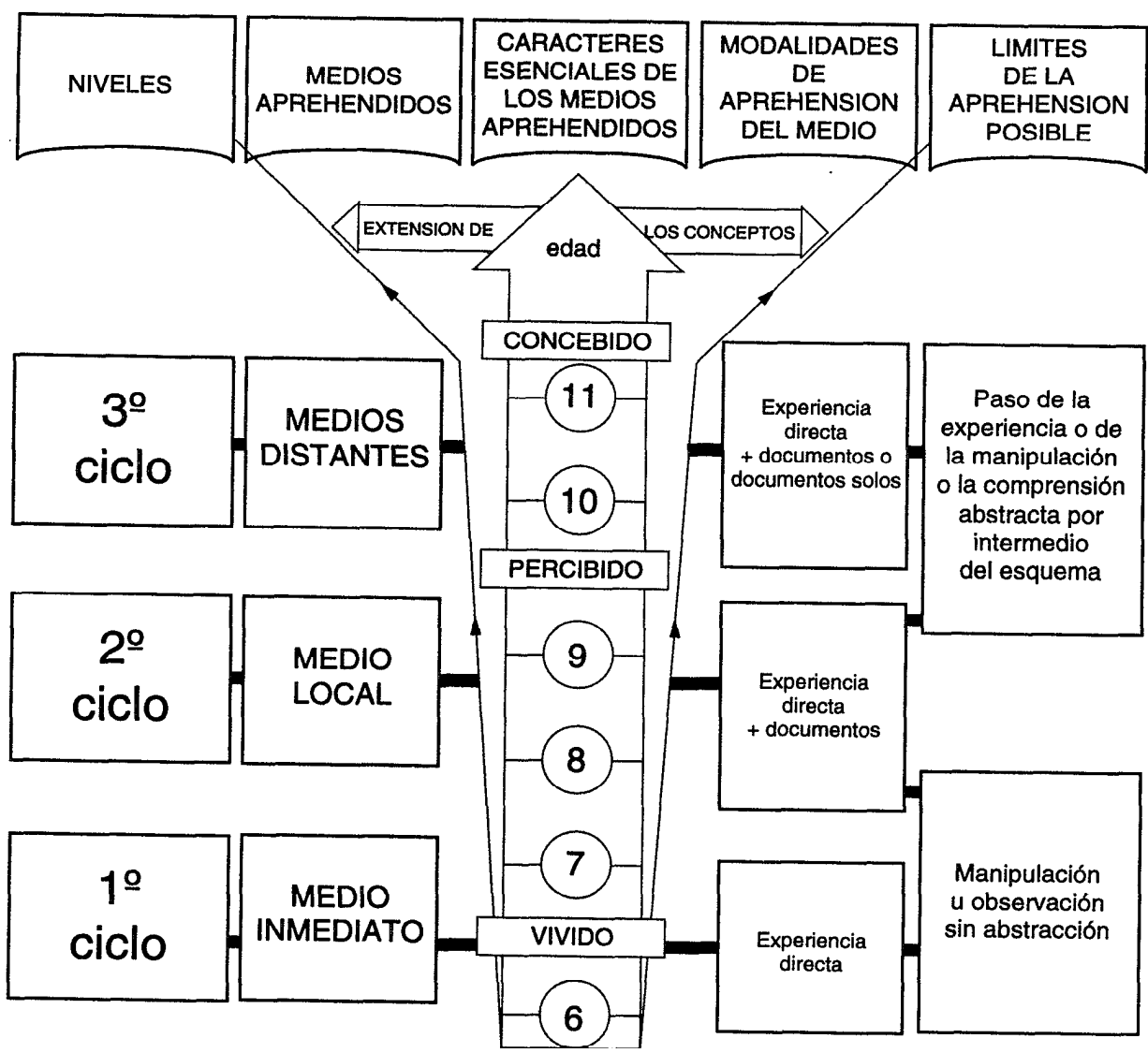
Vividos a través de su cuerpo en movimiento.

Espacio: Distanciación del niño en relación a los objetos (espacios geográficos)

Tiempo: Percepción del pasado - presente - futuro (tiempo histórico).

Espacio: Espacio abstracto (matemático); el de las relaciones entre objetos, producto de la reflexión.

Tiempo: Abstracto, independiente del movimiento de su cuerpo y de los objetos, producto de la reflexión.



Evolución de la aprehensión del medio en los límites de las actividades exploradoras o de toma de conciencia en la escuela elemental

La edad, de siete años, que coincide con el principio de la escolaridad propiamente dicha del niño, marca un hito decisivo en el desarrollo mental.

Cuando las formas egocéntricas de causalidad y de representación del mundo, es decir, las que están calcadas sobre la propia actividad, comienzan a declinar bajo la influencia de los factores que acabamos de ver, surgen nuevas formas de explicación que en cierto sentido proceden de las anteriores aún cuando las corrigen. Es sorprendente observar que, entre las primeras que aparecen, hay algunas que presentan un notable parecido con las que dan los griegos, precisamente en la época de decadencia de las explicaciones propiamente mitológicas.

Una de las formas más simples de esos nexos racionales de causa a efecto es la explicación por identificación. Recuérdense el animismo y el artificialismo entremezclados del período anterior. En el caso del origen de los astros (problemas que es raro plantear a los niños pero que ellos espontáneamente suscitan a menudo), estos tipos primitivos de causalidad conducen a decir, por ejemplo, “que el sol ha nacido porque hemos nacido nosotros” y que “ha crecido porque nosotros hemos crecido”. Ahora bien, cuando este egocentrismo elemental se halla en decadencia, el niño, sin dejar de alimentar la idea del crecimiento de los astros, habrá de considerarlos como producidos, no ya por una construcción humana o antropomorfa, sino por otros cuerpos naturales cuya formación parece más clara a primera vista; así es como el sol y la luna han salido de las nubes, son pequeños retazos de nubes encendidas que han crecido (¡ y “las lunas” crecen todavía con frecuencia ante nuestros ojos!). Las nubes a su vez han salido del humo o del aire. Las piedras están formadas de tierra y la tierra de agua, etc., etc. Cuando finalmente los cuerpos ya no son considerados como seres que crecen de la misma forma que los seres vivos, estas filiaciones no se le antojan ya al niño como procesos de orden biológico, sino como transmutaciones propiamente dichas.

Pero, ¿en qué consisten estos primeros tipos de explicación? ¿Hay que admitir que en los niños este animismo cede directamente el paso a una especie de causalidad fundada en el principio de identidad, como si el célebre principio lógico rigiese desde el primer momento la razón tal como ciertas filosofías nos han invitado a creer? Es cierto que estos desarrollos constituyen la prueba de que la asimilación egocéntrica, principio del animismo, del finalismo y del artificialismo, está en vías de transformarse en asimilación racional, es decir, en estructuración de la realidad por la razón misma, pero dicha asimilación racional es mucho más compleja que una pura y simple identificación.

¿Cómo se elaboran estas nociones de conservación, que tan profundamente diferencian el pensamiento de la segunda infancia y el de la que precede a los siete años?.....Resultan de un juego de operaciones coordinadas entre sí en sistemas de conjunto que tienen, por oposición al pensamiento intuitivo de la primera infancia, la propiedad esencial de ser reversibles. En efecto, la verdadera razón que lleva a los niños del período que estamos estudiando a admitir la conservación de una sustancia, o de un peso, etc., no es la identidad (los pequeños ven tan bien como los mayores que “no hemos añadido ni quitado nada”), sino la posibilidad de una vuelta

rigurosa al punto de partida” la torta aplastada pesa tanto como la bola, dicen, porque se puede volver a hacer una bola con la torta. Veremos más adelante la significación real de estas operaciones, cuyo resultado consiste en corregir la intuición perceptiva, siempre víctima de las ilusiones del punto de vista momentáneo, y, por consiguiente, en “descentrar” el egocentrismo, por así decir, para transformar las relaciones inmediatas en un sistema coherente de relaciones

Por otro lado, resulta de interés destacar que a menudo la posibilidad de introducir contenidos relacionados con las distintas Ciencias Sociales se encuentra con la crítica de que dichos contenidos tendrían que ver más bien con aquel segmento del sistema de enseñanza que sirva de antesala a la Universidad. Esta objeción podría admitirse si lo que estuviéramos defendiendo fuera la introducción de otras Ciencias Sociales formalmente estructuradas. Por el contrario, lo que estamos postulando es la incorporación de algunos conceptos o áreas temáticas que le proporcionen al alumno instrumentos para entender la realidad social que le rodea, que le permitan comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado. Por poner un ejemplo, podemos citar el fenómeno del comportamiento electoral que es un aspecto fundamental en toda sociedad democrática. Es evidente que los alumnos no asimilarán adecuadamente los artículos de prensa al aspecto si no se les proporciona previamente algunas nociones sobre la función que cumple el voto en las sociedades modernas. Por otro lado no parece que esto deba ir separado del estudio histórico de la evolución de las sociedades democráticas.

Precisamente este ejemplo sobre la utilización y enseñanza de la prensa en la escuela nos lleva a otra cuestión relacionada con las cuestiones disciplinares. La estrategia más utilizada en este sentido reside en la comparación de distintos textos procedentes de diferentes periódicos. Parece esencial que los alumnos comprendan que la visión que tienen dos o más publicaciones sobre un mismo hecho social no es necesariamente la misma sino que más bien suele ser bastante diferente. Resulta curioso que ésto haya comenzado a utilizarse como actividad didáctica en el caso, relativamente reciente, de la introducción de la prensa en la escuela y apenas esté presente, de manera sistemática, en los textos escolares y en la enseñanza de las Ciencias Sociales en general. Desde nuestro punto de vista este asunto resulta esencial porque es bien sabido que las Ciencias Sociales no utilizan los mismos modelos explicativos que las Ciencias Naturales y los alumnos deberían tener presente que los mismos acontecimientos históricos pueden ser considerados de manera muy diferente por las distintas escuelas o tendencias de pensamiento. Por otro lado quizás convenga tener en cuenta que esta posición de tipo relativista no parece ser moneda corriente entre los alumnos.

-Antes al contrario, los alumnos suelen pensar que si dos historiadores ofrecen versiones contrapuestas de los mismos acontecimientos históricos, eso se debe al particular sesgo de uno de ellos o a una inadecuación con la realidad. Les resulta difícil pensar que los hechos sociales pueden ser interpretados de manera muy diversas y que el modelo historiográfico que posea cada historiador condiciona enormemente su concepción de la realidad social.

...Por otro lado, y tal como se insiste en varios lugares de este libro, es fundamental no olvidar que para que la enseñanza sea más eficaz de lo que es en la actualidad no sólo basta con modificar los contenidos sino que también es fundamental introducir cambios en los métodos didácticos. De lo contrario, nos volveremos a encontrar con deficiencias en la comprensión de las Ciencias Sociales como las que vamos a comentar a continuación...

...Queremos insistir en que sería de gran utilidad y pertinencia introducir en el currículum de Ciencias Sociales contenidos y materias relacionadas con las disciplinas actuales. Sin embargo, creemos que se les haría un flaco favor a los alumnos si se volviera a caer en el error de presentarles contenidos universitarios en miniatura. Esta observación puede parecer ociosa pero hemos observado en más de un encuentro de profesores de Ciencias **Sociales propuestas que sólo** son un buen resumen de lo que estudian los alumnos de los primeros cursos de **Económicas o Sociología**.

CUADRO I

CUADRO RECAPITULATIVO DE LAS PRINCIPALES CATEGORIAS DEL CONCEPTO DE ESPACIO

LA ORIENTACION DEL ESPACIO		EL OBJETO EN EL ESPACIO		LA POSICION RELATIVA DE LOS OBJETOS EN EL ESPACIO		LAS DISTANCIAS		LAS MEDIDAS
Categorías	Nociones	Categorías	Nociones	Categorías	Nociones	Categorías	Nociones	Categorías
LATERALIDAD	izquierda derecha	INTERIORIDAD	en dentro en el interior	INTERIORIDAD	en - dentro en el interior en medio de	PROXIMIDAD	cerca de al lado de más cerca de aquí - éste	NUMEROS Y RELACIONES MATEMATICAS
PROFUNDIDAD	arriba - abajo techo - fondo encima debajo sobre - bajo	EXTERIORIDAD	fuera de afuera en el exterior	EXTERIORIDAD	fuera de afuera en el exterior entre	ALEJAMIENTO	lejos de en otra parte más lejos allá aquél infinito	
ANTERIORIDAD	frente - atrás derecho - revés delante - detrás antes - después	DELIMITACION	extremidad fin - límite perímetro a lo largo de alrededor de	SECCION	corte atajo a través de de parte en parte	INTERVALOS (ilación entre distancia y repetición)	apartado uno de otro de lugar en lugar continuo discontinuo	
		unión estructura - medida	centro medio	CONTIGÜIDAD	en contacto contra			

CUADRO II

CUADRO RECAPITULATIVO DE LAS PRINCIPALES CATEGORIAS DEL CONCEPTO DE TIEMPO

ESTRUCTURA DEL TIEMPO SEGUN:						LAS DURACIONES		LAS VELOCIDADES		LA MEDIDA DEL TIEMPO
LOS RITMOS		LA ORIENTACION		LAS POSICIONES RELATIVAS DE LOS INSTANTES						
Categorías	Nociones	Categorías	Nociones	Categorías	Nociones	Categorías	Nociones	Categorías	Nociones	Categorías
LA CONSECUENCIA	raramente a veces a menudo con frecuencia	EL PRESENTE	presentemente ahora en este momento hoy	LA SUCESION	antes - después uno después de otro uno por uno alternativamente progresivamente más joven que más viejo que más reciente que	LA VARIABILIDAD	poco durable efímero - pasajero menos tiempo que tanto tiempo como más tiempo que desde que durante x tiempo más viejo - más joven	LA LENTITUD	lento lentamente más lento que menos rápido	NUMEROS Y RELACIONES MATEMATICAS
LA REGULARIDAD	regularmente irregularmente	EL PASADO	antes hace algún tiempo anteriormente ayer - antaño	LA SIMULTANEIDAD	al mismo tiempo durante simultáneamente	LA PERMANENCIA	duradero estable permanente	LA RAPIDEZ	rápido rápidamente más rápido que	
		EL FUTURO	después en algún tiempo mañana más tarde en el futuro posteriormente			LA PERENNIDAD	eternidad de todos los tiempos siempre			

Hannou, H.

* Documento 7: “¿Qué podemos revisar?” Diseño curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

“Tiempo social y espacio social” en LOURO, N. y N. ROYO Proyecto de Formación del Personal de Educación. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires, 1987.

“De lo cercano o inmediato a lo lejano-en el tiempo y el espacio” ¿qué es lo cercano? ¿qué es lo inmediato? ¿qué es lo lejano? CAMILLIONI, A.

¿Cuál es el enfoque epistemológico que hay que revisar?

Por de pronto la reducción “positivista” de las Ciencias Sociales a un conjunto memorístico de fechas, nombres, pruebas “documentales” desprovistas de toda reconstrucción racional.

En segundo lugar, la fragmentación de las Ciencias Sociales, como si fuera posible dar cuenta de la acción humana desde una sola dimensión de lo social o desde una ola perspectiva casual.

En tercer lugar, la neutralización de los conflictos históricos-sociales, como si sólo así fuera posible un acercamiento objetivo a la realidad social.

En cuarto lugar, el alejamiento del objeto de las Ciencias Sociales de lo cotidiano, lo testimonial, lo que permite identificaciones.

Comencemos por afirmar que el objeto de la historia, como de la geografía, como de las otras Ciencias Sociales, suponen siempre una reconstrucción hecha por un sujeto que de alguna manera queda comprometido con el objeto que estudia. Las Ciencias Sociales no son neutras. La reconstrucción racional en estos saberes se asemeja mucho a poder dar razones de la propia identidad histórica, a poder fundamentar una participación social y a poder responsabilizarse mejor del futuro común. Por eso la clave de estos estudios es la ecuación entre acción humana y sentido. Son justamente -como ya lo remarcará Max Weber- las acciones con sentido las que definen los “hechos sociales”. Por supuesto que estas acciones sociales van conformando procesos sociales complejamente estructurados, y estos procesos sociales son los que, al modificarse o al permanecer idénticos, al simplificarse o al hacerse más complejos, al relacionarse con procesos similares o diferentes en otros pueblos van produciendo ritmos históricos diversos, generando pasados remotos y pasados próximos, espacios lejanos y espacios cercanos, acciones heroicas y acciones cotidianas, expectativas desde lo pasado y esperanzas abiertas para el futuro.

Debe encararse la enseñanza de las Ciencias Sociales con una verdades mentalidad interdisciplinaria y advertir que existen ejes integradores: el tiempo social y el espacio social a través de los cuales puede desgranar los conceptos de permanencia, cambio, proceso que el niño va a ir incorporando paulatinamente hasta sistematizarlos en los grados superiores. A partir de esos ejes se conforman situaciones problemáticas, que reciben los aportes de las distintas disciplinas.

Para poder llegar a esta concepción el docente debe promover en sí mismo un cambio de actitud que le posibilite:

- * entender que existe un mismo objeto de estudio: el hombre y sus logros.
- * abrirse a todos los otros campos del conocimiento.
- * comprender las relaciones que se establecen entre ellos.
- * integrar los enfoques metodológicos de las distintas disciplinas.

* trabajar en forma conjunta con docentes de otras especialidades.

Existe una larga tradición que que apoya la aseveración de que la secuencia más adecuada para la presentación de los contenidos y muy en particular en las Ciencias Sociales, es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato. Se sustenta en diferentes argumentos: es mejor comenzar por lo que el niño ya conoce; es mejor iniciar el estudio por aquello con lo que el niño tiene una relación afectiva más positiva; el medio cercano es el que provee mayor número y variedad de recursos que se pueden emplear para proporcionar experiencias directas, de primera mano; el niño necesita experimentar con objetos concretos para lograr su crecimiento intelectual; el niño se interesa más por conocer lo más cercano. Diferentes argumentos para establecer la longitud del radio que habrá de determinar el círculo de lo cercano y el mundo de lo externo y lejano...

... Cabe preguntarse, sin embargo, si lo “cercano” y lo “inmediato” tienen la misma extensión y composición para los niños de hoy que para los niños de otras épocas. Así pues, veamos, en primer lugar, qué es lo cercano hoy para su niño. En su interesante y siempre citado libro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria, John Jarolimek (1959), señala que el principio más ampliamente utilizado para el establecimiento de secuencias es el principio de expansión o ampliación de horizontes. Este principio es representado, a menudo, -dice- por una serie de círculos concéntricos que se ensanchan a medida que se alejan del centro. Jarolimek observa que dicho principio “fue concebido hace varios años, cuando los niños tenían menos oportunidades de aprender cosas sobre el mundo, que ahora. Televisión, radio, viajes y visitantes extranjeros han contribuido a que el panorama que se presenta al niño se agrande rápidamente”.¹⁴ Jarolimek considera, por otra parte que, en ese sentido, las experiencias de los alumnos, comparados entre sí, han sido tan heterogéneas, que deberían recibir un tratamiento individual...

... Si la interpretación que algunos pedagogos han dado hasta ahora, parece asociar lo cercano con lo físicamente cercano y con lo temporalmente próximo, los psicólogos y, en especial, los psicólogos sociales, suelen adjetivar, empero, la proximidad y la tipifican; hablan de una cercanía afectiva o intelectual, cultural o social, generacional o profesional, entre otras formas proximidad psicológica, además de la noción habitual de cercanía física o temporal. El mundo del niño es hoy un mundo ampliado si lo comparamos con la pequeña o gran aldea de otros tiempos.

... Sabemos que la realidad es el producto de una construcción social intersubjetiva, pero que, por ello, también tiene un significado subjetivo. En esta realidad está presente, para una persona, lo que está ausente o es indiferente para otra. La delimitación de lo “cercano” como realidad objetiva y universalizable no constituye sino una convención. Los autores que plantean propuestas didácticas para el desarrollo de las nociones de localización espacial en los alumnos, diferencian el espacio “vivido”, el espacio “percibido”, del espacio “geográfico”, el espacio conceptualizado. De lo que se trata en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues, es de favorecer en el alumno la construcción del concepto de espacio geográfico y de tiempo histórico...

... La cercanía psicológica espacial o temporal de lo observado no ayuda a adoptar una actitud crítica frente a las observaciones propias. El compromiso afectivo y el peso de las representaciones sociales que tiene el alumno acerca de la realidad hacen más difícil el salto entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico. Desde el punto de vista del establecimiento de secuencias de contenidos, la cercanía podría operar como un obstáculo en lugar de facilitar la ruptura epistemológica. No podría discutirse la necesidad de que esa ruptura se produzca en

relación con los espacios y tiempos cercanos. ‘Pero, quizás, sea más fácil lograr ese objetivo si las herramientas conceptuales y los modelos de análisis que se requieren para una reelaboración del pensamiento cotidiano, se pueden construir sobre espacios y tiempos con respecto de los cuales, los alumnos pueden tomar distancia con mayor rapidez y menor compromiso personal. El estudio de lo mediato, entonces, facilitaría una mejor comprensión de lo inmediato. Así pues, esta dificultad que deben enfrentar la enseñanza y el aprendizaje, implica romper un hábito y también diferenciar la percepción y comprensión científicas por un lado, del sentido común y la visión que éste ofrece del mundo próximo y lejano, y por el otro supone alcanzar la conciencia de que el espacio y el tiempo “vividos” son construcciones del sujeto que conoce y no constituyen puras imágenes especulares de un mundo real. Exige, por lo tanto, una disposición positiva hacia el cambio cuya intensidad puede ir desde una mínima flexibilidad conceptual hasta la profunda posibilidad de construcción de los sistemas de comprensión del mundo . . .

* Documento N° 8 : “Los contenidos entre la ciencia y la escuela” de S. FINOCCHIO, Enseñar Ciencias Sociales, 1993.

2. Los contenidos entre la ciencia y la escuela

Las nuevas propuestas curriculares incorporan respecto de las anteriores cambios significativos de las Ciencias Sociales.’ Sin embargo, los conocimientos que se enseñan en las instituciones educativas no son idénticos a los que se producen en el campo de la ciencia. El conocimiento científico y el conocimiento escolar tienen aspectos en común pero también tienen especificidades. La historia que se enseña no es la de los historiadores, ni la geografía la de los geógrafos. Los contenidos de la enseñanza resultan de la “transposición didáctica”, es decir, del proceso que transforma al conocimiento científico en otro tipo de conocimiento con el objetivo de adecuarlo a las particularidades de la vida escolar (Chevalard, Y., 1980; Poggi, M., 1989).

En ese proceso juegan un papel importante los objetivos que la sociedad y el sistema educativo se proponen a través de la enseñanza de un área, los criterios científicos que se usan para evaluar la validez de los conocimientos, los criterios psicológicos y pedagógicos a través de los cuales se evalúa la adecuación de esos contenidos a las posibilidades y necesidades de los alumnos, la interpretación que el docente realiza de los contenidos seleccionados por la escuela y las características particulares que asume el propio proceso de enseñanza y aprendizaje en el seno de cada institución escolar. Todas estas consideraciones determinan qué se enseña finalmente en las aulas. Por el momento nos interesa centrarnos en la relación entre el contenido a enseñar y la producción del conocimiento científico en el área.

Según César Coll (1987);’ los contenidos de la enseñanza comprenden en primer lugar hechos, conceptos y principios elaborados por las distintas disciplinas; en segundo lugar, procedimientos, habilidades o destrezas forman parte del conocimiento y son imprescindibles para construirlo; y en tercer lugar, actitudes, valores y normas.

Los hechos designan sucesos, acontecimientos, fenómenos. Los conceptos “designan a un conjunto de objetos, símbolos o sucesos que tienen cierta característica en común”. Por ejemplo, silla, guerra o Renacimiento son conceptos, aunque cada uno de ellos tiene-un-grado de generalidad y complejidad muy diferente.

Los principios. son definidos por el autor como enunciados que describen como “los cambios que se producen en un objeto, un suceso, una situación o

un símbolo” (o un conjunto de ellos) “se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto, suceso, situación o símbolo” (o un conjunto de ellos). La explicación multicausal en las Ciencias Sociales puede considerarse un ejemplo de principios.

Los procedimientos son “conjuntos de acciones ordenadas y encaminadas a llegar a un fin”. Son modos de saber hacer que puedan referirse a niveles de generalidad diferente. Dentro de ellos pueden ubicarse procedimientos tan distintos como la elaboración de un mapa, la redacción de una ficha bibliográfica, el armado de un cuadro sinóptico, la determinación de las variables fundamentales para resolver un problema o el control acerca de cómo varían ciertos indicadores en una situación dada. El campo de los valores, como tendencias a comportarse de una determinada manera “frente a situaciones, objetos, sucesos o personas”, tiene un nivel de concreción en las normas y las actitudes. La escuela siempre los ha enseñado, aunque no siempre de manera explícita. Son valores el respeto por los pares y por el docente, la autonomía para la resolución de problemas o el cuidado personal, la adjudicación de importancia a la educación.

La escuela no debería privilegiar algún tipo de contenidos en desmedro de otros. Veamos un ejemplo.

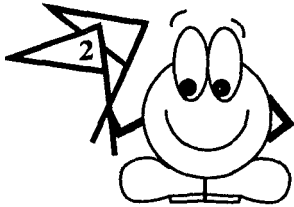
En un contexto democrático, como el nuestro, no sólo debemos promover actitudes democráticas. Debemos enseñar una serie de hechos, conceptos y principios para promover, más que una adhesión emocional por este tipo de sistema, una adhesión racional. Entre esos hechos, conceptos y principios figuran qué son las democracias actuales, cuáles son las variaciones posibles de ese concepto general, cómo se llegó a la vigencia de la democracia en nuestro país, cuáles son los deberes y derechos en esta democracia, cómo se usan esos derechos y cuál es el valor que hoy le asignan los distintos sectores de la sociedad a la vida en democracia.

Conocer el funcionamiento de la sociedad en la que se vive y actuar críticamente en ella no solamente implica entender conceptos tales como actividad económica, grupo social o conflicto político. Supone también adquirir procedimientos; en este caso, ciertas formas de razonamiento que son propias de las Ciencias Sociales y que permiten elaborar hipótesis explicativas, entender la información de los periódicos o valorar la participación personal en distintos aspectos de la vida comunitaria.

Destacar la importancia de integrar los conceptos, los procedimientos y las actitudes o valores no supone inmediatismo. Supone apoyarse en el desarrollo de las ciencias en general y de las Ciencias Sociales en particular, pues ellas procuran captar los elementos claves de la cultura, aún sin que se perciba su utilidad socio-política inmediatamente.



Encuentro 2



EL HOMBRE CONSTRUYE EL ESPACIO Y EL TIEMPO.

En este encuentro el interés se centrará en un eje integrador: La Sociedad en la construcción del Espacio y el Tiempo.

Le presentamos una situación problemática a partir de la cual intentaremos construir los conceptos de Espacio Geográfico -Tiempo-Temporalidad-Ambiente-Recursos.

Seleccionamos estos conceptos porque nos permitirá integrar el conjunto de elementos naturales (modificados más o menos por la sociedad) con el componente social, es decir con el análisis de las relaciones sociales que son las que nos permiten definir a una sociedad en un determinado momento.

Esto permitirá articular las Ciencias Sociales y poder ver la realidad como un todo en su complejidad.

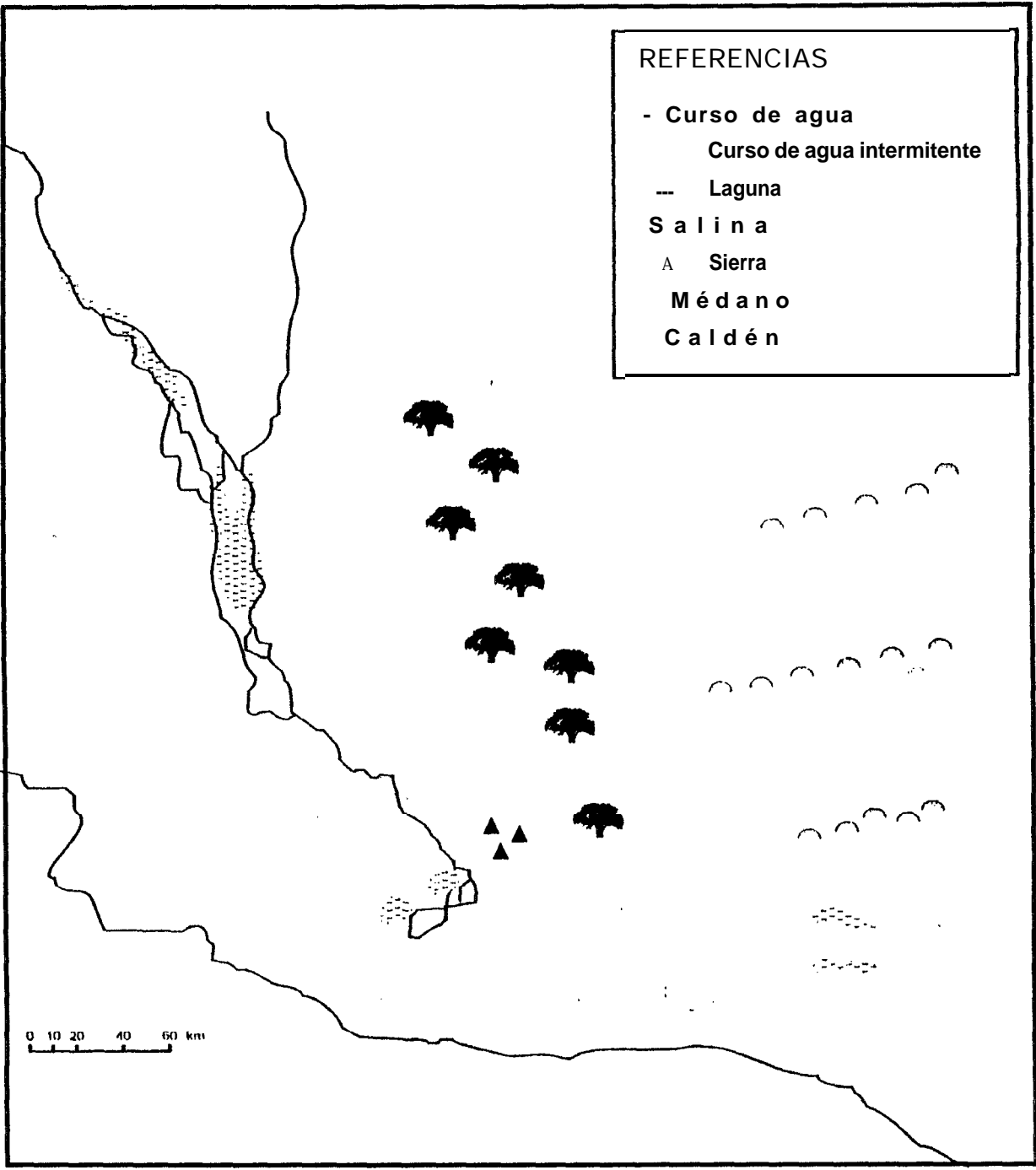
Actividad N° 4: El espacio se construye a través del tiempo

A continuación le presentamos en forma muy esquemática una representación del medio natural de la provincia de La Pampa y tres tarjetas donde se caracteriza a la sociedad y sus principales problemáticas en tres momentos históricos. Les pedimos que reunidos en pequeños grupos y en un tiempo de una hora:

a) Seleccionen y lean una de las tarjetas que se encuentran en la página siguiente.



b) En el esquema base representarán todos los elementos posibles que se enuncian en las tarjetas y que puedan ser graficados (con el coordinador acordarán una simbología lo suficientemente representativa).



I Tarjeta N° 1:

Etapa aborígen

..La Pampa ha sido lugar de paso para migraciones de largo plazo que han arrinconado pueblos hacia el sur patagónico en sucesión de oleadas.

..El mejor ejemplo corresponde al Oeste donde el río Salado penetraba con caudal comparable al del actual río Colorado, por lo menos en las grandes crecidas del verano, hasta la Dulce. Así se generaba una galería vegetal que seguramente formaba un camino natural entre el Oeste Pampeano y el Sur de Mendoza.

..En 1721 se produce un cambio marcado en la composición de la población indígena, pues en esa fecha merced a la incorporación de un aporte español, el caballo, los indígenas del sur de Chile que habla en el Neuquén a través de los numerosos pasos, adquieren movilidad suficiente para atravesar las grandes Breas centrales y acercarse a las tentadoras vacas de las estancias cercanas a Buenos Aires.

... el período indígena, para La Pampa, admite dos épocas, la primera anterior a 1800, con una economía natural de caza y recolección de predominante sello tehuelche, la segunda -posterior al 1800- con una economía de saqueo (cimarrón) posibilitada por el uso del caballo, de influencia araucana, que se extendería en su época de esplendor máximo (dominio de Calfucurá y ulmanato de Salinas Grandes) desde 1834 a 1873 para terminar definitivamente en 1879. ¹

..los indígenas tenían un conocimiento muy profundo del terreno y de todos los recursos que en él había...

..El trajinar de los jinetes indígenas durante muchísimos años, su continuo ir y venir tras los rodeos de miles de vacunos y yeguarizos fue formando surcos a los que se llamó rastrilladas. Estas huellas o sendas sirvieron en algunos casos como base para los caminos modernos ya que eran las vías naturales de circulación dentro del Desierto. Las rastrilladas penetraban en la Provincia de Buenos Aires y hacia el Oeste llevaban a los pasos principales de la cordillera de los Andes: es por ello que fue común que se las designase como “camino de los chilenos” o “camino de los pampas”. ²

¹ Aráoz, F. Antecedentes Históricos. Extraído de Proyecto de Cambio en la Educación Media. Material Bibliográfico para el Primer Año del Ministerio de Cultura y Educación. 1991.

² CHIOZZA, E. y M. Giro. El País de los Argentinos. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1975.

Tarieta N° 2:

Etapa agroexportadora

1880/1891 época pionera, con la primera ocupación productiva del espacio geográfico, o mejor de una parte del mismo; las primeras fundaciones de pueblos, la mensura de las tierras y establecimiento de una red catastral previa a la entrega de tierras.

. .terminada la conquista, sin indígenas en cantidad, pero carente también de ferro ,carriles y de centros poblados, ¿qué uso podía darse al territorio? La agricultura, salvo una producción mínima para subsistencia de los pobladores, no ofrecía ninguna posibilidad económica ante la imposibilidad de transportar las cosechas. La única posibilidad de valorización de los recursos existentes era la actividad pastoril, convertida rápidamente en una poderosa ganadería comercial, primero con ovino y luego con vacuno (Exportación de lana a Inglaterra, hacia 1900, cambia esta situación al desarrollarse el ovino en Australia y nueva Zelandia -dominio Británico- y retorna su valor el vacuno, no tanto por el cuero, sino por la industria frigorífica).

. . . 1892/1899 Cambia la composición de los inmigrantes aumentando los extranjeros (Franceses, Italianos, Españoles y Alemanes). Por otra parte, la llegada del ferrocarril en 1896 desde Trenque Lauquen conectó el Centro-Este directamente con Buenos Aires, dando impulso a la fundación de pueblos en esta zona donde no habian ninguno.

... 1990/1914 Hay un cambio geográfico, si bien se fundan pueblos en el sur y centro, el grueso del poblamiento se vuelca al noreste, en tierras que la presencia del ferrocarril valoriza al permitir la agricultura comercial.

. .En general la ampliación de la tarea agrícola se efectuó sobre las tierras desmontadas por una actividad forestal depredatoria, hacia el Oeste y no hacia las tierras más húmedas del Este, hasta los desastres ecológicos de la década del '30.

. .Fenómeno paralelo a la expansión agrícola, es el de la explotación de la cuña boscosa (caldenal) para la leña de uso ferroviario, que definió la existencia de pueblos obrajeros como La Maruja, Naicó incluso Toay. . ., Muchos de ellos han quedado hoy reducidos a la condición de pueblos fantasmas. El agotamiento del bosque, su desvalorización y reemplazo y leyes forestales de protección hicieron que esa actividad depredatoria entrara en crisis. La explotación de los bosques fue factor de poblamiento pero no de afincamiento, generando un personaje típico: el hachero. ³

Tarieta No 3: Etapa actual

..La Provincia de La Pampa se caracteriza por tener un volumen de población muy bajo, con una densidad de población muy pequeña. Se observa una clara diferenciación climato-ecológica y demográfica que divide a la provincia en dos regiones cuyo límite esta dado por la isohieta de 500 milímetros: subhúmeda del NE, similar a la Pampa Húmeda y árida y semiárida en el Oeste.

..La cría de ganado vacuno, se concentra en el área del Caldenal y zonas marginales ampliándose este área hacia el oriente para la recría y finalmente la invernada, que se ubica preferentemente en el Noroeste y Centroeste de la Provincia. Hacia el centro-oeste, fuera de los límites de aptitud mixta, se practica ganadería con pasturas naturales, quedando para zonas extremadamente áridas el pastoreo de subsistencia con equinos, bovinos y fundamentalmente cabras.

..En la actualidad existen en la Provincia 25 plantas lácteas centralizándose la producción en la elaboración de quesos en sus diferentes tipos.

En la Agricultura se suman en general, dos modalidades: por una parte la clásica, dedicada a la cosecha de granos finos... la restante es la de cosecha de granos gruesos.

El Aprovechamiento Múltiple del río Colorado ofrece un área de agricultura bajo riego basada en fruticultura (manzana, pera, ciruela, uva, durazno y membrillos) horticultura, cultivos forrajeros, cereales y forestación además del correspondiente aprovechamiento energético: Central Los Divisaderos.

En cuanto a las redes de Infraestructura, La Pampa posee un sistema de transmisión en 132 KV, vinculado con el sistema interconectado Nacional además de la ya inaugurada Central de Casa de Piedra.

Actualmente se encuentra habilitado el tramo del gasoducto proveniente de Pigue que llega a las ciudades de Santa Rosa y General Pico, asegurando el servicio a las localidades intermedias.

Desde el Gasoducto Centro-Oeste, que atraviesa la zona oeste de la provincia de Sur a Norte, no se realiza distribución alguna a las localidades intermedias.

La realización del Acueducto Puelén-Chacharramendi y su derivación a la localidad de Puelches, permitió el abastecimiento de agua potable a esas poblaciones de la misma manera que el reciente Acueducto Punta de Agua-Santa Isabel.

En cuanto a la red vial, dentro de la provincia el reticulada de caminos se contienen en el noreste, sector más densamente poblado y con mayor actividad económica. El sector occidental cuenta con pocos caminos pavimentados, debido a la escasa actividad productiva y a las mayores distancias por cubrir entre localidades...

..La fauna en nuestra Provincia se ha convertido en los últimos años en una alternativa de aprovechamiento no convencional, ya sea a través de la caza, criaderos y con la incorporación de especies silvestres al manejo de tipo ganadero... Actualmente se encuentran instalados dos frigoríficos en la provincia, uno en General Pico y otro en Intendente Alvear, los cuales procesan más liebres de las que cazan aquí...

