

Siede, Isabelino A.

Criterios y herramientas para enseñar Ciencias Sociales

EN: I. Siede (Coord.). (2020). Ciencias sociales en el aula de primaria : Alternativas y oportunidades. Montevideo : Camus. pp. 7-33

Siede, I. (2020). Criterios y herramientas para enseñar Ciencias Sociales. En I. Siede (Coord.), Ciencias sociales en el aula de primaria : Alternativas y oportunidades. (pp. 7-33). Montevideo : Camus. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5188/pm.5188.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

COLECCIÓN
Didáctica.

Ciencias Sociales en el aula de primaria: alternativas y oportunidades

Isabelino Siede (coord.)
Elina Rostan
Belén Cafiero



Coordinador:
Isabelino Siede

Autores:
Isabelino Siede
Elina Rostan
Belén Cafiero

Coordinación editorial:
Elina Rostan

Corrección:
Sebastián Aldabe

Diseño:
Oficina Ático



CAMUS EDICIONES

tel. (+598) 2 204 91 29
Montevideo, Uruguay.
didacticarevista@gmail.com
facebook.com/camuslibros

ISBN: 978-9974-8774-7-4
SETIEMBRE, 2020
Tiraje Uruguay: 3900
Impresión y encuadernación:
MOSCA
Dep. Legal N°

índice

04	Presentación
07	1. Criterios y herramientas para enseñar Ciencias Sociales Isabelino Siede
35	2. Enseñar Historia en la escuela. Perspectivas sobre finalidades, contenidos y posibles recorridos Elina Rostan
59	3. ¿De quién son las montañas? Enseñanza sobre la minería a cielo abierto en América Latina Belén Cafiero
75	4. Disputas de familia: alternativas para enseñar un contenido complejo Isabelino Siede

Criterios y herramientas para enseñar Ciencias Sociales

Isabelino Siede



Enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria es un desafío no siempre agradable para los equipos docentes. Es frecuente escuchar quejas por la inestabilidad de los contenidos, la ausencia de consensos en los enfoques del área o la escasez de orientaciones didácticas concretas. Efectivamente, otras didácticas específicas se han desarrollado raudamente en las últimas décadas y ofrecen criterios cada vez más claros a maestros y maestras, mientras esta área parece menos dinámica en las prácticas y en las producciones académicas que las acompañan. Sin embargo, también se multiplican en las aulas experiencias valiosas que merecen ser replicadas y que nutren de ejemplos a esta didáctica específica. Asimismo, aumenta el interés de la generación adulta por pensarnos como sociedad y por sumar a las nuevas generaciones en el desafío de mirarnos y proyectarnos.

En este capítulo, nos interesa plantear algunas herramientas para esa tarea, a partir de abordar ciertas preguntas básicas, con la mirada puesta en el aula donde trabajamos: ¿para qué enseñamos o deberíamos enseñar Ciencias Sociales? ¿Qué contenidos son prioritarios en cada tramo de la escolaridad? ¿Cómo podemos elaborar propuestas renovadoras de la enseñanza?

1. Propósitos en disputa: para qué enseñar Ciencias Sociales

En la historia de la humanidad, cada comunidad ha asignado gran importancia a la transmisión de tradiciones y experiencias colectivas a las generaciones jóvenes, a fin de garantizar la continuidad de su funcionamiento como sociedad. Desde tiempos inmemoriales, los pueblos se han preocupado por preservar sus costumbres, idioma, valores y símbolos, como modo de incluir a cada nuevo miembro en una identidad colectiva estable y duradera. Desde la modernidad, la Escuela ha sido la institución encargada de esa tarea y se ha preocupado por enseñar los rasgos sobresalientes de la organización social, los hitos relevantes del pasado y las características del territorio en que se desarrolla la vida común. La enseñanza de lo que hoy llamamos Ciencias Sociales se inscribe, entonces, en una larga tradición que ha tenido fuertes crisis y transformaciones. Ahora bien, ¿qué rasgos atraviesan las prácticas habituales de enseñanza? ¿Qué desafíos se presentan en la actualidad para revisar esos propósitos? Estas preguntas sobre el *para qué* parecen poco prácticas para resolver problemas concretos del aula. Sin embargo, es fundamental abordarlas para asentar en ellas la definición de contenidos y los modos de intervención ante problemas didácticos.

En América Latina, el siglo XIX fue el momento de ruptura del lazo colonial y construcción de un orden institucional que lo reemplazara. En algunos países de la región, ese pasaje fue bastante rápido, mientras que en otros hubo largas y sangrientas guerras civiles. Hacia mediados de ese siglo, todavía no se había logrado estabilidad en las instituciones y mecanismos de resolución pacífica de los conflictos sociales. En ese contexto, la creación de los sistemas educativos nacionales tomó, como propósito principal, la educación de las nuevas generaciones para el ejercicio de la ciudadanía. La escuela fue una herramienta de legitimación y consolidación del orden social emergente de las guerras. Cada nuevo Estado se dedicó a forjar una identidad cultural homogénea, allí donde había enormes diversidades, y la enseñanza de la Historia y la Geografía, entre otras asignaturas escolares, fue una herramienta útil para ello. De este modo, la construcción de nacionalidades fue un proceso adoptado como política pública de muchos Estados nacionales a fines del mismo siglo, cuando dieron prioridad a la enseñanza de la historia nacional por sobre las alternativas previas (la historia mundial y las historias regionales). Afirma Marc Ferro que

la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. Sobre esta imagen, que para cada quien es un descubrimiento del mundo y del pasado de las sociedades, se incorporan de inmediato opiniones, ideas fugitivas o duraderas, como un amor..., al tiempo que permanecen, indelebles, las huellas de nuestras primeras curiosidades y de nuestras primeras emociones (Ferro, 1981, p. 9).

La enseñanza tradicional de estas materias ha servido, en América Latina como en otras regiones, para imponer creencias, emociones y actitudes favorables al *statu quo*, suscitando una identificación entre los intereses de quienes detentaban el poder en cada época y el bien común de la sociedad. En definitiva, buena parte de la enseñanza escolar fue destinada a adoctrinar a niñas y niños en un conjunto de rasgos identitarios, pero sin intención de promover un conocimiento crítico. Por el contrario, la transmisión de mensajes unidireccionales y conservadores fue desgastando la relación entre la enseñanza escolar y la producción académica de la Historia y la Geografía. ¿Es este el objetivo de nuestro trabajo? ¿Cuáles son los desafíos actuales al enseñar Ciencias Sociales?

La expresión *Ciencias Sociales* proviene del ámbito anglosajón y no corresponde a un conjunto unitario de conocimientos, teorías científicas y métodos de indagación, sino a diversas disciplinas académicas con tradiciones, lenguajes y metodologías diferentes. En las prescripciones curriculares de las últimas décadas,¹ se ha escogido esta denominación para insertar en el proyecto formativo de la Escuela saberes provenientes de la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y otras disciplinas que abarcan un campo muy amplio y de límites imprecisos. Lo que todas ellas tienen en común es que estudian la realidad social, ya que abordan diferentes aspectos de las sociedades humanas: su historia, su organización social, el número y distribución de sus miembros, la satisfacción de sus necesidades vitales y la elaboración de proyectos colectivos, sus ideas y creencias, su ocupación y organización del espacio, entre otras múltiples facetas de la vida humana en sociedad.

