

ESB

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 1° AÑO (7° ESB)



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

CIENCIAS SOCIALES

1º AÑO (7º ESB)



ÍNDICE

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESB	59
Un estado del arte del campo de las Ciencias Sociales	60
Implicancias educativas en la construcción del campo de las Ciencias Sociales.....	61
Expectativas de logro	66
Propósitos generales.....	66
Expectativas de logro para 1° año (7° ESB).....	66
Organización de los contenidos	68
Mapa de la organización de los contenidos.....	68
Objeto de estudio. Los conceptos estructurantes, los conceptos transdisciplinarios y los conceptos básicos de la materia	69
Orientaciones didácticas	72
Contenidos	73
Orientaciones para la evaluación	80
Los exámenes, las pruebas	80
Los cuadernos de los alumnos/as.....	81
Las actividades y los ejercicios: el lenguaje específico	82
Bibliografía	83
Bibliografía específica.....	83
Bibliografía sobre la enseñanza	84
Recursos web.....	84

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESB

Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la creación de la Educación Secundaria Básica se abre una instancia para la renovación curricular y para 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.

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

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

La enseñanza de la materia está orientada por determinados marcos referenciales que han sido seleccionados con la intención de organizar el enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales considerando:

- a. **Las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social.** Problematizar sobre cómo distintas relaciones de producción y poder fueron modificando y materializando espacio-temporalmente determinados órdenes económicos, políticos y culturales de diferentes espacios, pueblos y civilizaciones de la humanidad.
- b. **La realidad social como un complejo de espacio/tiempo y naturaleza/cultura.** Propiciar un modo de abordaje que permita alcanzar el objetivo de que los estudiantes puedan captar regularidades, cambios y continuidades en las sociedades y sus problemáticas sociales, territoriales y ambientales.
- c. **La interdependencia entre los fenómenos sociales.** La necesidad de reconocer que las formas en que un fenómeno se vincula con otros (vínculos, relaciones, interdependencias) son también contenidos.
- d. **Explicar la realidad social teniendo en cuenta causas múltiples.** Trabajar a partir de ideas científicas que permitan a los alumnos/as superar cualquier tipo de determinismos y reduccionismos de carácter económico, ambiental, cultural, social y hasta étnico de los fenómenos sociales que se analizan.
- e. **Explicar la realidad social anclada sustantivamente en explicaciones e interpretaciones legítimas para las Ciencias Sociales contemporáneas.** En vinculación con el punto anterior, favorecer en los alumnos/as el conocimiento de una cultura con anclaje en los conocimientos de la ciencia, que les permita paulatinamente y a lo largo del año acercarse a una serie de principios explicativos, regularidades y singularidades del orden social. Esta cuestión no refiere sólo a comprender el "funcionamiento" de distintos órdenes sociales para distintos espacios y sus sociedades, sino también a acercarse a las implicancias y a las transformaciones del conocimiento científico. Ello considerando el modo en que el mismo actúa como referente e instancia dialógica para la construcción de los saberes escolares.

Por otra parte, también debe reconocerse que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe favorecer el aprendizaje de un conjunto de procedimientos que permita a los estudiantes continuar el proceso de lectura específica que vienen desarrollando desde la Educación Primaria Básica.

Asimismo, 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.

Existe hoy una concepción consumista de ciudadanía sustentada en la competitividad capitalista. Ella se restringe al derecho del ciudadano/a a exigir la calidad anunciada de los productos que compra. Esta sería, entonces, una ciudadanía de mercado. En oposición a esa concepción restringida existe una concepción de ciudadanía que no se limita a los derechos individuales, sino en la movilización de la sociedad para la conquista de los derechos (sociales, civiles y políticos que se sustenta) que deben ser garantizados por el Estado.

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.

UN ESTADO DEL ARTE DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los cambios más recientes para las Ciencias Sociales, aunque en rigor ya fueron vislumbrados con mayor o menor amplitud desde hace décadas en el contexto de cada disciplina y en el siglo XX, han sido el cuestionamiento y reformulación de los supuestos que le dieron su sustento a partir de la revolución científica del siglo XVII. Como hijas de la modernidad las disciplinas que conformaron el campo de las Ciencias Sociales tuvieron su lugar y papel en la constitución del mundo moderno, es decir contribuyeron de modo específico a la construcción de un orden social, político y económico. Así también, contribuyeron a la transmisión de una cultura que ha tenido como centro a la escuela.

Por sobre otros modos de conocer, el positivismo desde el siglo XIX contribuyó a que las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales aplicaran sus programas desde una concepción que, de distintos modos, fue apropiada para su enseñanza en la escuela y que inicialmente redujo las actividades humanas a fenómenos fisiológicos, químicos, biológicos o conductuales con sus efectos particulares en la Historia, la Geografía, la Antropología y la Sociología entre otras. Como se sabe cada disciplina, en orden a su propia racionalidad científica y tradiciones, basó sus supuestos epistemológicos en:

- a. considerar que la naturaleza es fija y estable;
- b. que la misma puede conocerse por medio de principios de comprensión igualmente fijos, estables y universales;
- c. que existía una separación entre mente y materia y entre sujeto y objeto;
- d. que el conjunto de estos principios era transponible para la explicación de "la realidad social".

Hoy, la riqueza teórico-metodológica de las Ciencias Sociales ha contribuido a proponer nuevas formas de explicar la realidad social pasada y presente y que estas, sobre la base de otros supuestos epistemológicos, pueden esquematizarse de la siguiente manera:

- a. el sujeto se ha reconocido, y por lo tanto, incorporado como elemento constitutivo del proceso del conocimiento de la realidad. El sujeto, productor de significados, forma parte de esas realidades que el investigador y el propio educador analiza y transmite.
- b. la concepción de verdad y sus posibilidades de alcanzarla de una vez y para siempre, independientemente de sus contextos históricos y hasta geográficos (leyes universales), ha entrado en crisis y ha sido reemplazada por una visión del concepto de verdad que en virtud de procesos históricos se ha relativizado y otras voces, las de las "minorías", las del pensamiento científico no hegemónico, entre otras, pugnan por construir y legitimar otros modos de conocer y construir "verdades";
- c. finalmente, es central para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales una mayor preocupación por la comprensión de la historia y el presente en tanto "todo" organizado y en continua interacción.

Principalmente lo que se ha dado en llamar Estudios Culturales y Estudio de la Complejidad ha impactado en la enseñanza de las Ciencias Sociales de modo tal que un tipo de pensamiento más cultural y más complejo (relacional y holístico) se está consolidando en la formación de docentes que realizan su práctica en el campo de las Ciencias Sociales proponiendo situaciones de aprendizaje para sus alumnos/as sostenidos en estas nuevas concepciones.