A mediados de los ochenta existe un giro en la realidad industrial provincial que está directamente relacionado con la diversificación de la actividad económica y una mayor amplitud en cuanto a la distribución espacial de la inversión. (Si bien predomina Maracó y Capital, otros departamentos como Conheló, Hucal han recibido algunas inversiones donde se destacan las pequeñas y medianas empresas lácteas del sur provincial - Atrécú, Guatrache-, la industria frigorífica -Castex, Uriburu, A. Roca-la industria molinera, salinera y melífera en Atrécú y Hucal). Otro sector en expansión es la industria de la miel.

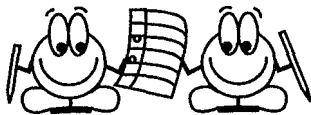
c) Una vez finalizado este trabajo, cada grupo expondrá su representación teniendo en cuenta:

- * Qué elementos reconocen en ese espacio y por qué están ahí?
- * Cómo se relacionan entre sí?
- * Quiénes son los actores sociales?
- * Qué uso y qué percepción tiene esos grupos, del espacio?

d) Con este material analizarán con el coordinador de la clase lo siguiente:

- Qué cambios se han producido a través del tiempo en cuanto a:

- * Actores Sociales
- * Intencionalidad
- * Tecnologías
- * Recursos valorados
- * Proceso
- * Temporalidad
- * Ambiente
- * Actividades económicas



e) A partir de esto repiensa la idea de construcción del espacio a través del tiempo. ¿Qué significa cuando se afirma que al espacio lo construyen las sociedades a partir de sus necesidades e intencionalidades a través del tiempo?

Anota las conclusiones para luego realizar una puesta en común.

Como ustedes habrán detectado, los conceptos de Espacio y Tiempo son inseparables a la hora de definir una sociedad en un determinado momento. Será necesario analizar teóricamente los alcances de estos conceptos.



Actividad N° 5: Espacio, Paisaje, Lugar, Ambiente...?

Le proponemos leer en pequeño grupo en una hora algunos textos seleccionados como:

- * SANTOS, M. Espacio v Método. Barcelona, Universidad de Barcelona, Revista Geocrítica N° 65, 1986.
- * CASO, F.; GUREVICH, R. y 1. MONTENEGRO. Geografía General. Espacios v sociedades del mundo contemporáneo. Buenos

Las siguientes preguntas asistirán su lectura:

- ¿Qué significa definir al espacio como un factor de la evolución social y no solo como una condición?
- ¿Por qué la esencia del espacio es lo social?
- ¿Qué es el paisaje y cuál es su diferencia con el espacio?
- ¿Por qué no deben confundirse localización y lugar?
- ¿En qué escala de análisis resulta más compleja la periodización?
¿Les parece importante su consideración? ¿Por qué?
- ¿Qué diría Milton Santos sobre el concepto de Espacio de los otros autores?

a) Confronta lo que has leído con el trabajo realizado anteriormente. Registra por escrito.



Incorporaremos para su consulta y para profundizar el análisis del espacio geográfico, los conceptos vinculados a la relación sociedad- naturaleza.

Desde sus orígenes la población ha obtenido de la naturaleza una serie de elementos que le permitieron satisfacer sus necesidades básicas.

“...Así las sociedades, por medio del trabajo individual o grupal, se apropian de los elementos y funciones de la naturaleza transformándolos en recursos que satisfagan sus necesidades.

El concepto de *recurso natural*, clave para comprender las características de la relación entre sociedad-naturaleza, es un concepto social, dinámico e histórico. Social, porque aunque los recursos se originan en el medio natural, su valor se asigna por medio de un sistema social específico con determinado desarrollo tecnológico, valores culturales y estructura económica.

El conocimiento disponible por los hombres aumenta y cambia; ocurre lo mismo con la tecnología y las necesidades sociales, y el concepto de lo que constituye un recurso natural también cambia. Por esta razón es un concepto dinámico. Dos factores dan cuenta de este dinamismo: el desarrollo científico y la adopción de nuevos hábitos y nuevas necesidades por parte de la sociedad, la que determina nuevas demandas sobre los recursos. Esto denota a su vez el carácter histórico del concepto: lo que se entiende hoy por recurso natural (por ejemplo ciertos minerales como el petróleo o el uranio) no lo era para las sociedades que existieron en siglos anteriores; de la misma manera, otros recursos (como el Guano o el Caucho) fueron perdiendo valor en este siglo, a medida que avanzaba el desarrollo tecnológico y que la sociedad generaba nuevas necesidades...” 4

Para la Geografía, así como para otras Ciencias Sociales, es fundamental el concepto de Ambiente, que muy discutido, no se utiliza siempre con la misma acepción.

“Lo que llamamos el Ambiente es el conjunto de elementos naturales y artificiales que forman el escenario (sostén físico) donde se desarrolla la vida del hombre. Este escenario tiene una base natural modificada en mayor o menor medida por las actividades humanas a lo largo del tiempo. La base natural del ambiente debe ser analizada . . . como un sistema que funciona de cierta manera, y ese funcionamiento se ve afectado por la introducción de elementos extraños. Estos ecosistemas tienen una extensión específica, y son afectados en diverso grado por la sociedad, con efectos tales como la degradación, o la desaparición total y su reemplazo por otros ecosistemas.

... El ambiente no sólo interesa en cuanto sostén físico de la actividad humana sino también en cuanto a las manifestaciones de desequilibrios entre una y otra: esto se traduce por lo general en la ocurrencia de las llamadas catástrofes naturales, que son en realidad eventos normales de la naturaleza que por su ubicación y características afectan a la sociedad, aunque muchas veces ésta los promueve...” 5

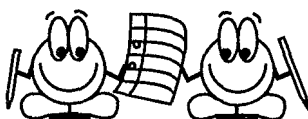
G. Gallopín reconoce dos factores principales en el marco de la relación naturaleza:

...“El conjunto de acciones humanas que inciden sobre el sistema ecológico y el conjunto de respuestas ecológicas a esas acciones.

...“Las acciones humanas incluyen la tecnología, considerada en su sentido más amplio, definida como el conjunto de herramientas, materiales, conocimientos, habilidades empleados para satisfacer las necesidades de la sociedad y para establecer sus interacciones con el ambiente. La tecnología condiciona el “qué hacer” y “cómo hacer” de la sociedad (Herrera 1980). Sin embargo la inclusión de las acciones humanas y las respuestas ecológicas es, en general, insuficiente como marco de referencia para comprender y solucionar los problemas ecológicos”...

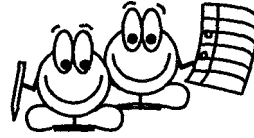
Actividad N°6: Una síntesis necesaria

Como podrán percibir los enunciados teóricos hasta este punto analizados encierran íntimas relaciones imposibles de fragmentar.



a) Regresando a la anterior situación problemática, que sirvió de trampolín para construir conceptos de Espacio y Tiempo, detectará el proceso de valorización de los recursos desde la etapa indígena pasando a la etapa agroexportadora y en la actualidad, teniendo en cuenta esta última conceptualización. En grupo, realiza un esquema síntesis comparativo de las relaciones sociedad-naturaleza en cada una de las etapas haciendo hincapié en los recursos que fueron valorizados.

b) Seguidamente se presentan desordenadamente algunos conceptos. Realiza en pareja un esquema conceptual y explica sintácticamente las relaciones entre ellos (puedes completarlo con otros conceptos).



Recursos Naturales
Ambiente
Tiempo
Tecnología
Actores Sociales
Cambio-Permanencia
Espacio Geográfico
Actividades económicas

En el Anexo II se agrega una propuesta de análisis de la relación Sociedad-Naturaleza planteado por G. Gallopín extraído del Módulo 2 Actualización en CBC Ciencias Sociales, Primer Ciclo de la E.G.B. “La Geografía y el análisis de la organización del espacio” Autores: Silvia Cordero y Nilda Louro. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Esta metodología ayudará a profundizar el análisis, ya que en la reunión presencial solo se pretende construir el concepto de ambiente y por una cuestión de tiempo no se profundizará el análisis de las relaciones más allá de la situación problemática anteriormente planteada.

Vinculación teoría práctica

Para relacionar lo que hemos visto hasta aquí con la enseñanza en el aula, nos ocuparemos de analizar materiales directamente relacionados con la escuela. Para ello recuperaremos planificaciones o propuestas editoriales que ustedes han aportado de acuerdo en lo solicitado desde el primer encuentro.

Actividad N°7: Trabajando sobre una nueva propuesta



a) Siempre sobre un tema (espacio urbano-rural, actividades económicas, ambiente) leer cada una de las propuestas (propias y/o sugeridas en el módulo) y seleccionar una de ellas en el grupo.

Responder:

* Qué contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales se están trabajando y desde qué perspectiva.

* A qué objetivos apuntan estas propuestas? (Para qué)

* Cómo las completaría? (tenga en cuenta para ello si es necesario que el docente haya realizado algunas otras actividades previas con los alumnos)

* Seleccionaría otros contenidos?

* Qué obstáculos o posibilidades presentaría estas propuestas si usted trabajara con alumnos del primer ciclo.

b) Puesta en común. Entrega al coordinador.

ACTIVIDADES PARA EL PROXIMO ENCUENTRO

• Planificar una propuesta didáctica para sus propios alumnos a implementar en el aula, teniendo en cuenta los marcos teóricos discutidos y acordados en el segundo encuentro. Pueden tener en cuenta los contenidos procedimentales y actitudinales de los CBC u otros.

• Registra los logros y las dificultades de la misma.

• Busca ejemplos (en cuadernos de tus alumnos, en las planificaciones, en propuestas editoriales) de cómo trabajar en el aula para el Primer Ciclo, contenidos referidos a tiempo histórico, memoria individual, pasado, presente, futuro, fuentes primarias y ‘secundarias... y apórtalos para su análisis en el tercer encuentro.

Este material se pondrá en común y deberá ser entregado al capacitador.

Porque nos parece importante para complementar los saberes trabajados, les recomendamos la lectura de Beatriz Aisemberg “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los Estudios Sociales para ‘la Escuela Primaria”, que figura en el ANEXO IV del módulo.

Asimismo:

Incluimos en el ANEXO mencionado algunas propuestas editoriales que podrán ser consultadas.



Anexo 2



Espacio y Método

por Milton Santos

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DE ESPACIO

El propio concepto de espacio, tal como nosotros lo hemos propuesto en otros lugares (Santos, 1978 y 1979). parece ser una de las fuentes de duda más frecuentes entre los estudiosos del tema. Entre las cuestiones paralelas a la discusión principal surgen muy frecuentemente algunas que podrías resumir del siguiente modo: ¿Qué caracteriza, particularmente, el estudio de la sociedad a través de la categoría espacio? ¿cómo considerar, en la teoría y en la práctica, los ingredientes sociales y “naturales” que componen el espacio para describirlo, definirlo, interpretarlo, y, finalmente, encontrar lo espacial? ¿qué caracteriza el análisis del espacio? ¿cómo pasar del sistema productivo al espacio? ¿cómo abordar el problema de la periodización, de la difusión de las variables y el significado de las “localizaciones”?

La respuesta es sin dudas ardua, en la medida que el vocablo espacio se presta a una variedad de acepciones... a las que venimos a añadir una más. Resulta también ardua en la medida que sugerimos que el espacio así definido sea considerado como un factor de la evolución social, y no solamente como una condición. Intentemos, sin embargo, da respuesta a las diversas cuestiones.

Consideramos el espacio como una instancia de la sociedad, al mismo nivel que la instancia económica y la instancia cultural-ideológica. Esto significa, que en tanto que instancia, el espacio contiene y está contenido por las demás instancias, del mismo modo que cada una de ellas lo contiene y es por ellas contenida. La economía está en el espacio, así como el espacio está en la economía. Lo mismo ocurre con lo político-institucional y con lo cultural-ideológico. Esto quiere decir que la esencia del espacio es social. En este caso, el espacio no puede estar formado únicamente por las cosas, los objetos geográficos, naturales o artificiales, cuyo conjunto nos ofrece la naturaleza. El espacio es todo eso más la sociedad cada fracción de la naturaleza abraza una fracción de la sociedad actual. Tenemos así, por una parte, un conjunto de objetos geográficos distribuidos sobre un territorio, su configuración geográfica o su configuración espacial, y el modo como esos objetos se muestran ante nuestros ojos, en su continuidad visible, esto es, el paisaje: por otra parte, lo que da vida a esos objetos, su principio activo, es decir, todos los procesos sociales representativos de una sociedad en un momento dado. Esos procesos, resueltos en funciones, se realizan a través de formas. Estas formas pueden no ser originariamente geográficas, pero terminan por adquirir una expresión territorial. En realidad, sin las formas, la sociedad, a través de las funciones y procesos, no se realizaría. De ahí que el espacio contenga a las demás instancias. Está también contenido en ellas, en la medida que los procesos específicos incluyen el espacio, sea el proceso económico, sea el proceso ideológico.

Un elemento de discusión aducido frecuentemente tiene que ver con el hecho de que, al definir el contexto, podríamos estar incluyendo dos veces la misma categoría o instancia. Por ejemplo, cuando definimos el espacio como la suma del paisaje (o mejor aún, de la configuración geográfica) y de la sociedad. Pero eso, justamente, indica la imbricación entre las instancias. Como las formas geográficas contienen fracciones de lo social, no son solamente formas, sino formas-contenido. Por esto, están siempre cambiando de significado, en la medida que el

movimiento social les atribuye, en cada momento, fracciones diferentes del todo social. Puede decirse que la forma, en su cualidad de forma-contenido, está siendo permanentemente alterada, y que el contenido adquiere una nueva dimensión al encajarse en la forma. La acción, que es inherente a la función, está en armonía con la forma que la contiene: así los procesos **sólo** adquieren plena significación cuando se materializan.

El movimiento dialéctico entre forma y contenido que preside el espacio, es igualmente el movimiento dialéctico del todo social, aprehendido en y a través de la realidad geográfica. Cada *localización* es, pues, un momento del inmenso movimiento del mundo, aprehendido en un punto geográfico, un lugar. Por eso mismo, gracias al movimiento social, cada lugar está siempre cambiando de significado: en cada instante las fracciones de la sociedad que incorpora no son las mismas.

No debe confundirse localización y lugar. El lugar puede ser el mismo, las localizaciones cambian. El lugar es un objeto o conjunto de objetos. La localización es un haz de fuerzas sociales ejerciéndose en un lugar.

Además, como una misma variable cambia de valor según el período histórico (sinónimo de áreas temporales de significación, o, aún, de los modos de producción y sus momentos), el análisis, cualquiera que sea, exige una periodización, so pena de errar frecuentemente en nuestro esfuerzo interpretativo. Tal periodización es tanto más simple cuanto mayor sea la extensión territorial del estudio (los modos-de producción existen a escala mundial), y tanto más compleja y susceptible de subdivisiones cuanto más reducida es la dimensión del territorio. Cuanto más pequeño es el lugar examinado, tanto mayor es el número de niveles y determinaciones externas que inciden sobre él. De ahí la complejidad del estudio de lo más pequeño.

Además cada lugar tiene, en cada momento, un papel propio en el proceso productivo. Este como es sabido, está formado de producción propiamente dicha, circulación, distribución y consumo.

Solo la producción propiamente dicha tiene relación directa con el lugar, y de él adquiere una parte de las condiciones de su realización. El estudio de un sistema productivo debe considerar esto, tanto si nos referimos al dominio agrícola o al dominio industrial. Sin embargo, los demás procesos se dan según un juego de factores que interesa a todas las otras fracciones del espacio. Por eso mismo, además, el propio proceso directo de producción es afectado por los demás (circulación, distribución y consumo), justificando los cambios de localización de los establecimientos productivos.

Como los circuitos productivos se dan en el espacio de forma desagregada, aunque no desarticulada, la importancia que tiene cada uno de aquellos procesos, en cada momento histórico y para cada caso particular, ayuda a comprender la organización del espacio.

Por ejemplo, la tendencia a la urbanización en nuestros días, e incluso su perfil, ha sido explicada por la importancia adquirida por el consumo, por la distribución y por la circulación, el mismo tiempo que el trabajo intelectual adquiere una mayor presencia en detrimento del trabajo manual. Por otra parte, la propia segmentación tradicional del proceso productivo (producción propiamente dicha, circulación, distribución, consumo) debería ser corregida para incluir, en lugar destacado, como ramos autonomizados del proceso productivo propiamente dicho, la investigación, el control, la coordinación, la previsión, paralelamente a la mercadotecnia y a la propaganda. Ahora bien, la organización actual del espacio y la llamada jerarquía entre lugares debe mucho, en su realidad y en su explicación, a estos nuevos eslabones del sistema productivo.

Volvamos a las cuestiones iniciales: ¿contienen al espacio?; ¿iel espacio

los contiene?; ¿no son estas preguntas que se resuelven por su propio enunciado, frente al análisis de lo real? En realidad, éste solamente puede ser aprehendido si separamos, analíticamente, lo que aparece como característicamente formal, de su contenido social. Debiendo este último ser objeto de una *clasificación lo más rigurosa posible*, que permita considerar la multiplicidad de combinaciones. Cuanto más ajustada sea esa clasificación, más fecundo será el análisis y la síntesis.

La selección de variables no puede ser, todavía, aleatoria, pero debe considerar el fenómeno estudiado y su significación en un momento dado, de manera que las instancias económica, institucional, cultural y *espacial* sean adecuadamente tenidas en cuenta.

EL ESPACIO Y SUS ELEMENTOS : CUESTIONES DE MÉTODO.

El espacio debe ser considerado como una totalidad, a modo de la propia sociedad que le da vida. Considerarlo así es una regla de método cuya práctica exige que se encuentre, paralelamente, a través del análisis, la posibilidad de dividirlo en partes. Ahora bien, el análisis es una forma de segmentación del todo que permite, al final, la reconstrucción de ese todo. La división analítica del espacio puede ser operada según diversos criterios. El que vamos a privilegiar aquí, a través de lo que llamamos “los elementos del espacio”, es solamente una de esas diversas posibilidades.

Qué es un elemento del espacio

Antes incluso de tratar de definir lo que es un elemento del espacio valdría la pena, tal vez, discutir la propia noción de elemento. Según los teóricos, los elementos serían la “base de toda deducción”; “principios obvios, luminosamente obvios, admitidos por todos los hombres” (Bertrand Russell, 1945). Esta definición equipara elemento a categoría. Tomando la expresión categoría en el sentido de verdad eterna, presente en todos los tiempos, en todos los lugares, y de la cual se parte para la comprensión de las cosas en un momento dado, siempre que se tomen en consideración los cambios históricos. Según Russell, en el caso de los elementos esa posición habría sido aceptada a lo largo de la Edad Media, e incluso más tarde, como en el caso de Descartes.

Leibniz considera que su propiedad esencial es la fuerza, y no la extensión. Los elementos dispondrían, en tal caso, de una inercia por la cual pueden permanecer en sus propios lugares, en tanto que, al mismo tiempo, existen fuerzas que intentan dislocarlos, o penetrar en ellos. De ese modo, siendo espaciales (por el hecho de que disponen de extensión), los elementos también están dotados de una estructura interna, mediante la cual participan de la vida del todo del que son parte y que les confiere un comportamiento diferente (para cada cual), como reacción al propio juego de las fuerzas que los comprenden. La definición de elemento sería pues, más allá de la sugestión de Harvey (1969), algo más que “la unidad básica de un sistema en términos primitivos que, desde un punto de vista matemático, no necesita definición, de la misma forma que la concepción de punto en Geometría”.

Los elementos del espacio: enumeración y funciones

Los elementos del espacio serían los siguientes: los hombres, las empresas, las

instituciones, el llamado medio ecológico y las infraestructuras.

Los hombres son elementos del espacio, sea en la condición de suministradores de trabajo, sea en la de candidatos a ello; trátase de jóvenes, o de parados. La verdad es que tanto los jóvenes, como los que ocasionalmente se encuentran sin empleo o los que ya están jubilados, no participan directamente de la producción, pero el simple hecho de estar presentes en el lugar tiene como consecuencia la demanda de un cierto tipo de trabajo para otros. Esos diversos tipos de trabajo y de demanda son la base de una clasificación del elemento humano en la caracterización de un espacio dado.

La demanda de cada individuo como miembro de la sociedad es satisfecha en parte por las empresas y en parte por las instituciones. Las empresas tienen como función esencial la producción de bienes, servicios e ideas. Por su parte, las instituciones producen normas, órdenes y legitimaciones.

El medio ecológico es el conjunto de complejos territoriales que constituyen la base física del trabajo humano. Las infraestructuras son el trabajo humano materializado y localizado, en forma de casas, plantaciones, caminos, etc.

(*) CASO, F.; GUREVICH, R. y I. MONTENEGRO. Geografía General. Espacios y sociedades del mundo contemporáneo. Buenos Aires, Ed. Aique, 1995.

EL ESPACIO GEOGRAFICO ES CONSTRUIDO POR LA SOCIEDAD

Cuando estudiamos geografía, no sólo nos ocupamos de conocer las características de la región donde vivimos o las de otros países, ni de realizar extensos inventarios sobre los ríos, las montañas o la cantidad de población de un lugar. Lo que interesa a los geógrafos es explicar la forma en que cada sociedad organiza su territorio, es decir, comprender el espacio sobre el cual las personas viven, produciendo permanentemente modificaciones.

Así, el espacio geográfico, producto de las acciones de la actividad humana sobre el territorio, es un espacio social, porque es construido por la sociedad. Esto significa que es la sociedad quien decide y controla el proceso de organización del territorio.

A través del trabajo, la sociedad se apropia, toma posesión de los elementos de la naturaleza que necesita para satisfacer sus necesidades. Por ejemplo, cuando una sociedad decide el cultivo de un vegetal o la explotación de una mina de carbón, valoriza su territorio, tomando posesión de aquellos elementos de la naturaleza que le son útiles y transformándolos. En este proceso los elementos naturales se convierten en recursos para la sociedad: en el ejemplo anterior, el suelo, el agua y el mineral carbón son los recursos valorados.

La geografía intenta explicar la relación entre sociedad y naturaleza. Según sean las necesidades, los conocimientos, la tecnología y la capacidad económica que posea una sociedad en cada momento histórico, se apropiará de la naturaleza y organizará su territorio de diferentes maneras. Por ello, a lo largo de la historia la humanidad reconstruye permanentemente el espacio geográfico.

El espacio geográfico, como resultado de esta acción del hombre sobre la naturaleza, debe estudiarse entonces a partir de las necesidades concretas de

FE DE ERRATAS

Pag.	Linea	Donde dice	Debe decir
5	13	"AUDICIO	"AUDISIO
37	7	"vivenciado"	"vivenciando"
39	12	"al aspecto"	"al respecto"
41	26	"Si"	"SI"
44	24	"esa"	"ese"
46	9	"comparaciones"	"comparaciones"
52	5-6	"De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio" ¿qué es lo cercano? ¿qué es lo inmediato? ¿qué es lo lejano? CAMILLIONI, A.	De "lo cercano o inmediato" a "lo lejano" en el tiempo y el espacio. ¿Qué es "cercano"? ¿Qué es "inmediato"? ¿Qué es "lejano"? CAMILLIONI, A.- Mimeo.
52	12-13	"desde una ola perspectiva casual"	"Desde una sola perspectiva causal"
53	8	"recuros"	"recursos"
53	16	"ecuela"	"escuela"
54	14		"Bs. As. Troquel"
61	14	"posibili xxx tada"	"posibilitada"
165	20	"feómenos"	"fenómenos"
180			Propuestas Editoriales de laies, G. - Chmielewski, S. Escondites de Papel Ciencias Sociales 2 y 3 Edicial Educación - Es. As.
195	4	"CAMILLON"	"CAMILLONI"

una sociedad determinada, de un grado de desarrollo socioeconómico y también a partir de las alternativas y condicionantes que dicha sociedad encuentra en su territorio.

El espacio geográfico, así entendido, es un espacio social: es producto del proceso del trabajo colectivo y es también el escenario material para el desarrollo de la sociedad humana.

- Justificará con un ejemplo cada una de las siguientes afirmaciones:

1.- El espacio geográfico es el producto del trabajo humano, el cual transforma la naturaleza original en segunda naturaleza, es decir en una naturaleza humanizada, reelaborada por la sociedad.

2.- Se dice que el trabajo que realizan los hombres es social porque necesita de la cooperación, asociación y división de los individuos para hacerlo más efectivo.

PAISAJE NATURAL Y PAISAJE HUMANIZADO

El paisaje es la expresión o apariencia visible del espacio geográfico. Por lo tanto está constituido por elementos naturales (agua, suelos, aires, relieve, vegetación, etcétera), y por elementos culturales, es decir producidos por la sociedad (cultivos, caminos, ciudades, puertos, etcétera).

Se denomina paisaje natural a un medio en el que predominan visualmente elementos producidos por la naturaleza y que no han sido modificados por la acción humana.

En la actualidad, el paisaje natural en sentido estricto prácticamente no existe, pues la mayor parte de nuestro planeta ha sido modificada por la acción del hombre. Incluso en algunos sectores de las selvas ecuatoriales y tropicales donde sus pobladores se dedican a la recolección y a la caza, la quema de la maleza o del bosque que realizan para poder desplazarse, transforma el medio natural.

Casi toda la superficie terrestre, incluyendo los mares y la atmósfera, presentan indicios de actividad humana, por lo que muestran un paisaje que ha dejado de ser natural para convertirse en un paisaje humanizado.

En los paisajes humanizados predominan visualmente los elementos producidos por la sociedad o elementos culturales. Por ello también se los llama paisajes artificializados o paisajes ordenados. El ejemplo de paisaje más humanizado es el de la ciudad.

Así como es casi imposible encontrar paisajes en donde los elementos naturales no hayan sido afectados por la acción humana, también existe influencia del medio natural sobre los elementos culturales del paisaje geográfico.

“En las sociedades preindustriales, es decir que basan su economía en actividades extractivas y agropecuarias y cuyo grado de desarrollo tecnológico es muy pequeño, el medio natural ejerce el principal papel en la constitución del paisaje. En esas sociedades el hombre está bastante subordinado a las condiciones naturales: su economía depende de la fertilidad natural de los suelos, de las lluvias, de la existencia de gran cantidad de peces en los ríos, etcétera. Sus

viviendas son construídas de acuerdo con el material disponible en el lugar (maderas, piedra, barro), ya que tales colectividades no disponen de buenos medios de transporte, que permitirían buscar materiales en áreas distantes, ni de tecnología para producir materiales avanzados, como cemento, acero, fibra de vidrio, plásticos, etcétera. Entre esas sociedades preindustriales existen algunas con un nivel tecnológico más adelantado que otras y que de esa forma dependen menos de los elementos naturales (...) En consecuencia, cuanto menos sea el desarrollo tecnológico de una sociedad, mayor será su dependencia en relación al medio natural.

En las sociedades industriales, bastante urbanizadas y con un gran avance tecnológico, los elementos culturales predominan en la formación del paisaje geográfico. Los elementos naturales poseen aquí una influencia pequeña, pues van siendo progresivamente modificados y controlados por la acción humana. Así el clima va siendo alterado por el hombre, con la destrucción de la vegetación, la contaminación del aire, las lluvias artificiales (...) Se controlan los ríos cambiándoles el curso, construyendo represas y colocándolos al servicio del hombre para la navegación, el abastecimiento de agua o la producción de energía eléctrica (...).

Vesentini, J.W.; *Sociedade e Espaco*. Traducción de las autoras.

Se denomina **tecnología** a cualquier elemento que el hombre inventa para actuar sobre la naturaleza. Algunas tecnologías son más avanzadas que otras; una pala o un cuchillo son menos elaboradas que un helicóptero o una turbina hidroeléctrica. La expresión desarrollo tecnológico tiene siempre un significado relativo, pues lo que hoy es avanzado puede no serlo el día de mañana.

(*) GALLOPIN, G. Tecnología v sistemas ecológicos. Buenos Aires, Boletín de Medio Ambiente, Año 3, N° 12, 1985..extraído Módulo 2 Actualización en CBC Ciencias Sociales, Primer Ciclo de la E.G.B. “La Geografía y el análisis de la organización del espacio” Autores: Silvia Cordero y Nilda Louro. Municipalidad de Buenos Aires.

Le sugerimos ir analizando las explicaciones siguientes teniendo el esquema a la vista.

“Qué acciones se ejercen sobre los sistemas ecológicos (y con qué modalidad) depende generalmente del funcionamiento del sistema social y de su percepción y evaluación del ambiente. Por otra parte, esas acciones no son ejercidas por una sociedad indiferenciada; distintos actores o agentes socioeconómicos pueden actuar en forma diferente sobre el ambiente ecológico y, por lo tanto, se hace necesario tomar en cuenta quién actúa sobre el ambiente. Las acciones ejercidas por los actores casi nunca son aleatorias o caprichosas, sino que responden a una cierta lógica o racionalidad. Es entonces necesario considerar el porqué las acciones humanas que inciden sobre los sistemas ecológicos se llevan a cabo con la modalidad y tecnología adoptada. El porqué es variado (desconocimiento, conveniencia, ausencia de otras opciones, etc.) y depende del actor y de las circunstancias particulares a las que ha estado expuesto, así

como de su inserción en una formación social que condiciona, al menos parcialmente, sus opciones efectivas de manejo. Asimismo, es necesario considerar quién sufre o se beneficia primariamente del cambio de condiciones ecológicas, dado que con frecuencia los actores sociales directamente expuestos a las consecuencias ecológicas de las acciones humanas no son los mismos que aquellos que generaron las acciones.”

“Desde el punto de vista del sistema ecológico, se hace importante conocer no solamente qué respuestas ecológicas se producen frente a las acciones, y cómo afectan al sistema humano (disminución de la producción, abandono de la tierra, deterioro de la salud, etc.) sino también cuáles son los elementos ecológicos afectados por las acciones humanas, cómo se producen las respuestas (en términos de cambios en los elementos del sistema ecológico) y por qué se producen esas respuestas, lo que depende de las estructuras y los procesos ecológicos relevantes.”

Anexo 4: Esquema de J. Gallopin

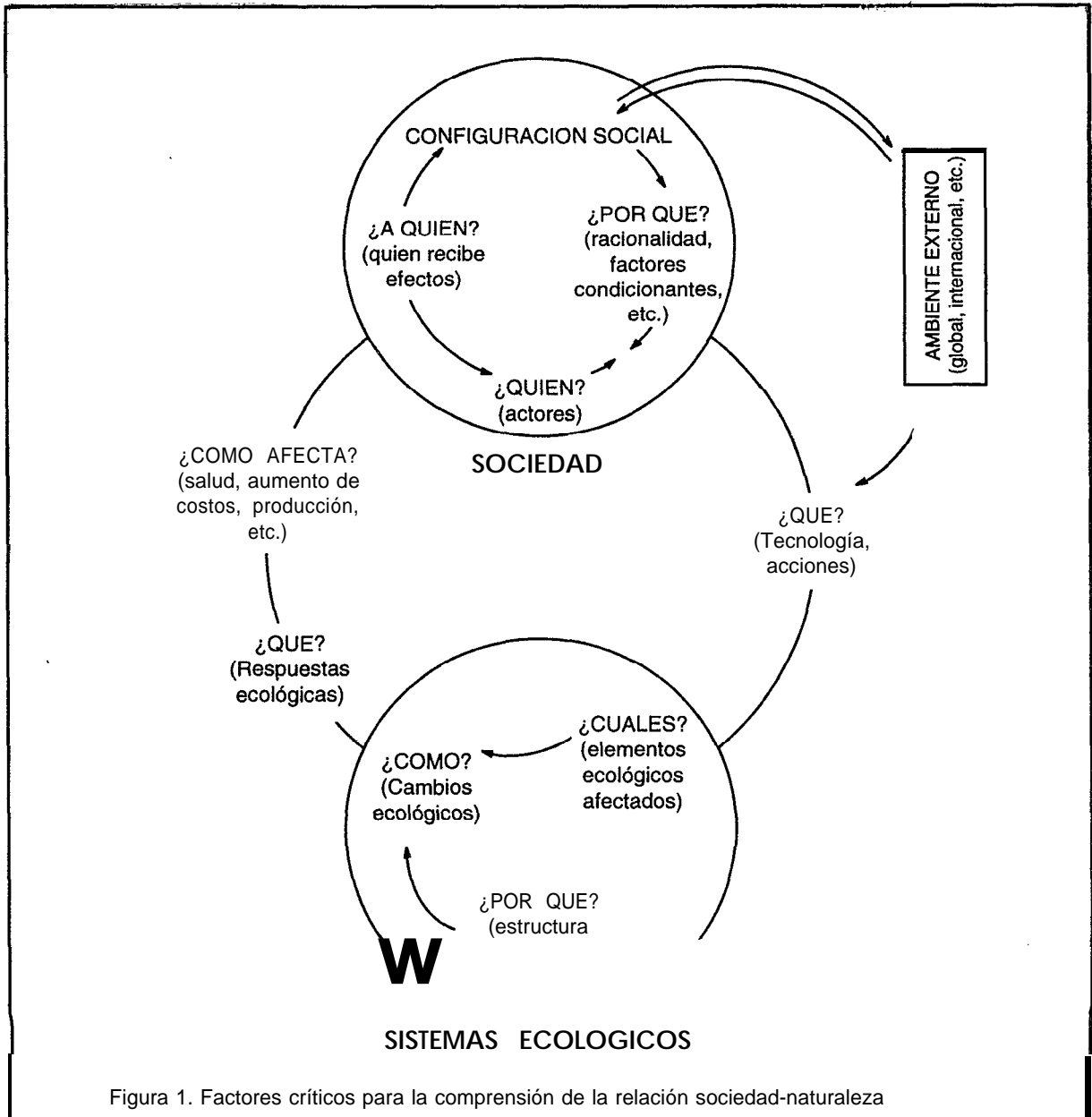
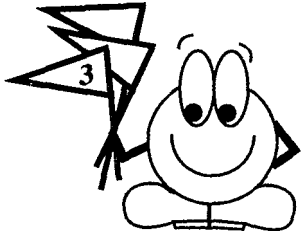


Figura 1. Factores críticos para la comprensión de la relación sociedad-naturaleza



Encuentro 3



III. TERCER ENCUENTRO:

EL HOMBRE CONSTRUYE EL ESPACIO Y EL TIEMPO

primer ciclo - De los hechos y conceptos a los procedimientos

Partimos del supuesto de que en el primer ciclo, no se pretende la implementación de actividades de enseñanza y aprendizaje de la ciencia histórica propiamente dicha. Se trata de una serie de aproximaciones sucesivas al conocimiento histórico preparatorias de un abordaje más sistemático en los ciclos subsiguientes.

En este sentido, proponemos a los colegas programar la enseñanza en torno a las nociones de fuentes primarias, fuentes secundarias y tiempo histórico.

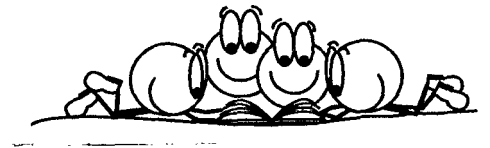
Los procedimientos giran en torno de los registros orales y de las imágenes acordes con el estadio evolutivo de los alumnos. Si bien la escritura constituye la actividad historiográfica principal y el punto de partida para la emancipación de los sujetos de su entorno cotidiano, en el primer ciclo el abordaje de fuentes escritas es sólo excepcional.

Esta sección consta de apartados con lecturas o comentarios introductorios de procedimientos y técnicas que consideramos adecuados para el primer ciclo.

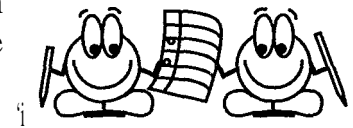
Actividad N° 8:

Para iniciar el trabajo conjunto le proponemos:

a) Reúnase en pequeños grupos para leer y analizar en una hora, los textos que se incluyen a continuación.



b) ¿Cuáles serían los materiales que ustedes podrían utilizar para desarrollar los contenidos procedimentales que aquí se proponen? Anota conclusiones.



c) Puesta en común.

(*) LUC, Jean-Noel. La enseñanza de la Historia a través del medio. Cincel-Kapeluz. Bs. As, 1981.

1. APROXIMACIONES A LA NOCION DE FUENTES PRIMARIAS.

Las posibilidades históricas del medio

LA HUELLA DEL PASADO: UNA FUENTE ABUNDANTE Y DIVERSIFICADA

Todo medio, rural o urbano, está situado en el tiempo. Posee una historia, aunque reducida esta historia ha dejado sus huellas. En las memorias y en los archivos. Pero también en el entorno. Objetos y edificios diversos son testigos de existencias anteriores. Son los lazos de unión entre el pasado y el presente. Afirman la influencia del primero sobre el segundo. Generalmente a favor del pasado próximo, nos remiten asimismo a períodos más lejanos. Y estos vestigios permiten situar al niño frente a la realidad del pasado. Sin la intervención de los medios de comunicación. En un espacio al que se puede llegar a pie o tras un corto viaje. Y, sobre todo, no puede quedar reducido tan sólo a los monumentos considerados como históricos por la conciencia colectiva (...)

La aproximación histórica al medio indica más un *proceso de observación* que un medio particular.

Proceso que se organiza alrededor de los vestigios históricos clásicos (cuando éstos existen), pero también alrededor de toda huella, de todo indicio dejado por el pasado próximo o remoto. De acuerdo con esta acepción, ningún medio debe ser considerado totalmente desfavorable, esta amplia definición de los vestigios del pasado no profana, sin embargo, el concepto de fuente histórica. Al contrario. No la limita únicamente a los documentos escritos o a ciertos monumentos privilegiados. Se corresponde incluso con las ya viejas orientaciones de la escuela histórica francesa. A la pregunta *¿Qué es un documento?* H.I. Marrou responde sin dudar: *Todo lo que de cualquier manera puede revelarnos algo sobre el pasado de la humanidad. Y L. Febvre recuerda que puede hacerse Historia sin archivos cuando éstos no existen: Por las palabras. Por los signos. Por los paisajes o los tejados. Por las formas de los campos y de la maleza. Por los eclipses de la luna y por las formas de uncir las yuntas (...)*

Antes de recurrir al medio, (. . .) es necesario hacer un inventario de los vestigios del pasado que se encuentran en el mismo (. . .)

Sitios, paisajes diversos, toponimia (. . .)

Edificios y vestigios civiles (...)

Edificios religiosos (...)

Monumentos conmemorativos (...)

Museos, bibliotecas, galerías de arte, documentación pedagógica, colecciones privadas, objetos diversos disponibles en las familias .

El objeto no es sólo el objeto artístico conservado en un museo. El objeto banal, cotidiano, puede igualmente constituir un documento histórico que informe al niño sobre el pasado. La recogida de objetos por los niños no debe desembocar sistemáticamente en una

pedagogía de la *buena ocasión* que conduzca a una dispersión de intereses. Pero no hay que despreciarla. Su resultado depende del entorno y de la buena voluntad de las familias. Las ciudades se presentan menos favorecidas que las zonas agrícolas, donde la estabilidad del hábitat, junto a las dimensiones de las casas y sus dependencias, permiten la conservación de objetos antiguos. Pero siempre es útil pedir a los niños que busquen documentos susceptibles de interesar a la clase para el conocimiento del pasado en general o el estudio de un tema en particular. Algunos volverán con las manos vacías o poco llenas. Pero no habrán perdido el tiempo si las investigaciones en los desvanes, en armarios o en bodegas han desarrollado su curiosidad o su simpatía respecto a las huellas dejadas por el pasado.

