

# **Repensando modalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales en 1° Año de Secundaria.**

Rocha Milagros María.

Cita:

Rocha Milagros María (2011). *Repensando modalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales en 1° Año de Secundaria. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/543>

XIII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia  
10, 11, 12 y 13 de agosto de 2011  
Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca  
San Fernando del Valle de Catamarca

**Número de la mesa:** MESA 89

**Título de la mesa:** Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

**Apellido y nombre de las/os coordinadores/as:**

- de Amézola Gonzalo (UNLP-UNQ) [gonzalodeamezola@gmail.com](mailto:gonzalodeamezola@gmail.com)

- González Amorena María Paula (UGS-CONICET)

**Título de la ponencia:** Repensando modalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales en 1° Año de Secundaria

**Autor:** Rocha Milagros María

**Pertenencia Institucional:** Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

**Documento de identidad:** 31.256.122

**Correo electrónico:** milagrosrocha@hotmail.com

**Autorización para publicar:** Sí

**Repensando modalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales  
en 1° Año de Secundaria**

**Introducción:**

El presente trabajo nace a partir de la propia práctica docente. Es desde aquí que propongo repensar algunas modalidades de enseñanza para 1er Año de Secundaria.

Le estructura de este escrito devendrá, en primer término, en la presentación y lectura del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, para luego poder realizar las propuestas y señalamientos pertinentes<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Cabe aclarar que el tratamiento y abordaje del trabajo en sí, estarán sesgados por mi disciplina de formación: la Historia.

## **Encuadre legal:**

El Diseño de Primer Año de Secundaria se origina en el año 2006 en el marco de una modificación: la creación de una nueva secundaria. La misma conlleva cambios en los cuales la escuela secundaria y la primaria estarán separadas en seis años cada una. Tras la prueba piloto que se realizó en 75 escuelas que incluían el prediseño de materias y contenidos para implementar la nueva secundaria, en el año 2007 comenzó a regir oficialmente. La reforma fue impulsada por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, en ese entonces el Gobernador Felipe Solá y la Directora General de Cultura y Educación, Adriana Puiggrós. El objetivo de dicha modificación era llevar adelante un gran programa de inclusión de los adolescentes; otra de las finalidades era la cuestión de la desprimarización del ciclo (7°, 8°, 9°)<sup>2</sup>: “Con la Escuela Secundaria vamos a garantizar que los alumnos adquieran saberes y puedan completar los estudios en el nivel, prepararlos para afrontar los de nivel superior y fortalecer la formación de los jóvenes como sujetos de derecho con capacidad de ejercer y construir ciudadanía”, explicó Puiggrós. “La provincia de Buenos Aires se convierte en la primera provincia en implementar el nuevo sistema educativo creado por la Ley Nacional de Educación, que fijó 13 años de educación obligatoria”<sup>3</sup>.

## **Presentación del Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° Año (7° ESB), Ciencias Sociales.**

Contextualizado este cambio, detenemos nuestra mirada en el Diseño Curricular de Primer Año, puntualmente en lo que refiere a la materia de Ciencias Sociales. Surgen varios interrogantes frente a éste: en qué consistirá este Diseño, desde qué paradigma se sitúa, cuál será el “tratamiento” de los contenidos a enseñar, qué plantea, entre otros.

Comenzando con el recorrido, encontramos en su fundamentación el siguiente postulado: “Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la creación de la Educación

---

<sup>2</sup> <http://abc.gov.ar/lainstitucion/legislatura/planglobal/default.cfm>

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo/Nuevasmedidas.cfm>

<sup>3</sup> Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 2, N° 3 Junio/Julio 2007. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero03/archivosparaimprimir/elfuturoeshoy.pdf>.

Secundaria Básica se abre una instancia para la renovación curricular y para transformar los modos en que se realiza la enseñanza de las Ciencias Sociales en el territorio de la provincia de Buenos Aires atendiendo a los fines específicos de este ciclo, a las características propias de sus estudiantes y a los actuales contextos socio-culturales”, y continúa planteando que: “debe considerarse que el enfoque definido en relación con la construcción de la ciudadanía, si bien se encuentra expuesto en el marco teórico del Diseño Curricular, tiene su particular inserción en la materia Ciencias Sociales, en la medida que contribuye a la formación política y social del estudiante y ciudadano/a, a partir de la selección de determinados contenidos y su tratamiento (...) Las Ciencias Sociales deben atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que para la construcción de la ciudadanía les permitan comprender sus propias experiencias de vida e inscribirlas en un proyecto espacio-temporal que les otorgue nuevos sentidos”<sup>4</sup>.

Observemos otro fragmento interesante: “El cambio radica en que si tradicionalmente la enseñanza estaba orientada sólo a la definición “*de lo que se debe aprender*”, en esta materia está orientada a desencadenar en el aula un proceso que permita a los alumnos/as vincularse dialécticamente con el conocimiento producido por las Ciencias Sociales desde una actitud participativa, problematizadora, constructiva. En este sentido, una concepción de enseñanza solidaria a tal proceso encuentra en las explicaciones e interpretaciones holísticas y totalizadoras una serie de condiciones de posibilidad pedagógicas que favorecen un pensamiento relacional conocedor de las múltiples interrelaciones que existen en la realidad social presente y pasada. El pasado vuelve para ser una parte activa de los modos de pensar y resolver en el presente. Este es el sentido dialéctico de la historia que se incorpora en este Diseño Curricular”<sup>5</sup>.