Globalmente, y de relevancia para el marco referencial de esta materia, los Estudios Culturales se han propuesto abordar "la realidad social" desde una propuesta teórico-metodológica en la cual las "partes" en las que analíticamente se puede descomponer esa realidad social conforman un "todo" que no requiere de elementos sobredeterminadores (sean ellos ambientales, económicos o culturales). Por el contrario, se reconoce a los sujetos sociales como productores de una realidad social determinada e inmersos en una batalla política e ideológica dominando diversos ámbitos de esa realidad social (sean ellos ambientales, económicos o culturales). Por otra parte, los Estudios de la Complejidad han contribuido de manera fundamental al cuestionamiento del universalismo y determinismo de la lógica científica defendida por el positivismo y el neopositivismo. La perspectiva de la complejidad ha venido a manifestar que no hay verdad sobre las leyes universales proclamadas por el positivismo y neopositivismo, sino que, por el contrario, las leyes que se pueden formular solamente enumeran posibilidades, nunca certezas. Así, la construcción del conocimiento no se define en las formas deterministas o probabilísticas del pasado, sino por interacción de sus componentes. En este diseño estos componentes son: naturaleza/cultura; espacio/tiempo y sujetos sociales/trabajo.

IMPLICANCIAS EDUCATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

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 favorece un pensamiento relacional conocedor de las múltiples interrelaciones que existen en la realidad social presente y pasada.

La adopción de estos marcos referenciales para la enseñanza de las Ciencias Sociales responde al reconocimiento de los nuevos modos de producir conocimientos científicos. Son además significativos en la medida en que se considera que sirven para acercarse e interpretar el mundo de una manera más creativa y útil, no sólo para la formación de un adecuado capital cultural de los alumnos/as.

Acerca de la Historia

A lo largo del siglo XX la construcción del conocimiento sobre lo social presenta momentos de inflexión, crisis y desarrollo. Como resultado de estas transformaciones estamos en presencia de formas de producción de conocimiento (tomado este como una construcción social) en las Ciencias Sociales y particularmente en la historia, que buscan explicar, interpretar, comprender el carácter de las sociedades contemporáneas; en este sentido, la historia-ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento que consideramos de interés para estimular cambios en las prácticas de su enseñanza.

Un importante acontecimiento lo constituye la recuperación del actor relacionado con la condiciones de su existencia histórica en permanente cambio, el retorno de la narrativa histórica, la articulación de las distintas historias articuladas (historia desde abajo, historia desde las superestructuras) y la recuperación de la herencia tangible e intangible, como material específico de la construcción de viejos y nuevos actores.

La Historia vuelve a ser una apasionante experiencia de aprendizaje, un espacio de creación para pensar desde formas más complejas que las de "la civilización occidental"; las dicotomías clásicas tales como (rural-urbano; tradicional-moderno; público-privado) se resuelven en una historia social que puede recuperar la vida de los grupos humanos tal como desarrollaron sus condiciones de existencia. Así, por ejemplo, se posibilita la enseñanza de interesantes estudios sobre la vida social de grupos como los canoeros fueguinos a partir de su concreta experiencia de vida; sus necesidades, sus prácticas sociales, la tecnología en uso, la trama de sus relaciones parentales, los espacios en los que transcurrieron sus vidas, los sistemas de circulación de bienes, sus intercambios, la vida cotidiana, el escenario de su vida más íntima, entre otras variables de estudio social. Esa recuperación de informa-

ción del pasado, en la que la Historia juega un papel central junto a otras ciencias como pueden ser la Antropología, la Paleontología, la Arqueología, configura un amplio horizonte de posibilidades de estudio, una realidad para la proyección disciplinar en el campo de la enseñanza.

Este conocimiento se constituye en un capital social, que nutre y da sustento a nuevas acciones y empresas colectivas.

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.

El Tiempo histórico

La temporalidad es un elemento socializador en el que las sucesivas generaciones se ven envueltas desde que nacen. La propia vida y las culturas generan imágenes y representaciones mentales de los escenarios sociales de los que formamos parte. El pensamiento y el conocimiento de los estudiantes se construye a partir de imágenes y representaciones estructuradas sobre su propia experiencia social y cultural. Esta materia parte de considerar que, en toda situación de enseñanza de las Ciencias Sociales, un aspecto relevante lo constituye la inclusión de principios que posibiliten la interpretación, la comprensión y la explicación acerca del cómo y por qué se producen los cambios sociales. Estos cambios se leen en la temporalidad de su existencia, los diversos sujetos sociales se constituyen como tales en un contexto histórico, espacial y cultural y es allí donde construyen sus primeras nociones de temporalidad. Sobre estas nociones se estructura la enseñanza.

El pasaje de una temporalidad concreta (tiempo vivido) a una temporalidad abstracta (tiempo social-histórico) es específico del escenario de enseñanza de las Ciencias Sociales. El *tiempo histórico* es uno de los conceptos estructurantes del área en tanto que hace comprensibles las transformaciones que se producen en el interior de una sociedad. "[...] El tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización".¹ 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 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 construcción del concepto de tiempo histórico requerirá de situaciones de enseñanza que posibiliten el reconocimiento del pluralismo temporal. 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.

Acerca de la Geografía

La Geografía como proyecto cultural y científico moderno ha desarrollado una serie de objetos de estudio, temas, problemas de investigación, conceptos y técnicas que a lo largo de su individuación disciplinaria ha descansado y alimentado una serie de tradiciones y marcos referenciales que caracterizó su campo intelectual y disciplinario en el contexto de las Ciencias Sociales.

Las representaciones de espacio con las que la Geografía ha trabajado más usualmente hasta mediados de la década de 1960 comportaban un tipo de representación también corriente en otras Ciencias

¹ Pagés, Joan, "El tiempo histórico" en Benejam, Pilar y Pages, Joan (comp.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori, 1997, p. 201.

Sociales que significaba conceptualizaciones predominantemente empíricas, positivas y vulgares, que interpretaban y explicaban al espacio como un mero contenedor y plataforma en el que se desarrollaban unos determinados hechos y procesos sociales. Esto es, una concepción del espacio como una entidad pasiva, muerta e inerte, un telón de fondo o mero escenario en el que se desempeñaban determinados actores sociales.

Otra interpretación y representación frecuente del espacio lo concebía como un contexto relativamente externo a los hechos y procesos sociales, que ejercía determinadas influencias, en general ambientales, naturales y hasta de magnitud geopolítica sobre las sociedades. A menudo las concepciones ligadas al determinismo ambiental y/o determinismo geográfico, distintos modos de abordaje regional y discursos de tipo territorial nacionalista, entre otros, encontraron en esta interpretación un adecuado marco referencial a partir del cual justificar distintos modos de etnocentrismos, racismos y nacionalismos que tuvieron como finalidad educativa más o menos explícita la construcción de un tipo de ciudadano soldado antes que, por ejemplo, la de un ciudadano productor de transformaciones sociales.