LAS FUENTES ORALES: TESTIMONIOS DE GRAN VALOR AUNQUE LIMITADOS
A LA BUSQUEDA DEL PASADO PROXIMO Y DEL PATRIMONIO CULTURAL

Los niños consideran las entrevistas con los adultos como una de las soluciones favoritas para conocer el pasado. Debe recurrirse a ellas cada vez que se presente la ocasión. Contribuyen a abrir la escuela al exterior. Facilitan la actividad de los alumnos. La recogida de testimonios sigue siendo una técnica válida para el conocimiento del pasado próximo. Alrededor de un siglo. Para este período, la encuesta oral aporta informaciones de gran valor sobre la evolución del marco y formas de vida. Sobre los trabajos agrícolas. Sobre las últimas labores con caballos y las últimas cosechas colectivas. Sobre los oficios desaparecidos o en vías de desaparición (...) Sobre las antiguas fiestas ya en desuso. Sobre la escuela, las prácticas escolares, la vida de los niños . . . Asimismo permite descubrir el tiempo anterior a la electricidad, la radio y la televisión, cuando las veladas nocturnas constituían uno de los lazos de unión entre las sociedades campesinas. Sirve como testigo de la modernización de los medios de transporte, de la revolución doméstica. Los recuerdos de los adultos revelan al niño las reacciones de los contemporáneos ante (...) la primer bombilla eléctrica, el primer cine, el primer televisor... y sus repercusiones sobre la vida diaria. Constituyen una fuente inapreciable para informarse sobre los acontecimientos políticos y militares del siglo XX, sobre todo cuando los interlocutores han participado en ellos. A su vez, contribuyen a la conservación del patrimonio cultural local: con sus leyendas, sus proverbios, sus costumbres; con sus platos regionales, sus tradiciones, su folklore.

Nunca se insistirá bastante sobre el interés de la integración del folklore en el sistema educativo. Desde la escuela maternal a la Universidad. La comunicación entre los hombres no ha sido sólo oral o escrita, sino también gestual, musical, rítmica. Las danzas, la música, las canciones y las costumbres son generalmente fiel reflejo de la historia de una región. Y de las relaciones del hombre con su entorno (...)"

(*) TREPAT y CARBONELL, Cristófol-A. Procedimientos en Historia (un punto de vista didáctico) CE-GRAO, Barcelona, 1995. Pág. 171, 173,200,248.

Uso de fuentes primarias

Procedimiento	Objetivos: Nivel I	Objetivos: Nivel II
Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información histórica.	<p>b Identificar un objeto o artefacto cotidiano en desuso reciente, indicando utilidades, cualidades o funcionamiento.</p> <ul style="list-style-type: none">. Escuchar testimonios orales de personas de edad a propósito de cómo se vivía en otros tiempos.. Obtener información a partir de una fotografía antigua de lugares conocidos por el alumnado.. Observar fotografías o videos referentes a la propia persona o a la familia. Identificar algún edificio antiguo de la localidad a través de una fotografía o imagen.	<p>Indicar oralmente las necesidades que resolvían objetos o artefactos en desuso reciente así como el objeto o artefacto que lo ha sustituido.</p> <ul style="list-style-type: none">. Comentar cómo podrían ser resueltas las necesidades en tiempos en que no existiera un artefacto u objeto conocido hoy o en desuso reciente.. Dibujar un objeto en desuso y su manera de usarlo.. Grabar en un casete una conversación con miembros de la familia acerca de hechos cotidianos del pasado.. Hablar sobre lo que se observa en una fotografía antigua de un lugar conocido.. Clasificar diversos tipos de objetos que suministren información sobre la propia vida o sobre la historia reciente de la familia (fotografías, juguetes, libros infantiles, vestidos, etc.), indicando sobre qué aspectos dichos objetos o fotografías suministran información del pasado.. Indicar la función en el pasado de algún edificio antiguo de la localidad mediante dibujos.

Pasos	Preguntas
<ol style="list-style-type: none">1. Identificación.2. Descripción de las partes principales. (*)3. Finalidad o intencionalidad (si es un objeto).4. Información que nos proporciona respecto del pasado.5. Registro de la información proporcionada (cómo se usaba, en qué momentos y en qué ambiente, y posible correlato con otras fuentes). <p>(*) Si es una fotografía, convendría establecer relaciones pasado-presente y un orden de lectura de primer a último plano y de derecha a izquierda.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué es esto?1. ¿Cómo es? ¿qué se ve?3. Para qué servía? Se usa aún hoy? ¿Qué lo ha sustituido?4. ¿Cómo lo podemos saber?5. Sabrías dibujar quién usaba y cómo se usaba el objeto? Podrías decirme qué existe aún hoy en la fotografía de esta calle y qué ha desaparecido?

2. LAS FUENTES SECUNDARIAS: LA NARRACION

Si uno de los temas en debate en la actualidad historiográfica es el retorno de la narración a la que se le reintegra su estatuto epistemológico, en la EGB, especialmente en el primer ciclo, la estrategia narrativa constituye uno de los ejes centrales de la enseñanza de la historia. La imaginación y el potencial evocativo que contienen las buenas narraciones hacen de ellas el punto de partida ineludible para la iniciación de los niños en el conocimiento histórico. Los principios explicativos y orientativos de la historiografía (causalidad y valores) están presentes en las narraciones, así como las categorías temporales que constituyen su sustancia. Trepát y Carbone¹¹ cita estas palabras por demás elocuentes de GSwift: *El hecho de que yo me convirtiera en profesor de historia puede relacionarse directamente con las historias que mi madre me contaba de pequeño, cuando, como la mayoría de los niños, le tenía miedo a la oscuridad.*

Por su parte, J. Bruner (*Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid, 1988) no dudaba en afirmar..., *creo que lo que atraerá al joven no será la redacción expositiva ordinaria, sino una más imaginativa. Ahora estamos empezando a comprender mejor en qué consiste la dinámica narrativa y, por supuesto, por qué es más fácil, tanto en edades tempranas como más tardías, rastrear y encontrar defectos en un relato que en un argumento lógico basado en la teoría de clases y en los principios del correcto razonamiento. Ya sabe el lector que nosotros, los psicólogos nos hemos inclinado en el pasado, a considerar el relato de historias como el hermano tonto de otros usos*

más analíticos de la mente. (...) Además, sabemos (...) que una gran parte del pensamiento cotidiano (y prácticamente todo el pensamiento social) no sigue el paradigma lógico, sino que es de naturaleza narrativa y dramática, es decir; tiene un “significado ambiguo”, según dicen los especialistas. Por tanto, opino que si queremos una población comprometida y culta, habremos de trabajar co,n mucha mayor intensidad en el cultivo de los aspectos críticos del dominio del lenguaje, y cuando digo críticos me refiero a la comprensión y análisis de la narrativa, la literatura, la historia y las leyendas. (p. 205).

Uso de fuentes secundarias

<p style="text-align: center;">Procedimiento</p> <p>Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos: Nivel 1</p> <ul style="list-style-type: none"> . Escuchar atentamente leyendas contextualizadas en el pasado. . Escuchar narraciones sencillas de hechos o personajes históricos con atención. . Observar videos de dibujos animados que aludan a hechos históricos.) Identificar dibujos referentes a leyendas o narraciones históricas narradas oralmente y contextualizadas en el pasado. . Resumir oralmente la sucesión de hechos narrados, tras su explicación o pase videográfico. . Dibujar escenas referidas a una narración sencilla referida al pasado histórico. 	<p style="text-align: center;">Objetivos: Nivel LI</p> <ul style="list-style-type: none"> . Leer libros o capítulos de libros muy ilustrados de contenido histórico referido a su edad. . Formular o contestar preguntas básicas de Historia referidas a narraciones o libros adecuados a la edad, del tipo ¿qué sucedió?, donde sucedió tal cosa o tal hecho?, ¿por qué ocurrió tal cosa?, ¿cómo lo sabemos? . Observar dibujos de reconstrucciones sobre hechos del pasado referidos a narraciones o relatos orales escuchados previamente, describiendo lo que ve y planteando algunas suposiciones. * Identificar cambios y continuidades en dibujos de paisajes que simulen una evolución en el tiempo.
---	--	---

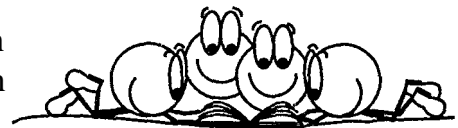
Pasos
1. Identificación de la escena. Respuesta oral.
2. Descripción de los detalles que se observan.
3. Situación temporal de la escena.
4. Establecimiento de algún tipo de causalidad (siquiera sea una e intencional).
5. Posible actividad empática y de emisión de juicios.

Preguntas
1. ¿Qué es lo que hay en el dibujo? A qué se refiere?
2. ¿Cómo es? Explica lo que ocurre.
3. ¿Cuándo ocurrió? (en general) ¿Qué ocurrió antes? (si la escena no corresponde con el principio de la narración) ¿Qué ocurrió después?(si la escena no se refiere al final).
4. ¿Por qué ocurrió lo que está en la escena?
5. ¿Qué hubieras hecho tú en tal situación? ¿Te parece bien lo que hizo fulano o fulana de tal? ¿Por qué?

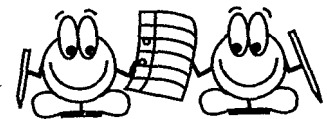
3. APROXIMACIONES A LA NOCION DE TIEMPO HISTORICO.

Actividad nº9:

a) En un tiempo de una hora, para la fundamentación teórica de este apartado le recomendamos la lectura en grupo de J. Pagés *Aproximaciones a un currículum...* (Anexo III).



b) Finalizada la misma, le proponemos analizar los procedimientos y técnicas que siguen a continuación. ¿Podría ejemplificar en un caso concreto el uso de los mismos? Anota conclusiones.



c) Puesta en común.

a) Las siguientes preguntas asistirán *la lectura* del primer texto (Joan Pagés)

1. Cómo justifica la afirmación de que el tiempo se vive y experimenta personalmente pero que está inmerso en un tiempo social que lo enmarca? ¿Qué ejemplos podía aportar al texto?

2. En qué condiciones se forma la temporalidad en nuestra sociedad? ¿Cuáles

son sus consecuencias?

3. Comente el concepto de tiempo según Piaget. ¿Por qué se afirma que es una relación? Aplicar a la sociedad y conceptualizar tiempo social.

4. ¿Qué relación se establece entre cambio y tiempo social? ¿y entre tiempo social y tiempo lineal?

5. La temporalidad adquiere sentido en la relación dialéctica entre pasado, presente y futuro. Acuerda con esta afirmación?

6. Observando el cuadro 1, del Anexo III, ¿Cómo explicarías las duraciones?

7. La cronología es un instrumento de medida temporal. ¿Cuál es su función? Es igual a tiempo histórico? ¿Para qué sirve?

8. ¿Qué es y que importancia tiene la periodización? ¿Cuáles son sus inconvenientes? ¿Qué ejemplos podría aportar al análisis?

9. ¿Qué son las fechas? ¿Se pueden *identificar* con el verdadero conocimiento histórico? ¿Por qué?

10. Reflexione sobre el tema “El tiempo como objeto de estudio y sus principios”. considera que éstos deberían trabajarse en toda la EGB para consolidar las categorías de tiempo social y tiempo histórico?

11. ¿Por qué educar la temporalidad?

12. Lea y comente el cuento “Para leer a los niños” (Anexo III).

b) *Procedimientos y técnicas* de TREPAT y CARBONELL, Cristófol-A. *Procedimientos*.

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico

A. Categorías temporales y de tiempo histórico.

Procedimiento	Objetivos: Nivel 1	Objetivos: Nivel II
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar convenciones temporales cotidianas (ayer, hoy, antes, después, antiguo, nuevo, pasado, presente).• Colocar en sucesión correcta imágenes referidas a hechos o acciones de la	<ul style="list-style-type: none">• Situar unos cuantos acontecimientos sencillos de naturaleza personal, familiar y local en una secuencia cronológica.• Identificar elementos de cambio a partir del análisis de las transformaciones

1) respecto de categorías temporales.

vida cotidiana tanto en orden de principio a final como de final a principio (reversibilidad).

Constatar diferentes tipos de acciones o fenómenos que transcurren en un mismo tiempo (simultaneidad).

Identificar en imágenes de representaciones cotidianas las acciones que duran más y aquellas que duran menos (duración).

de la propia persona y del entorno social y natural.

- Identificar aspectos de continuidad a partir de la observación del entorno social y natural y de connotaciones de la propia persona.
- * Identificar sucesiones, simultaneidades, duraciones cambios y continuidades muy sencillas a partir de un relato oral situado en el pasado y de las preguntas subsiguientes.

B. Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo histórico.

Procedimiento

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico.

2) Respecto de la cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico.

Objetivos: Nivel 1

- Asociar las variaciones y los ritmos naturales a unidades de referencia temporales como día, noche, estaciones...
- Utilizar el concepto de semana tipificado a partir de referencias sociales y culturales.
- Utilización sencilla del calendario para iniciarse en el concepto de mes.
- Utilizar el mes y el año en el cual se vive en acciones o declaraciones.

Objetivos: Nivel II

- Identificación de algunos aspectos sencillos del reloj concebido como medidora de pequeñas unidades de tiempo.
- Utilizar el concepto de año a partir de referentes socio-culturales (fiestas, aniversarios, vacaciones...) y naturales (sucesión de estaciones).
- Utilizar el nombre y la magnitud aproximada de distintas unidades temporales: minuto, hora, día, semana, mes, estación, año.

C. Representación icónico-gráfica del tiempo histórico.

Procedimiento	Objetivos: Nivel 1	Objetivos: Nivel II
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 3) Respecto de la representación icónico-gráfica del tiempo y del tiempo histórico.	<ul style="list-style-type: none">• Confeccionar líneas de tiempo sencillas usando símbolos convencionales para evocar las actividades desarrolladas a lo largo del día o de la semana.• Confeccionar líneas de tiempo sencillas referentes a la vida de la propia persona o de las personas muy cercanas.	<p>Situar unos cuantos objetos sencillos muy distanciados en el tiempo en una secuencia cronológica.</p> <p>Confeccionar árboles genealógicos muy sencillos.</p> <p>Confeccionar gráficos en los que las diversas unidades temporales tengan una correspondencia con magnitudes lineales o volumétricas diversas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Confeccionar líneas de tiempo sencillas de acontecimientos muy espectaculares y organizadores a propósito del contenido de relatos orales situados en el pasado.

Técnica:

Clasificación y ordenación de distintas imágenes sencillas y claras referidas a distintas épocas históricas estableciendo continuidades y cambios.

Pasos	Preguntas
<ol style="list-style-type: none">1. Identificación de la escena de cada imagen.2. Identificación del “tiempo” de cada imagen de acuerdo con la periodización usada en clase y con su mismo vocabulario.3. Argumentación de la identificación del paso anterior.4. Ordenación de las imágenes en función de la periodización adoptada.5. Establecer, marcando con dos colores diferentes, lo que continúa y cambia en las imágenes o escribirlo en frases muy cortas inducidas por el maestro.	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué ocurre en cada imagen?2. ¿A qué tiempo pertenece? (Por ejemplo: al tiempo de los Indígenas, al tiempo de la Colonia, etc.).3. ¿Por qué la imagen “x” pertenece al tiempo dea (*).4. ¿Qué imagen va primera? ¿Cuál segunda? ¿Cuál es la tercera? ¿Cuál es la de nuestro tiempo?5. ¿Qué cosas han cambiado entre el tiempo de los indios y el de la Colonia? <p>(*) La argumentación se puede explotar con otras preguntas teniendo en cuenta el contenido de las imágenes: ¿Hay alguna persona trabajando? ¿Cómo trabaja? ¿Cómo va vestida? ¿Cómo se transportaban las cosas? etc.</p>

Trabajando sobre una nueva propuesta

Organizados en grupo analizarán materiales directamente relacionados con la escuela. Para ello recuperaremos planificaciones o propuestas editoriales que acompañen cotidianamente su actividad áulica. Recomendamos retornar la propuesta didáctica que han elaborado para este encuentro.



- a) Sobre un tema (tiempo histórico, memoria individual, pasado, presente, futuro, fuentes primarias y secundarias, etc.) seleccione en el grupo una de las distintas propuestas presentadas.
- b) Recuperar sobre qué contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales se está trabajando?
- c) Qué puntos de contacto hay entre las ofertas analizadas y las propuestas de este curso? ¿seleccionaría otros contenidos, completaría con otras actividades?
- d) Cuáles serían las principales dificultades que presentarían estas propuestas al trabajar con alumnos del primer ciclo?
- e) Puesta en común. Entrega al coordinador..

ACTIVIDADES PARA EL PROXIMO ENCUENTRO

Recuperar su propuesta didáctica, pensando en sus propios alumnos y para implementar en el aula, teniendo en cuenta los marcos teóricos discutidos y acordados en el tercer encuentro.

Este material se entregará al capacitador en el próximo encuentro.



Anexo 3

1. La temporalidad

La vida y las acciones humanas se desarrollan en el tiempo; en un tiempo que se vive y experimenta personalmente pero que está inmerso en un tiempo social que lo enmarca, lo contextualiza y lo explica. La experiencia de tiempo se adquiere desde el nacimiento en el interior del grupo y de la colectividad, en contacto con las personas y las cosas. De esta experiencia emana una cierta conciencia de temporalidad, de percepción mental del tiempo, que cambia y se modifica con la edad y con nuevas experiencias. La temporalidad constituye un elemento fundamental de la personalidad individual y es un aspecto esencial de la construcción social de la realidad. (...)

En la medida que la concepción del tiempo, la conciencia de temporalidad, se forme de manera espontánea e intuitiva, sobre bases cuantitativas, como al parecer ocurre en la mayoría de las personas, es difícil que éstas posean los requisitos intelectuales pertinentes para analizar, comprender e intentar explicar el tiempo social, cualitativo, que da sentido a su propia existencia. ¿En qué condiciones se forma hoy, en nuestra sociedad, la temporalidad?. Es una opinión compartida por la mayoría de los estudiosos del tema y suficientemente demostrada, que la aceleración del tiempo es una característica propia de nuestra sociedad. Dicha aceleración está motivada por la rapidez en que se producen los cambios en numerosos órdenes de la vida social y en especial en el dominio de la tecnología y de la información. Esta rápida, cada vez más rígida aceleración, está causando una fuerte presión temporal en el mundo urbano e industrial que ha llevado a distintos autores a considerar que el hombre está enfermo de tiempo. (...)

Cómo recuperar esta supuesta pérdida de coherencia temporal que afecta a los jóvenes y a los niños?. ¿Cómo reconducir los estudios sobre el pasado para encontrar sentido al presente individual y social? ¿De qué manera la enseñanza de la historia puede colaborar en la comprensión del presente, en la adquisición de la temporalidad? (...)

1.2 El concepto tiempo

El tiempo, afirmaba Piaget, es la coordinación de los movimientos y no puede ser percibido y concebido independientemente de los seres o de los acontecimientos que lo llenan. El tiempo que estudian las ciencias sociales y la historia es el tiempo que expresa los cambios en las personas, las cosas, las sociedades, el presente, el pasado y el futuro. (...)

..., existe consenso entre los diferentes autores en considerar el tiempo como un concepto o un metaconcepto según algunos (Ascencio y Pozo, 1987)- polisémico que debe analizarse en función de las manifestaciones a las que se aplica (...) (según Pomián -1984-) *el objeto que designa la palabra tiempo es una coordinación de muchos cambios reales o representados, realizada por una instancia que produce a este efecto unas señales o signos, con arreglo a un panorama dado con antelación. Más exactamente, es toda clase de tules coordinaciones diferenciadas por la naturaleza de las instancias que las establecen, sus maneras de funcionar, los programas que ellas siguen y los cambios (o SUS propiedades) sobre los que actúan o sobre las representaciones desde las que operan (...). Coordinación de numerosos cambios, el tiempo es*

una relación. Más exactamente: una clase de relaciones cualitativas y cuantitativas. En tanto que tal, no se deja ver ni observar contrariamente a las instancias que coordina que pueden ser visibles u observables al igual que los cambios que coordinan, las señales o los signos que emiten y los programas que ejecutan.

Aplicando ésta definición a la instancia que nos interesa, la sociedad, podemos decir que los cambios que en ella se producen, sus señales o signos y los programas que ejecutan, corresponden a los comportamientos temporales de sus diferentes componentes y a las relaciones que entre ellos se producen. El tiempo social resultante será diferente en cada sociedad y cultura, a la vez que se manifestará de forma plural dentro de cada sociedad como consecuencia de la existencia de fenómenos de distinta naturaleza, con ritmos evolutivos propios. Es en este sentido que no podemos hablar de la existencia de un tiempo único, monolítico y homogéneo que vaya más allá de una dimensión cuantitativa -los calendarios-, también diferente entre cultura, sino que hemos de considerar la existencia de una pluralidad de tiempos que son el reflejo de los cambios de los diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad.

La existencia de ritmos evolutivos diferentes, perfectamente detectables en cualquier sociedad, y las interacciones que entre ellos se producen, provocan el cambio social, que será tan complejo como lo sean las sociedades a las que se refiera y las relaciones que se establecen entre sus componentes. El tiempo social es, por lo tanto, el resultado del cambio social que, a su vez, es la consecuencia de la evolución de la pluralidad de los fenómenos que en el interior de cada sociedad conviven simultáneamente, interactúan o se ignoran momentáneamente, se ‘transforman o permanecen, se aceleran o estancan.

El tiempo social, en conclusión, varía según la realidad a la que se refiere y según el colectivo o grupo humano al que se aplica. (. . .)

Diferente del tiempo lineal, acumulativo, de los calendarios y del tiempo cíclico de los días y las noches, de las estaciones y de las fiestas, que incluye. Un tiempo que apenas mantiene relaciones con el tiempo atmosférico, con el tiempo biológico y con el tiempo de las ciencias físico-matemáticas. Un tiempo cuyos orígenes siempre hay que buscarlos en el pasado, en la historia. (ver cuadro 1)

1.3 El tiempo *histórico*

(...) Establecer una correcta relación entre ellos (el pasado, el presente y el futuro), ha de ser una de las principales finalidades de la enseñanza de la historia, pues uno de los fundamentos básicos de la formación de la temporalidad consiste en poseer la capacidad de percibir y comprender la dimensión histórica de la realidad. (. . .)

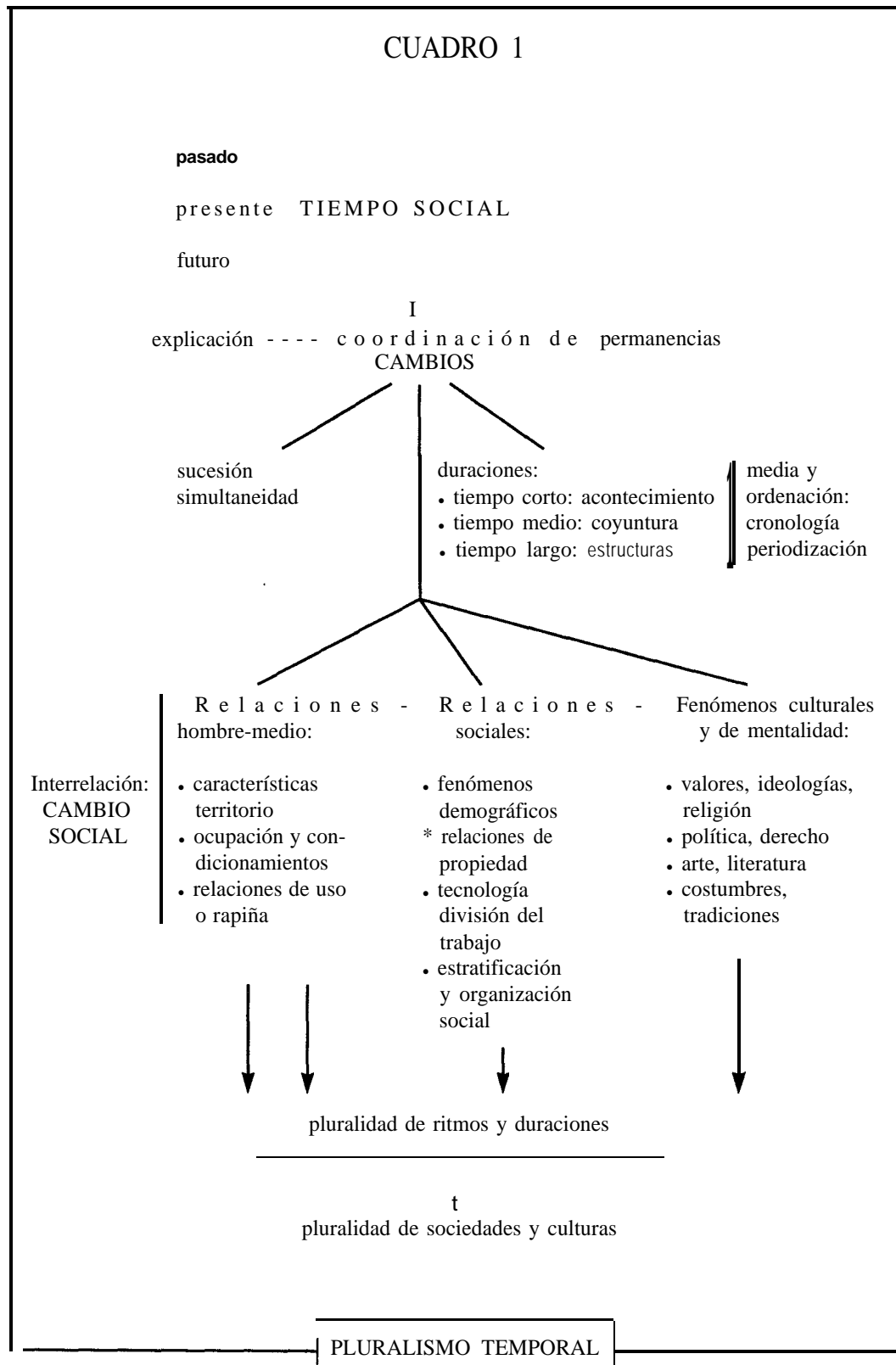
a) Las *duraciones*

Para la comprensión del tiempo histórico es imprescindible conocer la duración de los distintos fenómenos que tienen lugar en el interior de una sociedad, de un colectivo humano. (. . .)

La adquisición de la capacidad de distinguir los ritmos y los niveles de la duración se puede considerar como uno de los objetivos fundamentales de un currículum sobre el tiempo histórico. Es, en cierto sentido, la culminación del conocimiento histórico, el dominio de la historicidad y de la temporalidad.

Ello es así porque supone que cualquier persona es capaz de situar los

acontecimientos puntuales y característicos de la cotidianidad, del tiempo corto, vívido, en una perspectiva temporal alejada, de diferenciar los hechos puntuales y relacionarlos con factores coyunturales y estructurales dentro de los cuales se insertan y adquieren sentido. (. . .)



b) Las mediciones temporales

Una condición fundamental para comprender el tiempo histórico y el cambio social es el dominio de los instrumentos de medida temporales con los que cada sociedad se ha dotado. El más importante es la cronología cuya función consiste en enmarcar en el tiempo todos los fenómenos históricos.

Ahora bien, la cronología no puede ser confundida con el tiempo histórico porque, en tanto que instrumento de medida, no explica demasiadas cosas sobre lo que mide. La cronología “actúa por repetición igual y homogénea, por unidades idénticas (día, año, siglo, etc.) en un continuo, con una acumulación cuantitativa que se traduce en un aumento matemático de cantidad. Es un instrumento técnico de medida y un instrumento social de referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas” (D. Ragazzini, 1980,232)

El dominio de la cronología permite orientarse en el tiempo, es decir, saber cuándo pasan, han pasado o pasarán las acciones, los hechos, las cosas y relacionar las acciones o los fenómenos entre sí según hayan pasado antes o después (la sucesión) o pasen a la vez (la simultaneidad). Permite establecer sucesiones diacrónicas poniendo de relieve las diferencias existentes entre los distintos procesos históricos y sincronías históricas entre procesos o acontecimientos paralelos (P. Pagés, 1983, 256). (. . .)

Sobre el eje cronológico de la historia se ha de calcular la duración de los hechos y los fenómenos sociales, se ha de relativizar la importancia del presente y se ha de descubrir su profundidad histórica. Pero también se ha de construir un modelo de *periodización* que permita identificar las divisiones que se han utilizado para diferenciar las formaciones sociales del pasado, las etapas y las épocas en que se ha dividido la historia y poder establecer una continuidad temporal entre ellas. La cronología actúa así como soporte de la periodización.

La periodización desde el punto de vista educativo es un elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades. Pero también es un elemento problemático porque el propio hecho de periodizar supone poner límites, buscar las fronteras de los cambios y las duraciones. Y esto no es fácil ni para los propios historiadores, porque la existencia de ritmos evolutivos diferentes en el interior de cada sociedad y entre ellas, hace que cualquier periodización difícilmente pueda generalizarse al conjunto de la humanidad e incluso entre colectivos sociales afines.” Es sobradamente conocido que incluso en un bloque de sociedades, como puede ser el de Europa occidental, donde hallamos sociedades que poseen una evolución paralela, existe un ritmo de evolución diferente; por no hablar de las diferencias de evolución que hallamos entre Europa occidental y Europa oriental. Como también existen distintos ritmos de evolución histórica dentro de la Península Ibérica, donde incluso cuando un solo Estado ha pretendido unificar todos los territorios peninsulares, hallamos distintas formaciones sociales que poseen una autonomía en su evolución histórica. Si en estos ámbitos regionales se observan dificultades para hallar pautas unificadoras de la historia, mayores serán las dificultades cuando se intenta uniformar en una misma periodización continentes tan diversos como Europa, Asia, Africa y América.” (Pagés, 1938, 257) (. . .)

Para construir y aprender cualquier periodización se han de utilizar unos cuantos hechos significativos como puntos de referencia. Son las *fechas*. Las fechas no son más que un medio, una referencia obligada en la construcción de la cronología y de un sistema de periodización. No se han de identificar con el verdadero conocimiento histórico, como hace la historia tradicional, sino que se han de explicar dentro del período que caracterizan. Las fechas

son el final, la conclusión, del conocimiento histórico, en tanto que ejemplifican un período o resumen y sintetizan una interrelación bastante complicada de muchos fenómenos sociales de diferente origen.

Desde las nuevas perspectivas historiográficas, e incluso didácticas, se hace difícil mantener la creencia de que las fechas concretas justifican la división de la historia ya que la característica del cambio social y de la transición de un período o de una etapa a otra nunca se produce en un sólo momento -a no ser que se analice la realidad parcialmente- sino que es el resultado de una evolución más o menos larga. Hoy no se puede considerar que el conocimiento histórico se base exclusivamente en saber cuándo pasó tal fenómeno o qué pasó en tal fecha, sino que lo que caracteriza al conocimiento histórico es el proceso y el contexto que explica la fecha, el acontecimiento, que utilizamos como referencia cronológica. (. . .)

El tiempo histórico como objetivo de aprendizaje

Para H. Girardet (1983).

. autora italiana, la enseñanza de la historia a lo largo de la escuela obligatoria (hasta los 16 años) debería desarrollar seis grandes objetivos, tres de los cuales están centrados directamente en el aprendizaje del tiempo histórico. Sirvan como botón de muestra de lo que debería ser:

- La adquisición de una dimensión temporal, entendida ya sea como el conocimiento del espesor histórico del presente (que incluye asimismo la historicidad del lenguaje y de los conceptos de uso común), ya sea como construcción de una primera trama cronológica de grandes líneas que represente una red temporal de referencia en la que insertar los períodos y los argumentos.

- El conocimiento del carácter dinámico de la sociedad y la capacidad de reconocer el cambio en el tiempo, tanto de los aspectos concretos como de la sociedad en su conjunto. Se trata de un punto central que requiere, además del conocimiento de los diferentes ritmos de transformación, el análisis de los factores que contribuyen a determinar la transformación y/o la permanencia.

- El conocimiento de las relaciones entre el pasado y el presente. Ante todo en el sentido de que la historia es un modo de responder a la pregunta siempre presente en los niños “¿De donde venimos?”. La respuesta puede situarse a niveles muy diversos y requiere el análisis de un pasado más o menos reciente según la identidad de los fenómenos que analicemos. En segundo lugar esta conexión entre pasado y presente se sitúa en el plano del conocimiento histórico, en los instrumentos y en la prospectiva que éste usa, que son muy diferentes de los que utilizaba antaño y que deben su nacimiento a la sensibilidad por los problemas y los interrogantes que plantea el presente.

Como la propia autora indica, es la misma historia la primera interesada en responder a los problemas del presente, sean los grandes problemas de la sociedad en su conjunto, sean los pequeños problemas que se plantean los ciudadanos de a pie. Hagamos posible que su enseñanza responda también a ellos. (. . .)

El tiempo como objeto de estudio: ejemplos concretos

Agrupamos los *hechos*, *conceptos* y *principios* en los siguientes items:

1. Todos los hechos, todas las cosas, todas las actividades humanas suceden en el tiempo.
2. Todo tiene un tiempo: un inicio, una evolución, un fin. En el tiempo, el hombre, los hechos, las actividades humanas, las cosas, etc. se transforman, cambian, evolucionan (sucesión).
3. No hay ningún hecho, acontecimiento, actividad, etc., que suceda en el tiempo aisladamente. Todos los hechos tienen lugar al mismo tiempo que otros, simultáneamente y se influyen o pueden influirse mutuamente.
4. Cada persona vive su propio tiempo y tiene una conciencia temporal propia que se adquiere, que se aprende y que permite orientarse en el tiempo de su sociedad. El estudio del pasado permite situarse mejor en el presente porque explica el origen, las causas y las duraciones de los cambios que se han producido y se producen en la actualidad.
5. Para poder conocer e identificar el tiempo de las cosas, los hechos, los hombres y las sociedades se han inventado unos instrumentos de medida: el reloj, los calendarios y la cronología. Estos instrumentos dividen el tiempo y permiten orientarnos mejor.
6. Todas las sociedades, todos los hombres, todos los hechos, todas las cosas tienen un pasado. Este pasado puede ser reconstruido e interpretado. La reconstrucción y la interpretación del pasado personal, familiar, local, nacional, etc., permite explicar las cosas, los acontecimientos que ocurren en la actualidad. El conocimiento, la reconstrucción y la interpretación del pasado es la finalidad de la historia. Para reconstruir el pasado los historiadores utilizan todo tipo de fuentes y documentos. (. . .)

FINAL

(. . .) Partiendo de que esta es la realidad que preside la vida de todos y cada uno de los seres humanos y de las sociedades y de que la construcción de este futuro es impensable sin la existencia del presente, con sus problemas, con sus realidades originadas en el pasado, hago más las palabras del profesor Fontana, con las que definitivamente concluyo, para quien la enseñanza de la historia ha de poner al descubierto que en el pasado el hombre “tenía diversas posibilidades y hubo de escoger entre diversos futuros -que son nuestros presentes- ninguno de los cuales era el único posible, inevitable”, de la misma manera que “en el presente no tiene un único camino para escoger, sino varios, y su futuro dependerá cual sea el que elija” (Fontana, 1988, 30). Educar la temporalidad es ayudar a que cada uno elija libre y correctamente su camino y participe en la construcción del futuro.

Anexo 1. Para leer a los niños.

La historia de un día *

Una vez, a medianoche, los hombres tuvieron el mundo a su disposición. Durante mucho tiempo, habida cuenta de lo que sabemos, permanecieron muy tranquilos, durante la mañana y la tarde de ese día se limitaron a vagabundear en pequeños grupos, a cazar animales con lanzas y flechas, a refugiarse en cavernas y a vestirse con pieles. Hacia las seis de la tarde empezaron a aprender algo sobre semillas y agricultura, sobre el pastoreo y cosas semejantes; hacia las siete y media se habían establecido en grandes ciudades, en especial en Egipto y la India y entre los países comprendidos entre estas dos naciones.

Después llegó Moisés, que partió a la búsqueda de la tierra prometida, a las nueve menos cuarto. Tras él vinieron Buda en la India, Sócrates en Grecia y Confucio en China, que se juntaron y se fueron todos juntos, aunque sin llegar a conocerse, hacia las diez y diez. En torno a las diez y media apareció Cristo, algo después de la Gran Muralla China y de Julio César. A las once fue el momento de Mahoma.

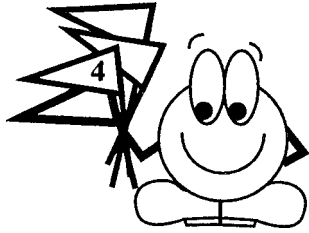
Hacia las once y media surgieron las primeras grandes ciudades en Europa del Norte. A partir de las doce menos cuarto los hombres salieron de estas grandes ciudades y saquearon el resto del mundo por doquier. Primero expoliaron América del Norte y del Sur, luego la India y, finalmente, cuando sólo faltaban cuatro minutos para medianoche, le llegó el turno a Africa. Dos minutos antes de medianoche se desencadenó una gran guerra entre ellos, a la que siguió otra semejante sólo cincuenta segundos después. En el último minuto del día esos hombres del Norte de Europa fueron expulsados de la India, de Africa y de muchos otros países, pero no de Norteamérica, donde se habían instalado de forma estable. En ese último minuto, además, inventaron las armas nucleares, desembarcaron en la Luna, fueron responsables de, prácticamente, doblar la población mundial y consumieron más petróleo y metales de los que se habían utilizado en las precedentes veintitrés horas y cincuenta y nueve minutos.

Volvía a ser medianoche, el inicio de un nuevo día.

(*) Learning for Change in World Society: Reflections. Activities and Resources. Robin Richardson, World Studies Project, 1979.



Encuentro 4



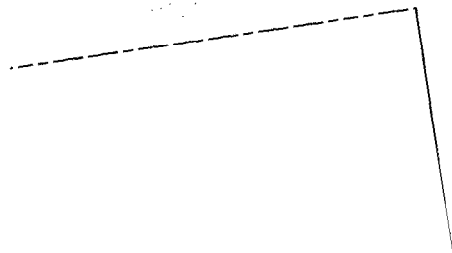
IV CUARTO ENCUENTRO:

EVALUACION

Evaluación individual, escrita y presencial.

Evaluación de proyectos: Entrega de informes.

Anexo 4



INTRODUCCION:

La agenda de cuestiones a resolver en el mundo actual a los fines de posibilitar condiciones de vida más justas y solidarias es muy amplia. Para atenderla son necesarios conocimientos que permitan identificar las cuestiones prioritarias, evaluar las alternativas que se plantean en el escenario político y social, y participar del diseño de estrategias creativas y fundamentadas para resolver los problemas del presente teniendo en cuenta el futuro.

El contexto contemporáneo está atravesado por procesos complejos y, tanto en relación a las cuestiones sociales como a las personales, se plantean opciones diferentes.