Volveremos sobre esta idea cuando hayamos podido ver la totalidad del Diseño. Pero por el momento introduzco una inquietud: ¿el pasado vuelve para ser una parte activa de los modos de pensar y resolver el presente? ¿qué tratamiento plantea este diseño respecto de la relación pasado-presente?

Sugerida anteriormente la cuestión de la temporalidad veamos lo que se plantea respecto al tiempo histórico: “No se trata sólo de una cronología de los hechos sociales, sino de comprender cuál fue el alcance, la injerencia, los condicionamientos que conformaron el presente tal como es. Se trata de que los estudiantes en este nivel avanzado de su formación puedan dar

---

<sup>4</sup> Diseño Curricular para la escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, 1° año (7° ESB) | Ciencias Sociales. La Plata. 2006. Pág. 59, 60.

<sup>5</sup> Ibid. Pág 61.

cuenta de las múltiples dimensiones temporales, elaborando relaciones complejas de interrelación entre el pasado, el presente y el futuro, poniendo en juego todos los conocimientos alcanzados en los ciclos anteriores de la enseñanza sobre la cronología, la periodización y los principios que explican la dinámica del cambio social, tales como *evolución, revolución, duración, simultaneidad, sucesión*, entre otros (...). La presentación de recortes problematizadores, en el contexto de los diversos bloques que componen el currículo, posibilitará a los estudiantes caracterizar de las formas de vida presentadas, ubicar elementos y actividades humanas en distintos momentos, reconocer rupturas, regularidades, ritmos de cambio, duraciones diversas (tiempo corto, medio, largo) y avanzar en la comprensión del devenir histórico y en comparaciones sistemáticas respecto al desarrollo de las sociedades contemporáneas”<sup>6</sup>.

Luego de observar desde dónde parte este diseño, qué propone desde su fundamentación, me interesa detenerme en los contenidos y particularmente su forma de abordarlos. En este sentido el diseño plantea la organización de los contenidos a enseñar durante el año en tres unidades (...). Cada una de ellas se encuentra ordenada según distintos modos de vida y organizaciones socioculturales que corresponden a distintos espacios y sociedades. Al inicio de cada unidad se ha desarrollado un texto que tiene como finalidad caracterizar globalmente cada uno de los modos de vida prescriptos como contenidos (...). El tratamiento de los **contenidos** deben ser enseñados considerando siempre unos **conceptos estructurantes** y que son permanentes. **Los conceptos transdisciplinarios** y básicos, cambiantes, según el objeto de estudio y los contenidos, deben servir más específicamente al tratamiento de los últimos mencionados. Con mayor grado de especificidad y concreción se ha propuesto una serie de **conceptos básicos** disciplinarios que son siempre relevantes para la explicación y comprensión de las problemáticas sociales y que varían conforme se trate de distintos objetos de estudio y contenidos (...). Se ha optado aquí por una serie de pares de conceptos opuestos y complementarios considerando su capacidad sintética y ordenadora para una reflexión sobre lo que hay que enseñar: la realidad social presente y pasada. Los conceptos estructurantes no constituyen contenidos de enseñanza, sino que son conceptos que estructuran el recorte y la conceptualización de los objetos de estudio y deben estar presentes siempre a la hora del tratamiento de los temas. Esto significa que todos los contenidos o problemáticas sociales son naturales, culturales, espacio-temporales y producidos por determinados sujetos sociales por medio y como producto del trabajo humano. Para ello, se propone la tarea de enseñanza de contenidos organizados por los *conceptos estructurantes naturaleza, cultura, espacio, tiempo y trabajo y sujetos sociales*. Ellos conforman dimensiones analíticas, “partes” siempre existentes en cualquier espacio y sociedad del pasado o el presente, por

---

<sup>6</sup> Ibid. Pág. 62.

lo que cualquiera de los modos de vida que se referirá más adelante en las Unidades de Contenidos I, II y III debe considerarse primeramente en su relación con aquellos”<sup>7</sup> El diseño propone trabajar los contenidos a enseñar en el aula desde: “los conceptos estructurantes, los conceptos transdisciplinarios y los conceptos básicos de las disciplinas por medio de contenidos. Tradicionalmente el Diseño curricular ha sido interpretado como un “listado” de temas a enseñar; aquí, la valoración conceptual que se hace de los contenidos procura, desde el campo pedagógico, identificarlos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos y valoraciones que contribuyen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los contenidos prescriptos corresponden a recortes temáticos que se van a abordar y que han sido seleccionados también en orden a las expectativas de logro que persigue la enseñanza de las Ciencias Sociales para el primer año”<sup>8</sup>. Y respecto a las orientaciones didácticas de dichos contenidos sugiere “una manera de concebir las Ciencias Sociales, entendidas como un saber en construcción, en constante desarrollo y con el acento puesto en la comprensión y explicación de las acciones de los hombres en sociedad. Entonces, necesariamente, ha de modificarse la manera de enseñar las mismas, la forma de organizar y secuenciar los contenidos, los tipos de saberes a construir, los recursos a utilizar y las formas de evaluar los aprendizajes alcanzados. Las prácticas de enseñanza se deben orientar en el sentido de organizar situaciones didácticas que tengan en cuenta la complejidad del objeto social, su estudio en profundidad y la participación de los estudiantes en la construcción de sus vínculos con los contenidos de la enseñanza. Para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el modo de tratamiento de los temas debe permitir el estudio de determinadas problemáticas en orden sincrónico o diacrónico, en distintos espacios y sociedades, así como también el desarrollo desde distintas perspectivas disciplinares, identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas. Para ello en cada Unidad de Contenidos se sugieren dos posibles modos de abordaje y organización de la enseñanza: el trabajo a partir de *Ejes Organizadores* y el trabajo a partir de *Estudios de caso* (...) La elección de un *eje organizador* de los contenidos para su abordaje en situación de estudio es una oportunidad de aprendizaje trascendente que favorece la construcción del conocimiento en la medida en que convoca a los sujetos a involucrarse y comprometerse en el tratamiento de los temas por medio de una visión integrada de los mismos. Por otra parte, dinamiza la acción didáctica del docente como actor y decisor de la organización de la tarea de enseñanza. Las condiciones de trabajo áulico inherentes a la formulación de un eje organizador pueden ser múltiples, pero