El objeto de estudio de las Ciencias Sociales es también su objeto de enseñanza en la escuela: la realidad social, presente y pasada, cercana y lejana, propia y ajena. El propósito general es ofrecer herramientas para comprender el mundo social, a partir de los aportes de las diferentes disciplinas que estudian la sociedad y en diálogo con las preguntas e hipótesis que niñas y niños se hacen sobre ella. Se trata de un conocimiento que no se inicia en la escolaridad, sino en el ámbito doméstico. Desde sus primeros años de vida, los niños interactúan con otras personas, establecen relaciones sociales e integran grupos acerca de los cuales construyen ideas y valoraciones. Cada niña o niño nace en un contexto social específico, de carácter histórico, que influye de modo significativo en sus modos de actuar y de observar el mundo. En tanto participante de prácticas sociales, se apropia de concepciones que sus grupos sociales de pertenencia han producido, bajo la forma de representaciones sociales. Niñas y niños ponen en juego estas representaciones de sentido común para interpretar situaciones de la vida social y para insertarse en ellas. En interacción con su contexto, cada sujeto construye también ideas propias, que no se derivan de lo que los adultos le han dicho y que, generalmente, son fruto de sus propias elaboraciones y no se modifican fácilmente.

1 En Uruguay, el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) adopta la denominación «Área del Conocimiento Social», pero habla de Ciencias Sociales en su fundamentación.

¿Cómo es la mirada infantil sobre el mundo social? Según diversas investigaciones,² tiende a naturalizarlo, es decir, a considerar que no cambia, que es inmutable y permanente en sus rasgos esenciales. También proyecta al conjunto lo que ocurre en su contexto cercano: cada cual piensa que todas las demás personas viven situaciones semejantes o que las suyas son normales y otras son extrañas. Niños y niñas pueden comprender que en otras épocas había tecnologías, modas y hábitos distintos, pero suelen interpretar los rasgos del pasado como carencias en relación con el presente. A sus ojos, la vida social suele explicarse por relaciones de carácter individual, por pasiones personales y conflictos intersubjetivos, ya que, usualmente, niños y niñas no conciben la presencia de estructuras, clases sociales o instituciones. Del mismo modo, sus ideas adoptan un tono moral que divide al mundo entre buenos y malos. Uno de los problemas más relevantes de la situación actual es que algunas prácticas de enseñanza del área tienden a validar y reafirmar esos rasgos y, en lugar de promover el pensamiento crítico, inhiben su desarrollo.

El desafío es, por el contrario, dar a pensar la realidad social a través de preguntas o problemas específicos. En cualquier caso, el estudio de las Ciencias Sociales permite revisar críticamente las propias representaciones al mismo tiempo que se pretende ampliar la experiencia social, proveyendo a las alumnas y los alumnos de aquellas situaciones y prácticas sociales que su propio entorno familiar no les ofrece (o no lo hace con la intensidad y la calidad que puede ofrecer la enseñanza escolar). Ese trabajo se hará a través de propuestas de enseñanza que les permitan construir nociones básicas complejas, mientras amplían sus horizontes culturales y se acercan al conocimiento de los múltiples problemas y desafíos que atraviesan la sociedad actual.

El propósito del área es problematizar las miradas personalistas y moralizantes, cuestionar los juicios que naturalizan el orden social y promover la superación de visiones egocéntricas de las relaciones sociales:

estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la *realidad social* para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante (Siede, 2010a, p. 27; en cursiva en el original).

2 Para profundizar el análisis del conocimiento infantil del mundo social, recomendamos la lectura de Castorina y Lenzi (2000).

Ese pasaje a un pensamiento de mayor criticidad e intersubjetividad requiere un proceso reflexivo que, en buena medida, cada niña o niño puede desplegar en la escuela, aunque sin la expectativa de que unas nociones reemplacen a otras o que se sumen armónicamente a ellas. Afirma Castorina que

los alumnos de cualquier grado dominan información escolar, información curricular, también han elaborado conceptos con mayor o menor grado de avance en relación al saber que se pretende enseñar, pero también hay una variedad de saberes familiares que conforman el sentido común del grupo social. Y este sentido común es histórico, es parte de un momento de la historia de este país y de los grupos sociales que se enfrentan bajo ciertas condiciones. En la vida escolar estos tres componentes coexisten y están interactuando entre sí en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Castorina, 2008, p. 55).

No es esperable un cambio rápido y tajante, sino, por el contrario, la expectativa de la enseñanza escolar es generar condiciones para que los procesos cognitivos sean paulatinamente más ricos, críticos e intersubjetivos, en un recorrido intelectual siempre sinuoso y lleno de titubeos, para el cual no es fácil establecer un punto de llegada.

En tal sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales puede realizar un aporte relevante a la formación de cada niña o niño en la ciudadanía, pero eso supone revisar qué implicancias tiene eso en el siglo *xxi*. En principio, no se trata de una enseñanza *neutral*. El currículo escolar no es neutral, pues siempre expresa posicionamientos ideológicos de cada estamento de decisión (el Estado, la escuela, cada docente, etc.). Pretender neutralidad es imposible, pero sí es oportuno preguntarse por la pertinencia de los criterios que se utilizan para definir lo que se enseña. En función de ello, Connell (1997) planteó el concepto de justicia curricular, que identificó con el cumplimiento de tres principios básicos de selección: la atención a los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad. Como contrapartida, califica como «currículos injustos» a los que niegan alguno de estos principios. Entre ellos, es particularmente relevante para esta área el principio de los intereses de los menos favorecidos, que «es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique esta situación» (Connell, 1997, p. 70). Por ejemplo, cuando la enseñanza de las Ciencias Sociales pretende convalidar el orden social tal como

es, legitimando las desigualdades o planteando los temas desde la perspectiva de los sectores dominantes y no desde la situación de los pobres, los marginados, los excluidos. Es frecuente que esto ocurra en la enseñanza de las Ciencias Sociales, cuando predomina un relato que da protagonismo a los sectores blancos de la élite, dejando de lado a mujeres, pobres, niñas y niños, afrodescendientes o pueblos originarios.

Educar en las ciudadanías del siglo **xxi** supone, entonces, abrir las puertas curriculares a todos aquellos grupos que demandan visibilidad y reconocimiento social, así como ofrecer herramientas para deliberar sobre las condiciones de igualdad y desigualdad construidas a través del tiempo, en favor de unos sectores y en detrimento de otros. El pasado es un territorio para pensar la propia identidad, en diálogo con los diferentes grupos y sectores que conforman la sociedad. Frente a las identidades impuestas desde el Estado o desde instituciones hegemónicas, hay pujas culturales que buscan habilitar dinámicas identitarias alternativas, plurales y abiertas.