Con el desarrollo de las comunicaciones, por ejemplo, es posible que las personas cuenten con la información necesaria para asumir una posición fundada frente a la diversidad de cuestiones a resolver, en tanto y en cuanto estén en condiciones de seleccionarla, organizarla e interpretarla adecuadamente. Sin embargo, los medios de comunicación también pueden contribuir a la homogeneización del pensamiento y a la consolidación de estereotipos.

Gracias a las innovaciones tecnológicas, tanto de productos como de procesos gestionales, los seres humanos cuentan hoy con la posibilidad de producir los bienes necesarios para satisfacer sus necesidades utilizando menos tiempo y esfuerzo. Coexistiendo con esta alternativa, ciertas formas de instrumentación de las nuevas técnicas han derivado en procesos de deterioro del ambiente, de desocupación y marginación social, y de movimientos migratorios multitudinarios que se presentan en todo el mundo y que es importante conocer, comprender y contribuir a superar.

Estrechamente vinculada con ambas cuestiones, se afianza la globalización de la economía a través de pautas de producción y consumo generalizadas que se consolidan y difunden desde las sociedades más avanzadas en términos de crecimiento económico, Y, al mismo tiempo, se destaca la creciente gravitación de tendencias de distinta naturaleza que se expresan a través de la fragmentación de los espacios sociales y la exacerbación de las diferencias entre unos grupos y otros. En el marco de esa tensión se producen interrupciones de la paz mundial y riesgos para la convivencia a los que no escapa ningún escenario nacional.

La comprensión y evaluación de los problemas de la agenda contemporánea y la elaboración de alternativas factibles y superadoras requieren de actitudes críticas, flexibles, y creativas. Una de las estrategias para promover estas actitudes consiste en ubicar las encrucijadas del presente en un contexto más amplio: el de las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos.

Reconocer el esfuerzo y los afanes desplegados por los hombres y las mujeres en diferentes territorios y a través del tiempo, mediatizados por sus relaciones económicas, sociales y políticas y sus culturas en permanente proceso de transformación, permite apreciar el valor de lo logrado, desarrollar el sentido de responsabilidad frente a las generaciones futuras y, en consecuencia, dimensionar las expectativas del presente desde una perspectiva más rica y reflexiva.

El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, tanto en relación con los modos de vida, como respecto a las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite, también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

Dicho conocimiento, por otra parte, enriquece la experiencia personal en la medida que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia forjadas a través de las actividades, los esfuerzos y los afanes de quienes lo han precedido.

Al igual que otros, los saberes acerca de las sociedades en sus ambientes son, además, fuente de satisfacción personal. Una satisfacción vinculada con la percepción enriquecida de los otros, con el reconocimiento de diversos espacios y con la constatación de que algunos de los interrogantes y de las certezas que acompañan a cada una en el aquí y ahora han sido también los de otros hombres y mujeres distantes en el espacio y lejanos en el tiempo.

Por otro lado, junto a aquella agenda abultada de cuestiones por resolver, cabe destacar que es mucho lo que se ha logrado en relación con el reconocimiento de determinados principios y derechos y con la valoración de la democracia. Los saberes acerca del significado y los alcances de los principios, derechos y obligaciones de los seres humanos junto con el conocimiento de su génesis, de sus reelaboraciones y de las posibilidades de transformación positiva, constituyen un requisito clave para la incorporación plena a una comunidad nacional e internacional que se transforma sin cesar.

La posibilidad de contrastar la democracia con otras formas de convivencia social y política ofrece oportunidades para su mejor comprensión y valoración, así como para reconocer que se construye con hombres y mujeres capacitados para participar y para demandar el respeto y la plena vigencia de los derechos.

Junto con los saberes de alcance social, la educación habrá de tener en cuenta también, aquellos conocimientos que capacitan para dar respuestas adecuadas a las múltiples exigencias de la vida cotidiana, cómo interactuar mejor en los grupos de pertenencia, de qué manera gestionar determinadas cuestiones, cómo relacionarse con quienes manejan códigos diferentes a los propios, etc.

Todo esto es recogido en la Ley Federal de Cultura y Educación. A través del artículo 5° se expresa que los lineamientos de la política educativa deberán respetar entre otros derechos, principios y criterios, el fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales, y regionales, el afianzamiento de la soberanía de la Nación, la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal, el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país, el rechazo a todo tipo de discriminación, la valorización del trabajo, la conservación del ambiente, el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa. En el mismo sentido se inscriben los planteos del Consejo Federal de Cultura y Educación en su Recomendación N° 26/92, al destacar la necesidad de formación de la competencia sociocomunitaria.

Para formar dicha competencia se estimó necesario recoger en este capítulo de los CBC para la Educación General Básica, fundamentalmente, aportes de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política.

ORGANIZACION DE
LOS CBC DE CIENCIAS SOCIALES
PARA LA EGB

Esta estructura esta pensada para presentar los CBC y no prescribe una organización curricular para su enseñanza. De igual modo, la numeración de los bloques (1, 2, 3, 4, ...J es arbitraria y no supone un orden para su tratamiento.

Los CBC de Ciencias Sociales para la Educación General Básica han sido organizados en cinco bloques:

- Bloque 1: Las sociedades y los espacios geográficos
- Bloque 2: Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades, y diversidad cultural.
- Bloque 3: Las actividades humanas y la organización social.
- Bloque 4: Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social.
- Bloque 5: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social.

Respecto de la organización en bloques cabe señalar que:

- a) Los contenidos de un ciclo presuponen la adquisición de los del ciclo anterior, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad.
- b) Los bloques permiten integraciones e interconexiones mediante la selección de temas que integren diferentes enfoques.
- c) Los bloques 4 (procedimientos) y 5 (actitudes) han de vincularse permanentemente con los contenidos de los bloques 1 a 3.

En la caracterización de cada bloque se detalla:

- Una síntesis explicativa de los contenidos a desarrollar.
- Las expectativas de logros al finalizar la EGB.
- Las vinculaciones del bloque con los otros capítulos de los CBC para la EGB.
- Los alcances de los contenidos por bloque y por ciclo (que se presentan en el anexo de cuadros).

(CARACTERIZACION
DE LOS BLOQUES DE
CIENCIAS SOCIALES
PARA LA EGB.

BLOQUE 1: LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRAFICOS

Sin tesis explicativa

Para comprender a las sociedades es necesario conocer los espacios naturales en los que estas se desenvuelven, pues cada configuración espacial es, al mismo tiempo, escenario y elemento constitutivo de las actividades humanas. Cuando se hace referencia a las sociedades, están presentes la tierra, el relieve, el clima, la vegetación, etc. Al mismo tiempo, cuando se pretende conocer el ambiente natural se hace necesario incluir la presencia de los seres humanos.

Actividades humanas y medio físico, en permanente interacción, conforman una unidad de manera tal que la acabada comprensión de cada aspecto requiere del análisis de las conexiones entre los mismos,

El espacio ha sido y es modificado desde hace milenios a través de la explotación de los recursos que los seres humanos han encontrado en el mismo a los fines de satisfacer sus necesidades básicas y lograr mejores condiciones de vida y, en general, de todas sus actividades.

Si bien las civilizaciones florecieron en estrecha relación con las condiciones del medio, cerca de las fuentes de agua y en las tierras mas propicias para el cultivo, los resultados derivados de los esfuerzos humanos han otorgado un papel relevante a las ventajas adquiridas.

En todos los paisajes quedan huellas de esa continua transformación, La actividad humana ha transformado los paisajes naturales en paisajes culturales, Ese proceso también ha generado situaciones de riesgo para la preservación de ciertos equilibrios que es esencial resguardar a los fines de garantizar la reproducción del mundo natural y las posibilidades de supervivencia humana.

La comprensión de los espacios geográficos exige el tratamiento de las acciones humanas en su dimensión social atendiendo a cuestiones tales como: la distribución de la población sobre la Tierra en cada momento histórico, las distintas formas de ocupación, las formas de explotación de sus recursos, la organización política de los territorios, el reconocimiento de las necesidades básicas humanas a través del tiempo, el grado de desarrollo tecnológico, las imágenes y las percepciones que, en cada época y lugar, las sociedades elaboran acerca del espacio y de las posibilidades que éste les ofrece.

Más allá de los vínculos decisivos entre medio social y espacio físico, cada uno de los componentes de esta relación posee dimensiones y dinámicas que le son específicas. Los contenidos de este bloque se proponen recuperar tanto los aspectos que los distinguen como las interconexiones entre ambos.

El ambiente

Las sociedades se despliegan en el espacio y, a los fines de una mejor calidad de vida, resulta esencial atender el conjunto de múltiples y complejas relaciones entre ellas y el medio natural. Atender las "razones" de la naturaleza, teniendo en cuenta las condiciones de

equilibrio y preservación de la misma en relación con sus transformaciones a través del tiempo, significa también atender las posibilidades de mejoramiento de la vida humana.

La base natural del ambiente no debería ser analizada como un inventario de datos físicos agrupados en unidades estrictamente separadas (relieve, clima, etc.). El medio natural debe ser entendido como un sistema dinámico que resulta de las relaciones entre los distintos elementos y factores que lo componen y que se hallan en permanente interacción: relieve, cuencas hidrográficas, clima, suelo, vegetación. Respecto a los mismos habrá que dar cuenta de su distribución y localización espacial, de las variables y aspectos a través de los que se definen, de los procesos de cambio que los afectan y de los modos en que se interrelacionan unos con otros,

Cada uno de los elementos mencionados presenta rasgos específicos. A partir de sus diversas manifestaciones y de las relaciones entre ellos se distinguen diferentes tipos de ambientes.

Desde esta mirada es indispensable prestar especial atención a uno de los problemas contemporáneos clave y de alcance mundial: el deterioro del medio natural. A través del estudio de las interacciones entre las actividades humanas y los diferentes espacios, se busca reconocer las potencialidades y vulnerabilidades del territorio real a fin de precisar los recaudos y las condiciones a tener en cuenta para que la situación de las generaciones futuras sea contemplada en los proyectos de crecimiento económico elaborados en el presente.

El deterioro del medio natural será analizado a través de sus manifestaciones en las diferentes unidades territoriales y en relación con el debate a que ha dado lugar respecto de cómo posibilitar el crecimiento económico sin que derive en el agotamiento de la naturaleza.

La población, las actividades económicas y los espacios urbano y rural

Se encarará el estudio de los grupos sociales y sus formas de organización con los modos en que se distribuyen y ocupan el espacio, se desplazan a través del mismo y lo organizan modificándolo. Las modificaciones del espacio natural responden a diferentes tipos de actividades: las económicas, las políticas, y las sociales, que, estrechamente vinculadas entre sí, configuran distintos modos de organización social. En este sentido, el análisis de las relaciones socioculturales que se propone en el bloque 3 "Las actividades humanas y la organización social", constituye un aspecto básico para comprender la organización económica del territorio.

Desde la distinción de dos grandes unidades espaciales, la urbana y la rural, se propone el reconocimiento de los rasgos distintivos de cada uno de dichos ámbitos a través de un análisis que integre cuestiones tales como los modos de vida de los grupos sociales que los habitan, la organización de las actividades económicas que se desarrollan en los mismos y la de los territorios. Al mismo tiempo se analizarán los modos en que éstos se relacionan entre sí, las diferencias en el seno de cada uno de dichos espacios geográficos y las transformaciones operadas en el espacio rural en virtud de la incidencia de la cultura urbana. Todo ello tanto a través de la creciente gravitación de los medios de comunicación como de la relativización de las distancias derivada del desarrollo de los medios de transporte,

Entre los rasgos distintivos del presente siglo se encuentra la concentración de la población en los centros urbanos, al tiempo que pierde peso aquélla que vive en el ámbito rural. Esta desigual distribución de la población se analizará en relación con los factores que explican la destacada gravitación del medio urbano y con los problemas que están planteados en cada uno de los espacios consignados.

En relación con las actividades productivas se precisará la distribución y localización espacial de las mismas, los modos en que se relacionan con el medio físico, la incidencia que tienen sobre él y los tipos de relaciones sociales que se configuran a su alrededor. Al respecto cabe destacar que los criterios con que las sociedades utilizan los recursos naturales no dependen sólo de las tecnologías con que cuentan, sino que están estrechamente vinculados con las formas de organización social, económica, y política, y con los principios y valores propios de cada cultura. La inclusión del concepto de circuitos regionales de producción abre el camino para diversas formas de articulación conceptual entre los contenidos incluidos bajo este subtítulo y los incluidos bajo el subtítulo anterior.

La organización política de los territorios

La organización del espacio no se reduce a la explotación de los recursos que permiten la reproducción social, incluye también su fragmentación en territorios que son reivindicados como propios por los grupos sociales que han construido y construyen los distintos estados nacionales. Al respecto se dará cuenta tanto de las unidades políticas en que se divide el espacio mundial, a través de la delimitación de fronteras, como de las que componen el territorio nacional, destacando las relaciones entre las mismas y la de cada una de ellas con el espacio nacional.

La organización política del territorio requiere el estudio de las formas en que el poder político opera sobre el espacio nacional y del modo y el grado en que las condiciones y las posiciones de dicho espacio afectan al poder político.

A través de este estudio habrá que considerar también el conjunto de factores culturales que cohesionan a los integrantes de la comunidad en torno a determinados valores, creencias, y prácticas sociales.

En relación con la caracterización de la organización económica nacional y latinoamericana y de la organización política de dichos territorios se abordará el análisis de la constitución de los bloques económicos regionales. Por su importancia para nuestro país se propone el estudio en especial del Mercosur.

En el Primer Ciclo, los contenidos propuestos para todo este bloque serán elaborados, principalmente, sobre la base de recortes de información referidos al espacio vivido y a los espacios más próximos a la experiencia de los alumnos y de las alumnas, accesibles a la observación directa. Pero se concederá también un lugar destacado a la observación indirecta y asistemática de otros espacios para promover comparaciones. La incorporación de los espacios lejanos incluye el cambio de escala, proponiendo ejemplos de la provincia, del país y del mundo cada vez que sea necesario y posible. Se prestará especial atención, entre otros, a contenidos referidos a los impactos de la actividad humana en el ambiente inmediato. Se incorporarán progresivamente diferentes formas de representación cartográfica a través de signos y símbolos específicos.

En el Segundo Ciclo, se profundiza el estudio de las dimensiones físicas y sociales del espacio geográfico local y se inicia el análisis de modo más sistemático del ámbito provincial, recurriéndose también a las comparaciones y ejemplificaciones de aspectos específicos, con casos a nivel nacional, americano e internacional. Se prestará especial atención al análisis comparativo sistemático de los ámbitos urbano y rural y sus contrastes, así como a las catástrofes naturales, su impacto y los modos de enfrentarlas. Se incluirá material cartográfico de creciente complejidad a los fines de la localización de los espacios estudiados y la obtención de información sobre los mismos. Se introducirán cuadros y gráficos sencillos de acuerdo a los contenidos propuestos en el capítulo de matemática.

En el Tercer Ciclo, los contenidos propuestos serán considerados en las escalas regional, nacional, y americana, con referencias básicas de la escala mundial. Se prestará especial atención al análisis comparativo sistemático de otros ámbitos, además del urbano/ rural, por ejemplo, pueblo/ ciudad pequeña/ megalópolis.

En este ciclo no sólo se amplía la escala geográfica, sino que, a través de las cuestiones propuestas, se complejiza el análisis de la configuración y dinámica del ambiente natural y de los procesos socioeconómicos y políticos. Al mismo tiempo se avanza en la caracterización y evaluación de los problemas vinculados con el deterioro del ambiente, de amplio alcance territorial.

Se incorporará material cartográfico de diferente tipo y diversas escalas, series exactas y largas de datos, gráficos y cuadros variados,

Expectativas de logros del bloque 7 de Ciencias Sociales al finalizar la EGB

Los alumnos y las alumnas deberán:

- Ubicar y describir los principales conjuntos espaciales a nivel regional, nacional y americano a partir de las relaciones entre los elementos y factores que los distinguen.
- Formular las relaciones fundamentadas entre las condiciones ambientales de un determinado espacio, las actividades que en él despliega su población y las condiciones de vida de ésta.
- Explicar el modo y el grado en que, a través de sus actividades, los grupos sociales han modificado el ambiente, evaluando el significado y los alcances del deterioro ambiental en los casos estudiados.
- Dar cuenta de las relaciones jerárquicas entre los diferentes espacios geográficos en términos de sus articulaciones políticas y de los vínculos económicos.
- Leer e interpretar mapas, cartas geográficas, imágenes fotográficas y satelitarias, y organizar la información obtenida desde los mismos a través de diferentes tipos de registros: cuadros, diagramas, síntesis escritas.

Vinculaciones del Bloque 1 de Ciencias Sociales con otros capítulos de los CBC para la EGB

CIENCIAS SOCIALES

BLOQUE 1: LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRAFICOS.

TECNOLOGIA

BLOQUE 1: LAS AREAS DE DEMANDA Y LAS RESPUESTAS DE LA TECNOLOGIA

BLOQUE 2: MATERIALES, HERRAMIENTAS, MAQUINAS, PROCESOS, E INSTRUMENTOS

BLOQUE 3: TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y DE LAS COMUNICACIONES.

BLOQUE 4: TECNOLOGIAS, MEDIO NATURAL, HISTORIA Y SOCIEDAD.

LENGUA

BLOQUE 1: LENGUA ORAL.

BLOQUE 2: LENGUA ESCRITA.

BLOQUE 4: EL DISCURSO LITERARIO.

BLOQUE 5: LENGUA/S EXTRANJERA/S.

EDUCACION ARTISTICA

BLOQUE 3: b4 INFORMACION SENSORIAL: PERCEPCION

BLOQUE 4: LAS PRODUCCIONES ARTISTICAS.

SUS REFERENTES REGIONALES, NACIONALES Y UNIVERSALES

MATEMATICA

BLOQUE 1: NUMERO.

BLOQUE 2: OPERACIONES.

BLOQUE 3: LENGUAJE GRAFICO Y ALGEBRAICO.

EDUCACION FISICA

BLOQUE 4: LA VIDA EN LA NATURALEZA.

BLOQUE 4: NOCIONES GEOMÉTRICAS.

BLOQUE 5: MEDICIONES.

BLOQUE 6: NOCIONES DE ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD.

CIENCIAS NATURALES

BLOQUE 1: LA VIDA Y SUS PROPIEDADES.

BLOQUE 2: EL MUNDO FÍSICO,

BLOQUE 3: ESTRUCTURA Y CAMBIOS DE LA MATERIA.

BLOQUE 4: LA TIERRA Y SUS CAMBIOS.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

BLOQUE 1: PERSONA.

BLOQUE 2: VALORES.

BLOQUE 3: NORMAS SOCIALES.

BLOQUE 2: LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO CAMBIOS, CONTINUIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL

Sintaxis explicativa

Todas las sociedades están signadas por las experiencias y las prácticas a través de las cuales, a lo largo del tiempo, los diferentes grupos han ido configurando la trama de relaciones sociales que le confieren a cada una de ellas su fisonomía social y cultural específica.

Abordar el estudio de esa trayectoria significa encontrar la manera de reconstruir lo que ya fue y esto en virtud de reconocer que, desde lo que permanece y a través de lo que se ha transformado, el pasado es uno de los materiales constitutivos del presente y del futuro. La comprensión de la contemporaneidad encuentra en la explicación del ayer una de sus claves, sin que esto signifique que haya que reconocer filiaciones mecánicas entre el pasado, el presente y el futuro.

La indagación del pasado permite dar cuenta de los modos en que determinados grupos humanos ubicados en determinados espacios y a través de sus esfuerzos por responder a los retos de la naturaleza, crearon aquellos bienes que han pasado a ser patrimonio común de la humanidad tales como la conservación del fuego, la escritura, el cálculo, la domesticación de las plantas y los animales.

La reconstrucción del pasado también permite reconocer el proceso de configuración de la cultura occidental en cuyo seno se gestó la "civilización industrial", a través de un proceso de continuas transferencias. En este proceso resulta posible reconocer profundas transformaciones en todas las sociedades involucradas, así como resistencias ante el cuestionamiento de las concepciones, prácticas y modos de vida de algunas de ellas.

Las sociedades se transforman a través del tiempo. En ocasiones, algunas sufren cambios violentos y profundos que las afectan en todos sus niveles (político, social, económico, cultural). Pero en la mayoría de los casos esos cambios son graduales y de alcances parciales y no se producen simultáneamente en todas las esferas de la sociedad. En muchas ocasiones, por ejemplo, frente a cambios políticos, las organizaciones económicas y la vida social se reproducen sin registrar innovaciones significativas. Sin embargo, en el mediano y largo plazo, los cambios que se producen en algún ámbito de la sociedad, de alguna manera afectan a la sociedad en su conjunto, si bien generalmente es posible reconocer la permanencia de elementos significativos que poseen una notable capacidad para continuar imprimiendo su sesgo particular al conjunto social.

La caracterización de los cambios como "buenos" o "malos" depende de cada caso y de quiénes y desde qué ópticas producen esa calificación. En la explicación del cambio desempeña un papel clave la especificación de los factores que conducen a él y el modo en que se combinan. Dar cuenta de las transformaciones sociales, de algunas de sus causas y consecuencias no significa encontrar respuestas definitivas acerca del modo en que las sociedades se modifican a través del tiempo. Por el contrario, el estudio de los procesos históricos permite apreciar la variedad de causas y de motivos que hay que considerar en cada caso para explicar los cambios y sus derivaciones.

El estudio de las trayectorias seguidas por diferentes sociedades permite reconocer, también, la variedad de conductas y de formas de organización social y cultural que han adoptado los seres humanos en su afán por responder a sus necesidades básicas, concretar sus proyectos y satisfacer los intereses y afanes más variados. Frente a necesidades y objetivos semejantes, en diferentes ámbitos se

despliegan prácticas y se consolidan normas y principios culturales disímiles,

Para la comprensión y explicación de las sociedades a través del tiempo será imprescindible articular los contenidos propuestos en este bloque con los que se han seleccionado en el bloque 3, "Las actividades humanas y la organización social", referidos a los diferentes niveles y dimensiones que constituyen la realidad social. ,

En el Primer Ciclo se inicia la elaboración del concepto de tiempo histórico y se reconoce el pasado desde el presente, para lo cual se utilizan conceptos tales como "ahora", "hace mucho tiempo", "antes", "después" y "al mismo tiempo". Si bien este acceso al pasado puede realizarse desde cualquier punto y lugar, lo más conveniente para el Primer Ciclo es el estudio del pasado inmediato, en virtud de la posibilidad de vincularlo con las experiencias de las alumnas y los alumnos y, en consecuencia, facilitar su comprensión; ello sin desestimar las posibilidades que ofrece el tratamiento de otras situaciones sociales del pasado más remoto.

Diferentes contenidos procedimentales permitirán vincular a los alumnos y a las alumnas con el pasado, por lo que conviene introducir varios de estos contenidos: reconstrucción de la historia personal y la del grupo familiar; reconocimiento de las huellas materiales del pasado en la propia comunidad; seguimiento de las transformaciones operadas en algún elemento o aspecto de la vida cotidiana; conmemoraciones de determinados acontecimientos a nivel local, nacional e internacional,

En la presentación del pasado se seleccionarán contenidos referidos a los aspectos más característicos de la vida cotidiana a los fines de facilitar comparaciones con cuestiones familiares a los niños y las niñas,

A través de los sucesos ,recordados y conmemorados, los alumnos y las alumnas conocerán acontecimientos pasados de diferente tipo y de distinta gravitación. Se incluirán fiestas cívicas y conmemoraciones de importancia para cada comunidad escolar, y otras que han dejado su impronta en la historia de la humanidad. Se conocerá la vida de hombres y mujeres destacados en los ámbitos más enfatizados en cada Diseño Curricular Provincial, de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y/ o en los proyectos institucionales. Ya desde el Primer Ciclo se incluirán contenidos procedimentales para posibilitar la distinción entre la ficción, las leyendas, los mitos y la reconstrucción histórica.

Para el Segundo Ciclo se propone el conocimiento del pasado a través de la reconstrucción de los modos de vida en diferentes épocas de la sociedad argentina y provincial respectiva -estableciendo conexiones con la historia americana y europea así como una indagación sobre la historia de alguna cuestión local relevante relacionada con tendencias provinciales y nacionales.

Para la reconstrucción cronológica en cada Diseño Curricular se optará por una periodización fundamentada que procure atender al concepto de "modos de vida". En el detalle de los alcances de estos CBC se opta por la distinción de cuatro períodos, a los que se denomina "La Argentina indígena", "La Argentina colonial", "La Argentina criolla" y "La Argentina aluvional".

A lo largo del Segundo Ciclo se introducirán ciertas convenciones cronológicas, así como ejemplificaciones respecto de perspectivas de distintos actores sociales en un mismo contexto y de interpretaciones alternativas resultantes de estudios diversos acerca del pasado.

Al respecto, en el Tercer Ciclo se iniciará un trabajo más sistemático en relación con la construcción de cuatro principios explicativos relevantes, a partir de los cuales han sido organizados los

contenidos desde el Primer Ciclo: globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad e intencionalidad.

En este ciclo se ofrecerán elementos que permitan la reconstrucción de un relato articulado de la historia universal. No obstante, se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental.

La Argentina, las sociedades latinoamericanas -con las que aquella comparte un pasado común y proyectos para el futuro- y la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias son parte de esa cultura occidental. Por otro lado, para explicar la dinámica de la sociedad contemporánea es necesario el análisis de la cultura occidental en su condición de matriz de una serie de elementos y procesos clave tales como la democracia y la sociedad industrial.

Cada Diseño Curricular Provincial y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires pondrá énfasis en relación a sus corrientes migratorias más recientes o a la variedad de las corrientes que las poblaron, así como a los vínculos comerciales, culturales y de todo tipo que les son peculiares,

Al igual que lo señalado para el ciclo anterior, para la reconstrucción cronológica en cada Diseño Curricular se optará por una periodización fundamentada que podrá alterar la que se selecciona para estos CBC; se optará también por una peculiar articulación de los contenidos especialmente referidos a la Argentina, prestando en todos los casos especial atención a garantizar un espacio destacado al tratamiento del siglo XX.

Para la presentación de los alcances de estos CBC se opta por organizar la secuencia cronológica bajo nueve grupos temáticos combinando el criterio temporal con criterios conceptuales y espaciales: el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; la sociedad cristiano-feudal y el mundo urbano y burgués; la expansión europea de los siglos XV y XVI; la era del capitalismo y las revoluciones modernas; modos de relación entre Europa y los mundos no europeos; Argentina y América latina hasta el siglo XIX; el mundo del siglo XX, y la Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial,

A través del trabajo con los procedimientos generales surgidos en el bloque 4 y organizado en torno a una cronología se accederá a información acerca de los principales sucesos de la historia mundial, de la cultura occidental y de la Argentina y América Latina. Esa información se ofrecerá estructurada de modo tal que facilite el reconocimiento y la construcción de explicaciones del significado y los alcances de los grandes cambios políticos, socioeconómicos y de las ideas, las creencias y las creaciones culturales de todo tipo que han signado decisivamente el rumbo de la humanidad. Esas informaciones ofrecerán también materia concreta para descubrir las continuidades que persisten más allá de los cambios y las sincronías o asincronías entre los mismos.

La introducción sistemática de diferentes convenciones cronológicas, de fuentes de muy distinto tipo, de bibliografía divergente, así como la redacción de monografías e informes permitirán acceder a un saber hacer, a través del estudio en profundidad de sucesos o temas de particular interés en cada provincia, en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y/ o en cada localidad o institución.

Específicas de logros del bloque 2 de Ciencias Sociales al finalizar la EGB

Los alumnos y las alumnas deberán:

- Explicar una selección de sucesos principales de la historia mundial, de la cultura occidental y de la Argentina y América Latina hasta la actualidad, reconociendo, especialmente, los rasgos básicos del mundo contemporáneo.
- Reconocer y comprender las características más importantes de las principales formas de organización política en la cultura occidental, sus transformaciones y sus relaciones con otros niveles de la sociedad.
- Reconocer en las sociedades latinoamericanas el encuentro entre diferentes culturas: indígenas, europeas y africanas.
- Valorar críticamente el legado histórico y cultural de la comunidad local, provincial y nacional a la que pertenecen en el marco del reconocimiento y el respeto por la identidad sociocultural del resto de las comunidades nacionales.
- Comprender y explicar su presente como parte de un proceso más amplio a través del cual, hombres y mujeres, en su condición de actores sociales condicionados por las circunstancias, han asumido, una variedad de actividades y proyectos.

Vinculaciones del bloque 2 de Ciencias Sociales con otros capítulos de los CBC para la EGB

CIENCIAS SOCIALES

BLOQUE 1: LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO.
CAMBIOS, CONTINUIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL

TECNOLOGIA

BLOQUE 1: LAS ÁREAS DE DEMANDA Y LAS RESPUESTAS DE LA TECNOLOGIA

BLOQUE 2: MATERIALES, HERRAMIENTAS, MAQUINAS, PROCESOS, E INSTRUMENTOS

BLOQUE 3: TECNOLOGIA DE LA INFORMACION Y DE LAS COMUNICACIONES.

BLOQUE 4: TECNOLOGIA, MEDIO NATURAL, HISTORIA Y SOCIEDAD.

LENGUA

BLOQUE 1: LENGUA ORAL.

BLOQUE 2: LENGUA ESCRITA.

BLOQUE 4: EL DISCURSO LITERARIO.

BLOQUE 5: LENGUA/S EXTRANJERA/S

EDUCACION ARTISTICA

BLOQUE 1: LOS CODIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS

BLOQUE 3: LA INFORMACION SENSORIAL: PERCEPCION.

BLOQUE 4: LAS PRODUCCIONES ARTISTICAS.
SUS REFERENTES REGIONALES, NACIONALES Y UNIVERSALES

MATEMATICA

BLOQUE 1: NUMERO.

BLOQUE 2: OPERACIONES.

BLOQUE 3: LENGUAJE GRÁFICO Y ALGEBRAICO.

BLOQUE 6: NOCIONES DE ESTADISTICA Y PROBABILIDAD.

EDUCACION FISICA

BLOQUE 2: LOS DEPORTES.

CIENCIAS NATURALES

BLOQUE 1: LA VIDA Y SUS PROPIEDADES,

BLOQUE 2: EL MUNDO FISICO,

BLOQUE 4: LA TIERRA Y SUS CAMBIOS.

FORMACION ETICA Y CIUDADANA

BLOQUE 1: PERSONA.

BLOQUE 2: VALORES.

BLOQUE 3: NORMAS SOCIALES.

BLOQUE 3: LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACION SOCIAL

Sintaxis explicativa

A través de los contenidos agrupados en este bloque será posible iniciar un proceso de comprensión acerca de la fisonomía y las formas de comportamiento de los diferentes conjuntos sociales -quiénes y cuántos son sus integrantes, cómo se distribuyen en el espacio físico, de qué manera se divide el trabajo entre sus miembros, cómo se producen y reparten los bienes materiales y simbólicos, de qué modo y quiénes regulan las relaciones en el seno de la sociedad-, las razones en que se fundan los conflictos y el modo en que éstos son procesados. Tales contenidos habrán de elaborarse en forma articulada con los de los dos bloques anteriores.

Los seres humanos no viven ni han vivido en forma aislada. Se vinculan a través de una serie de actividades, creando redes de relaciones y diferentes tipos de instituciones, en el marco de un espacio que las comprende: la sociedad.

Una porción significativa de dichas redes de relaciones e instituciones está orientada a garantizar la producción, distribución y consumo de bienes. Configuran la organización económica de esa sociedad.

Por otra parte, las sociedades generan y están marcadas por normas e instituciones que regulan las relaciones sociales y los conflictos vinculados con la existencia de diferentes posiciones, con la presencia de intereses contrapuestos y con la gravitación de concepciones, creencias y principios disímiles. Estos elementos se conceptualizan como "lo político".

Junto con las actividades materiales destinadas a satisfacer las necesidades más inmediatas, los hombres y las mujeres han desarrollado una serie de iniciativas y estrategias con el propósito de elevar la calidad de vida y, además, se han preocupado por reflexionar acerca de sus prácticas, el significado de éstas y los resultados de sus acciones y proyectos.

Estas y otras cuestiones pueden recuperarse a través de contenidos agrupados bajo el amplio título de "cultura".

Relaciones sociales y organización social

En el seno de la sociedad existen diferentes redes de relaciones vinculadas con los diferentes tipos de necesidades, intereses y objetivos. Esas relaciones han dado lugar a diferentes instituciones.

Las instituciones son construcciones humanas que organizan respuestas posibles a las diversas necesidades, reflejando las concepciones y modos de pensar, los criterios de organización del trabajo y del descanso, y muchas otras cuestiones. En las sociedades occidentales, la familia -como espacio de socialización primaria-, las iglesias, los sindicatos, las empresas, las cooperativas y la burocracia pública son algunas de las instituciones sociales más relevantes. También desempeñan un papel importante instituciones menos formalizadas, tales como los círculos de amigos y, crecientemente, redes de usuarios de computadoras.

Sobre la base de las relaciones e instituciones sociales que se orientan a satisfacer diferentes tipos de necesidades y a alcanzar determinados fines, se constituyen las comunidades en las que el conjunto de sus miembros participa del sentimiento de integrar un todo mayor.

Más allá de los elementos compartidos y de los factores que cohesionan a los integrantes de una determinada sociedad, generalmente en ella se reconoce la presencia de diferentes grupos sociales, que se expresan y operan a través de prácticas y modos de organización específicos.

Las diferencias sociales existen en todas las culturas, pero asumen formas diferentes. Van desde la existencia de clases rígidas basadas en el nacimiento hasta diferencias graduadas basadas en la riqueza, la posición social, la educación, el poder. Las relaciones entre los diferentes grupos y las posibilidades de movilidad de sus miembros varían intensamente de un lugar a otro, en virtud de las condiciones económicas, políticas y culturales, y sufren transformaciones a través del tiempo. Dichas relaciones están signadas por procesos de articulaciones que, a veces, se expresan mediante acuerdos, y otras mediante la manifestación de diferentes tipos de conflictos. En ambos casos resulta posible reconocer una variedad de circunstancias, causas y modos de procesamiento.

Organización económica

Los CBC agrupados bajo este subtítulo pretenden dar cuenta de los modos en que se han organizado las actividades productivas. Quiénes y cómo deciden lo que se produce, de qué manera, a través de qué medios se distribuyen los bienes y servicios, cómo se organiza el trabajo, qué papel desempeña y en qué medida opera el poder político en relación con estas cuestiones. La manera en que se organizan las actividades económicas supone determinada forma de organización social y política y se vincula con las ideas predominantes acerca de cuál ha de ser la mejor forma de satisfacer los objetivos sociales.

Para la EGB se proponen sólo contenidos respecto de la organización económica que posibiliten una lectura inicial de esta dimensión de la sociedad, enfatizando aspectos de la vida cotidiana y en relación a las necesidades de toma de decisiones de los egresados y las egresadas, por ejemplo, la detección de actividades, problemas y agentes económicos de la zona. Se propicia la comprensión de los mismos en el marco de los escenarios propios de la actividad económica, muy particularmente los mercados.

Los contenidos de este bloque deberán contribuir a la comprensión y valorización de distintos tipos de trabajo, permitiendo visualizar las ventajas de su ejercicio por sobre las de la especulación. Posibilitan también el reconocimiento de los diferentes modos de organizar el trabajo de los seres humanos y las formas en que se distribuyen los logros del mismo.

Lo político y las formas de la política

El campo de lo político comprende el conjunto de relaciones a través de las cuales los miembros de una sociedad organizan sus esfuerzos en forma compartida para alcanzar determinados objetivos, al mismo tiempo que establecen criterios para negociar las diferencias y dirimir los conflictos. La delimitación de un escenario y de metas comunes supone la aceptación -sea por vía del acuerdo o de la imposición de una parte de la sociedad sobre otra- de normas y reglas, junto con la presencia de quienes las elaboran, controlan su aplicación y sancionan el quebrantamiento de las mismas.

Algunos conceptos clave a los fines de dar cuenta de la dinámica de las relaciones sociales en este nivel son: poder, autoridad, dominación, Estado, régimen político, gobierno, burocracia, normas jurídicas, constitución. A través de ellos es

posible reconocer el carácter específico de los gobiernos contemporáneos y de otros anteriores; su capacidad y posibilidad de lograr consensos y concertaciones, de establecer sanciones y ordenar la vida social de acuerdo a determinados principios y leyes.

Cabe destacar que, más allá de cómo estén constituidos, los gobiernos tienen el poder para determinar, interpretar y hacer cumplir las normas que fijan el funcionamiento de la comunidad o la nación.

A pesar de su poder, los gobiernos están condicionados, en mayor o menor medida, por los límites que les impone la sociedad a través de determinadas acciones y de los principios en que se inscribe su accionar. Entre éstos se destaca la vigencia efectiva de un marco legal y, como parte del mismo, una legislación electoral que posibilite la competencia política. Las leyes y normas jurídicas han sido elaboradas, instrumentadas y modificadas a lo largo de la historia de cada sociedad de manera diferente y pueden seguir siendo perfeccionadas.

Cultura

En este capítulo se entiende por cultura el conjunto de reglas, creencias, principios y modos de comprender el mundo -desde los más hasta los menos evidentes- que orientan y confieren determinada significación a la conducta de los hombres y las mujeres que los comparten, junto con las formas en que se expresan y comunican dichas concepciones.

A través del concepto de cultura resulta posible descubrir una cierta lógica en la variedad de experiencias sociales: todos los seres humanos tienen culturas y todas las culturas poseen un cierto grado de coherencia. Su presencia da cuenta de la capacidad creadora de los seres humanos, en la medida que cada cultura es el resultado del sentimiento y el pensamiento humanos, expresados a través de las creaciones artísticas, de las creencias religiosas, de los descubrimientos científicos, de la reflexión filosófica, de la producción literaria y de las prácticas anónimas a través de las cuales unas generaciones transmiten a otras sus saberes.

Desde esta mirada se posibilita la inclusión de conceptos y perspectivas de análisis que permiten avanzar en la explicación de cuestiones tan candentes hoy como: la identidad cultural, la presencia de modos de pensar y actuar contrastantes, los prejuicios y las políticas discriminatorias, los conflictos sociales relacionados con la negación de lo otro y de los otros.

La cultura comprende la infinidad de códigos que permiten interpretar los acontecimientos que se viven, desde aquellos que constituyen la vida cotidiana, hasta los que llevan a la evaluación de los legados del pasado y a la comprensión de los problemas del presente, para proyectarse hacia el futuro.

En lo referente a la graduación de los contenidos correspondientes a todo el tercer bloque, se propone introducir en el Primer Ciclo contenidos apropiados para que los niños y las niñas se afiancen en el conocimiento de sí mismos a través del reconocimiento de las necesidades e intereses que los vinculan con los otros: su familia, amigos, los miembros de la comunidad escolar, los vecinos. En estos ámbitos se desarrolla un conjunto de relaciones a través de las cuales alumnos y alumnas se conocen a sí mismos, reconocen a los demás, despliegan sus afectos, concretan o ven frustrados su proyectos.