---

<sup>7</sup> Ibid. Pág 68.

<sup>8</sup> Ibid. Pág.71.

fundamentalmente se trata de que los estudiantes se involucren desde el comienzo de la secuencia con el tema que van a estudiar”<sup>9</sup>.

Destaquemos entonces ahora los contenidos y la estructura de cada unidad:

### **Unidad de contenidos I: muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humana**

Este nivel se centra en la enseñanza de las relaciones socioculturales del denominado proceso de hominización y en las sucesivas modificaciones que el espacio experimenta por la acción conjunta de distintos cambios climáticos, y en menor medida de los primeros hombres. El accionar en el uso y apropiación de los recursos influye en los modos que adoptan las primeras organizaciones humanas y sujetos sociales en su desarrollo posterior. Entre otros conceptos básicos de las Ciencias Sociales cabe destacar algunos por su significatividad pedagógica y potente capacidad articuladora de conocimientos. Los conceptos en cuestión encuentran en las preguntas básicas –¿qué tipo de complejidad tuvieron las primeras organizaciones humanas? ¿Cuáles fueron sus actividades dominantes?– la posibilidad de reconstruir otras sociedades y otros espacios para alcanzar conjeturas y respuestas a preguntas sobre el origen de la humanidad y también comprender e interpretar otros modos de vida. Si bien es necesario para el conocimiento del modo de vida que corresponde a este nivel que los alumnos/as conozcan una cantidad de rasgos y hechos fácticos de estas primeras organizaciones sociales, hay algunos conceptos e ideas básicas que deben estar en la base de la explicación y comprensión que el docente construye en el aula. Entre otros, los conceptos de *aprendizaje colectivo e intercambio de información* son fundamentales para ubicar las relaciones socio históricas entre el hombre (como ser social) y su espacio geográfico (natural/cultural) dentro de un proceso continuo de transformación de sí mismo y los ambientes y territorios que él modela. Debe considerarse que el hombre siempre ha estado en constante relación con la naturaleza para poder obtener los satisfactores (alimento, vivienda, entre otros) que finalmente le permitieron reproducirse como ser biológico y creador/recreador de su cultura. Así, las interacciones mutuamente transformadoras entre el hombre y la naturaleza, y entre los hombres mismos, que tienen lugar en el proceso de trabajo, se sustentan en procesos de aprendizajes colectivos. Entonces el aprendizaje hace referencia tanto a un producto, un conocimiento (algo que fue aprendido), como al proceso que permite obtener ese producto, el proceso de aprendizaje”

### **Objeto de estudio**

Modos de vida y organización sociocultural nómada: *muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas*

---

<sup>9</sup> Ibid. Pág. 72.

### **Conceptos transdisciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos**

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder

### **Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos**

Aprendizaje colectivo e Intercambio de Información (conocimiento acumulado) – Lenguaje Humano – Formas de Interdependencia y Normas de cooperación – Relaciones sociales y de parentesco – Necesidades sociales – Recursos – Cambios climáticos – Tecnología – Transformaciones humanas de la biosfera – Estructura social y política – Territorio/Territorialidad humana – Localización.

### **Contenidos a enseñar**

- Hipótesis sobre el origen del hombre: del evolucionismo, de distintos pueblos originarios, de las religiones.
- El nomadismo como modo de vida. El Paleolítico y la ampliación geográfica de la colonización humana: cambios climáticos y adaptación humana. La interdependencia, la cooperación y el lenguaje: una serie de cambios que explica la aparición de los primeros grupos sociales. La apropiación de la naturaleza por la caza y la recolección.
- El fin de las glaciaciones y la ampliación de los territorios conocidos. Hacia la configuración climática actual del planeta: áreas frías, cálidas y templadas. Las formaciones vegetales (biomas) más significativas para la vida humana. Las principales áreas habitadas. Los conocimientos ecológicos y técnicos de los primeros humanos. Características de los primeros hombres: las facultades lingüísticas, la bipedación, la habilidad manual, la cacería animal y el aprendizaje colectivo. La coexistencia de los humanos y los homínidos. Las relaciones de fuerza y poder.
- El impacto humano en la Biosfera. Conocimiento ecológico, dominio tecnológico: el fuego como condición para el cambio de la dieta alimentaria y la alteración de los paisajes. Las primeras viviendas de los grupos humanos.
- El incremento demográfico e hipótesis sobre los orígenes y destinos de las primeras migraciones. Las migraciones siberianas hacia América. El perfeccionamiento de las técnicas de caza, el dominio del fuego y la expansión a nuevos entornos: modos de apropiación del espacio. Hipótesis sobre la extinción de grandes especies animales por la actividad humana.
- Algunas expresiones actuales de pueblos americanos sin agricultura: su organización sociocultural y relación con la sociedad contemporánea. La diferencia cultural y la desigualdad social.
- La vida de los primeros grupos americanos: las hordas pastoriles nómadas.