De este modo, la enseñanza de las Ciencias Sociales asume, en la educación básica, dos sentidos formativos complementarios que pueden articularse entre sí: la aproximación a las disciplinas académicas del área y la contribución al ejercicio de la ciudadanía. La aproximación a las disciplinas académicas incluye comunicar informaciones básicas, que permitan contextualizar la propia experiencia social; ofrecer categorías de interpretación de los datos, que promuevan una mirada globalizadora y crítica sobre la vida social, y orientar modos de aproximación, que favorezcan la sistematicidad y la argumentación. Por su parte, la contribución al ejercicio de la ciudadanía incluye ampliar la experiencia social, complementando y enriqueciendo lo que la educación familiar le ha ofrecido a cada niño o niña; favorecer valoraciones y posicionamientos, fomentando el compromiso subjetivo con la sociedad global y local y fundamentar modos de intervención, a fin de que se supere la comprensión adaptativa o las propuestas basadas en opiniones infundadas. Una enseñanza renovada de las Ciencias Sociales puede someter a crítica los discursos heredados y los que provee el entorno actual, para mostrar que las disputas y las contradicciones forman parte de la construcción de identidades en una sociedad inclusiva y pluralista. De este modo, la enseñanza escolar de las Ciencias Sociales puede ofrecer elementos para que cada sujeto intervenga en la recreación activa de su identidad personal y social.

2. Desafíos de cada tramo escolar: recortes y recorridos

En cada tramo de la escolaridad primaria, estos propósitos intervienen en la elección de los contenidos y modos de abordaje. Desde la tradición de la Escuela Nueva, muchos colegas se preocupan por trabajar *a partir de los intereses de los chicos*, considerándolos sujetos activos de su proceso de aprendizaje. Sin desmerecer esa preocupación, cabe destacar que los intereses no son estables ni innatos, sino que forman parte del proceso de subjetivación y se transforman cotidianamente. En consecuencia, es posible considerar que no siempre serán un *punto de partida*, sino que la enseñanza puede promover nuevos y variados intereses. Niños y niñas suelen ser bastante elásticos y abiertos a la novedad. Por eso, están dispuestos a atravesar nuevas preguntas y experiencias que los pongan en contacto con lo otro, lo ajeno, lo distinto: aquello que no les interesaba antes porque no habían tenido oportunidad de dejarse interesar. El desafío de las Ciencias Sociales es colaborar en la construcción de un conocimiento más profundo de lo que aparece como más cercano, superando las limitaciones del conocimiento inicial de cada alumno o alumna.

En los primeros años de la enseñanza básica, se requiere una «alfabetización» en el área de Ciencias Sociales (Zelmanovich, 1998), de modo semejante a lo que ocurre con la lectura y la escritura. Allí se desarrollan las nociones fundamentales que, precisamente por ello, no son sencillas. Diferentes propuestas de enseñanza permitirán a alumnas y alumnos construir nociones básicas complejas como pasado-presente o cercano-lejano. Es cierto que buena parte de ese proceso se ha iniciado con anterioridad, en la educación infantil: quienes ingresan a primer grado saben que *las cosas antes eran distintas*, pero frecuentemente incluyen en ese *antes* genérico a los dinosaurios, Artigas y la televisión en blanco y negro. Por eso, es conveniente incluir contenidos sobre pasados lejanos y pasados recientes. En esas experiencias, podrán entender también que no se estudian del mismo modo la vida cotidiana de pueblos antiguos, como los que habitaban el territorio americano cuando llegaron los conquistadores europeos, y la vida cotidiana de la década del 60 o los años 80. Sobre estos tenemos numerosos testimonios audiovisuales o personas para entrevistar, y sobre aquellos tenemos que adentrarnos en el análisis de objetos y las descripciones de cronistas de la época.

También, en este primer tramo, es recomendable el acercamiento a conceptos como comercio, industria, espacio público, cultura, etc. Estas nociones provienen de diferentes disciplinas, como la Sociología, la Antropología y la Economía. Se trata de dar a pensar la realidad social a través de preguntas o problemas específicos. Por ejemplo: ¿cómo funciona un comercio barrial? ¿Qué trabajos se realizaron para que un frasco de dulce llegue a nuestras casas? ¿Para qué sirven las plazas? En cualquier caso, la intención es revisar críticamente las propias representaciones al mismo tiempo que se pretende ampliar la experiencia social, proveyendo experiencias alternativas a las que ofrece el entorno habitual de cada niño o niña.

En definitiva, en esta etapa es recomendable poner la mirada sobre aquellos aspectos de la vida social pasada y presente que resultan más accesibles para la comprensión de niñas y niños. En tal sentido, es conveniente mirar los contenidos curriculares desde la perspectiva de la vida cotidiana: la organización familiar y social de diferentes épocas y lugares, la distribución de trabajos y responsabilidades, los contextos tecnológicos en que se desenvuelve la vida de grupos y personas, así como las tensiones, los problemas y conflictos en cada grupo o comunidad. Diferentes perspectivas contemporáneas de las Ciencias Sociales abordan la vida cotidiana como una dimensión central para estudiar los procesos sociales y comprender tanto las condiciones que estructuran la vida de los sujetos como sus posibilidades de transformación y resistencia ante esas condiciones. En particular, la Sociología y la Antropología son disciplinas de referencia para ese primer tramo de la escolaridad primaria.

En los grados más avanzados, se inicia un trabajo sistemático de abordaje de la Historia y la Geografía, dos disciplinas que recién en esta etapa adquieren centralidad, sin perder de vista los aportes de otras. A lo largo de este ciclo, se espera que alumnas y alumnos desarrollen autonomía creciente en el trabajo con fuentes escritas y audiovisuales, en el estudio personal sostenido, el trabajo en equipos y la exposición de producciones ante sus pares. Ambas disciplinas ofrecen elementos básicos para comprender la formación del Estado nacional y algunos de sus desafíos pendientes. En esta etapa, es esperable que cada niño o niña incorpore y utilice nuevos matices del tiempo histórico, con continuidades, rupturas y simultaneidades, como así también diferentes escalas de análisis del espacio geográfico.

Los desafíos de las etapas anteriores se mantienen abiertos y, ya en el tramo final del nivel primario, cobra prioridad que los estudiantes reflexionen sobre los procedimientos más adecuados para abordar preguntas sobre la realidad social y que confronten el derrotero de la sociedad local con procesos globales. En términos prácticos, se espera que alumnos y alumnas que egresan de la enseñanza primaria hayan logrado autonomía suficiente tanto para abordar un texto sencillo de las disciplinas de base como para leer el diario con comprensión creciente.