Al mismo tiempo se introducirán contenidos acerca de la vida económica, la organización política y las prácticas manifestaciones culturales del contexto. La contrastación de los elementos de su entorno con los correspondientes a otros, por

ejemplo, a los asociados a culturas de compañeros y compañeras migrantes o hijos e hijas de extranjeros, permitirá reconocer semejanzas y diferencias y ofrecer razones acerca de las mismas.

En el Segundo Ciclo se profundiza el análisis de los espacios mediatos de interacción social estableciendo comparaciones de alcance temporal y espacial cada vez más amplio. A través del mismo se propicia la aproximación a la variedad de manifestaciones de la cultura humana y al reconocimiento de la identidad cultural en términos de proceso socialmente construido. Se afianza la incorporación de elementos conceptuales cada vez más precisos, a la par que se avanza en la introducción de procedimientos más complejos consignados en el bloque 4 y de perspectivas diferentes: la propia, la de los actores sociales, la de los autores de los trabajos consultados,

En el Tercer Ciclo se introduce información y conceptos que facilitarán el reconocimiento de la cultura y la vida social como productos complejos del conjunto de relaciones sociales y de la interacción entre medio social y físico. Se trabajará la dinámica entre procesos sociales y proyectos humanos, y entre estructura y coyuntura: siempre a través de información válida y confiable, utilizada de acuerdo a lo consignado en el bloque 4, "Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social". Se discutirán posiciones tales como que la realidad sociocultural resulta de la conjunción de factores, de carácter más estructural unos y coyuntural otros, que operan en cada ámbito sociocultural específico, más allá de las intenciones de los actores. Se utilizarán de manera más precisa los conceptos y la lógica explicativa propuestas por las disciplinas específicas, En este ciclo se utilizarán e interpretarán correctamente elementos seleccionados del vocabulario y de los sistemas de signos y símbolos propios de los campos del conocimiento pertinentes,

Expectativas de logros del bloque 3 de Ciencias Sociales al finalizar la EGB

Los alumnos y las alumnas deberán:

- Reconocer que la sociedad es una organización compleja respecto a la cual no pueden formularse leyes precisas pero que puede ser comprendida y explicada en sus lineamientos básicos a partir de determinada información,
- Registrar divergencias entre la explicación y la evaluación de los hechos sociales planteados por los actores sociales y las interpretaciones que se ofrecen desde el campo científico.
- Ofrecer algunas razones acerca de por qué la gente frente a necesidades y problemas semejantes, pero en contextos culturales diferentes, adopta comportamientos disímiles,
- Reconocer que las normas y principios que pautan las relaciones sociales varían con el tiempo y en relación con diferentes condiciones económicas, políticas y culturales.
 - Utilizar material cualitativo y cuantitativo para obtener información sobre las actividades humanas y ofrecer explicaciones sobre las mismas fundadas en pruebas

Vinculaciones del bloque 3 de Ciencias Sociales con otros capítulos de los CBC para la EGB.

CIENCIAS SOCIALES
BLOQUE 3: LAS ACTIVIDADES HUMANAS
 DEMANDA Y LAS RESPUESTAS
 Y LA ORGANIZACION SOCIAL

LENGUA
BLOQUE 1: LENGUA ORAL.
BLOQUE 2: LENGUA ESCRITA.
BLOQUE 4: EL DISCURSO LITERARIO.
BLOQUE 5: LENGUA/S EXTRANJERA/S

MATEMATICA
BLOQUE 1: NUMERO.
BLOQUE 2: OPERACIONES.
BLOQUE 3: LENGUAJE GRAFICO Y ALGEBRAICO.
BLOQUE 6: NOCIONES DE ESTADISTICA Y PROBABILIDAD.

CIENCIAS NATURALES
BLOQUE 1: LA VIDA Y SUS PROPIEDADES.
BLOQUE 2: EL MUNDO FISICO.
BLOQUE 4: LA TIERRA y SUS CAMBIOS.

TECNOLOGIA
BLOQUE 1: LAS AREAS DE
 DE LA TECNOLOGIA.
BLOQUE 2: MATERIALES, HERRAMIENTAS,
 MAQUINAS, PROCESOS, E INSTRUMENTOS
BLOQUE 3: TECNOLOGIA DE LA INFORMACION
 Y DE LAS COMUNICACIONES+
BLOQUE 4: TECNOLOGIA, MEDIO NATURAL,
 HISTORIA Y SOCIEDAD,

EDUCACION ARTISTICA
BLOQUE 1: LOS CODIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS
BLOQUE 3: LA INFORMACION SENSORIAL: PERCEPCION.
BLOQUE 4: LAS PRODUCCIONES ARTISTICAS.
 SUS REFERENTES REGIONALES, NACIONALES Y
 UNIVERSALES

EDUCACION FISICA
BLOQUE 2: LOS DEPORTES.

FORMACION ETICA Y CIUDADANA
BLOQUE 1: PERSONA.
BLOQUE 2: VALORES.
BLOQUE 3: NORMAS SOCIALES.

BLOQUE 4: PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON LA COMPRESION Y LA EXPLICACION DE LA REALIDAD SOCIAL

Síntesis explicativa

El conocimiento de la realidad social, desde el momento que no se limita a la acumulación de información, requiere de la elaboración de saberes respecto a cómo dicha realidad es analizada, comprendida, explicada.

En este bloque se da cuenta de las estrategias requeridas para avanzar en la producción de conocimiento sobre la realidad social. La selección de las mismas se basa en el modo en el que producen conocimientos las disciplinas del campo de las ciencias sociales, sin que esto suponga la equiparación del trabajo escolar con el de la investigación científica.

Los contenidos propuestos se sostienen en el conocimiento y la comprensión de recursos y técnicas vinculados con la organización del trabajo y con el tratamiento de la información, y en la habilidad para utilizarlos con destreza. Al mismo tiempo, propician el desarrollo de la capacidad para razonar y argumentar críticamente y para comunicarse con los otros.

Este saber hacer se construye en estrecha relación con los contenidos conceptuales y actitudinales. Esto en la medida que la construcción de conocimientos sobre la realidad social supone el reconocimiento de situaciones a explicar y de problemas a resolver, en estrecha vinculación con la valoración crítica de los mismos, a los fines de la toma de decisiones personales y junto con los otros.

Se proponen los siguientes contenidos procedimentales:

- Formulación de preguntas y de explicaciones provisorias
- Diseño y evaluación de proyectos y/o tareas
- *Selección y tratamiento de la información
- *Interpretación
- *Comunicación

Los tipos de procedimientos enunciados no suponen de ningún modo la referencia a pasos ordenados que deban ser seguidos como una secuencia didáctica. Tampoco debe entenderse que es necesario trabajar todos ellos a través de todos los contenidos conceptuales.

Formulación de preguntas y de explicaciones provisorias

El punto de partida de los procesos de producción de conocimientos acerca de las sociedades es la formulación de buenas preguntas.

Las mismas suponen la identificación y delimitación de una situación o problemas a los fines de cuya explicación y/o resolución se diseñan las tareas a encarar.

La formulación de preguntas es enseñable y aprendible a través, por ejemplo, de la sistematización de los saberes que ya se poseen, de la adecuación de los grandes interrogantes surgidos de la curiosidad a las posibilidades de acceso y tratamiento de la información, y de la organización comprensiva de la observación y la lectura.

La elaboración de preguntas pertinentes resulta clave para la identificación de problemas sociales significativos y la comprensión

crítica del medio social y cultural.

Diseño y evaluación de proyectos y/o tareas

Consiste en la formulación de la manera en que habrá de concretarse el trabajo a los fines de encontrar respuesta al problema planteado. Esta categoría atiende al momento en el que la explicación provisoria o hipótesis se vincula con las alternativas a seguir para obtener su confirmación o falsación.

Se consideran aquí los criterios referidos a la interacción y organización del grupo, a la organización de los recursos y las tareas en el tiempo, y a la evaluación, tanto a la que acompaña la realización de las tareas, con la finalidad de rectificar o confirmar los procedimientos seguidos, como a la que se concreta una vez terminado el trabajo.

Dada la edad de los niños y las niñas no se puede hacer referencia en la EGB al diseño de investigación en el mismo sentido que en el Nivel Polimodal o en las prácticas académicas; pero es posible iniciar su conceptualización en cuanto a que la articulación de los tipos de procedimientos enunciados está en la base de las posibilidades de concepción y ejecución del mismo.

Selección y tratamiento de la información

Todo proceso de búsqueda, selección y organización de información tiene sentido si se asocia a buenas preguntas.

La recolección de información se realiza a través de la observación espontánea y sistemática del medio social y de la lectura comprensiva de diferentes tipos de materiales.

La observación, basada en la percepción que posibilitan los sentidos, cobra significado si la mirada es organizada desde ideas, conceptos y preguntas. Para ello se requiere enseñar a ordenar, jerarquizar la información proporcionada por la observación y por la lectura comprensiva de fuentes y material bibliográfico.

Esta categoría procedimental propicia y al mismo tiempo se apoya en:

- El conocimiento de los diferentes tipos de materiales a través de los que se obtiene y procesa información acerca de la realidad social (material cartográfico, fuentes sobre el pasado, estadísticas y registros cuantitativos, textos e imágenes proporcionados por los medios de comunicación). Los mismos serán trabajados en relación tanto con el tipo de información que ofrecen como con los lenguajes y recursos expresivos que los distinguen.
- El conocimiento y la utilización con creciente seguridad de una serie de instrumentos y técnicas (entrevistas, fichas de observación, lectura y elaboración de gráficos, cuadros, preparación de textos escritos y orales), cada vez más complejos, que habilitan tanto para el registro organizado de la información como para la comunicación de la misma y que serán seleccionados de acuerdo a los interrogantes y propósitos del estudio encarado.

La comprensión de la información se vincula estrechamente con las capacidades de razonamiento, argumentación y crítica, y para encarar la lectura comprensiva, y se desarrolla en relación con la construcción de los contenidos conceptuales y de la lógica explicativa que distinguen a las ciencias sociales,

Interpretación

En la escuela se corre el riesgo de destinar más tiempo a la descripción y enumeración de datos que a intentar dar explicaciones. La supuesta facilidad de los contenidos enunciativos para ser controlados y evaluados coincide con una concepción de ciencias sociales descriptivas.

Ofrecer un conocimiento social en términos explicativos significa incluir como contenido relevante el trabajo de análisis y de interpretación.

El análisis y la interpretación requieren una lectura comprensiva, es decir, capaz de ir más allá del registro de la información, ya sea que se concrete a través de la observación directa o a través de materiales específicos.

Comprender dicha realidad implica, centralmente, la elaboración de un modo de pensarla. Esto significa utilizar la información de manera que se pueda distinguir entre dato objetivo, juicio de valor, opinión, prejuicio. Por su parte, las explicaciones se han de producir teniendo en cuenta los numerosos factores causales de diferente naturaleza que se combinan en la determinación de hechos y procesos sociales, distinguiendo condiciones e intencionalidad de los sujetos sociales y reconociendo las diferentes dimensiones del sistema social estudiado y las conexiones entre ellas.

El análisis y la interpretación se aplican tanto a los procesos y fenómenos sociales objeto de estudio como a los testimonios y las huellas que éstas han dejado, y a las interpretaciones que se han formulado respecto a los mismos.

Comunicación

Comunicar siempre supone un grado de reorganización de lo aprendido. Requiere del otro que escucha, mira o lee el material que se comunica y, por lo tanto, exige adecuar las ideas personales al requisito de la inteligibilidad y la comunicabilidad,

Los procedimientos de comunicación no son contenidos posteriores y externos respecto de otros, sino permanentes, empleados para mejorar el estado de organización de las ideas durante el aprendizaje de conceptos. La comunicación clara de los conocimientos supone un trabajo de jerarquización de las ideas y el uso de palabras precisas,

A través de esta categoría se presta especial atención a la comprensión y el uso cada vez más preciso de los conceptos propios de cada disciplina, junto con la lectura, interpretación y utilización de los códigos expresivos y de las formas de organizar y presentar la información existentes en este campo del conocimiento.

Los contenidos procedimentales deben ser cuidadosamente graduados. En el Primer Ciclo, la formulación de preguntas, la selección, el procesamiento y análisis de la información y la comunicación estarán más guiados por los docentes, en tanto que en el Segundo y el Tercer Ciclo se avanzará en la construcción de criterios para que los alumnos y las alumnas puedan emplear estos procedimientos conquistando una autonomía personal.

En el Primer Ciclo, para la búsqueda y el registro de información se reconoce un papel relevante a la observación atenta y sistemática del medio inmediato, ganando espacio la lectura de textos sencillos. a medida que se avanza en el mismo. En el Segundo Ciclo se incorpora el registro de información a partir de la lectura y el análisis

de fuentes de datos de carácter cualitativo y cuantitativo, reconociendo los principales símbolos del material cartográfico y diferentes tipos de fuentes sobre el pasado.

En el Primer Ciclo, el peso de la comunicación oral será importante, pero también se trabajará con pequeños informes escritos (palabras, dibujos). Se aceptará un uso de términos con los sentidos del lenguaje cotidiano, Avanzando en el Segundo Ciclo se enfatizará el uso de la lengua escrita y será posible insistir en la aplicación de conceptos con el sentido propio de las ciencias sociales, incluyendo como contenidos la búsqueda del rigor y la sencillez.

En el Tercer Ciclo se complejizan y diversifican los materiales tomados en consideración para recoger información sobre la realidad. Se avanza en el reconocimiento de la especificidad de los mismos en relación con la posibilidad de utilizarlos en el marco de determinadas indagaciones. Se los analiza en términos comparativos y se relaciona información proveniente de diferentes fuentes de datos. Al mismo tiempo, los propios materiales que suministran la información son objeto de estudio con el propósito de conocer el tratamiento que cabe conferirle a cada tipo y evaluar las posibilidades y las limitaciones de la información que proporcionan, La monografía, como esfuerzo de sistematización de bibliografía variada, y la iniciación en el diseño de investigación y en la producción de informes acotados son contenidos propios de este ciclo, íntimamente articulados a los de Lengua y Matemática.

Expectativas de logros del bloque 4 de Ciencias Sociales al finalizar la EGB

Los alumnos y las alumnas deberán:

- Obtener información desde registros diferentes (escrita, verbal, cartográfica, o estadística) a partir de distintas fuentes, analizarla críticamente en relación con los objetivos de la indagación distinguiendo datos de opiniones y presentarla de manera ordenada, clara y a través de diferentes recursos expresivos.
- Ofrecer explicaciones contrastando posiciones diferentes; reconociendo causas y consecuencias de diferente tipo e intensidad distinguiendo los propósitos de los actores sociales, y estableciendo conexiones entre las actividades humanas y el medio que opera como base de sustentación de las mismas,

BLOQUE 5: ACTITUDES GENERALES RELACIONADAS CON LA COMPRENSION Y LA EXPLICACION DE LA REALIDAD SOCIAL

Síntesis explicativa

En este bloque se describe un conjunto de contenidos actitudinales tendientes a la formación de un pensamiento crítico, que busca incansablemente nuevas respuestas, que formula nuevas preguntas.

Los contenidos actitudinales que integran este bloque no están separados de los conceptuales y procedimentales ya planteados en los bloques anteriores. Sólo a los fines de esta presentación se los explicita en un bloque propio.

Las actitudes seleccionadas han sido reunidas para su presentación en cuatro grupos que remiten a la formación de competencias en aspectos que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario, del conocimiento científico-tecnológico y de la expresión y la comunicación,

Desarrollo personal

Confianza en sus posibilidades de comprender y resolver problemas sociales,
Perseverancia en la búsqueda de explicaciones y de soluciones a problemas sociales.
Gusto por generar estrategias personales en la elaboración de respuestas a interrogantes sobre aspectos de la realidad social,
Posición crítica, responsable y constructiva en relación con las indagaciones en que participa.
Respeto por el pensamiento ajeno y el conocimiento producido por otros.
Respeto de las diferencias e interés por llegar a acuerdos mediante el debate fundamentado.
Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas en las indagaciones sobre la realidad social.
Tolerancia y serenidad frente a los logros y los errores de las indagaciones abordadas,
Aprovechamiento creativo del tiempo libre para compartir actividades socioculturales.

Desarrollo sociocomunitario

Valoración de los legados culturales en la búsqueda de respuestas a los problemas del presente.
Valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento de las condiciones sociales y personales.
Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por el mejoramiento de las condiciones sociales, políticas y culturales.
Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales o otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social.

Desarrollo del conocimiento científico-tecnológico

Respeto por las fuentes y flexibilidad para revisar sus hipótesis y los productos de las actividades realizadas.
Interés por la utilización del razonamiento crítico y creativo para la explicación de problemas sociales y la elaboración de respuestas creativas,
Posición crítica y reflexiva respecto de las explicaciones sobre cuestiones y problemas sociales,

Interés por la indagación y la búsqueda de explicaciones tanto de la realidad social propia como de las otras sociedades.

Valoración de las ciencias sociales en su aporte explicativo y comprensivo.

Apreciación de la naturaleza, posibilidades y limitaciones del conocimiento social.

Respeto y cuidado de monumentos, documentos, fuentes, lugares históricos.

Posición crítica y reflexiva frente al tratamiento de los materiales que permiten avanzar en el conocimiento de la realidad social.

Desarrollo de la comunicación y la expresión

Valoración del lenguaje preciso y claro como expresión y organización del pensamiento, Valoración de los recursos y técnicas comunicativas de las Ciencias Sociales para la formulación de explicaciones sobre los procesos sociales.

Aprecio de las condiciones de calidad, claridad y pertinencia en la presentación de producciones.

Posición reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social

PROPUESTA DE ALCANCES DE LOS CBC DE CIENCIAS SOCIALES POR BLOQUE Y POR CICLO DE LA EGB

PRIMER CICLO

BLOQUE 1: LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRAFICOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Espacio geografico inmediato: orientación, distancia y localización. El espacio vivido.

- Criterios e instrumentos sencillos de orientación en el espacio geográfico. Formas de representación de los espacios cercanos y lejanos: croquis sencillos, diapositivas, fotografías, mapas.
- localización cartográfica del espacio focal y el país.

El ambiente

- Los principales elementos y factores del medio físico. Paisajes próximos y lejanos. Contrastes.

- Los riesgos naturales, ejemplos de situaciones vividas.

La población, las actividades económicas y los espacios urbano y rural

- Las necesidades de los seres humanos. Los recursos naturales y culturales, característicos y usos. La incidencia de los actividades humanas en el medio natural.

SEGUNDO CICLO

TERCER CICLO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- localización del espacio en estudio.
- la representación del espacio geográfico: el documento cartográfico, la noción de escala. Fotografía aérea.
- Conjuntos espaciales. conjunción e interacción de elementos y factores naturales. Diversidad de espacios geográficos. Con trastes y relaciones.
- los riesgos naturales y su incidencia sobre las actividades humanas.
- los principales recursos naturales en el presente. Distribución y localización. Tipos básicos de explotación.

- Problemas ambientales de origen humano: deterioro y contaminación, daños en las obras humanas, deterioro de la calidad de vida.
- El uso sostenible de los recursos naturales y la preservación del ambiente.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Localización absoluta y relativa. Coordenadas geográficas.
 - Material cartográfico de diferente tipo y diversos escalos.
 - Técnicas cartográficas, Hidrogramas, climogramas, diagramas de flujos. Imágenes satelitarias.
 - Pirámides de población, gráficos de barras y diagramas circulares.
 - * Elementos y procesos del medio físico. Tipos climáticos, brechas geomorfológicas, tipos de suelo, cuencas hídricas, paisajes naturales. Procesos y formas del modelado de los terrenos, procesos y tipos climáticos, procesos y tipos de escurrimiento superficial balance hídrico. Regiones provinciales, nacionales y americanas.
 - Riesgos naturales y catástrofes. Características. Incidencia en los asentamientos y las actividades humanas. Respuestas y emprendimientos sociales.
 - Recursos naturales no renovables. Aptitud y uso de las tierras. localización y evaluación de los recursos.
- Problemas ambientales a diferente escala. Estudio de casos [deforestación, erosión hídrica y eólica, desertización, contaminación ambiental, deterioro de los ambientes costeros y áreas de montaña, la problemática de la biodiversidad, el cambio global y su impacto en la Argentina (efecto invernadero, agotamiento de la capa de ozono, lluvias ácidas). Causas y perspectivas de solución en debate. El desarrollo sustentable. Instituciones vinculadas con la preservación del ambiente.

PRIMER CICLO

asentamientos humanos en la localidad. Distribución de la población. Tipos de construcciones. La vivienda humana.

los paisajes rurales y urbanos.
Rasgos y relaciones básicas. Las actividades humanas. Principales tipos de trabajos: productos, instrumentos, recursos naturales.

Los paisajes rurales. Asentamientos humanos. Formas de vida.

La ciudad, distintos lugares, funciones de los mismos. Relaciones entre los diferentes ámbitos. Comportamientos sociales.

Los medios de transporte. Tipos y usos. Los desplazamientos de las personas, formas y zonas.

La organización política de los territorios

- La localidad en la nación, y el país en el continente y el mundo. El municipio propio y otros municipios.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Observación del paisaje local y registro de datos de acuerdo a criterios explicitados.

- Reconocimiento de diferentes modos de representar el espacio (croquis, planos, mapas pictóricos, globo terráqueo).
• Localización en mapas de los espacios local y nacional.

- Representación gráfica de espacios reales e imaginarios.

* Trazado de rutas en planos sencillos.

- Análisis y descripción de espacios desde la observación indirecta.

- Análisis y descripción de paisajes.
- Establecimiento de relaciones de elementos del medio natural.

SEGUNDO CICLO

• la población del territorio regional y nacional. Distribución. Tipos de hábitos y modos de poblamiento.

• los espacios geográficos en relación con los principales formas de actividad económica.

• El medio rural. Elementos físicos que lo distinguen. Distribución y organización de los asentamientos humanos. Paisajes rurales, contrastes.

• Los espacios urbanos. Diferentes tipos. Principales actividades, distribución y articulación de los mismos en el espacio urbano. Los lugares del espacio urbano, diferentes usos, funciones y formas de vida. Las funciones de las ciudades en relación con el territorio. La fisonomía urbana, aspectos materiales visibles y no visibles

• Los medios de transporte, tipos, funciones. Relación con las actividades productivas y los desplazamientos de la población. Incidencia en las relaciones espaciales y sociales: las distancias, las posibilidades de comunicación.

• La organización y delimitación del espacio geográfico en territorios políticos. Municipio, provincia, país.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

• Localización de elementos del espacio geográfico en material cartográfico sencillo.

* Distinción de diferentes tipos de mapas.

• Confección de croquis sencillos o partir de la exploración del espacio.

• Utilización de instrumentos de orientación.

• Selección y registro de información o partir de material cartográfico de creciente complejidad (mapas, atlas).

• Análisis y exploración de las relaciones básicas entre elementos del medio natural.

TERCER CICLO

• la población. Distribución, composición social, tasas demográficas, estructura ocupacional. Condiciones de vida. Índices de calidad de vida. Movilidad geográfica: inmigración y emigración. Causas y variaciones a lo largo del tiempo.

• las actividades económicas, diferentes tipos. localización, distribución en el territorio y relaciones entre las mismas. Sistemas productivos, comerciales y financieras. Paisajes rurales y urbanos, contrastes y conexiones

• Diferentes tipos de explotación rural. Los usos del suelo. Distribución de la tierra Organización del trabajo. Nivel tecnológico. Formas de asentamiento humano.

• El proceso de urbanización a nivel nacional. americano y referencias básicas al mundial. Tipos de ciudades. Aglomeración. Área metropolitana, megalopolis. Área de influencia. Jerarquía de centros urbanos. Cultura urbana.

• Los medios de transporte. redes, movimientos, flujos de transporte. las distancias espaciales y temporales. Distancia y accesibilidad. La localización de los asentamientos residenciales y de las actividades económicas.

• Organización política del territorio a escala regional, nacional, americano. Cambios en el tiempo. Soberanía territorial. Los espacios terrestre, marítimo y aéreo. Las unidades políticas. Las fronteras. Localización

• Argentina y América latina en el marco de una economía globalizada. Los bloques regionales.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

• Selección y recolección de información sobre el espacio geográfico desde material cartográfico específico (hidrogramas, climogramas, diagramas de flujos)

• Selección de material cartográfico de acuerdo a la información buscada.
• Contrastación de la información proporcionada por mapas a diferente escala.

• Elaboración de planos y mapas sobre fuentes indirectas a mediante observación directa.

• Utilización de instrumentos de orientación y de medición de creciente complejidad.

• Análisis, comparación y vinculación de la información obtenida sobre los espacios geográficos a través de diferentes registros (imágenes satelitarias, fotografías aéreas, mapas (topográficos, cuadros y gráficos específicos).

• Análisis de las relaciones de creciente complejidad entre los elementos del medio natural.

PRIMER CICLO

. Identificación de semejanzas y diferencias entre paisajes.

BLOQUE 2: LAS SOCIEDADES A TRAVES DEL TIEMPO. CAMBIOS, CONTINUIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL

CONTENIDOS CONCEPTUALES

. El tiempo histórico: presente, pasado, futuro. Duración, simultaneidad, secuencia.

- la memoria individual y colectiva. la historia personal y familiar.
- . Las huellas materiales del pasado en el presente: objetos, edificios, calles. Características y ubicación.
- Testimonios orales y escritos que permiten conocer el pasado.

. El pasado de la propia comunidad y de otras comunidades: aspectos, características de sus formas de vida. Contrastes con los del presente.

. las transformaciones operadas en algún elemento o aspecto de la vida cotidiana.

. Conmemoraciones históricas y aniversarios de sucesos de diferente tipo, correspondientes al ámbito local, nacional, internacional.

- Relaciones básicas entre la historia local y la nacional a partir de las conmemoraciones históricas.

PRIMER CICLO

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Distinción entre hechos y objetos del pasado y del presente.
-

SEGUNDO CICLO

Comparación de espacios geográficos en relación con las actividades económicas dominantes en los mismos.

Clasificación de los espacios en relación con las actividades predominantes.

TERCER CICLO

• Comparación de espacios geográficos a partir de la relación entre distintas variables sociales.

• Jerarquización de los espacios a partir de las relaciones entre los mismos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

La dimensión temporal de los procesos históricos. Las unidades cronológicas. Periodización de la historia nacional. Representaciones gráficas de procesos cronológicos.

Los tipos de fuentes históricas (documentos escritos, gráficos, objetos, monumentos, pinturas, fotografías, música, edificios, lugares).

Aspectos básicos del pasado nacional y latinoamericano.

La Argentina indígena:

- . Localización de los civilizaciones indígenas de América y el territorio argentino.
- . los aspectos económico, cultural, social y político.
- las formas de vida.

La Argentina *colonial* con especial referencia a la provincia respectiva:

- Información básica de la situación europea en el momento de la conquista española.
 - . Diferentes formas de conquista y colonización del continente.
- Buenos Aires y el interior en el periodo del virreinato, con especial referencia a la provincia respectiva.
 - . Las formas de vida en los ámbitos urbano y rural.
 - . Las principales autoridades, la vida religiosa.
 - . Los grupos étnicos, la situación del indígena.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

• Periodización de la historia mundial. las unidades cronológicas. Diferentes calendarios. Las distintas duraciones del tiempo. Representaciones gráficas.

° Condiciones de producción de las fuentes históricas. Modos de recuperación, formas de utilización de las mismas.

• La historia de la humanidad y el proceso histórico de la cultura occidental.

. El origen de la *humanidad*. las primeras comunidades humanas. Principales hitos en el origen de las civilizaciones. las unidades socioculturales del Cercano Oriente. las civilizaciones indígenas de América y de África.

• Lo Antigüedad clásica en relación con los elementos culturales que conformarán la cultura occidental.

• *la sociedad cristiano-feudal y el mundo urbano y burgués*. Relaciones básicas y contrastes entre el mundo cristiano feudal, el bizantino y el musulmán.

• la expansión europea de los siglos XV y XVI y los fundamentos del mundo moderno. La primera globalización de la economía. La cultura moderna. Nuevas formas de pensamiento y de sensibilidad.

* La era del *capitalismo*. Afianzamiento de la civilización industrial y de la sociedad burguesa. Las revoluciones modernas. Modos de vida y maneras de pensar el mundo.

SEGUNDO CICLO

lo Argentina criolla, con especial referencia a la provincia respectiva:

- Rasgos básicos de las revoluciones hispanoamericanas.
- La crisis del orden social y político: guerra y revolución.

Las transformaciones de la sociedad. Nuevos sectores sociales y tipos de relaciones.

- la organización nacional. Lo Constitución Nacional. Lo organización administrativa del Estado, la cuestión de lo Capital Federal.

la Argentina aluviona/:

. Las transformaciones socioeconómicas en los ámbitos urbano y rural. Las colonias agrícolas, los ferrocarriles, la inmigración.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Utilización de diferentes unidades cronológicas.
Secuenciación de los principales periodos del pasado nacional.
Expresión gráfico de procesos históricos (mapos murales, ejes cronológicos).

TERCER CICLO

- Modos de *relación entre Europa y los mundos no europeos*. Diversidades internos y el impacto de la colonización.

• Argentina y América *latina hasta el siglo XIX:*

- . la diversidad sociocultural del continente.
- . los diversos significados de la conquista. Las revoluciones americanas.
- La inserción en el mercado capitalista a fines del siglo XIX. • Cambios, continuidades y conflictos en el seno de la sociedad oligárquica. Su crisis.

* *El mundo del siglo XX:*

- Cambios, crisis, crecimiento en la economía capitalista. Diferentes ritmos y alternativas socioeconómicas. Avance tecnológico y globalización de la economía
- Experiencias socioculturales y políticas en el marco de la sociedad industrial: los regímenes democráticos y el Estado benefactor, el nazi-fascismo, el socialismo real.
- El proceso de descolonización.

• la Argentina *contemporánea en el marco latinoamericano y mundial:*

- Expansión y agotamiento de la economía agropecuaria exportadora. Transformaciones sociales y políticas.
- la experiencia radical. Configuración y avatares de la democracia. El régimen político y las relaciones sociales. La crisis económica.
- La fragilidad de la democracia. Los proyectos autoritarios. Cambios económicos e industrialización. Las transformaciones sociales.
- la experiencia peronista. Transformaciones sociales y económicas. El régimen político y las relaciones sociales.
- Crecimiento y crisis económicas. Inestabilidad política, golpes militares.
- la violencia política y los gobiernos autoritarios. La transformación económica. El endeudamiento externo.
- la guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo.
- La construcción de la democracia. Los obstáculos para el crecimiento económico. Los contrastes sociales.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Relación entre diferentes unidades cronológicas.

- Secuenciación de hechos, fenómenos del proceso histórico mundial.

- Expresión gráfica de procesos cronológicos (diagramas, cuadros cronológicos, ejes temporales).

PRIMER CICLO

- . Reconocimiento de relaciones entre determinados hechos sociales.
 - . Comparación de modos de vida en el presente.
 - . Contrastación de modos de vida del presente con los de otras situaciones sociales en el pasado.
-
- . Identificación y descripción de cambios en la historia familiar, y local.
 - . Análisis de las razones que ofrecen las personas para dar cuenta de sus acciones.
-
- . Reconocimiento de diferentes versiones sobre un mismo acontecimiento.
-
- . Distinción entre historias reales e historias de ficción.
-
- . Identificación de las diferentes formas en que el pasado se manifiesta en el presente (monumentos, edificios, obras de arte, documentos)
-
- . Registro de información desde fuentes sencilla

BLOQUE 3: LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

Relaciones sociales y organización social.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- los grupos sociales inmediatos, los propios y los de los otros. Integrantes, tipos de relaciones, formas de comportamiento, creencias, costumbres.

Organización económica

- las necesidades colectivas e individuales en relación con los modos de vida. Las formas de satisfacerlas. Recursos naturales y culturales.
- . Las actividades económicas: producción, intercambio, consumo, sus conexiones.
- Diferentes tipos de bienes y servicios. Formas de producirlos.

- . Las formas de intercambio. El dinero. El ahorro, la inversión. El banco.

SEGUNDO CICLO

Análisis y vinculaciones entre diferentes aspectos de las formas de vida.

Análisis de cambios de diferente tipo e intensidad en la vida social.

Análisis de causas y consecuencias de hechos y fenómenos sociales.

Distinción de causas mediatas e inmediatas.

Análisis de los objetivos explicitados por los distintos actores sociales frente a determinadas situaciones del pasado.

Distinción entre hechos y puntos de vista.

Identificación de diferentes interpretaciones sobre el pasado

Selección, registro y análisis de la información desde diferentes tipos de fuentes históricas.

TERCER CICLO

- Ordenamiento cronológico de diferentes tipos de fuentes.
- Ubicación de hechos y acontecimientos en diferentes calendarios.
- Análisis de las relaciones entre las actividades humanas/las ideas/ y las creencias/las circunstancias sociales.

- Investigación de diferentes clases de cambio histórico: económico, político, cultural.
- Análisis y conexiones entre causas de diferente naturaleza.
- Distinción entre causas y motivos.

- Análisis y comparación de diferentes interpretaciones sobre el pasado.

- Vinculación de las diferentes interpretaciones del pasado con los materiales de los que se extrajo la información.

- Selección, análisis, comparación y vinculación de la información proporcionado por un conjunto de fuentes.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Los rasgos distintivos de los principales grupos sociales en las unidades socioculturales estudiadas. Factores que los distinguen sus formas de vida, creencias, ideas; actividades que desempeñan y posiciones que ocupan en el plano económico y político.

Las relaciones entre los diferentes grupos sociales de un mismo ámbito social, en el presente y en el pasado. La organización de los actividades en común, las normas que rigen sus comportamientos. Las diferentes situaciones y posiciones.

Las actividades económicas básicas de una sociedad: producción, intercambio, consumo. Conexiones entre los mismos.

Diferentes actividades productivas. Tipos de bienes. Formas de organización técnica y social, trabajo, capital y tecnología. Tipos de servicios.

Los intercambios, su función.

Contrastes y cambios o partir de los casos estudiados.

Los intercambios, los medios de pago, tipos Los usos del capital

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- los grupos sociales primarios, tipos de familias, las relaciones de parentesco. La familia a través del tiempo y en la sociedad contemporánea.
- Las formas de socialización Ambito público y privado. la posición de la adolescencia en el presente.
- Los grupos sociales secundarios, tipos, criterios en que se funda su distinción.
- Formas de regulación de las relaciones sociales.

• La actividad económica y los agentes económicos: empresas, Estado, familias.

• Las empresas, tipos, Los factores productivos. La ganancia. Tecnología y organización de la producción. Organización social de las empresas.

• Las familias. Modos de obtener ingresos. Tipos de ingresos: salarios, rentas, beneficios Necesidades, demanda de bienes y gusto familiar. Ingreso bruto e Ingreso disponible.

• El Estado, político económico, finanzas públicas. la empresa pública.

- El sector monetario y financiero. El dinero: características, roles y funciones. Emondo y oferta de dinero. Funciones de los bancos.

PRIMER CICLO

... los tipos y condiciones de trabajo. Capacitación, instrument-
de trabajo.

**lo político y las formas
de la política**

- Las principales autoridades y sus funciones más destacados. El orden público y la seguridad social.

- las instituciones básicas del medio local (educativas, para la salud, económicos, políticos, culturales, religiosos) y sus funciones.

Cultura

- los regímenes y normas básicas que organizan las relaciones entre las personas. Los diferentes modos de comportamiento. El diálogo como forma de conocimiento de los otros.

- los acuerdos y las divergencias entre los miembros de la comunidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

... Descripción de modos de actuar que se observan en los ...

- Registro de los modos de comportamiento más comunes en las personas del entorno social.

- Identificación y comparación de los tipos de comportamiento social.

- Identificación y análisis de los tipos de trabajo en relación con los resultados de los mismos.

SEGUNDO CICLO

Ef trabajo o través del tiempo, Tipos y modos de organización técnica y social.

Formas de gobierno. composición y funciones en los sistemas democráticos. El papel de las leyes y los normas.

Los ámbitos público y privado. Instrucciones sociológicas básicas. Formas de organización y funciones. La noción: territorio, gobierno, normas comunes El pasado y la memoria colectiva, costumbres comunes y sentimientos de pertenencia.

Lo democracia en la Argentina. La Constitución Nacional.

Formas de comportamiento y de pensamiento. Creencias religiosas, valores, normas, tradiciones, costumbres.

Los medios de comunicación en su condición de medios de información y de publicidad.

Los conflictos sociales. Las diferencias y los desequilibrios socioculturales. Formas de discriminación [edad, género, raza, discapacitados]. Los prejuicios.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Reconocimiento de las razones de pertenencia a un grupo.

Análisis y explicación de los modos de comportamiento o partir de criterios explicitados

‘Métodos de los diferentes modos de organizar el trabajo.

TERCER CICLO

• Sistemas económicos: de mercado, central planificada, mixtos.

• El mundo del trabajo. División de trabajo y sociología del trabajo. Tecnología y organización del trabajo. Condiciones para el pleno empleo. Legislación laboral. Movilidad de los trabajadores.

• Formas de organización y relaciones entre los grupos sociales en el ámbito económico.

• El sector exterior. Exportación, importación, balanza comercial. El movimiento de capitales: préstamos, inversiones y transferencias de dividendos e intereses. La balanza de pagos.

• Globalización de la economía: interdependencia y desarrollos desiguales. Bloques económicos.

• Diferentes sistemas políticos Formas de gobierno, poderes, composición y funciones. Partidos políticos. Regímenes electorales, principios de legalidad y legitimidad. Las libertades públicas. Los derechos humanos.

• Unidades de solidaridad, desde la aldea a la nación. La noción y el Estado. El nacionalismo, los movimientos nacionalistas. Conflictos y solidaridades. Los organismos supranacionales.

• La democracia en la Argentina. Normas jurídicas básicas. Formas y canales de participación ciudadana

• La cultura y las culturas.
• Manifestaciones culturales específicas, formas de elaboración, manifestación, circulación y distribución. Ámbitos y campañas. Políticas socioculturales.
• Concepciones y prácticas religiosas. Relaciones entre las diferentes religiones.

• Los medios de comunicación. Información, cultura, publicidad y consumo.

• La conflictividad social, causas, modos de expresión, formas de procesamiento.
La discriminación según rasgos físicos El racismo. Concepto, casos y crítico. Discriminaciones: de sexo y género, cultural o etnocentrismo.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

• Distinción de grupos sociales en base a determinados criterios.

• Análisis y contrastación de los modos de comportamiento de diferentes grupos sociales.

• Conexiones entre los modos de comportamiento de los grupos sociales y variables de diferente índole (económicas y políticas, culturales).

• Análisis y comparación de las formas de organización del trabajo en relación con el nivel tecnológico y las normas laborales.

PRIMER CICLO

. Intercambio de ideas o cerca de los derechos y obligaciones de cada uno.

. Intercambio de ideas o cerca de los comportamientos sociales.

. Explicación de las acciones propias y las de los otros.