Ya se señalará que lo que el trabajo pretende problematizar es si esta forma de configurar los contenidos establece esa articulación pasado/presente que se sostiene en los fundamentos. Veamos ahora qué propone la unidad II:

## **Unidad de contenidos II: pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura**

Esta unidad de contenidos se centra en la comprensión de los modos de vida de sociedades neolíticas en su relación con la aparición de la agricultura, el origen de los primeros poblados y un conjunto de transformaciones que paulatinamente fueron el medio y el producto de formas de organización social y modos de relacionarse con la naturaleza que, conviviendo con otras anteriores o diferentes, basaron sus modos de vida en la intensificación del uso del suelo y otros recursos. El pasaje de un modo de vida “buscador y recolector” a otro “productor” de sus satisfactores (construcción de chozas, producción de alimentos por medio de la agricultura, etc.) significa la paulatina adopción de un modo de vida de carácter sedentario (Rivera, 2005) La agricultura no apareció de una vez y en un lugar, sino que, como señalan las investigaciones más recientes, conformó parte de la base material que fue el producto de una serie de invenciones que desarrollaron distintas organizaciones socioculturales y sujetos sociales en diferentes espacios y regiones del mundo. La variación espacial y/o geográfica de los recursos y la cultura contribuyó a la diversidad de los modos de vida y sus condiciones materiales. Algunos de sus efectos correspondieron a un importante incremento demográfico y a una relativa abundancia de alimentos.

### **Objeto de estudio**

Modos de vida y organización sociocultural sedentaria: *pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura.*

### **Conceptos transdisciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos**

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad

### **Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos**

Aprendizaje colectivo e Intercambio de Información (conocimiento acumulado) – Lenguaje Humano – Ideología - Formas de Interdependencia y Normas de cooperación – Relaciones sociales y de parentesco – Necesidades sociales – Recursos – Cambios climáticos – Técnicas y tecnología social – Transformación humana de la biosfera – Principios colectivistas de la propiedad y principios privatistas de la propiedad privada y esclavización de la fuerza de trabajo - Estructura

social y política – División social y técnica del trabajo – Excedente – Asentamientos humanos y Urbanización – División espacial del trabajo y la producción – Clases sociales – Guerras

### **Contenidos a enseñar**

- El paulatino reemplazo de los estilos de vida nómada por el cultivo del suelo – De la agricultura como complemento de la caza y la recolección a la intensificación agrícola - La mayor extracción de recursos del suelo - La agricultura y el desarrollo de tecnologías, nuevas relaciones sociales y nuevos modos de organizar el espacio: aldeas y pueblos – La tendencia a la ocupación de lugares cada vez más fijos - La coexistencia entre modos de vida cazadores/recolectores, pastoriles y agrícolas.
- Ambientes progresivamente artificiales: la domesticación y selectividad de plantas y animales – De una “agricultura de antorchas” al fomento del desarrollo de las especies animales y vegetales más útiles – Frutos y tubérculos en áreas tropicales y cultivo de cereales en áreas frías y templadas - Crecimiento demográfico y cambio tecnológico.
- Espacios y organizaciones socioculturales en América: el manejo del recurso hidráulico, la ciudad, el Estado y la propiedad de la tierra. El modo de obtención del excedente.
- El agua como un recurso estratégico de las sociedades del pasado y las contemporáneas.

Por último observemos lo que plantea la unidad III

### **Unidad de contenidos III: entre mundos, la experiencia de construcción del Occidente. Desarrollo de la división social del trabajo y transformaciones del espacio europeo.**

Esta unidad se desarrolla en un contexto espacio temporal ampliado. Básicamente se centra en la comprensión de los cambios sociales que a lo largo de los siglos dio como resultado dos de las organizaciones que encuentran existencia en el mundo actual: el capitalismo y las diversas formas del socialismo (...)

#### **Objeto de estudio**

Modos de vida y organización sociocultural: *entre mundos, la experiencia de construcción del Occidente. Desarrollo de la división social del trabajo y transformaciones en el espacio europeo.*

#### **Conceptos transdisciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos**

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad

#### **Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos**

Aprendizaje colectivo e intercambio de información (conocimiento acumulado) – Lenguaje humano - Ideología: control ideológico y coacción extraeconómica - Formas de interdependencia - Relaciones sociales y de parentesco: el contrato feudal y los vínculos feudovasalláticos Parentesco patrilineal, derecho de primogenitura y heredabilidad – Nobleza - Guerra y orden social - Fuentes de energía - Necesidades sociales: recursos y carestía - Cambios climáticos - Transformaciones humanas de la biosfera - Técnicas y tecnología social - Principios de propiedad y de control sobre la tierra: usufructo y propiedad privada - Estructura social y política - Ciudades y territorios: mercados y libertades - Vínculo servil - Fuerza de trabajo libre – Salarios - Trabajo artesano y organización gremial - Energía - Medios de transporte