Las representaciones clásicas y hegemónicas de espacio abordadas por la geografía durante más de un siglo tuvieron, a partir de sus propios modos de representación del espacio, un modo de producción discursiva que además de favorecer una idea de aquél como contenedor-escenario y/o determinista, promovió también una geografía de inventarios. Testimonio de ello ha sido el trabajo en el aula durante generaciones de las divisiones regionales y la identidad nacional como incuestionables macro objetos a enseñar.

En este Diseño Curricular se define una concepción de espacio que favorece en el aula, y para la vida cotidiana, la construcción y el desarrollo de un ciudadano consciente de un "futuro común".

De lo que se trata, entonces, es de enseñar a pensar la espacialidad humana con relación a determinadas finalidades y propósitos pedagógicos y lo significativo que ello es para la sociabilidad y socialización del alumno/a. Más acostumbrados a un conocimiento escolar que estructura el cambio, lo dinámico, lo vivo, fundamentalmente en orden al tiempo, la propuesta geográfica de la enseñanza de las Ciencias Sociales aquí desarrollada está destinada, además, a considerar al espacio como una dimensión estructurante y organizativa de la vida social dinamizada por determinados sujetos sociales, lo cual no refiere ya sólo al tiempo, sino, siempre, y a la vez, al espacio y al tiempo.

En este sentido se cree necesario aquí entender que la necesidad de aprender a pensar el espacio –y hacerlo de modo estratégico– es el reconocimiento de la necesidad de acercarse y transmitir por parte del docente determinadas representaciones científicas.

Bajo la consigna de que todos tienen capacidades interpretativas sobre el espacio, se intenta favorecer en el alumno/a el desarrollo de una serie de aprendizajes que cree condiciones adecuadas para el intercambio de saberes (cotidianos y científicos) sobre la vida económica, política y cultural de los pueblos y culturas, a la vez que el lugar que la espacialidad humana en ello ocupa. En definitiva, se trata de hacer a aquellas representaciones del alumno/a más complejas, reflexivas y críticas en orden a saberes de referencia que circulan en espacios reconocidos como de legitimación para las Ciencias Sociales contemporáneas.

El espacio y la espacialidad humana

El espacio, concebido como espacialidad humana, se ha transformado para las distintas prácticas de los geógrafos y otras Ciencias Sociales en una dimensión de análisis clave. Además, es considerado como estructurante y organizador –junto a otras dimensiones– para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este sentido, no puede dejar de reconocerse la significativa revalorización que el espacio ha tenido en las últimas décadas, además de para los geógrafos, para los sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos y politólogos, entre otras Ciencias Sociales.

Se trata, en primer término, de religar conceptualmente dimensiones analíticas que, para distintas tradiciones geográficas anteriores, y a menudo de otras Ciencias Sociales, han considerado "lo social" separado de "lo espacial". De lo que se trata entonces es de considerar al Espacio *como una construcción social*. O bien, dicho de otro modo, *el espacio, la espacialidad humana es siempre sociedad y cultura*.

El anterior es un enunciado que desde hace algunos años ha pasado a formar parte de un discurso más amplio que oportunamente ha venido a renovar la geografía escolar desde al menos la segunda mitad de los años ochenta y más plenamente desde mediados de los años noventa. Pero, ¿qué significa más ampliamente *espacio como construcción social*?

En primera instancia equivale a sostener en términos generales y abstractos que la *espacialidad humana es un producto sociohistórico de dimensiones económicas, políticas, culturales y simbólicas*. Espacialidad humana que material y/o simbólicamente es siempre en tanto construcción social del trabajo humano, una expresión cultural de determinadas relaciones socio históricas técnicas de producción y poder. No obstante, la importancia de la espacialidad humana radica, además de ser considerada como un producto socio histórico del trabajo humano (espacio, tiempo, sociedad), en que éste es condición activa y parte integral fundamental de la construcción material y simbólica de una sociedad. Es decir, las relaciones sociales técnicas, de producción y de poder tienen existencia social sólo en la medida en que ellas existen espacial y, por supuesto, temporalmente.

Debe considerarse que las relaciones sociales además de ser modeladoras de la espacialidad humana (construcción social del espacio) pueden ser afectadas, modeladas, modificadas y aun transformadas culturalmente por la mencionada espacialidad que las hace concretas. Es la espacialidad humana ahora afectada por variaciones geográficas y distribución desigual de los recursos, la vida social.

Contrariando las representaciones de espacio inerte o muerto, o las de espacio meramente escenario, las relaciones sociales, siempre de carácter socio histórico, están construidas e inscriptas en el espacio que modela activamente la sociedad. Se trata de comprender el espacio como un "ambiente construido" desde lo humano y que, en su conformación, también ayuda a construir lo que es humano. Se trata de la construcción, por determinadas relaciones sociales de producción y poder, de un ambiente que afecta de modo diferenciado y desigual la vida social de grupos, clases sociales y pueblos durante la historia.

Del modo señalado, los ríos, los bosques, los océanos y el suelo no sólo corresponden a una acción interna de la naturaleza, sino que también han sido apropiados material y simbólicamente, desde las primeras organizaciones socioculturales y sujetos sociales, por la actividad del trabajo y la cultura humanas. Este principio de interdependencia, de igual modo, por ejemplo, procura interpretar a las ciudades y sus espacios de producción como entornos construidos, en los que si bien la naturaleza estaría "empíricamente" ausente, no es visible, el obrar humano ha construido un tipo de espacialidad que afecta, modela –dicho esto a grandes rasgos– como producción de la cultura el comportamiento, el deseo humano y en definitiva la imaginación geográfica.

Con relación al dominio más clásicamente tenido como cultural sobre el espacio corresponde un tipo de implicancias que tiene como relevante y significativo las percepciones, la ética, los mitos y otras estructuras de significado que son parte del diálogo de un individuo o grupo con sus espacios y territorios.

Se trata de que los estudiantes construyan representaciones sobre el espacio, la espacialidad humana, a partir de un modo de construcción del conocimiento escolar proclive a entender la intervención y trabajo humanos configurando y modificando la naturaleza, creando ambientes, territorios, lugares, paisajes y configuraciones territoriales producto de determinadas relaciones sociales de producción y poder. Pero que asimismo considere la forma en que los ambientes naturales y culturales favorecen –al tiempo que restringen– la actividad social productiva y reproductiva, e inversamente de qué

modo los grupos sociales y sociedades hacen posible o no, simultáneamente, el desarrollo cultural y la "acción interna" de la naturaleza. En este sentido, la Geografía contemporánea se muestra atenta a las variaciones geográficas y los modos de desarrollo desigual y combinados que comportan explicaciones adecuadas para la comprensión de la diferenciación geográfica (por economía, política y cultura) del planeta Tierra.