. Búsqueda de información en medios de comunicación y en material aportado por el docente.

. Registro de información en forma escrita y gráfica a partir de la observación directa e indirecta.

BLOQUE 4: PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON LA COMPRESION Y LA EXPLICACION DE LA REALIDAD SOCIAL

Formulación de preguntas y de explicaciones provisionarias

. Planteo de preguntas acerca del mundo que las rodea.
 . Formulación de preguntas o partir de información dado.
 . Formulación de preguntas para pedir información.
 . Formulación de interrogantes basadas en explicaciones provisionarias

. Descripción de los observaciones directas e indirectas.

. Vinculación de datos y explicaciones provisionarias.

SEGUNDO CICLO

• Contrastación de los niveles y modos de consumo en el seno de una sociedad.

- Análisis y debate del papel de las normas sociales.

• Análisis y explicación de las normas sociales.

• Contrastación de diferentes explicaciones acerca de los comportamientos sociales.

Análisis y selección de la información ofrecida por distintos medios de comunicación.

• Elaboración de cuadros sencillos para el registro de las relaciones entre variables sociales.

- Análisis y explicación de la información obtenida desde fuentes cuantitativas sencillas.

• Vinculación de información cuantitativa y cualitativa.

- Formulación de interrogantes a partir de la información recogida a través de la observación y la lectura bibliográfica.

- Descripción de problemas sencillos en términos comprensibles.

- Reformulación de preguntas a partir de nueva información.
- Planteo de interrogantes que conduzcan o desarrollen indagaciones.

- Anticipación de explicaciones posibles.

TERCER CICLO

- Identificación y reconocimiento de las relaciones entre factores que definen la calidad de vida.

- Análisis y comparación del significado y el papel de las leyes en diferentes contextos sociales.

* Análisis de la incidencia de las normas sociales sobre los diferentes grupos sociales.

- Conexiones entre las transformaciones en las normas sociales y los cambios en otros aspectos de la vida social (políticos, tecnológicos, económicos).

- Análisis y explicación de los distintos modos de relación entre unidades socioculturales diferentes.

• Comparación y evaluación fundamentada de las normas y principios en que se basan los comportamientos sociales.

- Comparación y evaluación de la información ofrecida por los distintos medios de comunicación.

- Articulación de la información proporcionada por fuentes de diferente naturaleza.

- Diseño de un modelo gráfico para registrar y clasificar la información en términos de relaciones.

- Análisis y explicación de las secuencias sociales a partir de relaciones entre datos cuantitativos.

- Explicación de situaciones sociales desde la perspectiva de los actores sociales involucrados en los mismos.

- Análisis comparativo de la información obtenida a través de fuentes estadísticas con la recogida desde los testimonios de los actores sociales.

• Elaboración de clasificaciones a partir de la relación entre variables de diferente naturaleza.

- Planteo de problemas a partir de la sistematización de la información recogida de determinado material.

- Planteo de interrogantes sobre una nueva situación a partir de las conclusiones extraídas de una indagación previa.

- Fundamentación de la pertinencia de las explicaciones provisionales.
- Contrastación entre los datos aportados por las fuentes y las conclusiones elaboradas a partir de los mismos.

PRIMER CICLO

Diseño y evaluación de proyectos y/o tareas

- Organización del uso del tiempo.

- Relación de datos, formulación de anticipaciones y diseño & exploraciones con ayuda del docente.

Intercambio de Ideas acerca de las actividades encoradas.

- Explicación de los pasos seguidos en la realización de un trabajo, el propio y el de otros.

Ir Selección y tratamiento de la información

- Obtención de información específica sobre el espacio geográfico y social a partir de la observación atenta del mismo.

- Reconocimiento de ámbitos que ofrecen información (bibliotecas, museos).

- Reconocimiento de información en medios de comunicación.

Búsqueda de información en material bibliográfico sencillo.

- Registro escrito de información.
- Registro de información en forma gráfica (croquis, dibujos, cuadros simples).

- Descripción de situaciones y comportamientos sociales observadas.

- Reconocimiento de diferencias y semejanzas sobre un mismo hecho.

b Interpretación

- Observación y descripción de aspectos básicos de la realidad social cercana.
- Formulación de relaciones sencillas entre diferentes elementos de la realidad social.

- Distinción entre comportamientos y motivos.

- Análisis y descripción de diferentes tipos de comportamientos sociales.

SEGUNDO CICLO

• Organización de actividades secuenciados y selección de recursos en relación con el interrogante planteado.

• Debate de diferentes propuestas en el grupo y fundamentación de la decisión adoptada.

• Comporación de los procedimientos utilizados.

• Evaluación compartido de resultados y de estrategias de trabajo.

• Localización de la información buscada en repositorios de diferente tipo

• Análisis y registro de información de diferentes medios de comunicación.

• Clasificación de los materiales en relación con la naturaleza de la información.

• Análisis y selección de información de materiales específicos. bibliografía. fuentes primarias cuantitativas y cualitativas, mapas.

• Traducción de la información obtenida desde un registro expresiva o otro.

• Organización de la información o través de cuadros y gráficos sencillos.

• Relación de la información recogido de diferentes materiales.

• Análisis y comparación de versiones diferentes sobre un mismo hecho o fenómeno.

• Reconocimiento de relaciones entre diferentes dimensiones de la realidad social (política, económica, cultural).

• Análisis y comparación de circunstancias y motivos.

• Análisis de los aspectos básicos que distinguen las formas de vida de una cultura.

TERCER CICLO

• Definición de los objetivos y la secuencia de las actividades en relación con el problema planteado.

• Selección de materiales, de procedimientos y diseño de instrumentos para analizar problemas.

• Contrastación y fundamentación de las estrategias de trabajo planteadas.

• Evaluación de la pertinencia y la eficacia de los procedimientos y materiales seleccionados.

• Evaluación de los resultados en relación con los objetivos contrastando las diferentes alternativas asumidas.

• Análisis, comparación y evaluación de información ofrecida por distintos medios de comunicación.

• Análisis y vinculación de información seleccionada de fuentes y materiales de diferente naturaleza (textos, gráficos, estadísticas, mapas, fotografías).

• Organización de información cualitativa y cuantitativa en diagramas y gráficos de creciente complejidad,

• Análisis, comparación y explicación de interpretaciones diferentes.

• Contrastación de información obtenida de fuentes con conclusiones elaboradas o partir de la misma.

• Fundamentación de la información seleccionada de acuerdo a determinados objetivos.

• Fundamentación de relaciones y formulación de generalizaciones.
• Explicación de conexiones entre las diferentes dimensiones de la realidad social.

• Análisis y explicación de las relaciones básicas entre condiciones, objetivos y comportamientos sociales.

• Análisis y comparación de los diferentes culturas en relación con las conexiones entre distintas variables.

PRIMER CICLO

. Análisis y descripción de distintos aspectos y elementos del medio inmediato.

. Comparación de aspectos y elementos del medio social inmediato con otros.

. Comunicación de las observaciones o través de diferentes registros dibujo, planos sencillos, relato oral, escrito.

- **Utilización** del lenguaje oral y escrito para expresar ideas y describir situaciones.

- Empleo de vocabulario apropiado.

● Comunicación

SEGUNDO CICLO

-
- Comparación de situaciones sociales en relación con determinados aspectos (económicos, políticos).
-

-
- Elaboración de infantes sencillos sobre las actividades realizadas.
-

- Utilización selectiva de diferentes recursos expresivos en relación con la información a comunicar.
-

- Utilización de conceptos básicos de las ciencias sociales.
-

TERCER CICLO

-
- Elaboración de explicaciones en términos de procesos sociales.
-

- Distinción y exploración de diferentes tipos de criterios a los fines de explicar la realidad social.
-

- Diseño de estrategias *para comunicar en relación con la naturaleza de la información, los objetivos de la indagación y los destinatarios.*
-

- Comunicación por escrito de los procedimientos utilizados para resolver el problema.
-

- Formulación de relaciones entre conceptos específicos de las ciencias -
-

DOCUMENTACION DE BASE

República Argentina, ley Federal de Educación N°24.195.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, Recomendación. N°26/92, noviembre de 1992.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N°6), diciembre de 1993.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Propuesta Metodológica y Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N°7), diciembre de 1993.

Diseños Curriculares Provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

ARGOV, D., BORTON, A., CAIRNS, D., NOVARO, G., Antropología, "Aportes de las Ciencias Antropológicas para la Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la Educación Argentina", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

DEVOTO, Fernando, Historia, "Propuesta para una modificación de los Contenidos Básicos Comunes en la enseñanza de la Historia", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

DIAMAND, Marcelo, Economía, "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza de la Economía", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

DI TELLA, Torcuato, S., Sociología, "Elementos de Ciencias Sociales a incluir en la Enseñanza Básica y Polimodal argentina", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

DURAN, Diana, Geografía, "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes en la Educación General Básica y en la Educación Polimodal", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

Í-ERNANDEZ LOPEZ, Manuel, *Economía*, "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

GARCIA de MARTIN, Griselda, Geografía, "Contenidos Básicos Comunes", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

MARTIN, José Francisco, Sociología, "Aportes desde la Sociología para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes del sistema educativo", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

REBORALLI, Carlos, Geografía, "Un aporte desde la Geografía o los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

ROMERO, Luis Alberto, Historia, "Propuesta para la integración de contenidos de Historia o los Contenidos Básicos Comunes", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

RUBIO, Alberto, *Economía*, "Consideraciones sobre los Contenidos de la Educación General Básica y la Polimodal en materia de conocimiento económico", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

SEGRETI, Carlos, Historia, "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.



Ciencias
Sociales

Fundamentación

Las Ciencias Sociales estudian al hombre, sus relaciones con otros seres humanos y con el medio natural, su tratamiento exige un enfoque interdisciplinario, es decir que se aborda considerando tres componentes estructurales: Escenario Geográfico, acontecer social y actual aspecto humano, integrados en núcleos temáticos. No se concibe un estudio puramente descriptivo de la Geografía que no incorpore el acontecer social y su actual aspecto humano, así como no se pueden estudiar los procesos sociales aislados del tiempo y el espacio. El hombre actual es, pues, un producto de su acontecer histórico, de sus realizaciones y de la influencia que el medio ejerció sobre él.

Además, y coincidentemente con la necesidad del enfoque interdisciplinario, se toman en cuenta los aportes de la Psicología evolutiva con respecto a las posibilidades de comprensión de los niños.

Es necesario aclarar que las investigaciones realizadas en este campo no se refieren estrictamente al tiempo histórico o al tratamiento del espacio geográfico, sino a la construcción que hace el sujeto de las nociones de tiempo y espacio.

Estos aportes indicarían que:

- Las nociones de tiempo y espacio como todas las otras son estructuradas a partir de una acción directa sobre los objetos y sobre los sucesos.

- Estas nociones se estructuran progresivamente. La comprensión de los sucesos cercanos en el tiempo y en el espacio precede en mucho a la comprensión de los lejanos. Un manejo operativo de las relaciones espacio-temporales que se dan en el mundo circundante será una sólida base para la integración del espacio y del tiempo lejanos. Sobre esta base se plantean diversos criterios para la consideración de las Ciencias Sociales en cada uno de los ciclos.

Primer Ciclo:

Se centra en el análisis y comprensión de la propia comunidad sin incursionar en lo cronológico.

Segundo Ciclo:

Se pasa a la comprensión de la propia comunidad con otras del País y América. Como aún el niño no está psicológicamente capacitado para captar la causalidad de los hechos sociales se limita el campo a procesos elementales circunscriptos a nuestro país y América. Toda esa tarea así como la del ciclo anterior es la que inicia gradualmente al alumno en la comprensión de procesos sociales.

Tercer Ciclo:

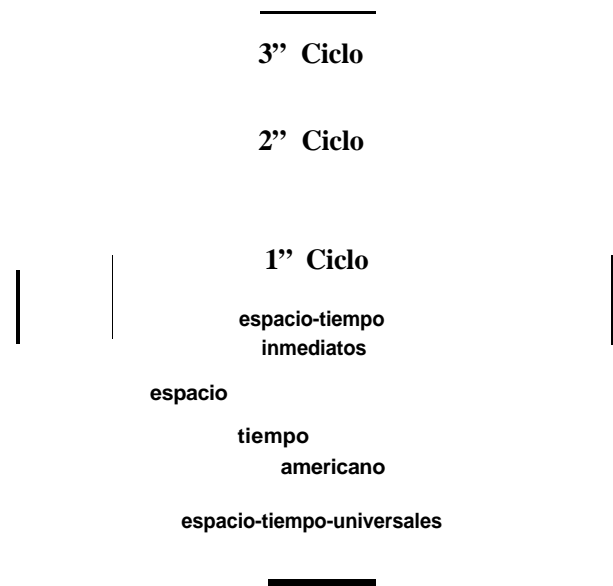
Como resultado tanto de su evolución psicológica como del gradual avance del proceso de escolaridad el alumno puede acceder aquí a una mayor comprensión de fenómenos espacial o temporalmente alejados. Percibe a su país como una unidad que puede ya relacionar con otras del continente y del mundo. Puede hacer uso de la cartografía y la cronología como ayuda para fijar y comprender los procesos que examina,

Se descarta especialmente en este ciclo el enfoque enciclopedista que pretendía enseñar toda la Historia y la Geografía universales, para destacar aquellos aspectos significativos

vinculados a la formación del SER NACIONAL. En primer lugar la conceptualización de nuestro país como parte integrante de la PATRIA GRANDE LATINOAMERICANA, luego su vinculación con naciones extracontinentales que tuvieron relevancia para nuestro desarrollo histórico.

El Planteo General del Area asegura un enfoque interdisciplinario no sólo científico sino esencialmente humanístico posibilitando al educando una correcta ubicación en el espacio-tiempo en que deba desarrollar su proyecto de vida personal.

Los contenidos se organizan y secuencian tomando como centro al niño sobre la siguiente formulación mínima:



En función de estos principios se considera conveniente explicitar algunas orientaciones metodológicas que tornarán más comprensible el desarrollo curricular del Area de las Ciencias Sociales.

Primer Ciclo:

En el MARCO GEOGRAFICO, al iniciarse el ciclo se omite toda referencia a los puntos cardinales, mencionando la salida y puesta del sol para incorporar ESTE-OESTE y después NORTE-SUR al final del primer ciclo.

Se parte de la observación del medio circundante de la realidad que el niño palpa.

Se introduce la Provincia de LA PAMPA relacionándola con la ARGENTINA de la siguiente manera: La casa y la escuela pertenecientes a un lugar o pueblo ubicado en LA PAMPA, provincia de la República Argentina.

Se sugiere la necesidad que cada aula cuente con mapas desde el comienzo del ciclo a los efectos de la familiarizar al alumno y utilizarlos gradualmente como recurso didáctico.

En los componentes ACONTECER HISTORICO y ACTUAL ASPECTO HUMANO se obvia toda referencia a fechas concretas utilizandose frases como "HACE MUCHO y HACE POCO TIEMPO"

Segundo Ciclo:

Marco Geografico: Partiendo de los contenidos relacionados tratados en el primer ciclo se estudia la Provincia de La Pampa, su inserción a la

PATAGONIA, la Provincia dentro del País y el Continente Americano.

La interacción de homogeneidades naturales y humanas va configurando un espacio regional. Esta interacción da unidad e ese espacio a la vez que lo diferencia de otros.

La región Patagónica, como resultante de un proceso de esta clase, se manifiesta en una identidad espacio-temporal propia distinta de las del resto del país. Sus rasgos:

- La fuerza de las homogeneidades naturales que se acentúa frente a la escasez de población.
- La interacción hombre-medio caracterizada por:
 - * Ocupación original por culturas aborígenes de recolectores y cazadores.
 - * Marginación funcional en la época colonial.
 - * Valoración reciente de los recursos naturales no siempre acompañada de su uso racional.
 - * Frente pionero y polo de atracción migratoria.

Como producto de las interacciones señaladas surge una configuración espacial que identifica a la Patagonia en el presente y, sin coincidir exactamente con ella, convive una división política integrada por: La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Su problemática actual se proyecta en un futuro común a todos sus habitantes en tanto logren la identidad y sentido de pertenencia a la región.

Se recomienda para la tarea del aula utilizar mapas impresos, no dibujados por los alumnos porque se sabe que los mapas tienen una cierta deformación por constituir una representación parcial o total de la Tierra en una superficie plana. Si el alumno dibuja los mapas la deformación será mayor y evidente. Se introducirán en forma gradual los signos cartográficos convencionales.

Tercer Ciclo:

Marco Geográfico: Se inicia el tercer ciclo con el estudio de la Tierra dentro del universo para ubicar el Continente Americano ya conocido, con los otros continentes.

Acontecer histórico y actual aspecto Humano: A través de las transformaciones del planeta surge la aparición del Hombre, las primeras culturas y su evolución. Se estima conveniente trabajar rescatando los valores culturales de las civilizaciones, fundamentalmente aquellas que contribuyeron a formar nuestra propia cultura.

Se toma la Historia Argentina considerándola desde sus orígenes hasta el momento actual en permanente relación con los acontecimientos mundiales. Se fundamenta teniendo en cuenta que el proceso histórico no puede darse fragmentado porque de esa manera no se llega a la comprensión del hecho sino que necesita continuidad y estructuración.

Se señalan algunas precisiones respecto del tratamiento de temas sociales:

- En los ciclos donde no se incluye el estudio de Historia Argentina se hará referencia a las fechas patrias que fije el calendario como acontecimientos festivos o recordatorios evitando así la interrupción de la continuidad en el desarrollo de las actividades.
- Es importante que el niño conceptualice las personalidades de los próceres como figuras excepcionales pero no carentes de humanidad, que los piense como personas que compartieron, en algún momento, una cotidianeidad similar a la suya; que fueron niños, que trabajaron y

lucharon por sus ideales, pero nunca solos sino con la colaboración de todo un pueblo.

- Para evaluar se recordara que la precisión en ubicar determinados hechos o acontecimientos históricos es el resultado de un proceso que cubre toda la escolaridad del niño; que el mapa y la cronología son los medios para “entender y ubicar”; no para recordar datos.

Es por ello que se omiten fechas, nombres, biografías, campañas, batallas, favoreciendo el análisis del hecho a considerar.

- Para que los valores democráticos sean realmente aprehendidos por los niños, ellos deben ser vividos en todas las etapas del desarrollo escolar. A modo de ejemplo se explicitan algunos valores que tienen implicancias para las Ciencias Sociales.

* El bienestar, la felicidad y la buena voluntad hacia los demás son esenciales.

* Cada individuo debe ser respetado y se le debe igualdad en la justicia y en las oportunidades.

* La libertad para investigar y aplicar el juego libre de la inteligencia es fundamental.

- Se tratará a través de la práctica permanente el logro de conductas de cooperación, solidaridad, respecto mutuo, etc., que lo capacitarán para relacionarse adecuadamente con sus semejantes en el ejercicio de sus deberes y derechos dentro de la vida en democracia.

Sintetizando: a lo largo del nivel primario y en cada ciclo están siempre los tres aspectos básicos del Arca, es decir que el docente:

* Toma en cuenta los objetivos del ciclo.

* Trabaja los núcleos temáticos.

* Observa que las actividades están integradas y secuenciadas en una organización total que impide la compartimentación favoreciendo por el contrario la unidad conceptual.

Para una mejor comprensión del enfoque interdisciplinario se presenta un esquema de los contenidos estructurados:

ESQUEMA DE CONTENIDOS ESTRUCTURADOS PRIMER CICLO

Escenario Geográfico	Acontecer Social	Actual Aspecto Humano
<p>El paisaje de La Pampa</p> <p>-Elementos Del marco geográfico correspondientes al ámbito familiar y escolar.</p> <p>- Elementos del marco geográficos correspondientes al ámbito del pueblo.</p>	<p>Acontecer histórico de nuestra provincia</p> <p>- Las fiestas: familiares y escolares.</p> <p>- La vida familiar y escolar.</p> <p>- Responsabilidades como integrantes de la familia y la escuela.</p> <p>- Importancia de la cooperación y la solidaridad.</p> <p>- La historia del pueblo.</p>	<p>La realización humana y su proyección hacia una identidad pampeana.</p> <p>- Los hombres; miembros de la comunidad familiar y escolar.</p> <p>- el escenario humanizado: la casa la escuela.</p> <p>- Los hombres; protagonistas de la vida del pueblo.</p> <p>- Las autoridades del pueblo.</p> <p>- Responsabilidades de los habitantes.</p>

Continuación cuadro:

<ul style="list-style-type: none"> - Elementos del marco geográfico correspondientes al ámbito de la zona. - El pueblo en la provincia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las fiestas regionales (de la doma y el folklores, del trigo, del hachero, de la lana, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Los hombres: actividades de los pobladores de la zona. - El escenario humanizado: paisaje urbano y rural. - Las autoridades del pueblo - Deberes y derechos de los habitantes. - Importancia de la cooperación y la solidaridad entre los habitantes del pueblo.
<p>El paisaje de La Pampa en Argentina y en América</p>	<p>Acontecer histórico de nuestra provincia y nuestro país en América</p>	<p>La realización humana, su identidad pampeana y su proyección hacia una identidad nacional y latinoamericana.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación geográfica de La Pampa. Límites. - Distintas regiones que componen la provincia. Características. Límites. - La Pampa como zona de transición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primitivos habitantes que poblaron La Pampa y la región (tehuelches-araucanos). - Otros pobladores. Fundación de ciudades y pueblos. - El Territorio de La Pampa. - La Provincialización. - División Política. - La Constitución Provincial. - Gobierno Provincial. Autoridades. - Deberes y Derechos de los habitantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Población actual: distribución. - Actividades productivas: zonas de desarrollo. - Agricultura: intensiva y extensiva. - Ganadería, minería, industrias.
<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de las características geográficas de La Pampa en comparación con las demás regiones argentinas con especial referencia a la Patagonia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupación del espacio regional. - Indígenas que poblaron nuestro país. Los indígenas en La Pampa y la Patagonia. Su legado cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervivencia de las principales civilizaciones indígenas en nuestro país. - Recursos Naturales en La Pampa y el País (petróleo - gas) - Actividades pesqueras. - Aprovechamiento de los ríos y economías bajo riego (especial referencia a la Patagonia).

PRESENTACION DE LOS CONTENIDOS Y LAS ACTIVIDADES

PRIMER CICLO

OBJETIVOS	NUCLEOS TEMATICOS	CONTENIDOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES
<p>• Reconozca su ubicación en el espacio y lo relacione con el ambiente que lo rodea: natural y humano.</p> <p>* Participe activamente en las celebraciones escolares y de la comunidad.</p> <p>• Afiance el conocimiento de sí mismo y de los roles que desempeña en los grupos sociales donde participa</p>	<p>• El niño en su comunidad.</p>	<p>ESCENARIO GEOGRAFICO</p> <p>El paisaje de La Pampa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos del marco geográfico correspondientes al ámbito familiar y escolar. • Elementos del marco geográfico correspondientes al ámbito del pueblo. • Elementos del marco geográfico correspondientes al ámbito de la zona. • El pueblo en la provincia. <p>ACONTECER SOCIAL</p> <p>Acontecer histórico de nuestra provincia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las fiestas familiares escolares. • La vida familiar y escolar. • Responsabilidades como integrantes de la familia y la escuela. • Importancia de la cooperación y la solidaridad. • La historia del pueblo. • Las fiestas regionales de la zona y el folklore, el trigo, del hacero, de la lana. 	<p>La familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar en imágenes secuenciadas el cuento: "Soy Pepe el hornero." (Gran enciclopedia de los pequeños. Tomo 8. Editorial La Encina.) - Conversar acerca de las figuras que aparecen en las láminas. - Dramatizar los distintos momentos de la historia. - Expresar en forma espontánea situaciones sencillas relacionadas con la familia del niño que enriquezcan la historia. - Observar fotografías y comentar escenas familiares. - Inventar otros cuentos: proponer diálogo entre los integrantes de la familia. - Elegir el que más guste y dibujar el final del mismo. <p>Preparar un rincón de expresión gráfica.</p> <p>Invitar a los papás a compartir la exposición.</p> <p>Nota: el maestro presentará las láminas y orientará el desarrollo del relato promoviendo la participación de todos los niños. Propondrá que entre todos se efectúe la reconstrucción de la historia. Su labor será esencialmente de "coordinador" propendiendo a que se respeten las secuencias y se tengan en cuenta los tres momentos de la narración:</p> <p>Introducción, nudo y desenlace.</p> <p>El pueblo</p> <ul style="list-style-type: none"> b La historia del pueblo. b La fiesta de la zona y la provincia.

Continuación cuadro:

OBJETIVOS	NUCLEOS TEMATICOS	CONTENIDOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES
<p>9) Actúe solidariamente en su grupo social.</p>		<p>ACTUAL ASPECTO HUMANO</p> <p>La realización humana y su proyección hacia una identidad pampeana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los hombres: protagonistas de la vida del pueblo. - Las autoridades del pueblo. - Responsabilidad de los habitantes. - Los hombres: actividades de los pobladores de la zona. - El escenario humanizado: paisaje urbano y rural. - Deberes y derechos de los habitantes. - Importancia de la cooperación y la solidaridad entre los habitantes del pueblo. 	<p>- Leer la poesía: "Balada de doña rata" de Zorardo Nalé Roxlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar, interpretar con música y dramatizar la poesía. - Organizar paseos por el pueblo. - Proponer un paseo por el centro del pueblo. - Orientarse de acuerdo con la puesta y salida del sol. - Observar la ubicación de los negocios, instituciones públicas, etc. - Visitar instituciones religiosas, culturales y de servicios públicos y conocer las autoridades del lugar. - Preparar una maqueta ubicando la plaza, instituciones religiosas, culturales y de servicios públicos visitados. - Visitar comercios y fábricas del lugar. - Completar la maqueta ubicando los comercios y fábricas visitados. - Dibujar espontáneamente una escena y explicitarla en una oración. - Visitar a un antiguo vecino del lugar. - Preparar un registro de datos que responda a las siguientes pautas: <ul style="list-style-type: none"> * Datos personales del vecino. * Circunstancia que lo llevaron a vivir en el lugar. * Panorama antiguo del lugar: costumbres, actividades, vestimenta, medios de transporte de épocas pasadas de la localidad. - Proponer campaña bajo el lema: el antes y el ahora de mi pueblo. - Buscar fotografías y objetos propios del pasado del lugar. - Organizar una visita solidaria al Hogar dt. Niños: <ul style="list-style-type: none"> * Recolectar juguetes, ropas usadas y golosinas. * Acondicionar los elementos conseguidos.

Continuación cuadro:

OBJETIVOS	NUCLEOS TEMATICOS	CONTENIDOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES
			<ul style="list-style-type: none"> * Preparar tarjetitas. * Preparar una canción para los niños del internado. * Realizar la visita planificada. - En todos los paseos se recolectarán hojas, flores, ramas, folletos y otros elementos que se consideren importantes. - Organizar la fiesta íntima con la participación de padres, alumnos, personal de la escuela y con invitación para la gente de los lugares visitados: * Organizar rincones con los trabajos realizados: rincón histórico, expresión gráfica, maqueta, etc. * Recepción de los invitados. * Descripción y comentario realizado por los niños a los invitados en los distintos rincones. * Dramatizaciones desempeñando distintos roles (oficios, funcionarios, públicos, servidores públicos, etc.) * Cancionero. * Entregar a los invitados tarjetas de agradecimiento por la concurrencia a la fiesta. <p>Nota: todas las actividades deberán propender a desarrollar conductas cooperativas (ayuda mutua, solidaridad). Destacar en todo momento la importancia de la Defensa Civil como medio de proteger a la población y sus bienes ante situaciones de peligro (inundaciones, incendios, etc.) Como medio de autoprotección considerar la necesidad de la Educación Vial.</p>

GLOSARIO

Comunidad: Conjunto de individuos, interrelacionados que comparten un espacio físico e intereses comunes, intercambiando trabajos, producciones y servicios, regidos por determinadas normas de conveniencia.

Contexto: Marco espacial y cultural dentro del cual el individuo desarrolla su existencia.

Cooperativismo: Método de trabajo grupal en el que cada miembro aporta su trabajo y/o sus bienes en beneficio del grupo social.

Dominante: Característica sobresaliente de una región cuya importancia es tal que ésta se identifica con ella. Ejemplo: Cuyo: Producción vitivinícola; Patagonia: explotación petrolera; Gran Buenos Aires: gran concentración de industrias y consecuentemente importante concentración humana.

Espacio regional: Area geográfica enmarcada entre franjas de transfiguración o de contraste que posee determinado suelo, clima, vegetación y humanización del paisaje.

Identidad latinoamericana: Reconocimiento de compartir un mismo espacio regional; lengua; valores y tradiciones y una historia común que explica la postergación de latinoamérica; teniendo conciencia que su destino también es común y que sólo con la integración de los pueblos latinoamericanos se logrará salir de la dependencia política y socio-económica.

Latinoamérica: Parte del continente americano, ubicado entre Rio Grande en América del Norte y el Polo Sur, cuyos pueblos poseen el mismo origen (amerindios y españoles), la misma religión (católica) y el mismo idioma (español o portugués, ambos derivados del latín).

Ser Nacional: Modo de ser, de sentir y de plasmar los ideales básicos de nuestra nacionalidad. Ellos son la síntesis de nuestro andar histórico que deviene de los valores de la cultura hispánica, del aporte y esfuerzo de nuestros antepasados, del respeto de nuestras tradiciones.

- . Una de carácter político, que busca la exhaltación de la democracia como forma de gobierno y como estilo de vida, que equivale al rechazo de todo tipo de totalitarismo.

- . Otro de carácter social y moral, que concibe al Estado como el órgano regulador de la ley, cuyo objeto es lograr el bienestar y la felicidad del pueblo que los integra.

Solidaridad: Sentimiento por el cual el individuo piensa en su prójimo (a quien lo unen intereses, sentimientos y aspiraciones comunes) antes que sí mismo para ayudarlo, protegerlo o contribuir a su mejor desarrollo.

Zona de transición: Area en el cual determinados elementos fitogeográficos de una región se propagan en la región vecina y configuran aspectos comunes y analogías particulares, degradándose hasta desaparecer.

BIBLIOGRAFIA

- BARQUIZA, Leonor R. y GIORDANO, Néfida M. "Antes que el Mapa". Serie Técnicas vivas de la clase. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1977,70 P..
- BARQUIZA, Leonor y otros, "Antes que el Mapa", Buenos Aires, Kapelusz, 198 1.
- BENITEZ, DIEZ Y DIAZ ZORITA, "La Pampa Total", Santa Rosa, Publivisión, 1983, 107 P.
- BEYER, Barry K. "Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales: la investigación". Trad. Madeleine Cabanes, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- CARR, E. "Los estudios Sociales en la escuela de hoy", Buenos Aires, Troquel, 197 1.
- "CENTENARIO DE VICTORICA Y LA PÁMPA". Diario La Capital, 198 1.
- "CONSTITUCION DE LOS CHICOS", folleto elaborado por la Cámara de Diputados de La Pampa, 1985.
- DAUS, Federico A. "Geografía y Unidad Argentina", Buenos Aires, Editorial Nova, 1957,230 P.
- DAUS, Federico A. "Geografía de la Argentina: Física y Humana". Edición reestructurada por E. Isogna y C. Galarza de García Miguel. Buenos Aires, Estrada, 1979.
- DIAZ DE TUESTA, Patricia y MASSUN, Marfa B. "Historia 2" (Cuadernillo de ejercitación).
- "EN EL MARCO DE LAS LEYES DE PROMOCION REGIONAL. LA PAMPA QUIERE INTEGRARSE A LA REGION PATAGONICA", La Pampa, Subsecretaría de Información Pública, 1984.
- ECHGARAY DE JUAREZ, Elena M. "Estudio dirigido I. Técnicas de trabajo intelectual". Serie de cuadernos pedagógicos. Buenos Aires. Kapelusz. 1980,49 P.
- FRANQUEIRO, Amanda, "La enseñanza de las Ciencias Sociales". Buenos Aires. El Ateneo.
- GOLDMAN, Lucien y otros. "Jean Piaget y las Ciencias Sociales". Salamanca, Agore, 1974.
- GORING, Paul A. "Manual de mediciones y evaluación en el rendimiento de los estudios". Buenos Aires, Kapelusz, 197 1.
- GRADIN, Carlos J. "Contribución a la arqueología de La Pampa" (Arte Rupestre), Santa Rosa, Dirección de Cultura de La Pampa, 1975.
- GRADIN, Carlos J. "Contribución a la arqueología de La Pampa", 1975.
- "GRAN ENCICLOPEDIA DE LOS PEQUEÑOS", Tomo 8; Editorial La Encina, 1980.
- GREEN, John A. "Las pruebas ideadas por el maestro", Trad. Alicia M. de Cardoza, Buenos Aires, Kapelusz, 1977.
- HANNOUN, Hubert. "El niño conquista el medio", Trad. Juan J. Thoms. Buenos Aires. Kapelusz, 1977.
- HERNELT, G. "Maestros creativos, alumnos creativos" Buenos Aires, Kapelusz, 1979.
- HOPES, Carmen y CARREI Clemente, "Las Ciencias Sociales en el aula", Madrid, Uarcec, 1982.
- MEDUS, HERNANDEZ y CAZENAVE, "Geografía de La Pampa", La Pampa, Extra, 1982, 144 P.
- MERONI, Graciela, ANDINA, Amalia y MASTRGPIERRO; M.C. "Ciencias Sociales y su didáctica", Buenos Aires, Humanitas, 1984, 183 P.
- MERONI, Graciela y Otros. "Ciencias Sociales y su didáctica", Buenos Aires, Humanitas, 1979.
- MIRETZKY, María L. N., ROYO, Susana y SALUZZII, Elvira. "Historia 2", Buenos Aires, Kapelusz, 1980,420 P.
- OSSANNA, E. D. "Las técnicas grupales en la enseñanza de las Ciencias Sociales", Buenos Aires, Kapellusz, 1977.
- RAGAN W. B. "El currículum en la escuela primaria", Buenos Aires, El Ateneo, 1972.
- TELLO, Eliseo A. "Toponimia Araucana-Pampa: La Pampa", Dirección de Cultura de La Pampa, 1958,96 P.

(*) AISENBERG, B “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de Estudios Sociales para la escuela primaria. En AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI. 1994. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Paidós.

Capítulo VI

PARA QUE Y COMO TRABAJAR EN EL AULA CON LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS: UN APORTE DE LA PSICOLOGIA GENETICA A LA DIDACTICA DE ESTUDIOS SOCIALES PARA LA ESCUELA PRIMARIA

Beatriz Aisenberg

INTRODUCCION

Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es muy importante que entiendan los distintos aspectos de la sociedad en la que viven, así como su propio papel dentro de ella. Es pues, enormemente importante que los chicos aprendan a analizar los fenómenos sociales y a verlos con una perspectiva crítica e histórica.

DELVAL, 1988

Quienes enseñamos estudios sociales con la intención de lograr este objetivo advertimos las dificultades que tienen los niños para comprender los fenómenos sociales, así como nuestras propias dificultades para ayudarlos a mejorar dicha comprensión.

Es en el contexto de este objetivo general y en el contexto de estas dificultades donde debemos situar los aportes que puede realizar la psicología genética para la constitución de una didáctica de estudios sociales en la escuela primaria.

Dentro de este contexto podemos afirmar que la psicología genética puede realizar valiosos aportes para mejorar nuestra práctica de la enseñanza, dado que esta disciplina estudia cuáles son los procesos intelectuales por medio de los cuales se construye el conocimiento. Estos procesos cumplen un papel fundamental en la comprensión de los fenómenos sociales. Conocerlos nos permitirá adecuar nuestras actividades de enseñanza para mejorar la calidad del aprendizaje de los contenidos escolares.

En este sentido, la función que cumple la psicología en relación con la didáctica es instrumental: brinda conocimientos que son necesarios para la construcción de una teoría específicamente didáctica y para contribuir a garantizar el cumplimiento de determinadas metas educativas en el campo de la práctica de la enseñanza. La didáctica debe tomar de la psicología los conocimientos que necesite en función de los objetivos que se proponga, para integrarlos con sus restantes componentes tanto en el plano de la teoría como en el de la práctica.

Un aporte de la psicología genética

Entre los aportes de la psicología genética a la didáctica figura un principio general muy conocido: todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores.

Este principio deriva de la concepción general sobre cómo se construye el conocimiento. Desde la perspectiva de la psicología genética, conocer es otorgar o construir significados. Los

significados que cada sujeto puede dar a un objeto de conocimiento dependen de las teorías y nociones que ya haya construido ese sujeto en su desarrollo intelectual. Es por ello que los significados que otorgan distintos sujetos a un mismo objeto pueden ser diferentes.

Los conocimientos anteriores (es decir, las teorías y nociones ya construidas) funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento.

En la medida en que se asimilan nuevos significados a este marco, este mismo se va modificando, se va enriqueciendo. Es así como pasamos de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

De aquí deriva el sentido por el cual es necesario tener en cuenta los conocimientos previos en las actividades de enseñanza: estos conocimientos constituyen el marco asimilador desde el cual los alumnos otorgarán significado a los contenidos escolares.

Pero resulta muy complejo aplicar a la enseñanza de los estudios sociales este principio general tan conocido. Se han hecho diversos intentos que representaron tanto distorsiones de la teoría psicológica como de la misma teoría y la práctica pedagógicas.

Una de las principales distorsiones (todavía vigente en la práctica de la enseñanza de los estudios sociales) consiste en la centración exclusiva en los conocimientos previos de los alumnos.

Creemos que esta centración, que lleva a dejar de lado aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es producto de diversos factores. Uno de ellos lo constituye el contexto educativo predominantemente empirista (tanto a nivel de la teoría como de la práctica) en el que se produce el impacto del “hallazgo” de los conocimientos previos. El hincapié que se hace en ellos surge como consecuencia de que antes eran totalmente ignorados. En el afán de remarcar su importancia se pasó de un polo al otro, en el sentido de que se relegaron otros aspectos igualmente importantes.

Pero la psicología genética, si bien sostiene que los conocimientos previos desempeñan un papel fundamental para la construcción del conocimiento, de ninguna manera los considera suficientes.

Uno de los postulados básicos de la teoría es el interaccionismo: no hay construcción de conocimiento si no existe interacción con el objeto a conocer. El descuido de los contenidos de enseñanza no es deducible del núcleo teórico de la psicología genética. Tener en cuenta los conocimientos previos no implica trabajar sólo con ellos ni dejar de lado los contenidos por enseñar. Sin nuevos contenidos no hay aprendizaje posible.

Pero, en relación con el aprendizaje de contenidos curriculares, nos topamos con otro de los factores que favorecieron las distorsiones mencionadas. Se trata de un doble “vacío” de investigación: por un lado, al menos para el campo de conocimiento social, carecemos de indagaciones psicogenéticas sobre los conceptos vinculados a contenidos escolares. Sería necesario desarrollar dentro del programa de investigación psicogenética indagaciones cuyo objeto sea el proceso de reconstrucción por equilibración de contenidos en condiciones instruccionales, para llenar este vacío (Castorina, 1993).