### **Contenidos a enseñar**

- Modos de vida en las sociedades mediterráneas: las ciudades Estado, los imperios: Grecia y Roma, comercio, mercaderes, burguesía mercantil y control de los mercados. Producción para el mercado. Diferenciación social: exclusión y participación en la conformación del orden político social.
- La ciudad-estado como organizadora de los territorios: producción, comercio, tributación y control político. Organización social del trabajo: trabajo esclavo, sociedad feudal y trabajo servil, trabajo artesanal, trabajo libre y asalariado. Expansión territorial y la anexión de nuevos territorios: su vinculación con las formas de organización económica. Hacia nuevas formas de organización del poder político: problemas de inclusión social y control jurídico. Crecimiento demográfico, cambio tecnológico y fuente de energía usual.
- Pasaje de la sociedad imperial a la sociedad feudal: los vínculos de servidumbre, disgregación del control territorial, el carácter local de las relaciones sociales, económicas y políticas. Los tres órdenes de la sociedad estamental: los que labran, los que oran, los que luchan.
- Control sobre la tierra y el ejercicio extraeconómico del poder: las estructuras mentales como tegumento de las relaciones de explotación feudal. Religión: la institución iglesia factor de cohesión ideológica.
- Reorganización del conjunto espacial a partir del resurgimiento de las ciudades.
- Innovaciones técnicas aplicadas al rendimiento de la tierra. Aumento demográfico. División del trabajo: ciudad-campo. Gremios artesanales.

## Repensando modalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales para 1° Año de Secundaria

Ahora bien, desde esta perspectiva de lineamientos nos preguntamos ¿se puede seguir enseñando de forma secuencial los contenidos de historia en la asignatura de Ciencias Sociales en Primer Año de Secundaria?<sup>10</sup>

El interrogante que es necesario introducir -y que a su vez funcionará como eje vertebrador del trabajo- es cómo volver significativos los contenidos de ese año. En otros términos, Marcelo Caruso e Inés Dussel se preguntan: “¿cómo podrán esos jóvenes, -esos sujetos que la propaganda y los mensajes masivos ponen en un pedestal- sentarse 40, 80 minutos, o toda una mañana ante conocimientos envejecidos? (...) ¿Cómo se relaciona el sujeto juvenil y el sujeto niño actuales –ambas construcciones históricas-con los sujetos pedagógicos que las escuelas producen?”<sup>11</sup>.

Seguidamente nos preguntamos: ¿será posible pensar los contenidos a enseñar de otro modo? Partiendo de los contenidos disciplinares mencionados desde el Diseño Curricular ¿cómo se puede interpelar a los jóvenes de hoy, cómo poder construir ciudadanía?

Podríamos decir que encontramos un hiato entre la fundamentación del Diseño y los contenidos a enseñar. Traigo a colación una frase del mismo: “Tradicionalmente el Diseño curricular ha sido interpretado como un “listado” de temas a enseñar; aquí, la valoración conceptual que se hace de los contenidos procura, desde el campo pedagógico, identificarlos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos y valoraciones que contribuyen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje”<sup>12</sup>. Nos preguntamos si lo presentado anteriormente no continúa siendo una reproducción de lo que justamente se critica. Pilar Maestro González plantea: “Se concibe pues la Historia como un proceso único y total en su desarrollo cronológico, “desde los orígenes a nuestros días”; la sucesión ordenada y completa como productora de explicación por sí misma, ofreciendo los hechos “tal cual sucedieron”; el enlace y coherencia explicativa de esta sucesión desde la mera

---

<sup>10</sup> Si bien no es el objetivo de este trabajo, entendemos que esta misma pregunta puede extenderse al resto de los Años de Secundaria.

<sup>11</sup> Caruso Marcelo y Dussel Inés, *De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires. Kapelusz. 1996. Pág 35 y 47.

<sup>12</sup> Diseño Curricular. *Op. Cit.* Pág.72.

yuxtaposición o todo lo más desde la explicación causal lineal; el tiempo histórico identificado en exclusiva con el tiempo cronológico, desde una concepción newtoniana del mismo adoptada por la historiografía decimonónica, el tiempo cronológico con existencia por sí mismo, ordenador de las cosas y por tanto como única forma posible de estructurar los acontecimientos históricos; la relación entre pasado y presente establecida en su totalidad, del presente con todo el pasado puesto que se trata de un sólo proceso, un proceso único y total, de tal forma que el presente sólo puede ser entendido desde todo el pasado en una concepción teleológica, que explica ese presente puesto que se supone que el pasado, en esa pretendida coherencia de la “evolución general”, ha ido caminando hacia la consecución del progreso humano”<sup>13</sup>. Lo que sostiene la autora no está alejado de lo que plantea el diseño, obviamente con ciertos matices. Continúa señalando: “no se trata sólo de “modernizar” los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada. Esa deconstrucción es preciso realizarla en el pensamiento del profesor y también en el imaginario social de que se nutre, en planes y programas oficiales, en libros de texto, en enseñanzas universitarias, en un imaginario docente que implica, como ya hemos apuntado, a muy diferentes grupos sociales. Pero lo fundamental es sin duda considerar el pensamiento del profesor y su práctica, donde todo lo demás acaba confluyendo”<sup>14</sup>. La autora postula además una fuerte impronta de la vieja historiografía, “la persistencia de una concepción del objeto de conocimiento escolar concebido desde teorías decimonónicas (...) a pesar del cambio en los contenidos históricos, apreciable en programas y manuales”<sup>15</sup>.