Ahora bien, ¿cómo se puede diseñar una propuesta de enseñanza de Ciencias Sociales? ¿Cómo conviene organizar una clase o una serie de clases sobre un contenido particular? El pasaje del diseño curricular a una propuesta de enseñanza tiene algunos rasgos particulares en esta área. Cada hecho o proceso social puede abordarse desde diferentes dimensiones: social, cultural, económica, tecnológica, política. Aun cuando prioricemos una de ellas o seleccionemos los datos que consideramos más relevantes, las otras dimensiones están allí presentes y no podemos desconocerlas, porque eso supondría perder la complejidad. En la práctica del aula se puede observar que, a diferencia de lo que ocurre en otras áreas, los contenidos tienden a abrirse y ramificarse: cualquier tema de las Ciencias Sociales se relaciona con otros y cuanto más rico e interesante es el abordaje que propone el docente tanto más lejos lo llevan sus alumnas y alumnos con sus comentarios y reflexiones. ¿Cómo organizar los contenidos de enseñanza de modo tal que se puedan sumar todos los aportes, pero al mismo tiempo no perdamos la posibilidad de orientar el proceso?

En la didáctica del área, se utiliza en los últimos años la noción de *recorte*, como forma de seleccionar y organizar los contenidos para la enseñanza. Esta categoría didáctica se centra en la delimitación de la realidad social, concebida como una trama que no tiene límites y en la que es necesario recortar para profundizar, sin perder complejidad. Gojman y Segal lo plantean en los siguientes términos:

¿En qué sentido utilizamos aquí la palabra recorte? Nos referimos a la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento (Gojman y Segal, 1998, p. 83).

Como el retazo de una tela, atravesado por hilos de diferentes direcciones, el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social. Los diseños curriculares ofrecen listados de contenidos para cada año y la instancia de planificación de cada docente conlleva realizar un recorte en el que esos contenidos tengan sentido, que no implica achicarlos ni simplificarlos, sino establecer desde qué punto de vista y con qué herramientas se habrán de abordar. Por ejemplo, un diseño curricular puede mencionar la *época colonial*, pero esa expresión alude a tres siglos de historia en todo el continente americano. Bien puede recortarse la sociedad virreinal montevideana, la organización de la extracción metalífera en Potosí o la fundación escalonada de ciudades; en todos los casos, se trata de contenidos incluidos dentro de la *época colonial*.

Organizar la enseñanza a través de recortes permite salir del listado de temas o del tratamiento episódico de los contenidos, a veces circunscripto a las páginas del manual escolar. En esos casos, es muy frecuente que las Ciencias Sociales se transformen en algo sobre lo cual no hay que pensar, sino solo memorizar u opinar sin demasiado fundamento. Por el contrario, el conocimiento científico es fruto de la actividad de pensar, de objetar las certezas y explorar las alternativas. Afirma John Dewey que «el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. Adquirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de inquirir» (Dewey, 1982, p. 162). En tal sentido, una de las herramientas claves para plantear recortes de contenido es la formulación de preguntas que permitan problematizar los contenidos prescriptos: se trata de formular un problema que permanezca abierto durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo (Siede, 2010b).

Podemos mencionar algunos ejemplos. En los primeros grados, es frecuente que se trabaje sobre *la escuela*. Generalmente, abordar la organización interna y la función social de las escuelas se vincula con el propio proceso de inclusión a una escuela particular, aunque no necesariamente se agota en ese proceso, ya que pueden estudiarse diferentes tipos y modalidades de escuela, del presente y del pasado, en torno a algunas preguntas más amplias, como «¿qué es una escuela?» o «¿para qué sirve la escuela?». Este tipo de preguntas pueden

tener una primera respuesta al iniciar el trabajo y alcanzar mayor grado de complejidad después de recorrer varias actividades. Entre las primeras respuestas, chicas y chicos suelen plantear que la escuela «sirve para hacerse amigos» o «para aprender a leer y escribir». Una variedad suficiente de actividades y textos explicativos puede ayudarlos a aproximarse a la noción de la escuela como parte de un sistema educativo, con reglas y propósitos que se han construido y se transforman en el tiempo.

Un contenido referido al conocimiento de las principales relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales (cercanas y lejanas, locales y regionales) a través del análisis de las distintas etapas que componen un circuito productivo (agrario, comercial e industrial), enfatizando en la identificación de los principales actores intervinientes, puede encararse a través de un recorte como «¿Qué trabajos hacen falta para producir harina?» o «¿Cómo se produce el dulce de leche?». De ese modo, el abordaje de un circuito productivo tiene la intención de ver la articulación entre lo rural y lo urbano, secuenciando los procesos agrícolas, industriales y comerciales en torno a un rubro o producto específico.

Más adelante, al abordar, por ejemplo, el proceso de conquista de América, tras ofrecer algunos datos e informaciones básicas, puede plantearse una pregunta que es particularmente inquietante: «¿cómo puede un grupo de doscientas personas conquistar un imperio de millones?». El interrogante alude a que no parece posible derrumbar la enorme organización de los aztecas con las escasas huestes de Hernán Cortés. Puesto a rodar este enigma en el aula, alumnos y alumnas de nueve o diez años suelen poner foco en las diferencias de armamentos, pero es difícil creer que la tecnología anulara la enorme diferencia numérica. Tras percibir la debilidad de las primeras respuestas provisionarias, nuevos materiales (testimonios, imágenes, etc.) pondrán en juego aspectos como las fuertes contradicciones internas del imperio y el deseo de muchos pueblos sojuzgados de rebelarse contra el emperador, el factor epidemiológico, etc. En definitiva, el recorte se asienta en un problema que admite unas primeras respuestas provisionarias al mismo tiempo que muestra su insuficiencia, se adentra luego en materiales de estudio que permiten ahondar en matices no advertidos al inicio y alcanza algún grado de conclusión tras sucesivas actividades.

Otro ejemplo posible es: «¿Por qué la gente migra?». Alumnas y alumnos pueden formular hipótesis acerca de los motivos que llevan a personas y grupos familiares a cambiar su lugar de residencia, para indagar luego diferentes testimonios e informaciones que permitan comprender nociones complejas, como los factores de expulsión del lugar de origen, los factores de atracción del lugar receptor, las cadenas migratorias, etc.³ Se trata de una pregunta que puede problematizar el estudio de migraciones actuales o recientes, desde la Geografía, pero también es pertinente para las migraciones del pasado. El recorte supone una selección temporal y espacial, la elección de un caso o contexto particular, que permita salir de las generalizaciones excesivamente vagas, que suelen derivar en juicios infundados. De este modo, abordar el proceso migratorio de una comunidad particular, en cierto período (por ejemplo, la reciente inmigración china hacia América Latina), favorece una mirada comprensiva del fenómeno migratorio.

Al elegir un recorte, cada docente evalúa las necesidades formativas de su grupo, a fin de abordar contenidos que, si no es la escuela, ningún otro agente de socialización va a promover o no lo hará con la criticidad necesaria. En términos generales, durante todo el nivel primario, el desafío es centrarse en el estudio sistemático de la realidad social, incluyendo saberes de las disciplinas científicas, sus conceptos fundamentales y métodos de abordaje, más que estudiar sumativamente las disciplinas y ver qué relación podría hallarse luego entre ellas y la realidad.