Naturaleza y cultura

Los sujetos sociales producen, en orden a una cultura determinada, un modo peculiar de vida. Esto según las relaciones materiales, políticas, espirituales, entre otras, que las personas mantienen con la naturaleza y con los otros sujetos. Así, para que esos cambios sean posibles históricamente, estos hombres y mujeres han intervenido sobre el mundo natural apoyados en elementos extrasomáticos (artefactos, herramientas) que son medio y producto de adaptaciones y transformaciones.

La relación cultura-naturaleza se expresa en instituciones y prácticas sociales, es un proceso social de identificación que se modifica en la medida en que las mencionadas configuraciones culturales cambian en el espacio y el tiempo.

En orden al significado, que es relevante para la materia Ciencias Sociales, la cultura es concebida como un tipo particular de producción **a la vez que representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales**. Eunice Durhan, tratando de dar cuenta de la densidad del concepto, propone la siguiente aproximación:

"La dinámica de la relación entre los objetos culturales y la práctica colectiva puede aprehenderse más fácilmente si utilizamos, en lugar de la metáfora del lenguaje, la del trabajo: así como los bienes materiales resultantes del trabajo social encierran un trabajo muerto que puede ser reincorporado a la actividad productiva sólo a través de un trabajo vivo, así también los sistemas simbólicos forman parte de la cultura en la medida en que son constantemente utilizados como instrumento de ordenación de la conducta colectiva, esto es, en la medida en que son absorbidos y recreados en las prácticas sociales".

EXPECTATIVAS DE LOGRO

PROPÓSITOS GENERALES

Se espera que al finalizar la ESB, los alumnos/as:

- interpreten y consideren distintos puntos de vista (científicos, religiosos, de las creencias, entre otros) acerca del origen del hombre;
- identifiquen y construyan relaciones sobre distintas problemáticas ambientales del pasado y del presente considerando que toda actividad humana implica siempre, además de relaciones de producción y poder entre las personas, modos particulares de apropiación de la naturaleza;
- analicen, interpreten y establezcan relaciones entre los hechos y procesos del pasado y el presente considerando siempre creencias, actitudes, costumbres como manifestaciones de diversidad, de desigualdad y de diferencia entre los pueblos;
- reconozcan relaciones entre los hechos y procesos de distintas organizaciones socioculturales y las instituciones políticas, de poder, de Estado que actuaron como factor de organización social;
- reconozcan distintos modos de vida en orden al grado de desarrollo económico, tecnológico, político y cultural que han alcanzado teniendo en cuenta la conflictividad social (guerras, convulsiones sociales, consensos, acuerdos, entre otros);
- construyan relaciones entre modos de vida del pasado antiguo y el presente reconociendo los factores que pueden remitir a la diversidad cultural y étnica y aquellos que refieren a la desigualdad social;
- reflexionen sobre las variaciones geográficas en la oferta de recursos naturales en distintos espacios que pueden ser obstáculos para el desarrollo de la vida social pero que también abren posibilidades a la creatividad humana;
- consideren al trabajo como generador de conflicto, integración o cohesión social y como una de las interacciones más activas, y siempre presente, en cualquier modo de relación social;
- comparen y contrasten las principales afectaciones ambientales (erosión, manejo de cuencas hídricas, sobrepastoreo, domesticación de semillas y animales) que son productoras de distintos modos de vida;
- identifiquen los territorios humanos como espacios cualificados por distintos tipos de recursos y que se encuentran sujetos a relaciones específicas de dominación y poder. Así como su identificación como espacios de identidad y pertenencia para determinadas culturas.

EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA 1° AÑO (7° ESB)

Con respecto al espacio los alumnos/as deberán:

- interpretar y reconocer la significatividad de los diferentes tipos de mapas (topográficos y temáticos), así como la relevancia de los mismos para la comprensión e interpretación del espacio;
- conocer los elementos de un mapa (proyección, escala y simbología) y las diferencias con otros tipos de representación gráfica del espacio (cartas, planos, etc.);
- utilizar con exactitud la orientación de los puntos cardinales y puntos de referencia espaciales de su localidad, región, país, continente y planeta, aunque ya no sólo sobre espacios observados directamente;
- seleccionar el mapa más adecuado, según su escala, para el trabajo con problemas geográficos locales, regionales o mundiales;
- reconstruir distintas vías de comunicación para su posterior transposición a mapas y atlas;
- conocer y familiarizarse con distintos tipos de planisferios y localizar en ellos, junto a criterios temporales, distintos modos de vida;
- transformar objetos espaciales vistos de modo oblicuo a una vista aérea.

Con respecto al tiempo los alumnos/as deberán:

- utilizar categorías convencionales sobre la cronología, reconocer sus límites y emplear alternativas de las mismas (por ejemplo, aquellas que permitan el uso de expresiones tales como: "antes y después de Cristo", "el mundo antiguo", la prehistoria, etc.);
- relacionar información sobre los cambios sociales aplicando los criterios de simultaneidad, secuencia, duración, cambio y continuidad en el estudio de la dinámica social a través del tiempo histórico;
- interpretar, *comparar* y crear líneas u otros modos de representar el tiempo, siempre situando en ellos modos de vida y su localización en el espacio;
- utilizar criterios de periodización dando cuenta de los principales aspectos y sucesos sociales, culturales, económicos y políticos aplicados en distintas escalas (mundial, latinoamericana, argentina);
- identificar algunos puntos de referencia a partir de los que operan los calendarios de otras culturas;
- distinguir entre distintas clases de cambios históricos, tanto en lo que respecta al tiempo como en relación al espacio utilizando distintas escalas (locales, continentales, regionales, mundiales);
- ordenar correctamente situaciones y elementos relacionados con la historia de la humanidad y sus espacios y territorios en sus aspectos más concretos (evolución de la vivienda, del modo de procurarse el alimento, del vestido, de los transportes, de la utilización de la energía, etc.), utilizando las nociones de década, siglo y milenio y aplicar los criterios de duración, cambio y continuidad.