Traemos nuevamente el interrogante sobre cómo volver significativos los contenidos de 1º Año de Secundaria. Acorde con la pregunta que se formula Lea Vezub retoma el análisis de la significatividad a partir de Ausubel (1973, 1976) Establece que un aprendizaje es significativo cuando el mismo puede ser relacionado con la estructura cognitiva del sujeto; es decir, cuando se vincula con los conocimientos previos del sujeto de un modo sustantivo y no arbitrario (...) En este sentido es necesario considerar la distinción que realiza Ausubel (1973:213, 214) entre significatividad lógica y psicológica

---

<sup>13</sup>Maestro González Pilar, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la Historia enseñada)”. *Clío y asociados. La historia enseñada* N° 2. UNL.1997. Pág. 18.

<sup>14</sup> Maestro González Pilar, *Op.Cit.* Pág. 21.

<sup>15</sup> *Ibid.* Pág.22.

de un contenido. La primera es la coherencia lógica del material a aprender en sí mismo que se desprende de la estructura propia de la disciplina en cuestión que se está sometiendo a aprendizaje. La segunda, la significatividad psicológica, deriva del grado de desarrollo que posee la estructura cognitiva del aprendiz: en qué medida la madurez de la misma permitirá asimilar significativamente el contenido en cuestión. El tercer elemento necesario para que se produzca un aprendizaje significativo es la disposición afectiva del sujeto, su nivel de motivación y su actitud hacia el nuevo contenido<sup>16</sup>. Teniendo en cuenta esto nos preocupa cómo poder contribuir a la motivación desde la selección de contenidos presentada; cómo poder acercar los contenidos a enseñar a la estructura cognitiva del sujeto. Lo que nosotros proponemos aquí es partir del *presente*, realizar un análisis, trabajar algunos contenidos desde el presente para luego sí, hacer la transversalidad de ese tema introduciendo la variable tiempo/espacio. Sería interesante plantear algún tema coyuntural, o algún tema que atravesase a los alumnos, trabajando o acercándonos a sus realidades. Es éste -nos parece- el primer disparador, introducir la “curiosidad” como herramienta para volver significativos los contenidos.

A modo de ejemplo, podríamos pensar en el análisis de las tecnologías en la actualidad, e interpelarlos desde allí: qué medios tecnológicos utilizan, por qué, para qué y con qué fin. Luego podemos introducir la temporalidad e historizar esas cuestiones: ¿Siempre existieron estas tecnologías? ¿qué cambios se produjeron? ¿qué se considera/qué significa el término “tecnología”? Podemos reflexionar sobre cómo cada sociedad a lo largo del tiempo concebirá por tecnología algo distinto, remitiéndonos al pasado y observando qué cambios se dan a lo largo del tiempo. Así podríamos traer a colación muchos de los contenidos de la Unidad I. De esta manera entendemos que los contenidos pueden abordarse de una manera distinta: sin cuestionar qué es lo que se tiene/debe enseñar, la pregunta la hacemos sobre el cómo se enseñan esos contenidos prefijados.

En este sentido Mario Carretero plantea que “el “cómo” versa sobre los métodos didácticos utilizados para conseguir de manera eficaz y adecuada que los alumnos consigan

---

<sup>16</sup> En Vezub Lea, “La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia”. *Revista Entrepassados* N° 7. Año IV. 1994. Pág. 152, 153 (el subrayado es mío).

entender aquello que se pretende que aprendan”<sup>17</sup>. Entonces para lograr justamente esto que menciona dicho autor “la manera eficaz y adecuada” que nosotros proponemos consistiría en un abordaje de las temáticas desde el presente: situarnos desde el presente para luego mirar y analizar el pasado, en lugar de hacerlo desde el pasado, una temporalidad más que alejada para los jóvenes, miles y miles de años atrás. En relación a lo mencionado Silvia Finocchio formula el siguiente interrogante: “¿Tiene sentido enseñar en la escuela en función de problemas sobre la realidad que preocupan en el presente, tal como trabajan las ciencias sociales hoy? Obviamente sí. Los problemas presentes son justamente uno de los mejores criterios para ordenar el pensamiento, frente a la complejidad de la realidad y al cúmulo de información desarticulada”<sup>18</sup>.

Es menester intentar acercar estas lógicas y buscar puntos de articulación respecto de los contenidos por enseñar en 1er Año de Secundaria y nuestro presente, comprender que el distanciamiento entre ellos en realidad obstaculiza el entendimiento y el aprendizaje. Para ello es necesario pensar estrategias de amarre y anclaje de las atenciones de los jóvenes: esto lo permitirá el presente que los atraviesa. Interpelarlos desde el presente es una opción para volver significativos los contenidos. En palabras de Carretero: “la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente”<sup>19</sup>. Y podríamos agregar a ello algunas reflexiones de Hugo Zemelman: “la apropiación de “lo histórico” se fundamenta en una reconstrucción articulada del “presente” que permite establecer conexiones más pertinentes entre presente y pasado, según las diferentes situaciones de objetivación de los fenómenos observados. Significa esto no hacerle perder al presente su carácter de momento estructurador de los procesos, en forma de reconocer sus potencialidades a través de una estructura conceptual abierta y flexible (...) En este sentido, el proyecto es la concreción de cómo el hombre se

---

<sup>17</sup> Carretero Mario, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique. 1999. Pág. 17.

<sup>18</sup> Finocchio Silvia, *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel Educación. Serie FLACSO Acción. 1995 [1993]. Pág 110.

<sup>19</sup> Carretero Mario, *Op. Cit.* Pág. 18.

apropia de la dimensión del largo tiempo en el corte del presente, que es donde el hombre como sujeto despliega su capacidad de constructor de realidades”<sup>20</sup>.