3. Actividades y recorridos de enseñanza

El docente comienza a delinear su recorte cuando delimita un contexto, un caso, problematiza los contenidos prescriptos y se formula preguntas que podría proponer a su grupo de alumnos. Pero será la elección de actividades posibles y la secuenciación entre ellas lo que transformará el recorte en un recorrido de enseñanza. Cuando el docente estudia los contenidos que luego enseñará, suele anticipar alguna previsión de materiales y actividades posibles, que luego cobrarán forma más definida y se distribuirán tentativamente en el tiempo asignado. ¿Cómo elaborar esas actividades de enseñanza? ¿Qué recursos son pertinentes en esta área de conocimiento?

3 Véase un desarrollo de este recorte en Siede (2019).

El esqueleto básico de una actividad de enseñanza es la articulación entre un material o recurso, una consigna de trabajo y una modalidad de agrupamiento. Como criterio general para diseñar y escoger las actividades de Ciencias Sociales, es conveniente incluir diferentes tipos de tratamiento de la información, es decir, diversas aproximaciones a los textos, el uso de fuentes directas, el análisis de material gráfico y el abordaje de planos, etc. La variedad enriquece el recorrido y permite que cada alumno tenga múltiples vías para aproximarse al recorte de estudio. Del mismo modo, es útil alternar diferentes formas de agrupamiento: plenario, actividad grupal, actividad individual o en parejas. Variar las modalidades de agrupamiento promueve los procesos de aprendizaje en interacción con otros y permite que cada uno vaya encontrando su propio estilo de trabajo. En los próximos apartados, avanzamos más en el tipo de actividades que se puede escoger y las consignas más adecuadas para cada tipo de material. Chicas y chicos pueden aprender, en ese proceso de contrastes recurrentes, que la información que ofrece una fuente se complejiza y enriquece cuando se la pone en relación con otras.

Para secuenciar las actividades, es recomendable partir de lo que más fácilmente pueda convertirse en un *desafío*, con el suficiente grado de sencillez y de complejidad, pues las actividades demasiado fáciles o demasiado difíciles desaniman a seguir adelante. La secuenciación en Ciencias Sociales puede ser más flexible que en otros campos de enseñanza. Aunque es conveniente prever un orden para las actividades, es posible reorientar luego el recorrido según las respuestas de los alumnos y las nuevas preguntas que aparezcan.

Respecto al tiempo de enseñanza y la cantidad de actividades que integran un recorrido, la duración debe ser suficientemente extensa para salir de la modalidad episódica (de temas breves y salteados) y abordar los contenidos con la profundidad pertinente, pero al mismo tiempo conviene no extenderse más allá de lo que mantiene el entusiasmo e interés del grupo. Una duración de cuatro a seis semanas, por ejemplo, permite abordar cinco o seis recortes durante un ciclo lectivo, para incluir en ellos los contenidos prescriptos en el currículo.

Con respecto a las actividades predominantes, a lo largo de las últimas décadas, las prácticas escolares le han dado diferentes grados de importancia a la lectura en las Ciencias Sociales. A principios del siglo xx, los *libros de lectura* o *libros de lecciones* eran una herramienta indispensable y casi excluyente para el trabajo del área.

La crítica a aquellas prácticas, sobre todo bajo el paraguas de la *Escuela Nueva*, posibilitó la ampliación de recursos y estrategias en la enseñanza del área, pero relegó lastimosamente la actividad de lectura al cajón de *lo tradicional*, con toda la carga peyorativa que eso implica. Sin embargo, en años recientes, la Didáctica de las Ciencias Sociales ha revalorizado el lugar de la lectura, entendiendo que no necesariamente se opone a los procesos de construcción intelectual a partir de conocimientos previos. Por el contrario, la lectura es una herramienta fundamental para aprender Ciencias Sociales y provee de informaciones y explicaciones sobre las cuales los alumnos construirán sus propios recorridos de pensamiento (Aisenberg, 2010).

Para ello, es indispensable revisar las condiciones bajo las cuales se lee. Esto lleva a reivindicar la lectura colectiva en el aula, frente a la práctica usual de mandar a *leer en casa* y también a revisar las consignas asociadas a la lectura, para evitar la improductiva descomposición en partes. Leer es un trabajo intelectual que requiere cierto grado de libertad y, en el contexto escolar, también instancias de negociación con las interpretaciones de otros y los requerimientos institucionales. Por tal motivo,

el docente promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que para ellos dicen los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos y de lectores y, además, se pone de manifiesto su perspectiva, sus logros y dificultades en la comprensión. Las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta de qué entienden y cómo de los contenidos presentados en los textos, y en este sentido son pistas fundamentales para enseñar historia en tanto permiten reconocer cuál es la información y la ayuda que ellos necesitan para avanzar en la comprensión del texto y, con ello, para reconstruir las situaciones históricas que queremos enseñar a través de la lectura (Aisenberg, 2010, pp. 71-72).

En esta tarea, los títulos ofrecen oportunidades para anticipar el contenido y destacar los aspectos que, a juicio de los autores, resultan más relevantes. Para eso, es útil comenzar con una lectura exploratoria con una consigna abierta del estilo: «Vamos a ver qué nos dice este texto sobre...», mencionando los temas sobre los cuales el grupo viene trabajando.

El maestro pretende que generen hipótesis de lectura desde una primera aproximación a los textos, desde una lectura exploratoria, no exhaustiva. ¿Por qué hablamos de «lectura exploratoria»? En una lectura exploratoria el lector toma contacto con el texto, lo recorre con la vista y, a partir de ese «barrido», empieza a descubrir pistas —aunque no se detenga en ellas— en los títulos y subtítulos, en algunas palabras que llaman su atención, en las ilustraciones, que le permiten anticipar su contenido (González y Lotito, 2003, p. 10).

Poner en común las interpretaciones que los alumnos han realizado es un trabajo que requiere activa participación del docente, para promover intercambios de ideas entre los alumnos, junto a sus dudas y nuevas preguntas en torno al texto. Frecuentemente, ese diálogo colectivo exige relecturas que llevan hacia interpretaciones más ajustadas de los textos. Las intervenciones del docente también incluyen brindar las informaciones y explicaciones que no están en el texto, pero que resultan indispensables para comprenderlo. Este rasgo es particularmente relevante en todo el nivel primario, puesto que los textos de Ciencias Sociales suelen ser bastante breves y, en el esfuerzo de síntesis, los autores suelen dejar de lado los ejemplos, las aclaraciones, la diversidad de opiniones, etc. El docente podrá enriquecer la lectura a través de la expansión o *rellenado* oral de lo que falta. La situación de lectura compartida avanza a través de estos intercambios y de sucesivas relecturas de algunas partes o de todo el texto, en voz alta o de forma silenciosa, cuando los alumnos están habituados a ello.