Con respecto al tratamiento de la información los alumnos/as deberán:

- utilizar un vocabulario específico sobre fenómenos geográficos e históricos de distinto orden (cuenca hidrográfica, sistemas de irrigación, migraciones, ciudad, problemas ambientales, etc.);
- desarrollar destrezas en el manejo de diferentes fuentes estadísticas censales, realización de encuestas y entrevistas de distinto tipo;
- comprender los modos de construcción e interpretación de cuadros, tablas, diagramas, esquemas conceptuales y gráficos estadísticos así como lograr una adecuada interpretación de los mismos en distintos medios de información y comunicación (diarios, revistas, textos, etc.).
- obtener información de variedad de fuentes (pinturas, fotografías, fotografías aéreas, imágenes satelitales) sobre los modos de vida estudiados y comunicarlos en diferentes registros (orales, escritos, cartográficos, etc.).

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La estructura para la organización de los contenidos de la materia Ciencias Sociales que se presenta a continuación está integrada por una serie de componentes que tiene como propósito definir los contenidos, orientar la tarea de enseñanza, así como la construcción didáctica de los temas que estructuran la materia y que corresponden a los que serán enseñados durante el año, así como también orientar la tarea de evaluación.

En principio la organización de los contenidos a enseñar durante el año se encuentra dividida en tres unidades de contenidos. El conjunto de estas tres unidades representa la totalidad de los contenidos que deberán enseñarse durante el año. Cada una de ellas 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.

A modo de explicación del Mapa de la organización de los contenidos que más abajo se exhibe corresponde establecer lo siguiente:

- Cada **unidad de contenidos** posee su propio **objeto de estudio** que será enseñado por medio de sus correspondientes **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. Por ejemplo, el concepto básico *excedente* es un concepto potente para la explicación de los cambios en la organización del espacio, las primeras manifestaciones de las ciudades y la división de la sociedad en clases. Además, conforma un rasgo típico y fundamental de unos modos de vida que difieren fuertemente de otros como pueden ser los modos de vida nómades. De igual modo, debe entenderse que un concepto básico como el de *esclavización* de la fuerza de trabajo también es típico de determinadas organizaciones socioculturales y que tiene un carácter socio-histórico específico de ella y no de otra organización sociocultural.
- Entonces la transformación de unos determinados *objetos de estudio*, que caracterizan cada una de las *unidades de contenidos*, en *objetos aptos para ser enseñados* requiere del tratamiento de unos *conceptos estructurantes* siempre constantes, y además una serie de *conceptos transdisciplinarios* y básicos que, como se dijo antes, deben estar siempre presentes y pueden ampliarse a otros que no están sugeridos en este Diseño.

MAPA DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

UNIDADES DE CONTENIDOS I, II Y III (Contenidos que deberán ser enseñados involucrando los ítem que más abajo se desarrollan) OBJETOS DE ESTUDIO (MODOS DE VIDA CORRESPONDIENTES A LAS DISTINTAS UNIDADES I, II Y III)
CONCEPTOS ESTRUCTURANTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CS. SOCIALES EN EL 1° AÑO (NATURALEZA / CULTURA – ESPACIO / TIEMPO – TRABAJO Y SUJETOS SOCIALES)

CONCEPTOS TRANSDISCIPLINARES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CS. SOCIALES

(SIMILITUD / DIFERENCIA – CONTINUIDAD / CAMBIO – CONFLICTO / ACUERDO – CONFLICTO DE VALORES Y CREENCIAS – INTERRELACIÓN / COMUNICACIÓN – IDENTIDAD / ALTERIDAD – PODER Y OTROS)

CONCEPTOS BÁSICOS DISCIPLINARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CS. SOCIALES

(ADECUADO A CADA UNO DE LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR)

OBJETO DE ESTUDIO. LOS CONCEPTOS ESTRUCTURANTES, LOS CONCEPTOS TRANSDISCIPLINARES Y LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA MATERIA

Objetos de estudio

Para cada Unidad de Contenidos se ha optado por un objeto de estudio que tiene su anclaje en los saberes sabios que ha construido el conocimiento "científico". Es un objeto de estudio que deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. Los siguientes ítem procuran actuar orientando al docente sobre distintos tipos de conceptos que contribuyen al pasaje de un objeto de estudio a un objeto apto para ser enseñado.

Los conceptos estructurantes

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.

La construcción didáctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el presente Diseño se organiza por medio de diversas situaciones de enseñanza teniendo como finalidad el conocimiento y el desarrollo de saberes escolares que permitan a los alumnos/as conocer cómo se ha ido conformando el mundo desde sus primeras organizaciones socioculturales y modos de vida por la actividad de distintos sujetos sociales.

Este modo de abordaje promueve que el alumno/a interprete y comprenda la realidad social como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados espacios y sociedades. Refiere a distintas realidades sociales, socio-históricas y geográficas que, a partir del trabajo y la cultura, siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos sociales han producido sus propias condiciones para la vida.

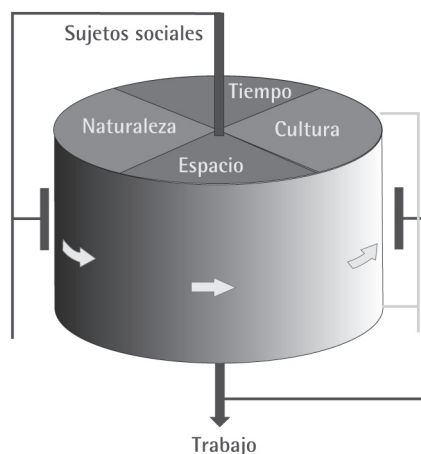
Para ello, se propone la tarea de enseñanza de contenidos organizados por los *conceptos estructurantes naturaleza, cultura, espacio, tiempo y trabajo y sujetos sociales*. Ellos conforman dimensiones analíticas, "partes" siempre existentes en cualquier espacio y sociedad del pasado o el presente, por 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.

Se ha considerado aquí a los sujetos sociales individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales como protagonistas de las acciones correspondientes a la construcción de sus propias espaciotemporalidades. Son así, actores sociales portadores de ideas, puntos de vista e intereses que se traducen en acciones y decisiones, necesidades e intereses.

Son los sujetos sociales quienes, por intermedio de sus decisiones, persiguiendo determinados objetivos, atendiendo a diversos intereses y mediante la acción del trabajo (como la actividad central que pone en contacto las esferas de la *naturaleza y la cultura*), crean relaciones entre las personas en determinados espacios y tiempos. Construyen y transforman el espacio social en orden a factores

tales como las normas, valores, conocimientos y capacidades productivas, entre otros, que identifican a cada cultura.

Los sujetos sociales no son un bloque único, no son homogéneos ni neutrales. Por lo que el desarrollo de distintos tipos de relaciones sociales, que tienen como protagonistas a distintos sujetos sociales está plagado de conflictos, luchas, rebeliones, revoluciones, y consensos y acuerdos.