Es interesante introducir en este punto la cuestión de la subjetividad y la posibilidad de los sujetos que aprenden, de pensarse como sujetos históricos activos. En términos teóricos-analíticos el positivismo no se interrogó “acerca de cómo construye el sujeto la realidad en su pensamiento. Supuso un conocimiento libre de valores, neutral y objetivo, porque el sujeto cognoscente podía y debía abstraerse de esos valores. La negación del papel activo del sujeto cognoscente se relaciona con el supuesto que es posible alcanzar una percepción universal de la realidad; todas las personas percibirán las mismas cosas, verán los mismos fenómenos, tendrán las mismas experiencias. No se tenían en cuenta los valores, las preconociones que forman parte de la conciencia de los sujetos y que actúan permanentemente en la selección de aquello que vemos de la realidad y que nos distingue a unos de otros”<sup>21</sup>. Diferenciándose ampliamente respecto a este posicionamiento, Zemelman plantea una fuerte impronta de la subjetividad, e introduce un análisis interesante respecto a la temporalidad (pasado, presente, futuro): “La relación del presente con el pasado es una conexión con lo ya devenido, que se “allega” en el presente no de manera mecánica, sino en términos de un proceso de reconstrucción o reapropiación intervenido por la subjetividad (...) La relación del presente con el pasado y el futuro implica una articulación compleja que, al reconstruir el pasado e imaginar el futuro, pone al sujeto en vinculación con su propio momento de apropiación. Esto es, lleva a una colocación, ubicación o toma de posición frente al mundo y a sí mismo, mediada por la percepción, vivencia e interpretación que el sujeto va haciendo de sus distintas realidades y de su contexto en particular” y continúa “la ubicación histórica de un sujeto no se agota en su fijación dentro de una escala cronológica del tiempo, por más amplia que sea esta última, sino que está en función del propio sujeto, en el que es él el supremo lugar de construcción de cualquier coordinada de tiempo y espacio posible”<sup>22</sup>.

Consideramos la cuestión de la subjetividad como un aspecto importante a la hora de enseñar historia-Cs. Sociales. En relación a lo que se dijo, pero expresado en otros

---

<sup>20</sup> Zemelman Hugo, “Racionalidad y ciencias sociales”. *Suplementos. Materiales de Trabajo Intelectual*. Barcelona. Anthropos, 1994. Pág. 14 y 20.

<sup>21</sup> Finocchio Silvia, *Op. Cit.*, Pág 55.

<sup>22</sup> Zemelman Hugo y León Vega Emma (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona. Anthropos. 1997. Pág. 55.



términos Edith Litwin plantea que: “la actividad cognitiva –esto es, el pensar- implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo”<sup>23</sup>. En función de lo que venimos exponiendo, lo que se propone es partir desde el *presente* (o sus presentes) como primer disparador que invite a pensar y pensarse ellos mismos, como sujetos históricos. Desde esta arista de trabajo, podremos contribuir como dice el Diseño a la “formación política y social del estudiante y ciudadano/a, a partir de la selección de determinados contenidos y su tratamiento”<sup>24</sup>. En coherencia con estas reflexiones Silvia Duschatzky plantea que si lo que enseñamos no se inscribe en nombre de algo que le otorgue valor (ciencia, historia, ideas) la subjetividad no encuentra dónde anudar<sup>25</sup>. Proponemos entonces tender puentes de significatividad, de interés. Romper con la enseñanza de la historia de manera lineal, jugar con el tiempo histórico, ir y venir en el tiempo, transitarlo, recorrerlo, explorarlo “dialécticamente”, estudiarlo en términos de “diálogo sin fin”. Pensar ejes problematizadores que nos lleven desde el presente hacia el pasado, para volver al presente, permitiendo esto historizarse en las coordenadas de tiempo y espacio actuales. Esto permitiría poder construir identidades individuales y grupales, posibilitando un pensamiento crítico hacia el momento histórico, permitiendo construir ciudadanía en tanto un posicionamiento que desnaturalice lo dado, ofreciendo herramientas para un análisis de una sociedad y una cultura que puede, no sólo ser distinta, sino mejor, y en ella se incluye la naturaleza en tanto cuidado y preservación del medio ambiente para las generaciones venideras. En otros términos Silvia Gojman afirma: “poner en contacto a nuestros alumnos con *historias* que les permitan desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos y de reconocerse como parte de *una historia* que comenzó hace muchísimos años y en la que pronto tendrán su lugar para preservarla y mejorarla, valorar las posibilidades formativas y éticas que tiene la enseñanza de la historia. Y es también contribuir a la formación de su conciencia histórica. Para que el próximo capítulo de la historia sea escrito por ellos”<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Litwin Edith y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. 1997. Pág. 110.

<sup>24</sup> Diseño Curricular. *Op. Cit.* Pág. 59, 60.

<sup>25</sup> Duschatzky Silvia y Birgin Alejandra, *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires. Manantial. 2007. Pág. 132.

<sup>26</sup> Gojman Silvia, “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro” En Aisenberg Beatriz, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós. 1999 [1993]. Pág. 61.