En definitiva, en Ciencias Sociales la lectura de textos es, al mismo tiempo, una herramienta y un contenido de enseñanza, pues se aprende leyendo y se aprende a leer el tipo particular de textos de este campo de conocimientos. Del mismo modo, hay un trabajo paralelo que es necesario atender con respecto a la escritura en el área de Ciencias Sociales. Frecuentemente, se solicita a los alumnos que respondan preguntas puntuales, que copien algún segmento de un texto o que unan con flechas dos enunciados. Sin desmerecer esas prácticas, es recomendable enriquecerlas considerablemente, proponiéndoles que elaboren textos explicativos sencillos, confiando en que progresivamente irán ampliando y fortaleciendo sus modos de expresión. Consignas sencillas, como «Explicá lo que conversamos sobre...» al finalizar un diálogo colectivo o «Describí lo que ves en esta imagen», entre muchas otras, apuntan a que los alumnos tomen decisiones de escritura y sintetizen lo que han comprendido de los intercambios previos.⁴

4 Hay mucho más para explorar sobre la escritura en el área de Ciencias Sociales. Una indagación recomendable es la que reseñan Lerner, Larramendy y Benchimol (2012).

El trabajo con textos puede enriquecerse con una amplia variedad de materiales de enseñanza. Las imágenes y los objetos pueden servir como herramientas potentes para aproximarse a la comprensión de la vida social actual cercana o de lugares remotos y de otras épocas, si la propuesta de enseñanza los incorpora con cierta frecuencia y sistematicidad. En numerosas localidades hay valiosos museos regionales o de temáticas específicas, no siempre valorados en toda su dimensión como aliados de la escuela en la tarea de enseñar. Allí suelen reunirse gran cantidad de objetos útiles para reconstruir diferentes épocas, aunque cabe advertir que muchas veces se acumulan sin criterio claro. La visita al museo se torna significativa si forma parte de un proyecto más amplio y el docente prevé actividades para realizar antes, durante y después de la visita. Antes de ir al museo, es conveniente que el docente lo recorra, seleccione lo que le interesa presentar a sus alumnos y acuerde con los responsables qué le interesa trabajar.⁵ En el aula, poco antes de la visita, alumnas y alumnos recibirán información sobre lo que van a encontrar en el museo y precisarán las preguntas que esperan responder. En muchos casos, conviene dividir al grupo total en equipos más pequeños o parejas, que se ocuparán de observar y analizar diferentes sectores. En tal caso, convendrá contar con la colaboración de otros adultos (docentes o familiares de los alumnos), que lleven las consignas de trabajo y orienten al grupo a su cargo. Ya en el museo, pueden recorrer algunos espacios todos juntos y otros por separado. Los alumnos tendrán tiempo de mirar lo que llame su atención, pero el docente orientará la observación de aquellos objetos y presentaciones que son útiles para su recorte de enseñanza. Al retornar, el mismo día o poco después, es conveniente que el docente conduzca una puesta en común en la que cada grupo exponga al resto el resultado de su trabajo y que confronten la información obtenida con lo que venían trabajando anteriormente.

⁵ En ese diálogo, suele haber desacuerdos bienintencionados, en tanto los guías del museo quieren mostrar todo lo que tienen disponible, mientras el docente va con un propósito específico. Por tal motivo, es relevante enfatizar que la visita se inscribe en una propuesta de enseñanza y todo lo que se presente por fuera de ella puede ser un factor distractor o fuente de errores conceptuales. Si no es posible acordar una guía acotada, es preferible que el docente solicite una visita sin guía y prepare su propio recorrido.

No siempre es posible contar con un museo accesible, por lo que muchos docentes podrán explorar otras alternativas. Una opción creciente son las experiencias virtuales, por las cuales es posible recorrer espacios muy distantes.⁶ Para el estudio de las épocas recientes, hay gran cantidad de materiales disponibles en los hogares, que pueden solicitarse para conformar paulatinamente un museo escolar o en préstamo para muestras temporarias. En cualquiera de estos casos, el trabajo de observación se hará en el aula, apreciando cada objeto individualmente para poder ponerlo en relación con el resto de la colección obtenida. Esto implica definir algunas categorías de agrupamiento y describir cada objeto en una breve ficha, que contenga también una datación precisa o aproximada y los datos del donante o quien lo facilitó en préstamo. Tras las primeras observaciones espontáneas y preguntas que surjan del diálogo entre los alumnos, las intervenciones del docente apuntarán a aportar información para complejizar la observación, poniendo al objeto en relación con su contexto de uso.

Del mismo modo, las imágenes son una rica fuente de trabajo en las Ciencias Sociales. Por su destacado papel en la vida cultural contemporánea, constituyen objetos ineludibles de lectura y conocimiento en el trabajo escolar. Entre ellas, existe una gran variedad: los cuadros de época, los cuadros que expresan una reconstrucción histórica, las fotografías, los videos, etc. Conviene advertir que las generaciones actuales se entrenan usualmente desde muy temprana edad en la lectura de imágenes, a través de los medios de comunicación. Sin embargo, suelen leer imágenes en velocidad y no siempre prestan atención a los detalles o tienen en cuenta las condiciones de producción de una imagen. También es frecuente que proyecten la instantaneidad y multiplicidad actual de las fotografías y los videos a la apreciación de imágenes de otras épocas, que implican fotografías sacadas en estudio o cuadros pintados durante largo tiempo.⁷

6 Por ejemplo, se puede visitar virtualmente el Palacio de Versailles (<https://www.youvisit.com/tour/versailles>) o el Museo de Guadalajara (<https://www.mexicoescultura.com/actividad/138175/paseo-virtual-por-el-museo-regional-de-guadalajara.html>), entre muchísimas opciones.

7 Puede verse, por ejemplo, el cuadro de Goya: *La familia de Carlos IV* (disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/La_familia_de_Carlos_IV#/media/Archivo:La_familia_de_Carlos_IV,_por_Francisco_de_Goya.jpg).

Allí se observa una mujer mirando hacia atrás, mientras las demás personas miran hacia adelante. Ese resultado es frecuente en una fotografía instantánea, pero extraño en un cuadro de pose. La interpretación de muchos especialistas es que Goya suponía que el príncipe Fernando (a la izquierda de la muchacha) se casaría pronto y decidió pintar un cuerpo sin rostro para completarlo luego con el rostro de la elegida.