Esquema sobre los conceptos estructurantes de la materia Ciencias Sociales

Los conceptos transdisciplinarios

Las Ciencias Sociales no disponen de una referencia "uni-disciplinar", sino que constituye un campo de conocimientos y conjunto de disciplinas.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha procedido a seleccionar unos conceptos clave transdisciplinarios que, junto a otros de tipo básico de las disciplinas, procuren dar cuenta del mundo que vive el alumno/a y con los cuales también es posible analizar el pasado.

Si bien se han seleccionado algunos conceptos transdisciplinarios (identidad – alteridad; racionalidad – irracionalidad; entre otros), el criterio ha sido el de guardar coherencia epistemológica con la propuesta de la materia Ciencias Sociales y el de ser pasibles de adaptarse a la enseñanza en el año. Es decir, probablemente ante la adopción de otro marco referencial el listado de conceptos transdisciplinarios sería otro.

Se considera aquí que proveer a los docente de estos conceptos transdisciplinarios, así como los más adelante denominados básicos de las disciplinas, les permitirá una mayor orientación sobre cuáles son los conceptos de uno y otro tipo (transdisciplinarios y básicos) que deben considerar a la hora de efectuar un recorte temático, un estudio de caso, una solución de problemas u otra estrategia. Por ejemplo, muchos de los temas sociales propuestos en este Diseño refieren directa o indirectamente a "diferenciación social" que además se expresa en dos conceptos esenciales: desigualdad y diversidad. Los temas que así lo permitan y el docente considere deberán ser tratados con los conceptos transdisciplinarios y básicos más adecuados.

Conceptos básicos de las disciplinas de las Ciencias Sociales

Los conceptos básicos como los transdisciplinarios, necesarios para el tratamiento de cada objeto de estudio, son fundamentales para una adecuada tarea de enseñanza.

El núcleo de conceptos básicos de las Ciencias Sociales que para cada uno de los niveles aquí se propone, si bien es amplio, de ningún modo es exhaustivo con relación al objeto de estudio prescripto. Es decir, para cada objeto de estudio pueden existir más conceptos, pero aquí se han seleccionado los que se han considerado como más relevantes y significativos para su enseñanza; existiendo asimismo legitimidad y consenso para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En ese sentido, la selección de unos conceptos básicos de las Ciencias Sociales siempre se encuentra necesariamente articulada con una determinada perspectiva de análisis, punto de vista o adscripción teórico-metodológica. Los conceptos básicos aquí seleccionados corresponden a una serie de herramientas teóricas que el docente transmitirá, negociando sus significados, para que los alumnos/as progresen y profundicen la comprensión de los problemas seleccionados y que en rigor se encuentran también articulados con las expectativas de logro que persigue la enseñanza de las Ciencias Sociales para el primer año.

Más específicos, concretos y particulares que los estructurantes, los conceptos básicos seleccionados tienen como finalidad brindar al docente un adecuado "mapa conceptual" que contribuya a su orientación para el conocimiento y comprensión de determinadas regularidades y diferencias de y entre las sociedades de determinados territorios y periodos históricos. Pero que asimismo le sea útil y legítimo para la enseñanza de la materia.

Contenidos a enseñar

En el aula se deben trabajar 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. En virtud de la perspectiva analítica con la que serán tratados los problemas sociales han sido estructurados de conformidad con lo que aquí se ha denominado como conceptos estructurantes, conceptos transdisciplinarios y conceptos básicos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En el contexto de este Diseño Curricular se presenta 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.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, y pensando en los alcances de aprendizaje que la tarea de enseñanza debe perseguir, desde la perspectiva de análisis que sostiene este Diseño Curricular –el constructivismo social y socio-cultural– se introducen actividades como, por ejemplo, el tratamiento de problemas u otros del tipo que se correspondan con los marcos referenciales de la materia.

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.

El enfoque también provoca el análisis y la reflexión críticos sobre problemas que afectaron o afectan a la humanidad y a la población del país, región o localidad. Abierto, además, a la posibilidad del ingreso de temáticas actuales de interés para los docentes y alumnos/as y a partir de las que se generan, hacia el pasado, el presente y el futuro, y que obliguen a replantearse sus propios supuestos sobre los temas abordados.

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*. En las Unidades de Contenidos I y II desarrollan, a manera de ejemplo, una propuesta de cada modalidad.

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 fundamentalmente se trata de que los estudiantes se involucren desde el comienzo de la secuencia con el tema que van a estudiar. En este sentido, se puede considerar que los propios estudiantes, orientados por el docente, acuerden la organización de los alcances del eje.

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

No obstante, cualquiera de estos u otros modos de abordaje que sostengan el enfoque de enseñanza del presente Diseño, deberán incluir fuentes de información que permitan un conocimiento adecuado del problema. Por ejemplo: textos especializados, relatos de miembros de los pueblos en estudio, fotografías de artefactos tecnológicos, mapas, artículos de debate, entre otros posibles, ofreciendo situaciones de:

- lectura e interpretación de textos;
- manejo de fuentes de distinto tipo;

- trabajo con material cartográfico;
- indagación sobre las condiciones de vida de los actuales pueblos originarios que aún viven en la región, o bien las causas de su desaparición;
- elaboraciones de textos e informes individuales y debates grupales;
- exposiciones individuales o en grupo sobre indagaciones realizadas por los alumnos/as.

CONTENIDOS

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.

Los investigadores actuales sostienen que los "humanos modernos" pertrechados con lenguaje y capacidad para el aprendizaje colectivo aparecieron en África hace alrededor de 250.000 años. Poco a poco, comunidad tras comunidad, los humanos desarrollaron tecnologías nuevas y aprendieron a vivir en entornos desconocidos. El conocimiento ecológico fue cada vez más necesario en la medida que ampliaron sus territorios hacia los nuevos continentes. Así, conforme se expandían, los humanos empezaron a influir de modo significativo en la biosfera ocupando hacia los 10.000 a.C y final de la última glaciación, casi todas las partes habitables del planeta, empujando a la extinción a los demás homínidos que quedaban. Transformaron paisajes con el fuego y extinguieron buena parte de la megafauna del Pleistoceno.

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. Esto ha sido posible y por supuesto aún lo es, por medio del aprendizaje colectivo y el intercambio de la información hacia el interior de sus organizaciones, pero también en una siempre creciente interculturalidad en relación con otros grupos y sujetos sociales. Para esta tarea el hombre se ha venido agrupando en colectivos para apoyarse y cooperarse, y esto siempre lo ha hecho históricamente en crecientes niveles de complejidad.

Hasta donde se sabe no ha existido ni existe la posibilidad de que, como fenómeno cotidiano, la especie humana sea autosuficiente en forma individual. Son los grupos humanos, las sociedades, las que generan colectivamente sus condiciones de reproducción; el hombre, sin duda, es un animal gregario (Rivera, 2005).