Por otro lado, existe un “vacío” de investigación didáctica que ha contribuido a la realización de una transposición simple de la teoría del aprendizaje psicogenético al aula. En este sentido, se plantea una tarea vinculada a la relación entre psicología genética y didáctica: “...la teoría ‘pura’ del aprendizaje desarrollada fuera de la escuela debe afrontar los desafíos que le propone el campo específico de la práctica educativa” (Castorina, 1991).*

1. Remito al lector a Castorina J.A. (1991). “La teoría psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa”, en *Propuestas Psicopedagógicas para el año 2000*. Buenos Aires. FADIP, y a Castorina J.A. (en prensa). “Problemas Epistemológicos de las Teorías de Aprendizaje en su Transferencia a la Educación”, en *Temas de Psicopedagogía N° 6*. Anuario 1993, Buenos Aires, Forma Sociedad Editora.

Estos trabajos desarrollan el tema de las relaciones entre psicología genética y didáctica, incluyendo las distorsiones producidas por la aplicación de la teoría psicogenética “pura” al aula, y también responden a las críticas efectuadas a la teoría: tanto las que responsabilizan a la psicología genética por el “abandono” de los contenidos curriculares como las que sostienen que está incapacitada por principio para articularse a estudios sobre las interacciones sociales que supone el aprendizaje escolar.

Este capítulo propone aportar elementos que contribuyan a esclarecer las relaciones entre el principio psicológico general según el cual todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores, y la práctica concreta de enseñanza de estudios sociales en la escuela primaria. Está conformado por reflexiones sobre las prácticas realizadas a la luz de los aportes teóricos de la psicología genética. Se trata de reflexiones orientadas a iniciar un camino de respuesta para los siguientes interrogantes:

En primer lugar, cuáles son las características de los conocimientos previos a partir de los que se aprenderán los contenidos del área de estudios sociales.

En segundo lugar, cuál es el sentido de enseñar teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.

En tercer lugar; cómo trabajar en el aula para lograr una articulación entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos contenidos del área de estudios sociales.

Cabe aclarar que no se dará una respuesta acabada a estos interrogantes, sino unas primeras respuestas provisionales que pueden dar lugar al inicio de investigaciones, dado que, de acuerdo con Castorina (1993), "... lo que la teoría no ha dicho, aún puede decirlo...", y es deseable que lo haga para contribuir a la constitución de una teoría de la enseñanza de estudios sociales con base científica.

UNA APROXIMACION A LAS CARACTERISTICAS DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS NIÑOS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DEL AREA DE ESTUDIOS SOCIALES.

a) *El conocimiento infantil sobre el mundo social*

Para "bajar" a la práctica de la enseñanza el principio general sobre la necesidad de trabajar con los conocimientos previos de los niños, el primer interrogante ineludible que se nos plantea es: Cuáles son los conocimientos previos que conforman el marco asimilador desde el cual los niños pueden otorgar significado a los contenidos escolares del área social?

No podemos dar a este interrogante una respuesta acabada, ya que la investigación psicogenética sobre el conocimiento infantil acerca del mundo social está en sus comienzos, y son muchos todavía los problemas sin resolver. Sin embargo, a partir de los resultados de dichas investigaciones, que se centran en el conocimiento infantil sobre los sistemas de relaciones sociales y sobre las instituciones, podemos proponer una primera respuesta provisional:

El marco asimilador para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías y nociones sobre el mundo social, que los niños construyeron en su propia historia de interacciones sociales.

Esta primera respuesta deriva de ciertos principios. con los cuales concuerdan las investigaciones hasta ahora realizadas, que nos permiten definir algunas características del conocimiento infantil sobre el mundo social:

a) Los niños llegan a la escuela con ideas sobre el mundo social, no vienen "vacíos". Tienen, por ejemplo, ideas sobre la familia, la ciudad, la autoridad, la justicia, sobre aspectos económicos.

b) Los niños, para conocer los objetos del mundo social, realizan construcciones **propias y originales**. No reciben pasivamente la información de los adultos sobre los distintos aspectos del mundo social, sino que realizan un trabajo intelectual ligado a sus propias interacciones sociales. Se plantean interrogantes y formulan hipótesis originales acerca de los objetos con los cuales

interactúan.

c) En la medida en que el conocimiento se contruye en las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, las ideas sociales que los niños construyen guardan estrecha relación con el tipo de interacciones sociales que viven. No todos los niños tienen el mismo tipo de interacciones. Todo niño, además de sujeto psicológico que aprende es, fundamentalmente, un sujeto social, pertenece a un grupo social determinado. La particular inserción de los niños en la realidad social marca el proceso de construcción de las nociones sociales.

d) Los niños no construyen solamente nociones ligadas al mundo social inmediato. Su experiencia social incluye informaciones sobre lugares cercanos y lejanos recibidas a través de los adultos y de los medios de comunicación, a las cuales también los niños dan significado.

e) Los significados que otorgan los niños a los objetos del mundo social responden a una lógica determinada, por lo cual guardan coherencia entre sí. No son significados “cualesquiera” o aleatorios. La lógica a la cual responden las nociones sociales de los niños nos permite inferir sus teorías sobre el mundo social, que constituyen los marcos asimiladores de los objetos sociales de conocimiento.

f) Las teorías infantiles sobre el mundo social son diferentes de las concepciones de los adultos. Presentan, con respecto a éstas, “distorsiones” y muchísimas “lagunas”.

Algunos Ejemplos

Haremos aquí referencia a algunos aspectos de dos investigaciones sobre nociones sociales de los niños, que nos servirán de ejemplo para comprender las características recién enunciadas del conocimiento infantil sobre el mundo social:

Nociones económicas, indagadas por J. Deha (1987)

Delval realizó en España una investigación sobre las ideas infantiles acerca del mundo económico. Una de las nociones que estudió es la de ganancia en el proceso de compra-venta. Es decir, partió de una noción relativamente sencilla, que además está ligada a la experiencia directa de los niños con el mundo social.

En este estudio encontró que para los niños pequeños (alrededor de siete - ocho años), el vendedor de un negocio vende sus mercaderías al mismo precio o a un precio menor que el que paga al fabricante. O lo vende al mismo precio, porque “es lo que vale el producto”, entonces no se lo puede vender más caro, o lo vende más barato que lo que lo pagó, porque si vende barato la gente le comprará mucho y ganará mucha plata.

Esta concepción ejemplifica la originalidad de las ideas infantiles sobre el mundo social. Es decir, nos muestra que los niños no se limitan a repetir lo que escuchan de los adultos. En este sentido sostenemos que el conocimiento del mundo social no es una copia de la realidad, sino que supone un trabajo intelectual en relación con ella.

Este mismo ejemplo también ilustra la distorsión de las ideas infantiles con respecto a la realidad y a las nociones de los adultos. Desde nuestro punto de vista constituye una idea “absurda”, dado que es totalmente contradictoria con el concepto mismo de ganancia. Pero muchas veces ocurre que lo que para nosotros es contradictorio, no lo es para los niños.

Para comprender la lógica y el sentido de esta idea de “ganancia” debemos recurrir a una teoría infantil más general, que es el marco del cual surge dicha idea. No es casual que todos los niños de esta edad planteen ideas tan similares y compatibles entre sí.

Esta teoría infantil, dentro de la cual se comprende la idea de ganancia, es una teoría según la cual la realidad social está “...regida por principios morales y de equidad o reciprocidad y no por principios económicos”. En esta sociedad “...las instituciones sociales desempeñan una función benéfico-social, y (los niños) creen que el tendero recibe la mercancía gratis y únicamente se encarga de distribuirla”.

Es decir, pareciera que el niño asimila el mundo económico (que es un mundo

de relaciones impersonales) desde un marco de referencia de relaciones personales; por lo cual aplica las normas que rigen estas relaciones al campo económico. “Esto lo lleva a ver al vendedor como un amigo que nos está haciendo un favor, que nos está ayudando, dándonos algo que necesitamos, y por lo tanto no puede cobrar más de lo que le ha costado a él porque eso no estaría bien”.

Cabe aclarar que ésta no es una teoría explicitada por los niños, sino que es un modelo teórico construido por el investigador. Es un modelo que pretende reflejar la lógica de las ideas infantiles sobre un determinado objeto de conocimiento. El estudio psicogenético de las nociones infantiles permite al psicólogo inferir esta lógica.

Nociones políticas, indagadas por J. A. Castorina

En una investigación dirigida por el profesor Castorina, realizada en la ciudad de Buenos Aires, sobre las ideas de los niños de escuelas primarias acerca de la autoridad presidencial, encontramos que los niños interpretan el mundo político desde un marco en el que predominan relaciones personales reguladas por el afecto y la moral. Es decir, pareciera que para los niños el mundo político se rige también por leyes morales (Castorina y Aisenberg, 1989).

Para los niños de ocho y nueve años, la función del presidente es “hacer el bien”, “cuidar al país” y “ayudar a la gente”. La peculiaridad de esta función es que supone un presidente intrínsecamente bueno, bueno “por naturaleza”, por la definición de la función: siempre hace y dice cosas buenas; no cabe otra posibilidad.

Pero ésta no es una idea aislada, sino que se inserta en un marco general dentro del cual se mantiene una coherencia. Por ejemplo, veamos la noción de estos mismos niños sobre la obediencia a la autoridad política: sostienen que la gente hace caso a lo que el presidente dice, no porque exista un deber de obediencia. Es decir, no conciben una obligatoriedad de obediencia, dado que es innecesaria y sería contradictoria con el marco general desde el cual significan la autoridad presidencial; una figura benéfica es incompatible con la coacción que podría derivar de la obligatoriedad de obediencia.

Para estos niños la gente, de hecho, hace caso a lo que el presidente diga porque el presidente hace “el bien”, “ayuda” y “cuida”. Entonces la gente le hace caso porque quiere, porque lo que dice está bien, porque el presidente tiene razón. No existe una necesidad de obedecer, no hay obligatoriedad derivada de la relación de autoridad. Existe una obediencia de hecho que deriva de una decisión personal, ligada a la voluntad y a convicciones personales.

Pareciera ser, nuevamente según Delval (1988), que los niños tienen una visión idílica del mundo social, viéndolo como un terreno de cooperación y de ayuda mutua, regido por un orden completamente racional, “al igual que el mundo físico, en el que cada cosa está situada en su sitio y la realidad sirve para satisfacer las necesidades del hombre”.

Esta conceptualización de la sociedad no concibe conflictos porque no puede explicarlos. Sí existen, de hecho, para los niños “los buenos” y “los malos”, pero las explicaciones que dan sobre la sociedad parecieran corresponder a una sociedad de “buenos” solamente. Los “malos” o las injusticias dentro de esta teoría son excepciones o simples errores sin ninguna explicación, que vienen a alterar un orden totalmente racional y funcional.

Los que estamos en contacto con niños sabemos que desde pequeños tienen ideas sobre lo justo y lo injusto, y que pueden cuestionar con muy buenos argumentos aquello que consideran injusto. Pero no es lo mismo reconocer y reaccionar frente a las injusticias, que elaborar una teoría que explique su existencia, así como la existencia de cualquier conflicto en la sociedad.

No deben sorprendernos estas ideas infantiles si tenemos en cuenta que en la historia del pensamiento de la humanidad existieron ideas similares. Por ejemplo, Tamarit (1988), refiriéndose a Parsons como un teórico funcionalista de la sociedad sostiene que “...se inscribe coherentemente en el marco de una perspectiva que concibe a la sociedad como un sistema armónico, derivado

naturalmente del hecho de que los individuos participen de un sistema común de valores y de normas que generan intereses colectivos”. En este modelo de sociedad no se conciben conflictos.

Salvando las distancias, existe bastante similitud con la descripción de Delval (1987) de la teoría infantil sobre el mundo social: “Los individuos, por su parte, se esfuerzan por hacer las cosas lo mejor posible, ayudando a los demás y movidos siempre por intereses altruistas”.²

Con respecto a la diversidad de ideas infantiles debidas a la diferente pertenencia social de los niños, encontramos un ejemplo en la investigación sobre autoridad presidencial, dado que se contrastaron niños de sectores sociales medios y de sectores populares.

Si bien los niños de ambos sectores sociales interpretan a la autoridad política desde un marco de referencia moral y de relaciones personales, en los niños de sectores populares este marco también incluye aspectos del mundo laboral que no aparecen en los niños de sectores medios. La caracterización que hacen sobre la función presidencial, por ejemplo, incluye tareas y modos de relación propios del capataz de una fábrica. En consecuencia, aceptan más fácilmente la obligatoriedad de la obediencia.

El presidente, para ellos, también hace el bien, pero lo hace en estrecha relación con problemas del mundo laboral. Dice a la gente, por ejemplo, “que no tienen que llegar tarde al trabajo”; es decir, da buenos consejos y “si no tienen trabajo, le dice dónde pueden conseguirlo”.

Los ejemplos aquí presentados nos dan, una idea sobre los aspectos del mundo social que los niños conocen, referidos a la realidad social con la cual ellos interactúan, que es la realidad actual. Es desde teorías de este tipo que los niños asimilan los contenidos escolares referidos al mundo social.

Pero una parte importante de los contenidos escolares se refieren a la historia. Pasaremos a tratar este aspecto.

b) Algunas ideas sobre el marco asimilador para el aprendizaje de la historia

“Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio ocupa un lugar muy reducido. La evolución social, el cambio histórico, se entiende con grandes dificultades y muy tardíamente” (Delval, 1981).

Aparentemente, la primera idea de los niños es que el mundo social siempre fue como es ahora. No tienen ninguna concepción sobre cambio, evolución o proceso en la historia.

El primer momento histórico que parecen concebir los niños como diferenciado del actual es el del origen de la vida del hombre. Origen muy lejano, e indefinido en el tiempo. Este origen es un recorte desvinculado de la realidad actual, no hay proceso que los una. Por lo cual, el marco asimilador desde el cual los niños otorgan significado a los contenidos históricos que les enseñamos no concibe diferenciaciones entre distintos períodos.

Esta situación nos plantea una interesante paradoja: nosotros valoramos la enseñanza de la historia porque pensamos que ayudará a los niños a comprender mejor la sociedad actual. Este es uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la historia. Pero los niños, para comprender las sociedades del pasado, utilizan como instrumentos de asimilación las conceptualizaciones que tienen sobre la sociedad, que se refieren, en su mayor parte, a la sociedad del presente. Es decir, para comprender una organización social en cualquier época de la historia el referente infantil es su conocimiento sobre la sociedad actual. Esto produce distorsiones en la comprensión de las sociedades del pasado, porque los niños les atribuyen significados que son de nuestra realidad.

² Cabe aclarar que esta comparación entre teorías infantiles y teorías de la historia de la ciencia no responde a la idea de que los niños, en su proceso de construcción del conocimiento, “repite” el proceso de construcción realizado por la ciencia. Se recurre a la historia de la ciencia porque da elementos al investigador para comprender las teorías infantiles.

Es cierto que también los adultos interpretamos el pasado desde la actualidad. La historia es una teoría actual que trata de explicar el pasado, y en gran medida las investigaciones que se realizan están relacionadas con problemas del presente. Pero la teoría histórica concibe una diferenciación entre los distintos períodos de la historia misma, así como una diferenciación entre cada uno de ellos y la actualidad.

Estas diferenciaciones son producto de construcciones intelectuales. La enseñanza de la historia debe ayudar a los niños a construirlas progresivamente, tomando como punto de partida la indiferenciación inicial tanto entre distintos momentos de la historia como entre distintos tipos de sociedades.

Dijimos que asimilar contenidos históricos desde un marco de referencia centrados en el presente genera significaciones distorsionadas.

Veamos un ejemplo de estas distorsiones tomado de una observación de clase, de 4to grado, trabajando el tema “Comunidades aborígenes del actual territorio argentino en la época previa a la llegada de los españoles a América”.

Un grupo de niños está leyendo un texto con la información de que un grupo indígena (los diaguitas) trabajaba la cerámica. El texto está acompañado por una lámina que muestra a mujeres indígenas moliendo granos en un mortero, y cacharros de cerámica al lado de ellas.

La maestra se acerca al grupo y uno de los niños le dice: “Estos indígenas hacían artesanías de cerámica”. Para qué usaban las artesanías?”, pregunta la maestra. “Para adornar las casas”, afirma el niño.

La maestra duda, mira la ilustración, e insiste: “Por qué pensás que usaban las artesanías como adorno?”. “Para eso las compra mi mamá”. Y otro niño agrega: “Si a mi mamá también le gustan las artesanías. En mi casa hay un montón”.

El significado que estos niños están dando a las artesanías indígenas deriva de lo que para ellos significa la artesanía en el contexto de su forma de vida actual. Yuxtaponen este significado, sin hacer ninguna diferenciación, para contextualizarlo en la forma de vida indígena. Los niños no “atrapan” la función o utilidad del cacharro dentro del sistema de vida que están estudiando.

¿Qué hace la maestra?

Pide a los niños que busquen en el libro información sobre la alimentación de este grupo indígena, y que piensen y anoten en sus cuadernos como conseguían sus alimentos, dónde los guardaban, cómo los cocinaban.

También les pide que hagan dos dibujos: uno, de un grupo de indígenas comiendo, y otro de una familia actual a la hora de la cena. Por último les sugiere que busquen en el diccionario el significado de la palabra “artesanía”.

Es decir, la maestra propuso como tarea un abordaje a la nueva información tendiente a esclarecer el error: orientó a los niños para que se centraran en contextualizar las artesanías en la forma de vida indígena. La comparación que propone realizar toma como punto de partida la distorsión realizada por los niños con el objetivo de orientarlos hacia el establecimiento de diferenciaciones para que se acerquen a un conocimiento más objetivo, y así ayudará a los alumnos a entender la función del cacharro en el contexto de la vida indígena, partiendo de la comparación con nuestros utensilios actuales.

En la puesta en común del trabajo de todos los grupos se retorna el tema. Se comparan los utensilios de cocina que usamos ahora con los utensilios que utilizaban los indígenas. Esta comparación permitió a los niños establecer una diferenciación necesaria para una mejor comprensión de los contenidos que se estaban enseñando.

Este ejemplo nos muestra la importancia de atender a las significaciones particulares que dan los niños a los contenidos que enseñamos.

Si nos ocupamos de escuchar las ideas de los niños sobre los conceptos y los temas que queremos enseñar, podremos orientarlos y brindarles la información que ellos necesitan para comprender más objetivamente los Contenidos que enseñamos. Gran parte de esta información es tan obvia para nosotros, que nos cuesta registrar que no lo es para los niños.

La enseñanza de los contenidos del área social que incluya las ideas de los niños permitirá que ellos logren una mayor comprensión de los contenidos que nosotros queremos enseñar. Nuestra tarea es precisamente intentar disminuir al máximo sus distorsiones, para lograr una comprensión lo más objetiva posible.

Para poder hacerlo, es imprescindible que esas distorsiones surjan en la clase, única manera de conocerlas, para poder intervenir. No pretendemos sostener que por nuestra intervención, por nuestras explicaciones, vamos anular totalmente estas distorsiones, pero sí podremos reducir la distancia en algunos casos, acercando a los niños a un conocimiento más objetivo. En otros casos, tal vez ayudemos a los niños a tomar conciencia de que la diferencia existe.

Si nosotros no intervenimos, si no hacemos que se expliciten las ideas previas con todos los errores (y también los aciertos) que ellas puedan tener, los niños conservarán sus errores, y nosotros no tendremos información sobre lo que aprenden en nuestras clases. Evaluaremos la repetición de nuestras ideas, y si los alumnos se “equivocan” en las respuestas a nuestras consignas, nos costará mucho entender el significado de sus errores.

Para superar la paradoja planteada, es decir, para que el estudio del pasado ayude a los niños a comprender la sociedad actual, es necesario tener en cuenta las conceptualizaciones que ya tienen sobre esta sociedad. Esto permitirá mejorar la comprensión tanto de los aspectos sociales del pasado como de los del presente.

LA FUNCION DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN EL APRENDIZAJE DE NUEVOS CONTENIDOS

Nuestra tarea en la escuela es enseñar nuevos contenidos. ¿Por qué entonces debemos tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, es decir, conocimientos que los niños ya poseen y que además presentan errores y distorsiones?

Porque, tal como lo afirmamos anteriormente, es a partir de estos conocimientos previos que los niños interpretarán los contenidos que les enseñemos. Las ideas que los niños tienen sobre el mundo social constituyen el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos escolares del área de estudios sociales. Y esto no depende de una decisión o de la voluntad de los adultos, sino que responde a la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento.

Lo que sí depende de la decisión de los adultos es el lugar que les damos en el trabajo del aula a estos conocimientos previos; es decir, para qué y cómo los tenemos en cuenta.

Creemos que el sentido del trabajo con las ideas de los niños consiste en facilitar y mejorar la asimilación de nuevos contenidos. Se trata de un recurso metodológico que utilizamos para lograr un mejor aprendizaje de los contenidos que queremos enseñar.

Para que esto sea posible es imprescindible desarrollar un trabajo articulado entre los nuevos contenidos y las ideas de los niños en tanto marcos de asimilación de dichos contenidos.

No es tarea sencilla lograr esta articulación. En la práctica de la enseñanza de estudios sociales suele darse una centración en uno de los dos aspectos, que plantea una falsa disyuntiva: o se trabaja sólo atendiendo a los nuevos contenidos, o sólo atendiendo a los conocimientos que los niños ya poseen.

Si nos centramos sólo en los contenidos, favorecemos una repetición mecánica y no una verdadera apropiación. Los contenidos quedan “prendidos con alfileres”.

Esto no ocurre sólo en las metodologías asociadas a la llamada enseñanza tradicional. Muchos trabajos grupales consisten en copias y “rejuntes” de información, sin una verdadera interacción entre los niños en torno de los

significados de dicha información. En estos trabajos se reparten roles: uno lee, otro piensa, otro escribe; o se reparte el trabajo: cada uno hace una parte.

Muchas mal llamadas “investigaciones” consisten en mandar a buscar información sobre un tema sin tener claro qué se busca ni para que.

En este tipo de trabajos quedan fuera las significaciones que dan los niños a los contenidos: cómo los interpretan, qué problemas o preguntas se plantean. Quedan fuera los niños mismos.

En el otro extremo, encontramos una modalidad que trabaja sólo con los conocimientos previos de los niños. Las clases consisten en largas charlas, en las que se propone un tema y los niños dicen lo que ya saben sobre el.

Esta modalidad refleja una confusión en torno de qué significa trabajar con las ideas de los niños: supone que todo nuestro trabajo en el área debe centrarse solamente en dichas ideas.

De este modo, se “acumula” un montón de información que los niños ya tienen, sin saber luego qué hacer con ella. Hay cuestiones obvias que a veces es preciso remarcar: si lo único que hacemos es escuchar a los niños, no enseñamos nada.

En este tipo de trabajos, las ideas infantiles se constituyen en un fin en sí mismas. No cumplen ninguna función en relación con el aprendizaje de nuevos contenidos.

Si no proponemos actividades con nueva información para que los conocimientos anteriores se pongan en juego y se enriquezcan, no hay aprendizaje posible.

El sentido de trabajar con las ideas de los niños es que éstas constituyan el instrumento, el marco asimilador para dar significado a los nuevos contenidos.

No hay una construcción espontánea de los contenidos curriculares del área social. Si queremos que los chicos aprendan, tenemos que presentar información nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de esta información. Esta es una clave para la articulación entre las nociones infantiles y los nuevos contenidos.

Es necesario plantear situaciones (preguntas, problemas, simulaciones) que permitan a los niños explicitar y fundamentar sus ideas, que promuevan la discusión y la confrontación de diferentes puntos de vista, que favorezcan el planteo de hipótesis sobre distintas cuestiones sociales. Pero esto cobra sentido sólo si:

- está muy claro para maestro y alumnos sobre que se está discutiendo;
- se fundamentan y sistematizan estas ideas y discusiones;
- fundamentalmente, se confronta este bagaje de ideas y discusiones con los nuevos contenidos presentados en los distintos materiales informativos y explicativos.

Es en el proceso de otorgar significación a los nuevos contenidos donde se ponen en juego las teorías e ideas que los niños ya tienen. Es en este mismo proceso donde se enriquecen en el intento por asimilar los nuevos contenidos, donde pueden plantearse los conflictos cognitivos tanto intraindividuales como interindividuales, donde surgen los nuevos interrogantes. Es ésta la actividad necesaria para apropiarse de los nuevos contenidos. Es ésta la actividad que el maestro debe promover en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trabajar con las ideas de los niños no significa hacer *primero* un trabajo diagnóstico sobre las ideas de los niños y luego introducir los nuevos contenidos *independientemente de esas ideas*. Puede haber un trabajo previo, pero es indispensable que haya un trabajo conjunto. Este es el que garantiza las posibilidades de asimilación.

Tomemos una idea infantil, por ejemplo, sobre la ley. En la investigación ya mencionada sobre autoridad presidencial, se cita la siguiente afirmación de un niño de 11 años: una ley “es como una ordenanza, que dice lo que se tiene que hacer y lo que no hay que hacer”. Sin embargo, también sostiene que nadie las puede hacer”. ..porque si alguien las haría podría poner cualquier cosa” (Castorina y Aisenberg, 1989).

Distintas investigaciones muestran que para los niños las leyes son inmodificables, y que parecen no ser obra humana.

El trabajo escolar puede ayudar a modificar esta idea sobre el origen “no humano” de las

leyes a través de actividades con nuevos contenidos sobre la elaboración de leyes tanto a través de la historia como en la actualidad, centrándose en la comprensión de quiénes pueden elaborar y modificar las leyes y en qué condiciones estos cambios son legítimos.

Es en este sentido que los contenidos escolares pueden presentarse como contraargumentaciones que ayuden a modificar y a enriquecer las ideas de los niños, de modo que se acerquen a un conocimiento *más* objetivo sobre los distintos objetos sociales.

La noción infantil sobre la ley, como cualquiera otra sobre el mundo social, podrá modificarse en la medida en que los alumnos se involucren en sucesivas y diferentes situaciones en las que tengan que confrontar sus ideas con información que los lleve en algún momento, a plantearse conflictos, a tomar conciencia de la contradicción que existe entre la idea que sostienen y la nueva información. No hay modificaciones inmediatas ni automáticas, pero sí un proceso de reestructuración y cambio en la construcción de nociones sociales.

Es preciso que la información que aportan los contenidos escolares pase a formar parte de dicho proceso de construcción. Es ésta la única forma de lograr un aprendizaje significativo.

Lo dicho anteriormente no supone que la única manera de presentar información nueva a los niños sea bajo la forma de un “bombardeo” de contraargumentaciones. Esta es sólo una estrategia posible. Además, los niños también tienen informaciones e ideas acertadas, y la nueva información puede proveerse como nuevas argumentaciones que ayuden a fortalecer las fundamentaciones de dichas ideas.

Para cerrar esta sección haremos algunas aclaraciones sobre los conocimientos previos, relacionados nada menos que con su propia definición. ¿Qué son los conocimientos previos?

En primer lugar, la expresión “conocimientos previos” es utilizada desde diversas teorías psicológicas del aprendizaje. El significado que adquiere esta misma expresión no es el mismo para todas las teorías.

En el marco de la psicología genética, como ya se ha explicado, denominamos conocimientos previos a las teorías y nociones ya construidas por un sujeto para un campo específico de conocimiento. La construcción de nociones y teorías supone y requiere de información específica sobre el campo en cuestión.

Es frecuente que en los trabajos de aula se reduzcan los “conocimientos previos” a esta información específica. Esta reducción aparece bajo la forma de indagaciones que apuntan únicamente a determinar qué información ya tienen los niños sobre un tema particular, por ejemplo: “¿Qué saben sobre la Semana de Mayo?”.

Bienvenida sea la información que los niños ya conozcan sobre un tema: es importante tenerla en cuenta como punto de partida. Pero realizar un diagnóstico de la información ya conocida no es lo mismo que trabajar con los conocimientos previos tal como los hemos definido. Esta tarea implica superar el plano de la información específica (tanto la conocida por los niños como la que queremos enseñar), buscando las explicaciones y fundamentaciones (es decir, los significados) que otorgan los niños a dichas informaciones. Es en estas explicaciones y fundamentaciones que aparecen “reflejadas” las nociones y teorías infantiles, y también las informaciones que los niños manejan.

Por último debemos tener en cuenta que en el discurso de los niños (y también en el de los adultos) sobre temas sociales, no sólo encontraremos explicaciones racionales originales e informaciones, sino también “representaciones sociales” y prejuicios. Una enseñanza de Estudios Sociales que pretenda formar individuos críticos debe favorecer el esclarecimiento de los prejuicios, promoviendo trabajos que ayuden a diferenciarlos de afirmaciones racionales. Pero es importante no confundir los prejuicios que puedan enunciar los niños con sus ideas originales sobre el mundo social.

HACIA UNA ARTICULACION ENTRE CONOCIMIENTOS PREVIOS Y CONTENIDOS ESCOLARES EN EL TRABAJO DEL AULA.

Para lograr una articulación es preciso que en el proceso de planificación y conducción de la enseñanza tengamos muy claro, en primer lugar, qué es lo

que queremos enseñar y para qué. Y en segundo lugar, que planteemos el desafío del cómo.

Determinación de los contenidos por enseñar

Tomemos, por ejemplo, un contenido “clásico” de los programas escolares de historia argentina: “Las guerras de Independencia”. Se trata de las guerras que se producen entre criollos y españoles a partir de la Revolución de Mayo de 18 10.

Es común que en el aula se trabaje este tema leyendo sobre las campañas militares, y armando cuadros o mapas repletos de nombres de patriotas, de batallas y de fechas.

Esta modalidad de trabajo responde a una particular concepción de los contenidos de la historia, que los reduce a un conjunto de hechos. (Y también responde a una determinada concepción del aprendizaje, que lo reduce a la simple repetición de información.)

En cambio, si partimos de la concepción según la cual los contenidos de la historia, como los de cualquier disciplina social, son explicaciones que articulan conceptos y relaciones, deberemos buscar otro abordaje.

De acuerdo con la concepción de una historia explicativa (véase el cap. 2 de este volumen) y de los contenidos escolares de la historia acordes con esta concepción (véase el cap. 4 de este volumen), podemos proponer como contenidos para el tema “Las guerras de Independencia” los siguientes ejes: ¿por qué se produjeron estas guerras?, qué intereses estaban en juego?, ¿cómo se relacionan estas guerras con la vida social, económica y política en las Provincias Unidas en la década de 18 10?, ¿qué consecuencias tienen? Estas preguntas son las que definen el contenido a trabajar.

En esta selección de contenidos (como en cualquiera otra) no sólo juegan criterios disciplinares. Están implícitos los objetivos que dan sentido a la enseñanza de la historia, relacionados con ciertos valores; un pueblo que lucha por defender su independencia y los costos que esta lucha significa no son contenidos neutros.

Búsqueda de los conocimientos previos para la asimilación de los nuevos contenidos

En el trabajo de aula muchas veces es necesario indagar qué nociones tienen los niños en relación con los contenidos que queremos enseñar.

No se trata solamente de indagar qué es lo que ya saben sobre la información específica que pensamos desarrollar. En muchos casos es posible que los alumnos no tengan ninguna información sobre los temas históricos que planificamos enseñar. No obtendremos respuesta si les preguntamos qué saben sobre las guerras de independencia; tampoco se trata de que los niños tengan que adivinar los contenidos de los programas escolares.

Se trata de encontrar, dentro del repertorio de nociones sociales que los niños ya tienen, aquellas que pueden vincularse a los nuevos contenidos, es decir, aquellas desde las cuales podrían asimilarse los nuevos contenidos. No sabemos si los niños tienen conocimiento de las guerras en cuestión, pero sí sabemos que alguna noción sobre la guerra tienen. Y, sí pretendemos que los niños aprendan significativamente el tema “guerras de Independencia”, la noción de “guerra” que tengan construida deberá desempeñar un rol fundamental en los significados que otorguen a este nuevo contenido.

Proponemos entonces un trabajo de “anticipación” que nos permita conocer cuáles son las ideas de los alumnos sobre la guerra, qué problemas se plantean en torno de ella. En este sentido, afirmamos que es la planificación de los contenidos que queremos enseñar la que nos indica qué ideas infantiles indagar.

En una experiencia de aula³ en la **que** se desarrolló una unidad centrada en los contenidos

³ Se trata de una experiencia realizada en 1992 bajo el asesoramiento de la autora, en el Instituto Martín Buber de la Ciudad de Buenos Aires, al cual concurren niños de sectores sociales medios.

arriba mencionados sobre las guerras de Independencia, como trabajo de anticipación pedimos a los alumnos que cada uno escribiera qué es una guerra.

Estas son algunas de las respuestas de niños del ciclo superior pensadas y escritas individualmente:

“La guerra significa enfrentamiento por distintas causas, que demuestran odio [...]. Las causas pueden ser por territorio, por plata, por racismo, por derechos. En la guerra muere mucha gente y nadie se beneficia. ”

“La guerra es cuando dos países o un país dividido pelea. Nadie gana [...]. Es maldad, dolor y millones de cosas malas. ”

“La guerra se hace [...] por cosas que sean importantes para los bandos que luchan [...]. Si es por tierras los bandos atacan al otro hasta que se rinda, en el ataque se mata y mueren personas de los dos bandos. Cuando se rinde un bando quiere decir que no se va a luchar mas y el otro gana la guerra [...], logró el objetivo pero perdió muchas personas. ”

“Significa odio, muerte de personas inocentes, destrozos sin sentido. Nadie gana. ”

(En estas ideas se mezclan dos planos diferentes: uno es el de los conocimientos sobre el concepto, y otro, que surgió con mucha fuerza en todos los chicos, es el de la valoración negativa sobre la guerra).

Este trabajo individual permite garantizar que todos los alumnos sistematicen sus ideas. Entre las muchas “modas” didácticas figura la del trabajo grupal. Es cierto que éste enriquece la tarea, pero no suple la necesidad de la reflexión individual. El valor del trabajo grupal reside justamente en enriquecer la reflexión de cada uno de los alumnos en función de los aportes del resto del grupo.

En un segundo momento, se propone realizar una discusión entre todos, con la consigna de intentar armar una definición sobre qué es una guerra, aprovechando lo que todos pensaron. La intención de este trabajo es que cada alumno pueda argumentar sus afirmaciones, determinar las lagunas y las contradicciones que puedan surgir entre distintas versiones sobre la misma noción.

A lo largo de la discusión la maestra va registrando tanto los acuerdos como los desacuerdos sobre qué es la guerra. Queda el siguiente esquema:

LA GUERRA

- . Es una pelea entre dos bandos (pueden ser dos países, grupo de países, grupos dentro de un mismo país).
- . Se hace por motivos importantes para los bandos. Los motivos pueden ser: por dinero, por territorio, por racismo, por ocupar el gobierno, por defender derechos o ideas.
- . Siempre hay destrucción, odio, muerte.
- . Nadie se beneficia. Un grupo logra su objetivo pero pierde muchas personas.
Duda: ¿hay o no hay beneficio?
- . Es algo feo, malo y doloroso.

(Es conveniente realizar este tipo de registros en un papel grande, dado que si se lo hace en el pizarrón no se puede recuperar más adelante la

información registrada).

*Aprendizaje significativo de nuevos contenidos
a partir de los conocimientos previos*

Tenemos en nuestro ejemplo definidos los contenidos y también algunas ideas de los alumnos sobre qué es una guerra. Se nos plantea ahora la pregunta crucial: cómo logramos una articulación?

Recurramos nuevamente a los registros de las observaciones de las clases que siguieron a la discusión anterior.

La maestra propone un trabajo grupal con textos sobre las guerras de Independencia que los alumnos traen, con la consigna de averiguar cuáles de las características del esquema ya realizado se dieron en las guerras de Independencia, es decir:

- 1) ¿Cuáles fueron los bandos?
- 2) ¿Qué motivos importantes tenía cada bando para hacer la guerra?
- 3) ¿Qué se destruyó?
- 4) ¿Hubo o no hubo beneficios con estas guerras? Si hubo, ¿cuáles y para quién?

Es decir, la maestra parte de las ideas del grupo para abordar la lectura. Esta cobra sentido porque se trata de verificar si son o no aplicables las categorías propuestas por los chicos.

El primer acercamiento al texto no es “ciego” o en función de preguntas pensadas sólo por la maestra, sino que se realiza relacionado con un problema trabajado previamente, que ya sabemos que tiene un significado para los alumnos. Esta planteada en el grupo la discusión sobre si una guerra “trae” o no beneficios.

En este caso particular se trabajó con textos informativos aportados por los alumnos, dado que se trata de un tema que figura en cualquier manual escolar. En otros casos, la maestra puede brindar la información a través de textos seleccionados, de documentos históricos, de exposiciones orales.

Lo que hace interesante la lectura son precisamente las ideas y las discusiones iniciales. Los niños recurren a los libros para buscar información sobre cuestiones que ellos pensaron previamente. Los nuevos contenidos se articulan así con estas cuestiones, ayudando a verificar, a refutar, a complementar las ideas anteriormente formuladas, a lo largo del proceso de lectura y discusión.

Este trabajo con la información es el que constituye fundamentalmente el proceso de aprendizaje. Requiere de aproximaciones sucesivas a los nuevos contenidos, que van permitiendo sucesivas elaboraciones. Partimos de las ideas de los niños. Estas nos muestran que los niños “piensan” por sí mismos, sin que se lo pidamos. Pero esto no alcanza. Nuestra intención es que las ideas iniciales se enriquezcan, se reformulen, a partir del trabajo con nuevos contenidos. Para ello necesitamos ir planteando distintas -actividades con dichos contenidos, a través de las cuales se va dando una aproximación gradual.

Un aspecto interesante de este trabajo fue el hecho de que los niños, a partir del trabajo con la información, pasaron a una valoración positiva de estas guerras, bien diferente de la valoración que habían dado inicialmente. Algunos grupos concluyen:

“Se benefician los criollos porque forman un gobierno propio, pueden comerciar libremente, tienen sus propias tierras, tiene más poder económico.”

“Son las guerras más razonables porque la Independencia es muy importante para un país porque puede hacer lo que el pueblo quiera y porque depender de otro país es feo.”

Los niños pasaron de un polo al otro: de decir que las guerras no benefician a nadie, pasaron a decir que los criollos sólo obtuvieron de ellas resultados positivos. Desaparece el “horror” por la guerra.

Este pasaje, creemos, se relaciona con que se trata de dos valores muy preciados en juego, que aparecen como contradictorios: la paz y el derecho de un pueblo a pelear por su libertad. Los textos leídos en clase se centraban en este segundo valor, lo cual hizo que los niños “olvidaran” su

propia valoración sobre la guerra, en lugar de integrarla con la información trabajada.

Planteamos a los niños este contraste pidiendo que releyeran lo que ellos mismos habían dicho sobre la guerra, tomando como eje la pregunta: las guerras de independencia sólo trajeron beneficios para los criollos?

Es decir, las ideas inicialmente planteadas por los niños sobre la guerra no quedaron “olvidadas” como un simple diagnóstico inicial. Se trató de contrastarlas con los nuevos significados.