En consecuencia, hay una buena base sobre la cual trabajar, pero que también necesita ser revisada y enriquecida con orientación de los docentes. Los textos de enseñanza suelen incluir materiales gráficos interesantes y ahora hay acceso digital a una profusa variedad de imágenes de todo tipo. Por tal motivo, el docente hará bien en explorar cuáles son los materiales que tiene disponibles antes de iniciar el trabajo sobre un recorte. En esa exploración, convendrá que busque imágenes de calidad y que también indague su origen y su historia, pues podrá ponerlos en juego durante el recorrido de enseñanza. Ya en el aula, el análisis de las imágenes en plenario permite la lectura compartida y la negociación de interpretaciones. Tras algunas primeras impresiones espontáneas, cada docente es responsable de realizar preguntas para orientar la lectura colectiva según los propósitos que persiga con esta actividad. Las intervenciones deberían apuntar a mostrar indicadores o señales del contexto de la imagen. Por ejemplo, si el propósito es que alumnos y alumnas reconozcan pautas culturales de una sociedad de hace doscientos años, en un cuadro de época, o de cien años atrás, en una colección de fotografías o daguerrotipos, puede proponer el análisis de la ropa, los utensilios, las dimensiones de los espacios, etc. De este modo, se busca que el grupo identifique ciertos indicadores que permiten caracterizar una época y que avancen en la construcción de imágenes mentales más complejas y diferenciadas sobre diferentes momentos del pasado. A medida que van avanzando en el análisis de este tipo de fuentes, es recomendable proponer la escritura de epígrafes, textos breves que darán cuenta de lo que alumnas y alumnos ven y valoran en las imágenes. La elaboración de presentaciones digitales ofrece una buena excusa para redactar epígrafes que se integren en un relato más amplio. Al redactarlos, conviene que el docente haga hincapié en la utilización de algunas expresiones de ordenamiento temporal (antes, al mismo tiempo, en 1820, etc.).

Otro recurso potente para conocer aspectos de la vida cotidiana en el pasado reciente o en la actualidad es recurrir a los testimonios de personas que hayan vivido en la época que se estudia o hayan participado de acontecimientos específicos. Desde hace varias décadas, la Didáctica de las Ciencias Sociales ha enfatizado el potencial formativo de los intercambios con el medio comunitario, aunque no siempre las prácticas de enseñanza han acompañado el entusiasmo de los especialistas:

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. ... Los recuerdos de los adultos revelan al niño

las reacciones de los contemporáneos ante el primer automóvil, la primera bombilla eléctrica, el primer cine, el primer televisor... y sus repercusiones sobre la vida diaria (Luc, 1981. pp. 78-79).

Para ello, se puede invitar al aula a personas adultas de hoy, que darán testimonio sobre otras etapas de sus vidas o sobre la actualidad. La realización de entrevistas implica aprendizajes específicos, que se irán construyendo en sucesivas experiencias. Es poco probable que niños y niñas aprendan a entrevistar si lo hacen una sola vez o lo repiten esporádicamente. Antes de la entrevista, es recomendable seleccionar algunas temáticas para centrar en ellas el intercambio y orientar la elaboración de preguntas en ese sentido. Las preguntas se anotan en el pizarrón o en los soportes que permitan el libre acceso de todos los miembros del grupo. De un primer listado desordenado, el docente podrá guiar a los chicos para agrupar las preguntas que refieren a temáticas similares y organizar categorizaciones sencillas. Por ejemplo, en primer ciclo, preguntas referidas a los juegos y juguetes, preguntas referidas a la escuela y útiles escolares, preguntas referidas a la crianza, a los transportes, etc. En segundo ciclo, es posible realizar entrevistas sobre la historia reciente o el impacto de los procesos económicos en la vida familiar, entre muchos otros temas. Posteriormente, se avanza en la selección de las mejores preguntas de cada categoría o se las redefine, ajustando el tono y la claridad de lo que se quiere indagar. Las sucesivas relecturas de las preguntas permiten volver sobre los objetivos de indagación que el grupo se ha propuesto y les permite vislumbrar la función de las preguntas como instrumentos para obtener información. El momento de la entrevista, en la escuela o en otro ámbito, suele ser una instancia de entusiasmo y cierto desorden que el docente sabrá comprender y orientar:

Durante la actividad en el ambiente... habrá momentos de conocimiento informal y otros de reconocimiento programado, las consignas de trabajo han de ser precisas y claras, la interrogación al ambiente en función de los objetivos que se propusieron y los contenidos por aprender. Se ha de potenciar el diálogo de los niños con las personas de diferentes actividades de manera que puedan captar puntos de vista, expresiones coloquiales, formas de vida y trabajo, actuaciones, valores y normas diferentes de las propias, introduciéndolos en la variedad y en la riqueza cultural de nuestra sociedad. La experiencia de cada docente y las características del grupo marcarán los límites hasta los que es posible llegar con las investigaciones (Alderoqui, 1994, p. 175).

El diálogo suele ser más dinámico y menos esquemático que la previsión registrada en los papeles, por lo que será necesario ajustar las preguntas para saltar lo que ya se ha dicho, para reformular las que sea necesario y para elaborar repreguntas en función de las respuestas obtenidas. Esa dinámica reúne los aprendizajes más complejos y será más rica y fluida en la medida en que se realicen varias entrevistas. El trabajo posterior permitirá reconstruir cada testimonio, resaltar aspectos inesperados de las respuestas, establecer ligazón con actividades previas y anticipar nuevas líneas de indagación. Conviene, en este punto, no abrumar al grupo con cuadros comparativos ni copia de largas respuestas, sino invitar a escribir lo que resultó más interesante y las nuevas preguntas que querrían formular a otras personas.

Del mismo modo, las salidas al medio son un recurso muy potente para explorar las costumbres, los trabajos y las relaciones sociales de la comunidad cercana o para conocer el pasado a través de los objetos y las explicaciones sistemáticas de un museo. Si siempre fueron una rica experiencia, actualmente tienen una relevancia mayor, pues el funcionamiento ordinario de muchas ciudades se ha vuelto más sedentario y la vida cotidiana de los chicos y chicas suele centrarse más en el hogar que en los intercambios sociales de la vereda o la plaza. Para quienes conocen el mundo a través de las pantallas o se mueven por la ciudad en automóviles y colectivos, salir a caminar, observar, dibujar y entrevistar es una experiencia novedosa y significativa. Aunque en todas las instituciones suele ser engorrosa la tramitación de las salidas y, muchas veces, las autoridades se sienten más seguras en la parsimoniosa rutina de las aulas, los equipos docentes deberían dialogar sobre la necesidad de garantizar varias salidas al año. Más aún, algunas escuelas prevén una distribución estable de salidas en el proyecto institucional, por lo que saben de antemano adónde irán cada año. Eso favorece la profundización del equipo docente en el conocimiento de lo que van a visitar y las consignas específicas del trabajo allí.

Este somero listado de recursos y actividades no pretende ser exhaustivo, sino ampliar el horizonte de expectativas de trabajo en el área, pues se puede enriquecer la experiencia habitual con una variedad muy grande de oportunidades de enseñanza.

4. Criterios y modalidades de evaluación

La evaluación escolar es una cuestión compleja, porque suscita expectativas no siempre claras y a veces contradictorias. Algunas miradas tecnicistas identifican la evaluación con herramientas de medición y contralor, basadas en alguna forma de clasificación de los saberes y con expectativa de comparar aprendizajes de un mismo sujeto o de varios. Esa aspiración de trasladar los logros cualitativos del aprendizaje a una expresión numérica, aunque es necesaria en términos administrativos, desluce la relevancia de la evaluación para enriquecer efectivamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En principio, conviene considerar que no hay enseñanza sin evaluación que permita garantizar que hubo una modificación producida por ella, así como el aprendizaje se consolida si se puede capturar subjetivamente el cambio habido. Permite también diferenciar los propósitos (condiciones que debe generar la enseñanza) de los objetivos (aprendizajes básicos que se espera logren los alumnos) y favorece una articulación adecuada entre ellos.