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. El uso del fuego en muchos de estos grupos sociales de carácter nómada, junto a otras herramientas, y a la caza y la recolección, supuso un notable aumento del dominio y el conocimiento ecológico humano. Así, el espacio, en la medida que no es un escenario o soporte, sino una fuerza productiva y activa de la cultura reconoce en él, mediado por la sociabilidad, la interacción, la interdependencia humana y el aprendizaje colectivo, un campo de posibilidades para la evolución de la vida social.

Objeto de estudio

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

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.

Orientaciones didácticas

Ejes Organizadores

Para esta unidad de contenidos se sugieren dos posibles ejes:

1. Desde los primeros modos de organización social, las actividades humanas y su localización se han encontrado afectadas por las condiciones naturales. Ante ellas, y según su cultura, las personas han establecido distintas respuestas transformadoras del espacio para convertirlos en sus propios territorios.
2. La acción de los grupos humanos ha transformado paulatinamente el medio físico y apropiado el espacio para convertirlos en territorios y paisajes culturales en orden a sus propias valoraciones de la naturaleza según su cultura, el desarrollo de su tecnología y el tipo de relaciones sociales dominante.

Estudios de Caso

La vida de los primeros grupos americanos: las hordas pastoriles nómadas.

Ejemplo didáctico de trabajo con Ejes organizadores

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

Al haber construido el eje organizador, el docente decidirá sobre un recorte temático que permita lograr mayores niveles de concreción a partir de la identificación espacio-temporal de una organización sociocultural en particular, por ejemplo:

Las condiciones naturales y la organización de la economía en las poblaciones pescadoras, cazadoras y recolectoras de la isla de Tierra del Fuego. Sur de América.

Para el trabajo sobre este recorte preciso, será necesario seleccionar determinados de conceptos básicos de las Ciencias Sociales que pueden ser algunos de los sugeridos en el presente Diseño, como por ejemplo:

- recurso;
- subsistencia;
- organización social;
- territorios;
- técnicas y tecnología social;
- necesidades sociales;
- formas de interdependencia y de cooperación.

Otros conceptos básicos pueden ser introducidos en orden a las necesidades de profundización y/o ampliación del eje en estudio.

El conjunto de los conceptos permitirá enmarcar o contextualizar el eje seleccionado y desarrollar estrategias comprensivas y explicativas que faciliten al estudiante realizar aprendizajes sobre los procesos por los cuales sociedades del pasado organizaron sistemas de obtención de recursos y de reproducción social mediante formas de desarrollo tecnológico, modos de vida y organización del espacio, desde una perspectiva que integre conceptos básicos de distintas disciplinas.

Así, el análisis de los temas deberá incluir, entre otros, información acerca de:

- las características del espacio habitado;
- los sistemas de obtención de recursos, la pesca en canoas, la recolección y la caza;
- los conocimientos tecnológicos y la adaptación a las características geográficas;
- la estructura social, la organización de la vida familiar;
- división sexual y generacional del trabajo.

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) ligado a la fijación de su residencia y a la estructuración de distintos territorios en la medida que estos también fueron producto de distintas relaciones de poder sobre un espacio. Así, el proceso que se inicia se reconoce históricamente como el de la construcción de un ambiente progresivamente artificial. Las transformaciones del espacio que esta construcción sociohistórica del ambiente implica viene acompañada por una serie de alteraciones en el proceso de trabajo, las creencias y el aprendizaje colectivo que encuentra en la agricultura y la domesticación de animales y plantas un conjunto de novedades y "descubrimientos" que caracteriza el modo de vida sedentario en distintas sociedades y espacios.

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:

Orientaciones didácticas

Ejes organizadores

1. La domesticación de plantas y animales junto a la revolución agrícola significaron una profunda transformación de los modos de vida humanos. Uno de los principales resultados ha sido la fijación de la población a determinados lugares y la construcción de los primeros asentamientos humanos y territorios.
2. Las constantes adaptaciones y transformaciones territoriales y ambientales, por parte de distintos grupos humanos, se basan en valoraciones culturales, en los cambios en el desarrollo de las técnicas y la tecnología y las relaciones sociales.
3. La articulación de sociedades con diferentes estrategias de adaptación define una tendencia hacia la división espacial y la organización de núcleos socioterritoriales basados en la división social y técnica del trabajo. De modo correlacional debe considerarse el surgimiento de distintas clases sociales.

Estudios de caso

La revolución agrícola en los Andes y la organización social del sistema ecológico andino-incaico.

Ejemplo didáctico de estudio de caso

Para elaborar un estudio de caso que permita trabajar el problema "El agua como un recurso estratégico de las sociedades del pasado" puede comenzarse estableciendo un recorte que podría ser: "El aprovechamiento y el control del agua por medio de los sistemas de riego en los pueblos incas". De este modo, el problema a trabajar queda circunscripto a un espacio y un tiempo particulares.

En el contexto de los conceptos estructurantes y transdisciplinarios el docente deberá seleccionar determinados conceptos básicos de las Ciencias Sociales que pueden ser algunos de los sugeridos en el presente Diseño o bien otros que sean más pertinentes para el abordaje específico del problema. De este modo algunos de los conceptos básicos para el presente caso son: Técnicas y tecnología social – Transformación humana de la biosfera – Necesidades sociales – Formas de interdependencia y normas de cooperación – Control de los recursos y excedente. Mientras que otros conceptos básicos pueden ser introducidos en orden a la especificidad del caso en estudio.

El conjunto de los conceptos permitirá enmarcar o contextualizar el caso seleccionado y desarrollar estrategias explicativas que lo inscriban en una lógica más general de los procesos de alteración de la biosfera, transformaciones tecnológicas y organización del espacio desde una perspectiva que integre conceptos básicos de distintas disciplinas.

Así, el análisis del caso deberá incluir información acerca de:

- la localización de los territorios ocupados, organización productiva a distintos niveles;
- el sistema de cultivo en terrazas y los fertilizantes utilizados;
- los conocimientos ecológicos: el manejo de la tierra y la situación ecológica de la región;
- la estructura de las relaciones sociales, reciprocidad asimétrica, movimiento de personas, prestaciones de trabajo;
- estructura de las relaciones políticas;
- organización y división del trabajo;
- las redes de organización territorial;
- tecnologías para la producción;
- los cultivos dominantes.

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.