En los Diseños, planificaciones, y bibliografía específica, la cuestión de “lo crítico, reflexivo, la autonomía, lo participativo” aparecen repetitivamente, como cliché. El desafío es pensar responsablemente como docente cómo aportar a esta construcción de identidad y ciudadanía. El primer año de secundaria marca un cambio significativo que es el pasaje de la infancia a la adolescencia. La tarea del docente de primer año, y en particular de la materia que nos convoca historia-cs. Sociales, será posibilitar la necesaria historización para construir identidad, historizarse como sujetos en relación a su grupo de pertenencia, pero también en relación a la Historia de la cual forman parte. La pregunta es cómo favorecer a pensarse como sujetos históricos, una propuesta que no se cierra, sino que se abre.

Para ir concluyendo este ejercicio de reflexión, traemos a colación un interrogante que se formula Silvia Gojman: “¿Qué relación existe entre ese pasado muerto que aparece en los libros de texto y nuestro presente vivo?”<sup>27</sup>. Extendiendo este interrogante a planos más generales y abstractos, nos preguntamos para qué enseñar historia o Ciencias Sociales en las escuelas, ¿qué utilidad tiene enseñar contenidos de estas disciplinas?. Una posible respuesta a tales interrogantes podría ser: para *enseñar a pensar*<sup>28</sup>. José Luis Romero considera que la escuela secundaria debía enseñar a “pensar históricamente” lo que “consiste en acostumbrar a leer al revés de la trama”<sup>29</sup>. Continuando con esta lógica reflexiva, Marc Bloch propone: “introducir un pellizco de conciencia en la mentalidad del estudiante. Ésta me parece que es la gran tarea que puede hacer quien enseña historia”<sup>30</sup>. En este sentido extendemos estas palabras hacia las Ciencias Sociales. La “utilidad” de enseñar Cs. Sociales en la escuela es: enseñar a pensar e introducir “un pellizco de conciencia”. Nos parece importante destacar estas ideas ya que funcionan como “punto de arranque” interesante, pensar el objetivo, la finalidad, más allá de algún que otro contenido, y es ahí, donde el *qué*, el *cómo*, y el *para qué* enseñar cobran sentido/s.

---

<sup>27</sup> Gojman Silvia, *Op. Cit.* Pág. 43.

<sup>28</sup> De Amézola Gonzalo, *Esquizohistoria*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 2008. Pág. 78.

<sup>29</sup> Citado en De Amézola Gonzalo, *Op.Cit.* Pág. 78.

<sup>30</sup> Fontana Josep, “¿Qué historia enseñar?”. *Revista Clío y asociados. La historia enseñada*. N° 7. Santa Fe. UNL. 2003. Pág 23.

### **A modo de conclusión:**

En este escrito se ha propuesto repensar las modalidades de enseñanza para 1° Año de Secundaria, destacando el abordaje de los contenidos desde el presente. Desnaturalizar el presente, analizar el pasado, y volver a pensar el presente es una propuesta posible para aportar al proceso de construcción ciudadana.

Es desde éste y desde el presente de los sujetos de la educación, que creemos poder contribuir a la construcción de significatividad en los contenidos.

## **Bibliografía:**

- Aranguren Rincón Carmen, “Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Venezuela. Enero y Diciembre N° 7. 2002.
- Bracho Jorge, “Historias, memoria y enseñanza”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Venezuela. Julio-Diciembre. N° 15. 2009.
- Carretero Mario. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique. 1999.
- Carusso Marcelo y Dussel Inés, *De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires. Kapelusz. 1996.
- De Amézola Gonzalo, *Esquizohistoria*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 2008.
- Díaz Barriga Ángel, *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Aique, 1994.
- Duschatzky Silvia y Birgin Alejandra, *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires. Manantial. 2007.
- Finocchio Silvia, *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel Educación. Serie FLACSO Acción. 1995 [1993].
- Fontana Josep, “¿Qué historia enseñar?”. *Revista Clío y asociados. La historia enseñada*. N° 7. Santa Fe. UNL. 2003.
- Gojman Silvia, “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro” En Aisenberg Beatriz, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós. 1999 [1993].
- Habermas Jürgen, *La lógica de las Ciencias Sociales*. México. Editorial Grijalbo. 1978 [1969].
- Litwin Edith y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. 1997.
- Maestro González Pilar, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la Historia enseñada)”. *Clío y asociados. La historia enseñada*. N° 2. Santa Fe. UNL. 1997.
- Maestro González Pilar, *La formación docente en el Profesorado de Historia. Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 2001.

- Pagès, Joan, “El tiempo histórico” en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Barcelona. Universitat Barcelona. 1997. Pp. 189-208.
- Trepat Cristofol, “Aplicaciones de categorías temporales y de tiempo histórico” en *Procedimientos en Historia*. Barcelona. Graò. 1995. Pp. 233 -275
- Vezub, Lea, “La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia. *Revista Entrepasados* N° 7. Año IV. 1994.
- Zavala Ana, “Caminar sobre los dos pies: Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza”. *Práxis Educativa*. Vol 1. Número 2. Julho- Dezembro 2006.
- Zemelman Hugo, “Racionalidad y ciencias sociales”. *Suplementos. Materiales de Trabajo Intelectual*. Barcelona. Anthropos, 1994.
- Zemelman Hugo y León Vega Emma (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona. Anthropos. 1997.

**Páginas web consultadas:**

- www.abc.gov.ar (Diseño Curricular para 1° año -7° ESB-, Ciencias Sociales)
- <http://abc.gov.ar/lainstitucion/legislatura/planglobal/default.cfm>
- <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo/Nuevasmedidas.cfm>-  
Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 2 N° 3 Junio/Julio 2007.
- <http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero03/archivosparaimprimir/elfuturoeshoy.pdf>