En Ciencias Sociales, la evaluación tiene características semejantes a la de otras áreas y algunas particularidades. Se espera que los aprendizajes avancen en progresión de complejidad, aunque no siempre es sencillo establecer qué es más complejo o qué se necesita para aprender lo siguiente. El trabajo del área tiene menos certezas que en otros campos de enseñanza, donde el conocimiento sobre estos aspectos está más consolidado. En tal sentido, los procesos evaluativos tienen mucho más de intuición y buen sentido que de certezas infalibles.

El sentido formativo de la evaluación es recaudar información que permita juzgar si estamos avanzando en la dirección correcta y si se pueden apreciar cambios significativos en los alumnos, tras un proceso intensivo de enseñanza. Así lo expresa Henry Pluckrose al referirse al aprendizaje de la Historia:

Si admitimos que son muchos y diversos los modos de apreciar el progreso de los alumnos y que es casi imposible determinar con exactitud lo que «cada niño ha hecho suyo en el aprendizaje», la evaluación dependerá muy mucho de la «conciencia del profesor». ... Todo lo que una evaluación debe pretender es una información sobre la comprensión, el conocimiento y el progreso de los alumnos en la disciplina que denominamos Historia (Pluckrose, 1993, p. 190).

Cualquier instrumento o estrategia evaluativa debería tender a enriquecer y mejorar la mirada del docente sobre lo que está ocurriendo con el grupo y con cada uno de sus miembros. En general, hay tres momentos y modalidades de referencia usual, sobre los cuales podemos reflexionar: la evaluación inicial o de diagnóstico, la evaluación formativa o de proceso y la evaluación final o sumativa.

La evaluación de diagnóstico no es conveniente al comienzo del ciclo lectivo, sino en el inicio de cada propuesta y como parte de ella. Tiene sentido solo en relación con propósitos específicos, en la instancia de problematización que describimos más arriba. Echar a rodar una pregunta e invitar a que el grupo elabore respuestas provisionales, enhebrando aportes de alumnos y alumnas, articulando lo que saben con lo que son capaces de pensar y hacer a partir de lo que saben, ofrecerá el mejor panorama para tomar decisiones en el recorrido posterior.

Durante todo el recorrido de enseñanza, la evaluación de proceso es, básicamente, una mirada del docente sobre su propia tarea y los resultados de su trabajo, lo cual permite profundizar algunas acciones, revisarlas o torcer el rumbo cuando las circunstancias así lo requieran. Si tal es la intención, será conveniente escoger modalidades que ayuden a construir una descripción densa de lo que va sucediendo en el proceso de aprendizaje y que permitan cotejar diferentes momentos en la producción de cada alumno. Pluckrose enumera las ventajas de la llamada «evaluación de portafolio», estrategia tradicional del aprendizaje artístico, que consiste en compilar las producciones de los alumnos para identificar sus transformaciones.

El mantenimiento de un registro longitudinal mediante una antología del trabajo de cada alumno posee dos significativas ventajas adicionales sobre otros métodos más estrictos. Dispensa al profesor y a los padres unos materiales que permiten la formulación de juicios fundamentados. Más importante aún que eso, permiten que cada alumno supervise y observe críticamente su propio progreso (Pluckrose, 1993, p. 190).

La evaluación sumativa no será indispensable si ha habido antes un trabajo de compilación de producciones, pero puede ser útil para tener una *fotografía* de un momento particular del proceso, y tanto el grupo como su docente obtendrán información sobre el trabajo realizado. ¿Qué tipo de instrumento es más conveniente para ello? En el trabajo de Ciencias Sociales, la dificultad para pensar actividades

de evaluación es consecuencia de la dificultad para pensar actividades de enseñanza: lo esperable es que la instancia de evaluación sea isomórfica del proceso de aprendizaje. Es decir, si se espera que los estudiantes produzcan textos, deben aprender produciendo textos; si se espera que den argumentos y razones, deben aprender dando argumentos y razones. En cualquier caso, se trata de evitar los saltos al vacío. Al enseñar, se puede realizar en plenario o en grupo, con asistencia del docente, lo que luego se espera que hagan individualmente y con mayor autonomía. En definitiva, el instrumento de evaluación sumativa debería parecerse mucho a una o varias de las actividades realizadas anteriormente.

5. Una aventura abierta y compartida

Decíamos al inicio que enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria es un desafío no siempre agradable para los equipos docentes y es frecuente escuchar quejas por la inestabilidad de los contenidos, la ausencia de consensos en los enfoques del área o la escasez de orientaciones didácticas concretas. Intentamos aportar algo a la resolución de esas falencias, pero también es conveniente que cada docente revise su propia historia de aprendizajes escolares y el vínculo establecido con esta área de conocimiento. Allí radican, quizá, algunas de las trabas que nos impiden avanzar, pues muchas personas se han quedado atrapadas en versiones de una enseñanza moralizante o padecieron clases aburridas y poco estimulantes.

A la hora de revisar nuestras propuestas, el primer desafío es volver a enamorarnos (o hacerlo por primera vez) de las oportunidades y los desafíos de este campo de conocimiento. Explorar el mundo social, indagar el artificio de las culturas humanas y desplegar nuestras identidades no puede ser una tarea aburrida. Por el contrario, se vuelve apasionante si lo asumimos como una aventura abierta y compartida, con muchos más recursos y posibilidades de las que transitamos anteriormente, con preguntas inquietantes y respuestas siempre cuestionables en sucesivas revisiones.

Bibliografía citada

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Consejo de Educación Primaria.
- AISENBERG, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. A. (comp.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- ALDEROQUI, S. (1994). Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- CASTORINA, J. A. (2008). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. *Revista La Educación en Nuestras Manos*, 79, junio de 2008. Suteba.
- CASTORINA, J. A. Y LENZI, A. (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Gedisa.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- DEWEY, J. (1982). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Losada.
- FERRO, M. (1981). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Fondo de Cultura Económica.
- GOJMAN, S. Y SEGAL, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.
- GONZÁLEZ, D. Y LOTITO, L. (2003). *Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo*. Escuela de Capacitación Docente - CePA. Colección Materiales para la capacitación. Edición digital en: <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/83>

- LERNER, D., LARRAMENDY, A. Y BENCHIMOL, K. (2012). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En Vázquez, A., Novo, M. del C., Jacob, I. y Pelliza, L. (comps.) (2012). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura*. Río Cuarto, UNRC - Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- LUC, J. N. (1982). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Cincel.
- SIEDE, I. A. (2019). Enseñar sobre procesos migratorios. *Revista Didáctica*, 5, 25. Camus Ediciones.
- SIEDE, I. A. (2010a). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En Siede, I. A. (comp.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- SIEDE, I. A. (2010b). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. A. (comp.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- ZELMANOVICH, P. (1998). Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía? En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.