Ir recuperando a lo largo de la unidad las ideas anteriormente formuladas puede servir para que los alumnos tomen conciencia de sus contradicciones, y fundamentalmente de sus aprendizajes.

Recurrimos también a nueva información para contrarrestar la polarización que surgió. Los niños leyeron un texto sobre las consecuencias económicas, políticas y sociales de estas guerras. El texto, a la vez que introduce nuevos contenidos, funciona como “contraargumentador” de las ideas de los alumnos.⁴

Las evaluaciones de la unidad muestran la elaboración de una idea más equilibrada con respecto a las consecuencias de las guerras. Estas son algunas frases de los niños:

“Las consecuencias que tuvieron fueron buenas y malas. Buenas porque España se tuvo que retirar y los criollos lograron tener la independencia”.

“Malas, porque se perdió mucho dinero y hubo muertes como en todas las guerras. La guerra es muy cara y no podían mezquinar en gastos porque era imprescindible ganarla. Había que pagar armas, comida, ropa, algunos sueldos, etc., y el gobierno buscó la manera de encontrar plata. Primero la gente con mucho dinero contribuía voluntariamente, luego pusieron impuestos obligatorios”.

“Además los ejércitos acampaban en campos de familias, allí comían ganado y las cosechas que encontraban. Con el cuero que quedaba del ganado se lo quedaban y luego se lo vendían a los ingleses. Así se fue empobreciendo mucha gente”.

“Con las guerras se perdieron territorios: Paraguay, Banda Oriental y Alto Perú. Lo peor fue Alto Perú, porque ahí estaban las minas de Potosí, de allí salían riquezas que beneficiaban mucho al Virreinato o al país”. [sic]

En estas producciones de los alumnos aparecen los contenidos que queríamos enseñar, en el marco de un problema que les resultó significativo.

No todos los niños llegaron a esta conceptualización sobre las guerras. La apropiación de nuevos contenidos se realiza por aproximaciones sucesivas en un largo proceso. Hubo para todos un trabajo que permitió un acercamiento mayor a los contenidos en cuestión tomando como base los conocimientos anteriores, y hubo para todos un enriquecimiento de estos conocimientos anteriores en función de los nuevos contenidos.

Estas son las “dos caras” de un mismo proceso: se trata del proceso a través del cual los niños se acercan progresivamente a una comprensión más objetiva de la sociedad en la que viven, tal como es ahora y como producto de su historia.

Hemos presentado aquí una secuencia de trabajo tomando un caso que aparece como particularmente claro y ordenado. Quienes trabajamos cerca de las aulas sabemos que no es fácil encontrar ejemplos de este tipo.

No siempre podemos determinar con anterioridad cuáles son las nociones infantiles desde las que podrían ser asimilados los nuevos contenidos.

¿Qué hacemos, entonces, antes estos casos? Sólo podemos dar una respuesta provisoria:

- Presentemos a los niños la nueva temática a través de explicaciones y de textos.
- Promovamos actividades que permitan a los niños explicitar qué entienden, es decir, qué significado otorgan a los contenidos presentados. (Muchas veces una buena pregunta es suficiente.)

⁴ El texto trabajado fue el de Bertoni, L.A. y Romero, L. A. (1989). ¿Qué pasó el 25 de Mayo?, Buenos Aires, Colección Una Historia Argentina de Libros del Quirquincho. pdgs. 36 a 38.

- En estas primeras interpretaciones es muy probable que surjan indicadores sobre las teorías y nociones desde las cuales los niños están asimilando la nueva información. Prestemos, pues, mucha atención para entender nosotros qué es lo que nuestros alumnos entienden de los nuevos contenidos. Cuanto más los entendamos, mejor podremos orientarlos en la apropiación de dichos contenidos.

- Centremos nuestras clases en explicaciones, nuestras y de los alumnos, y no en meras repeticiones de la información.

Esta modalidad de trabajo nos acercará a las ideas infantiles sobre el mundo social y nos permitirá dar, con el tiempo, una respuesta más consistente.

EPILOGO

En la presentación de este trabajo planteamos que la psicología genética brinda conocimientos útiles para favorecer, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una verdadera comprensión de los fenómenos sociales. Este es un objetivo pedagógico al cual quedan subordinados los aportes psicológicos.

Creemos que los aportes de la psicología genética a la didáctica no se limitan sólo a cuestiones cognitivas ni pueden evaluarse sólo en función de ellas. Hemos propuesto aquí una modalidad de trabajo en el aula que encierra también una cuestión de valores.

Trabajar a partir de los conocimientos previos supone concebir a los niños como sujetos protagonistas en su proceso de aprendizaje con capacidad de construir y de transformar. Implica reconocer y respetar sus ideas como valiosos aportes al trabajo del grupo. No es sólo el maestro el depositario de la autoridad del saber.

Verónica Edwards (1985) plantea que la forma de enseñar no es independiente de lo que se enseña. La forma de interacción entre maestro y alumnos aquí propuesta supone enseñar a los niños tanto una relación significativa con el conocimiento como una modalidad de vínculo social.

BIBLIOGRAFIA

Castorina, J. A. y Aisenberg, B. (1989): "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio", en Castorina, Aisenberg, Dibar Ure, Palau, Colinvaux, Problemas en psicología genética, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castorina, J. A. (1991): "La teoría psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa", en Propuestas psicopedagógicas para el año 2000, Buenos Aires, Ed. FADIP

-(en prensa): "Problemas Epistemológicos de las Teorías de Aprendizaje en su Transferencia a la Educación", en Temas de Psicopedagogía N° 6, Anuario 1993, Buenos Aires, Forma Sociedad Editora.

Delval, J. (1981): "La representación infantil en el mundo social", Infancia y Aprendizaje, Madrid, N° 13

-(1987): "La construcción del mundo económico en el niño", Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

-(1988): "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza", Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica, Madrid, Narcea Ediciones.

Edwards Risopatron, V. (1985): "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico", Cuadernos de investigaciones educativas, N° 19. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

Tamarit, J. (1988): "La función de la escuela: conocimiento y poder", Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año VI, N° 10, Buenos Aires.



El barrio y las estaciones

A lo largo del año, el clima va cambiando y el barrio sufre modificaciones con él.

Recorta las figuritas que aparecen en página 119.

Arma en dos hojas en blanco una escena de un barrio en invierno y en verano. Podés agregar dibujos.

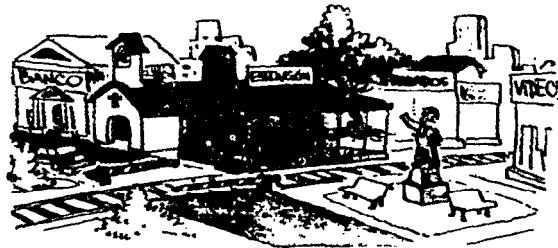
■ Pega en cada hoja las figuritas que te parece que corresponden a cada escena.



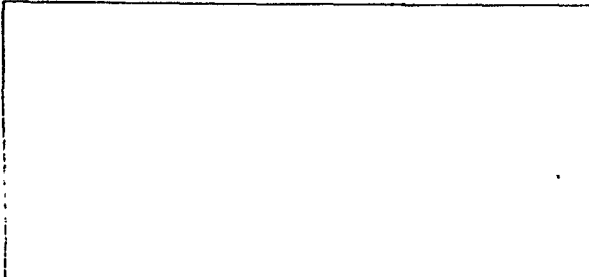
El barrio alguna vez fue campo

■ En algún momento de su historia, todos los barrios fueron lugares deshabitados. Vamos a pensar en las transformaciones de un lugar donde se construye un barrio imaginario.

Ordená las imágenes del barrio de acuerdo con su historia, numeradas de 1 a 4. Hay una en blanco, te animas a dibujarla?



Dibuja una imagen que pueda ir en el medio.



Ahora vamos a pensar algunas cosas sobre la historia que ordenaste.

¿Qué cosas se perdieron a medida que fue pasando el tiempo? 'Por qué?'

a) ¿Qué cosas se ganaron? 'Por qué?'

b) ¿Qué habrá pasado con las plantas y los animales de ese lugar?

Para construir barrios y ciudades, el hombre necesitó transformar el espacio natural. A veces su intervención fue adecuada, pero otras no.



El riachuelo, alguna vez fue un río limpio, sus aguas se podían tomar. Los hombres han tirado allí distintas cosas y así ha quedado hoy.

La ciudad de Buenos Aires alguna vez tuvo "buenos aires", hoy ya podemos verlas.

Los barrios y sus costumbres

Te mostramos 4 tipos de barrios. Miralos y. respondé las preguntas.



A Cuál de estos tipos de barrio se parece más el tuyo? en que se parece?

¿Qué costumbres particulares existen en tu barrio?

en cual de estos barrios los chicos podran jugar a la pelota en la vereda?

■ cuales de estos barrios estan vacios los fines de semana?



Jugando al periodista

Vamos a jugar al periodista con los vecinos.

□ Elegí alguno de tus vecinos que conozca bien el barrio para entrevistado. Te sugerimos algunas preguntas pero podés agregar otras.



• cuanto tiempo hace que vive en el barrio?

■ ¿Se reúnen los vecinos en algun lado ¿Va a esas reuniones?

■ ¿Que organizaciones hay en el barrio (biblioteca, sociedad de fomento, etc)? ¿Que función cumple cada una de estas organizaciones?

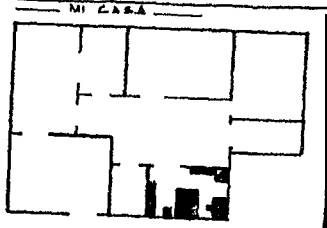
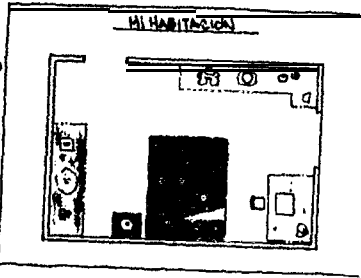
■ conoce alguna aneodota de su barrio?





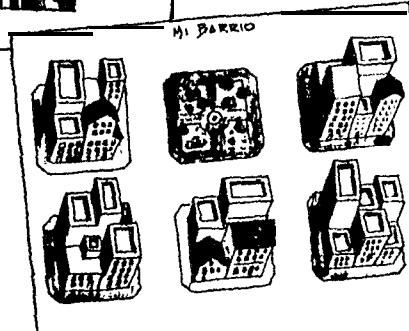
Imágenes y planos, mirando de arriba

Los planos representan un espacio (lugar) visto desde arriba. El tamaño del plano depende de lo que sea necesario ver. Nos puede interesar solamente una habitación y entonces la dibujamos sola y grande. Puede interesarnos toda la casa y en ese caso dibujaremos todos los ambientes, un poco más chico.



En algunos planos se colocan los muebles de una casa, en otros no. Eso lo decide quien ha dibujado el plano, según sus intereses.

Quando los planos representan lugares muy grandes, reciben el nombre de mapas. Estos son confeccionados por especialistas llamados cartógrafos.



Juntando datos

Los chicos de 3° grado de la escuela Santo Tomás han realizado una investigación sobre la población de la escuela. Juan, Pedro y María trabajaron sobre 5° grado.

Recolectaron datos sobre los nombres, días de nacimiento de los chicos, si viven en casa o departamento, la ocupación de sus padres, el equipo de fútbol del que son hinchas. Estos son los datos reunidos:

Ace, Laura	23.01.82	casa	Comerciante/ama de casa	Sosa
Astola, Pedro	19.03.82	depto	Ingeniero/maestro	S Lorenzo
Bonaventura, Axel	2.04.82	casa	Empleado/empleada	River
Bonella, Miguel	3.05.83	depto.	Abogado/ama de casa	Patuse
Bulz, María	11.02.82	casa	Obrero/somplera	Boca
Cobi, Sergio	16.07.83	depto	Mecánico/pequeño	S Lorenzo
Cubisa, Celia	30.05.83	casa	Psicóloga/modista	Racing
Drag, Mariana	11.02.82	depto	Empleado/psicóloga	Independ
Dubal, Sergio	8.03.82	casa	Contador/psicólogo	Racing
Herrera, Fabio	31.11.83	depto	Plomero/empleada	Ferro
Javala, Claudia	6.07.83	casa	Comerciante/comerciante	Boca
Jara, Fernanda	31.12.83	depto	Médico/enfermera	S Lorenzo
Jufre, Claudio	11.09.83	casa	Empleado/maestra	Soley
Kaufman, Luis	7.06.83	casa	Estadístico/empleada	River
Munoz, Analía	13.07.83	depto	Arquitecto/comerciante	Huracán
Ortiz, Anabella	4.04.82	casa	Empleado/empleada	Atlanta
River, Ariel	17.02.82	casa	Comerciante/maestra	Boca



Una historia que avanza

Así como cambian las personas, los lugares también lo hacen. Miremos el caso de esta esquina.

Te mostramos 3 imágenes de la esquina. Una está incompleta.

Ordená las tres imágenes numerándolas del 1 al 3. Poné primero la más antigua, y al final, la más moderna. Luego, completá la imagen que estaba incompleta.



Vamos a pensar un poco acerca de lo que hiciste.

■ ¿Cómo te diste cuenta de cuál era la más antigua?

■ ¿Es posible encontrar una esquina que no cambie con el tiempo? ¿Por qué?

■ Avengá algunas de las cosas que cambiaron en la cuadra de tu casa en los últimos 20 años. Contálas.

■ ¿En cuál de las imágenes te ubicarías vos? ¿Ubicarías en alguna a tu papá o a tu abuelo cuando eran chicos?



¿Una comunidad local o muchas?

Una comunidad local no es toda igual. En algunas zonas hay mayor cantidad de negocios, en otras son todas casas; en algunas la gente vive en edificios altos, en otras las casas son bajas.

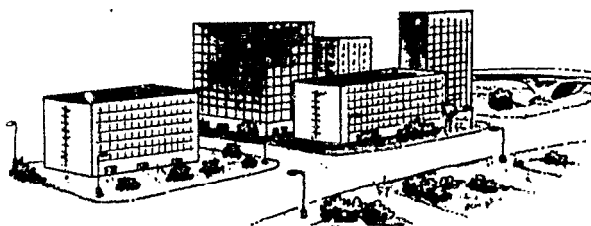
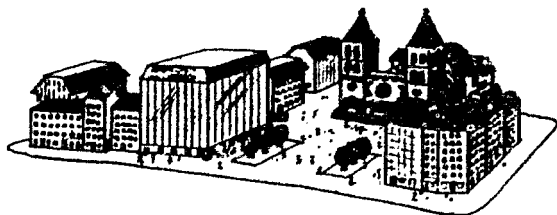
Las comunidades van cambiando de acuerdo con la gente que las habita. Por ejemplo, si mucha gente se establece en una zona, será necesario construir edificios para albergarla, escuelas para los chicos, negocios para que la gente compre lo que necesite.





De ciudades, pueblos y aldeas

Estas ilustraciones pertenecen a zonas de ciudad o urbanas.



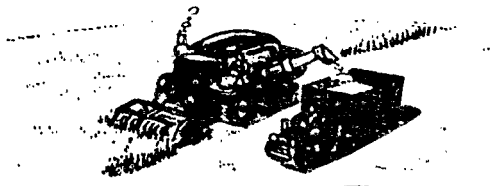
- Reúnte con 3 compañeros para pensar y responder las siguientes preguntas.
- ¿Qué es lo que tienen en común?

- ¿Cuáles son las diferencias?

- ¿Qué características tiene que tener una zona para que reciba el nombre de urbana?

La ciudad y el campo

Durante mucho tiempo se decía que la ciudad era mucho más moderna que el campo, y esa era la diferencia entre ambos. Pero hoy sabemos que eso no es cierto. En el campo también hay tecnología muy moderna.



Hay dos grandes diferencias entre la ciudad y el campo. La primera es que en las ciudades vive mucha más gente que en el campo. Y la segunda es que los trabajos que se hacen en la ciudad y los que se hacen en el campo son diferentes. Los trabajos del campo están relacionados directamente con la naturaleza, mientras que eso no ocurre en la ciudad.



Pero hoy sabemos que el campo necesita de las cosas de la ciudad y la ciudad de las del campo.

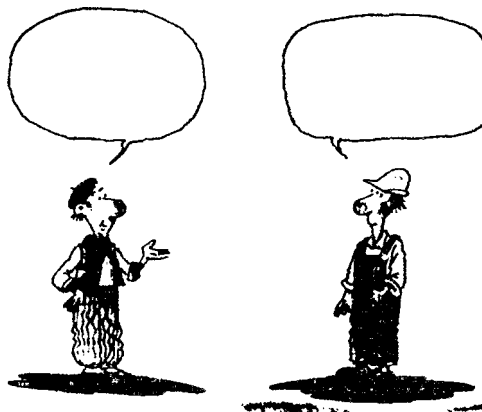
En el campo es mucho más fácil estar solos, en la ciudad casi todo el día estamos rodeados de gente.



Quién lo dice?



A continuación le presentamos dos dibujos. Uno corresponde a un peón de campo (Luis) y otro es de un obrero que trabaja en una fábrica (Juan).



1) ¿Quién dijo estas cosas? Colocá al lado de cada oración el nombre del que la dibujó (Juan o Luis). Elegí una de cada una y copialas en los globos del dibujo.



■ ¿Cuál de los dos está en contacto con la naturaleza? ¿Por qué?

■ ¿Cuál de estos trabajos se realiza en la ciudad y cuál en el campo?

■ ¿Dónde se usan los productos que produce Luis?

■ ¿Dónde se usan los productos que se hacen en las fábricas?

Escenas cotidianas

Intentá imaginarte escenas de la vida de Luis y de Juan

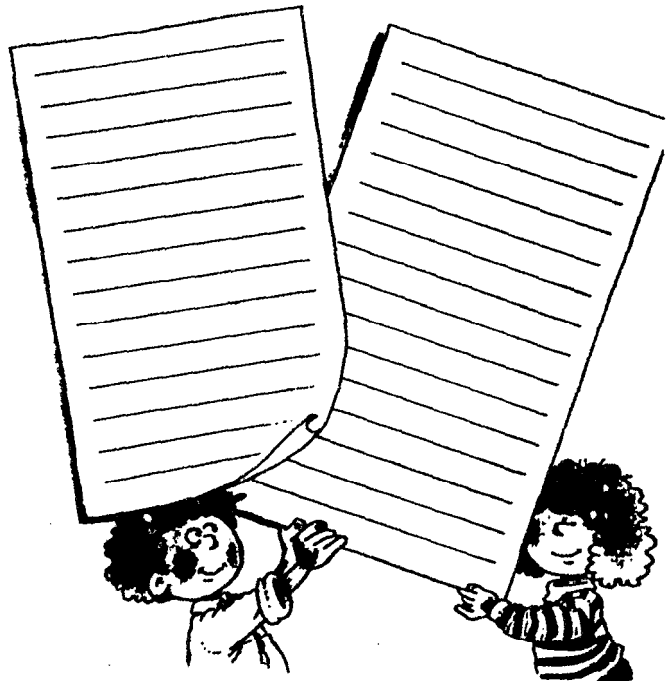
■ Dibujá a cada uno en 3 momentos distintos del día.

--	--	--



--	--	--

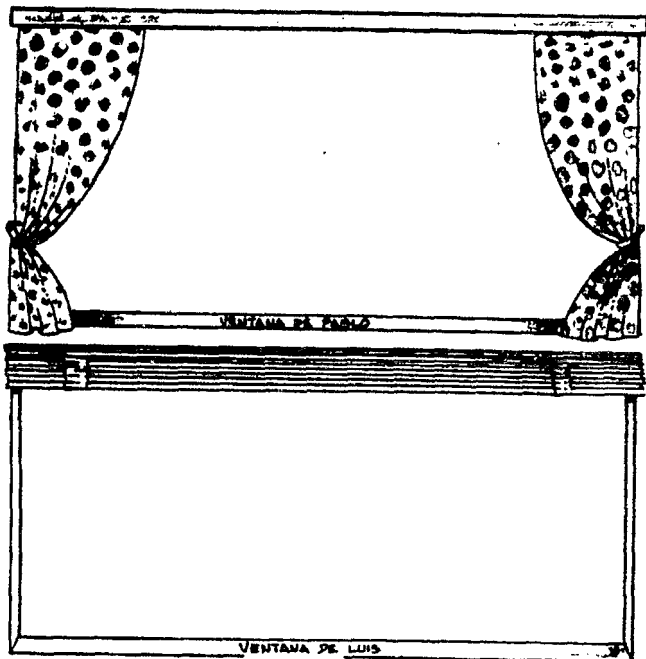
■ Imaginate un día de la vida de Luis y de Juan y contálo por escrito.





A qué jugamos?

- Martín y Pablo se fueron de vacaciones. Martín fue al campo y Pablo a una ciudad muy grande.
- Dibujá lo que te imaginás que cada uno podría ver desde la ventana.



- Han pasado tantos días que ya están aburridos y no se les ocurre que hacer
- Proponeles 2 actividades para hacer a Pablo y a Martín.

	MARTÍN	PABLO
Si el día es lindo podés		
Si LLUEVE Podés...		

Preguntas para pensar

¿que cosas puede Martín que no puede hacer Pablo

- ¿Por qué en el campo no hay plazas? ¿Para qué sirven las plazas en las ciudades?

- ¿Cuál de los dos va a poder hacer menos cosas si llueve o hace frío?

- ¿Hay ciudades en el campo? ¿Hay campo dentro de la ciudad?



Las actividades en el campo y en la ciudad



■ Las actividades en el campo y en la ciudad son diferentes. Pero dentro de la ciudad y el campo, todas las personas no hacen lo mismo



Por lo general, en el campo, las actividades de las personas están vinculadas directamente con la naturaleza. La tierra, los animales, el viento, las crías, participan de la vida cotidiana. En la ciudad, la naturaleza también está presente, pero así como viste en el juego, ésta no juega un papel tan importante en nuestra vida.

Preguntas para pensar

■ ¿Qué actividades cambian en tu familia los días de lluvia?

■ ¿Qué hacen en tu familia para protegerse del frío?

■ ¿Qué cosas cambian en la ciudad los días de lluvia? ¿Qué ocurre en el campo?



Recuerdos de las vacaciones

■ Pedro se ha puesto a armar el álbum de fotos de sus vacaciones. Las primeras con las que empezó a trabajar fueron las del viaje.



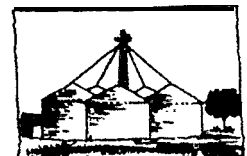
■ Buscá las "fotografías" de pag. 117 recortálas y pegálas en orden partiendo del momento en que salieron de la casa.

Preguntas para pensar

■ ¿Cómo hiciste para darte cuenta del orden?

■ ¿Qué cosas van cambiando en las distintas fotos?

■ Si agregáramos estas dos "fotografías", ¿adónde dirías que viajó Pedro?



Memotest del campo y la ciudad

Tanto en las zonas urbanas como en las rurales existen diferentes construcciones y lugares que le sirven a la gente para atender a sus necesidades (vivienda, trabajo, recreación, información, etc.)

Instrucciones:



■ Recortá las cartas de pag. 117 a 123 y ponélas boca abajo sobre la mesa.

■ El primer jugador levantará 2 cartas. Si el par levantado corresponde: uno a la construcción o lugar y el otro a su utilidad, se lo llevará y continuará jugando.



Si no, lo devolverá a la mesa boca abajo y pasará el turno al siguiente Jugador



■ Gana el que más puntos gana

"PLAZAS PÚBLICAS"
SE RELACIONA CON
"POCO ESPACIO
VERDE EN LAS
CASAS"



Preguntas para pensar

■ ¿Que elementos de tu casa se han construido para satisfacer las necesidades de tu familia?

Dibuja 2 lugares de tu comunidad local, indicando que necesidad satisface cada uno.



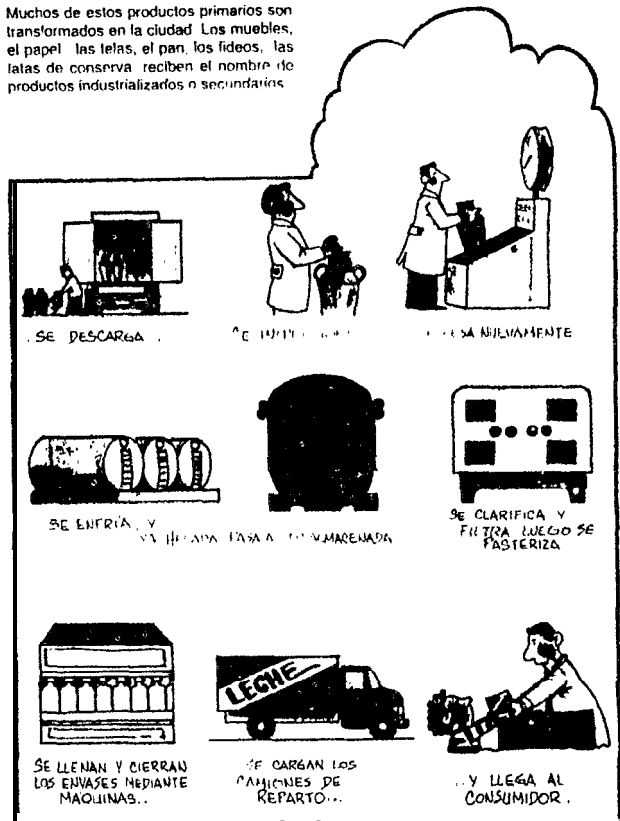
Los productos de la ciudad y los del campo



Tanto en la ciudad como en el campo se producen cosas. Muchos de los productos del campo reciben el nombre de primarios. Se los llama así porque se los saca directamente de la naturaleza. Las frutas, los granos (trigo, maíz, etc.), la leche, la madera, la sal y el carbón son ejemplos de productos primarios.



Muchos de estos productos primarios son transformados en la ciudad. Los muebles, el papel, las telas, el pan, los fideos, las latas de conserva reciben el nombre de productos industrializados o secundarios.



Nos descubrieron

En el año 1492 Cristóbal Colón llegó a América enviado por los reyes de España. Los españoles descubrieron un continente que no conocían. Aquí vivían distintos grupos indígenas que reaccionaron de diferentes formas cuando llegaron los españoles. Algunos los recibieron bien, otros quisieron echarlos, pero en poco tiempo los españoles pudieron dominar a la mayoría de los grupos indígenas.



Sorprendentemente los indios fueron vencidos por los españoles aun cuando ellos eran muchos más. ¿Por qué habrá sucedido?

Vamos a pensar un poco

- Tratemos de ponernos en el lugar de los indios y de los conquistadores Para ello
- Reunite con un compañero Imaginen y escriban un diario Intimo de Indios y conquistadores Uno serb el indio y otro el conquistador Intenten ponerse en su lugar, cuenten lo que pasó y también lo que deben haber sentido.
- No es necesario que se ajusten exactamente a la realidad.

El 12 de octubre de 1492, Cristóbal Colón llegó a América. El primer encuentro fue bueno porque los indios colaboraron con los marinos recién llegados.

Se ha decidido festejar este día recordando el encuentro de españoles e indios y la historia que comenzó ese día.

Libres e independientes

LOS CRIOLLOS TUVIERON QUE aprender a GOBERNAR un país. Al PRINCIPIO las cosas no les salieron demasiado bien.

En los primeros años, la guerra con los españoles fue muy dura. Nuestro ejército los estaban recién formando y no podían vencer a las tropas españolas. La guerra causaba destrucción y se gastaba mucho dinero en armas, comida, uniformes. Además la gente que luchaba no podía trabajar.



la población y las tropas abandonaron la ciudad de Jujuy. Los españoles iban a atacar la ciudad y los criollos querían que al llegar no encontrarán nada que pudiera servirles. Esto se conoce con el nombre de exodo jujeño.

En el año 1816, delegados de todas las provincias se reunieron en Tucumán. El problema era grave. Los españoles rodeaban nuestro país con sus tropas y la situación económica era muy difícil. Incluso había problemas entre las distintas provincias.

Vamos a pensar un poco

■ Algunos Criollos decían que siendo la situación tan difícil había llegado la hora de buscar alguien que nos mandara. Proponían ofrecerle a algún país poderoso que enviará un rey para gobernarlos. Hubieras apoyado esa postura si hubieras estado en el congreso? por que-

El Congreso estuvo reunido durante 5 meses hasta declarar la independencia. Las discusiones eran muy duras.

El 9 de Julio los argentinos decidieron que nunca volverían a depender de nadie. A partir de ese momento, serían los únicos responsables del futuro del país aunque la situación fuera difícil. Por esa razón en esta fecha recordamos la declaración de nuestra independencia.



Alguna gente dice que nuestro país no es totalmente independiente, quizás ninguno lo sea.

■ Vamos a hacer una encuesta para obtener la opinión de la gente de nuestro país sobre este tema.

Después reuniremos la información obtenida por todos los chicos del grupo.

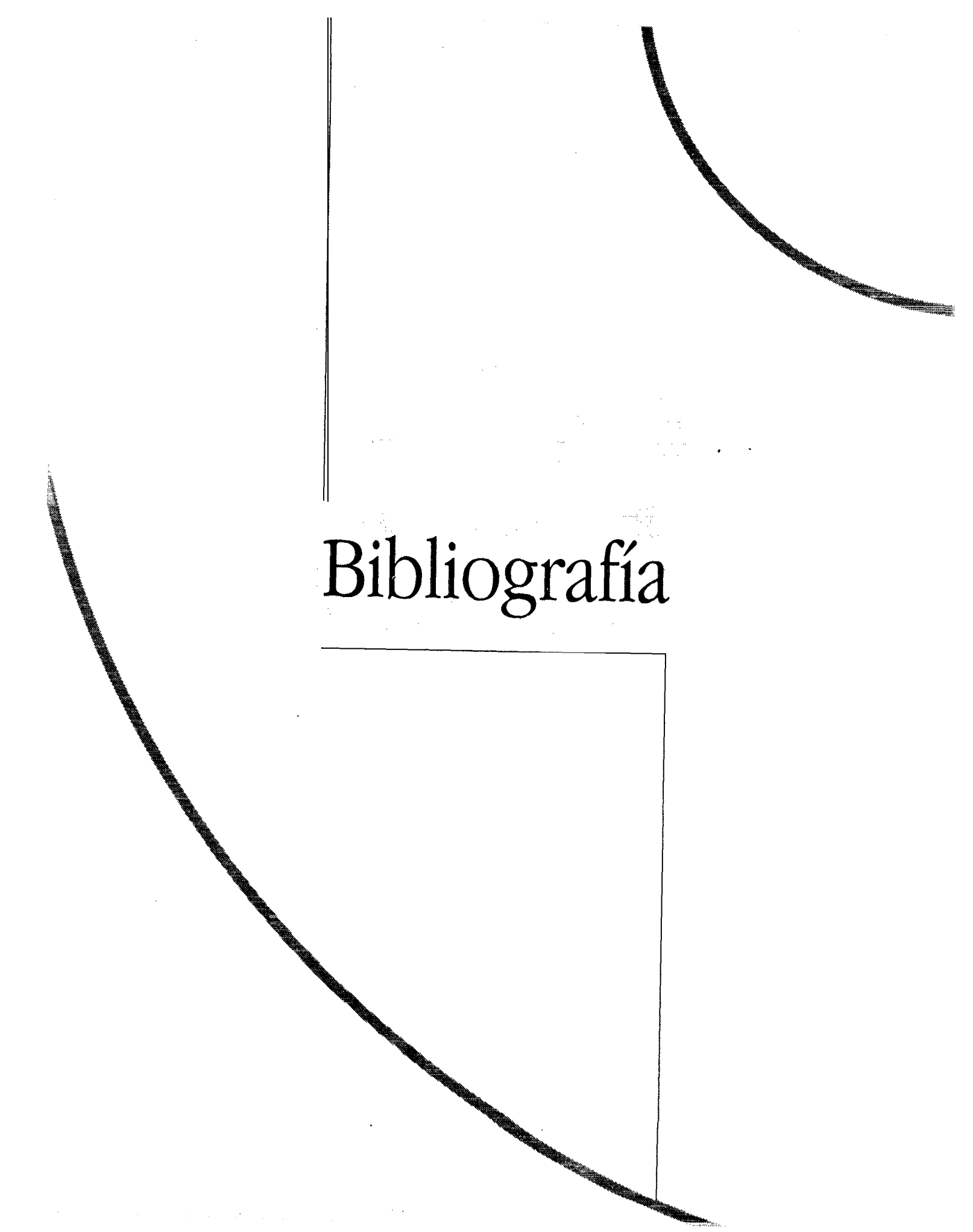
Usted cree que la Argentina de hoy es un País independiente. 'Por que'



Siempre lo fue? 'Por que?'

3/ ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de que un país sea independiente?





Bibliografía

- AISENBERG, B y S. ALDEROQUI. 1994. Didáctica de las Ciencias Sociales Buenos Aires, Paidós.
- BUSQUETS, M. y otros. 1993. Los temas transversales. Madrid. Aula XXI Santillana.
- CAMILLON, A y A. LEVINAS. 1988. Pensar, descubrir, aprender. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- CAPEL, H. y L. URTEAGA. 1988. Las Nuevas Geografías. Barcelona. Salvat Editores.
- CAPEL, H. 1981. Filosofía y Ciencia de la Geografía. Barcelona, Barcanova.
- , 1986. La geografía en el currículum de Ciencias Sociales. Revista GEOCRITICA, N°6. Barcelona.
- CASO, F; GUREVICH, R; MONTENEGRO, I. 1995. Geografía General. Espacios y Sociedades del Mundo Contemporánea. Buenos Aires. Edit. Aique.
- CARRETERO, M. 1994. Constructivismo y educación. Buenos Aires. Aique Editores.
- CARRETERO, M; J. POZO y M. ASENSIO. 1989. La enseñanza de ciencias sociales. Madrid, Visor.
- COLL, C.; J. POZZO y otros. 1994. Los contenidos. Madrid, Santillana.
- CONTRERAS, D. 1990. Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid, Akal.
- DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR. Ministerio de Cultura y Educación. 1987. Proyecto de Fodón del Personal de Educación. Bs. As.
- DI PACE, M. 1992. Las utopías del medio ambiente. Centro Editor de América Latina.
- FINOCCHIO, S. 1993. Enseñar ciencias Sociales. Buenos Aires, Troquel.
- GALTON, M. y B. MOON. 1886. Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- GALLOPIN, G. 1985. Tecnologías y sistemas Ecológicos Boletín del Medio Ambiente Año 3. N° 2. Buenos Aires.
- GARCIA BALLESTEROS, A. (comp). 1982 Teoría y Práctica de la geografía. Madrid, Alhambra.
- , 1992. Geografía y Humanismo. Barcelona, Oikos Tau.
- GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectual. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid, Temas de Educación, Paidós.
- GRAVES, N. 1985. La enseñanza de la geografía. Madrid, Visor.
- HANNOU, H. 1977. El niño conquista el medio. Buenos Aires, Kapeluz.
- KOLLMANN, M. 1992. Nuevos aportes metodológicos de la geografía social
- LACOSTE, I y R. GHIRARDI. 1983. Geografía General. Física. Barcelona, Oikos-Tau.
- LISTON, P y K. ZEICHNER. 1993. Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata.
- LLOPIS, C. y otros. 1986. Las Ciencias sociales en el aula. Madrid, Ediciones Narcea.
- LUC, J.N. 1981. La enseñanza de la Historia a través del medio Buenos Aires, Cincel-Kapeluz.
- MAESTRO GONZALEZ, P. 1993. Epistemología histórica y enseñanza. Pedro Ruiz Torres en La

historiografía-Ayer. Marcial Pons.

MANZANAL Mabel y A. ROFMAN. 1989. Las economías regionales de la Argentina. Crisis y Políticas de desarrollo. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

MENDEZ R. y F. MOLINERO. 1987. hoacios y Sociedades. Introducción a la Geografía Regional del Mundo. Barcelona, Ariel.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. 1995. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General. Buenos Aires.

MONTOYA, M. 1974. Localización esoacial en Cuaderno Pedagógico. N° 18. Buenos Aires. Kapelusz.

MORELLO, J. 1984. Perfil ecológico de Sudamérica. Características estructurales de sudamerica y su relacion con espacios semejantes del planeta. Barcelona Instituto de Cooperación Iberoamericana. Ediciones Cultura Hispánica.

OSSANNA, E; E. BARCELLINI y E. LAURINO. 1987. El material didáctico en la enseñanza de la historia. Buenos Aires, El Ateneo.

PIAGET, J. 1979. L;Finfancia de 7 a 12 años. México. Seix Barral.

PICCOLINI, P. y J. RUIBAL. 1992. La localidad en la escuela. Entre el consenso y el desconcierto. Entrepasados, Revista de Historia. Buenos Aires, Año 2, N°3.

POZO, J y M. CARRETERO. ¿Enseñar historia o contar "historias"?

RIEKENBERG, M. (comp.) 1991. btinoamérica. Enseñanza de la Historia. libros de texto v conciencia. Alianza Flacso-G. Eckert Institut.

RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.). 1989. mr Historia. Nuevas oroouestas. Barcelona, Laia.

SAAB, J y C. CASTELLUCIO. 199 1. Pensar v hacer Historia en la escuela media. Buenos Aires, Troquel.

SANCHEZ, J. E. 1991. Espacio, Economía y Sociedad. Madrid, Siglo XXI.

SANTOS Milton. 1986. mio v Método. Barcelona. En Revista GEOCRITICA.

----- 1988. Mctamorfoses do espaco habitado. Fundamentos teóricos v metodolóuicos en ueowafía. Sao Paulo, Editora Hucitec.

----- 1990. Por una geog&ía Nueva. Madrid. Espasa Calpe.

----- 1992. h aceleración contemooránea. Tiemoo/mundo. Espacio/mundo. Venezuela, Universidad de Venezuela.

----- 1993. El me& técnico científico. Los espacios mundializados. Buenos Aires, Universidad de la Plata.

SCHON, D. 1992. La formación de orofesionales reflexivos. Madrid. Temas de Educación. Paidós.

STENHOUSSE, J. 1987. b investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.

SUNKEL O. y N. GLIGO. 1980. F&&&I&wrollo v Medio Ambiente en América Latina. México, Fondo de Cultura Económica. Tomos I y II.

TREPAT Y CARBONELL, C. 1995.m. Barcelona. CE GRAO.

WITTRUCK, M. 1986. La investipacihn de la enseñanza. Tomo 1, II y III. Barcelona. Paidós educador.

YANES L. y A. LIBERALLI (Comp.). 1986. Aportes para el estudio del Espacio Socio-EconómicQ. Tomos 1, II, III. Buenos Aires, El Coloquio.

La Facultad de Ciencias Humanas
de la Universidad Nacional de La Pampa
agradece la solidaria colaboración
a la artista pampeana Marta Arangoa,
por permitir que su obra “Sueño del sol”
fuera utilizada en la tapa de este módulo.

Diseño Gráfico:

IMAGin *Arte*

Diseño Integral

Av. Belgrano Sur 215 - SANTA ROSA - L.P.
Tej: 0954 - 32940 / 31577.

Impresión:

Imprenta SILVA

Conv. Provincialista 590 - SANTA ROSA - L.P.
Tej: 095427456.