Las condiciones generales del mundo antiguo prepararon un período de cambios estructurales profundos en la organización social, en las cosmovisiones del mundo natural y de las relaciones entre los hombres. La descomposición de las grandes estructuras imperiales trajo aparejado el surgimiento de identidades locales, aisladas en las que comenzaron a desarrollarse nuevas formas de organización de la sociedad, de la circulación de las personas y de extracción del excedente agrícola. Las relaciones de producción sufrieron importantes transformaciones a lo largo de varios siglos, desde la organización económica del esclavismo y su consecuente impacto sobre la guerra y la expansión territorial hasta la apropiación de la fuerza de trabajo mediante la coacción ideológica y/o militar para el pago de tributo (en servicios o productos). El trabajo servil se extiende en Europa desde el Siglo VII al Siglo XV, subsiste en algunos lugares hasta principios del Siglo XX y llega hasta nuestros días en algunas regiones apartadas de Asia, África y América Latina.

El territorio europeo experimenta cambios notables en cuanto a su estructuración social. La organización del control territorial emergente de la expansión helénica, posterior al Imperio Romano, configura nuevas organizaciones espaciales con sus redes de caminos, enclaves militares, obras de infraestructura de gran magnitud (ciudades, centros políticos, acueductos, entre otras estructuras) organización de los espacios productivos (las villas romanas).

La disolución de estas estructuras, con la crisis del Imperio, marca el inicio de un cambio lento y profundo en todo el sistema de organización social del actual espacio europeo, un mundo de núcleos aislados, separados entre sí, con débiles redes de comunicación, economía cerrada, construcciones defensivas que, pasado el año 1.000, produjo un salto cualitativo desde la perspectiva del progreso material: aumentó la producción agrícola por la incorporación de innovaciones técnicas (arado de hierro, molino de agua para la energía mecánica, abonos para la mejora del suelo, rotación trienal de los cultivos, arcos rígidos para la tracción equina), se aceleró la circulación de los hombres y de las cosas, la ciudad se desarrolló a partir de su función económica, las redes de organización territorial tendieron a restablecerse, la población crece, las relaciones de servidumbre lentamente fueron dando lugar a la aparición del trabajo libre, la producción artesanal se enlazó a un sistema de mercados bajo control de la burguesía.

Las condiciones materiales, sociales y culturales de este mundo en su desenvolvimiento dialéctico van dando origen a transformaciones en el conjunto de las relaciones sociales, tanto de producción y trabajo como de ejercicio del poder y del control social.

Las condiciones de este mundo en movimiento preparan el advenimiento de formas de organización social de tipo capitalista.

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.

Orientaciones didácticas

Ejes organizadores

1. Los cambios en las *condiciones de producción* y en la utilización de la *fuerza de trabajo* significaron profundas *transformaciones en los modos de vida humanos y en los modos de construir territorios*. Uno de los principales resultados ha sido la *división social y técnica del trabajo, la profundización de la división espacial* y la aparición del *mercado de mano de obra libre*.
2. La *organización y las funciones del espacio urbano* son expresión de las constantes *transformaciones territoriales y ambientales* por parte de distintos *grupos humanos* las cuales se basan en *valoraciones culturales*, en los cambios en el *desarrollo de las técnicas, la tecnología y las relaciones sociales*.

Estudio de caso

La ciudad medieval como expresión de los cambios en la economía, la política y la cultura de la época.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

En las Ciencias Sociales y la construcción de conocimiento escolar se apunta fundamentalmente a capacidades complejas que se configuran como síntesis de las experiencias que el alumno/a ha logrado construir en el marco de su entorno vital presente y pasado. Así, para las Ciencias Sociales son expresiones de distintos grados de desarrollo personal como:

- disponer de esquemas de conocimiento que permitan al alumno/a ampliar su experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas de mayor grado de integración con relación a lo lejano – cercano / lo remoto lo próximo en el espacio y el tiempo;
- aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis, resolución de problemas, estudios de caso, evaluación de distintas hipótesis con relación a un problema social y/o ambiental.

Uno de los criterios que orientan la evaluación en esta materia es que ningún alumno/a puede ser evaluado en temas o contenidos que no hayan sido enseñados.

Las propuestas de enseñanza que pongan a los alumnos/as a que comparen, relacionen, clasifiquen, analicen, reflexionen, concluyan, hipoteticen, imaginen, definan, identifiquen, observen y otras, podrán constituirse en situaciones que brindan información para evaluar desempeños.

Seguidamente se presentan algunos criterios con sus posibles instrumentos para evaluar.

LOS EXÁMENES, LAS PRUEBAS

Los exámenes en Ciencias Sociales deben confeccionarse poniendo en consideración por lo menos tres aspectos fundamentales (Souto Gonzalez, 1999):

- las metas de enseñanza que el docente se ha propuesto,
- la relación con el proceso global de la materia y
- los resultados que espera puedan alcanzar los alumnos/as después del trabajo en el aula.

Así, los exámenes deben servir a la vez para evaluar el proceso de enseñanza del docente, como para orientar al alumno/a acerca de lo que aprende y sus desempeños.

Entonces, no todos los exámenes deben ser formulados de la misma manera, sino que en éstos se debe indicar qué metas se quieren alcanzar respecto a qué han hecho los alumnos/as y qué cosas pueden hacer. De este modo se puede confeccionar un examen para conocer si los alumnos/as poseen los conocimientos para hacer un análisis sobre distintos modos de vida en distintos espacios y sociedades, por ejemplo en las nómadas y las sedentarias, en los que por ejemplo el alumno/a deberá dar cuenta si:

- conoce cuáles son las herramientas –desarrollo tecnológico– más usuales en esas organizaciones socioculturales;
- cuáles son las formaciones vegetales y condiciones naturales de determinados espacios;
- sabe localizar los principales espacios en donde se desarrollaron estos modos de vida;
- puede relacionar los distintos modos de habitar (nomadismo, asentamientos) con el modo de obtención del alimento;
- puede establecer relaciones entre la existencia de excedente económico y la actividad agrícola,
- identifica determinados objetos tecnológicos y utensilios, etc.

Por otra parte el docente también puede desear conocer si el alumno/a es capaz de estudiar siguiendo con algunas reglas formales de la metodología científica siempre antes trabajadas en el aula.

Por ejemplo, para introducir en los modos del conocimiento científico puede trabajar determinados temas a partir de su tratamiento a partir de problemas. Lo cual requiere que el recorte del tema sea realizado a partir de determinadas preguntas “de indagación” y el establecimiento de sus pertinentes “conjeturas”.

El examen puede consistir en plantear unos problemas distintos a los planteados anteriormente y solicitarle al alumno/a que ordene las fases de investigación antes mencionadas. Esto es, la selección de un tema y su problematización a partir de preguntas para su posterior formalización en términos de conjeturas o hipótesis.

Otro ejemplo puede ser el tratamiento problemático de las migraciones en distintos espacios y sociedades:

- ¿por qué migraron determinados pueblos?
- ¿las razones fueron de índole puramente natural o producto del conflicto con otros pueblos vecinos?
- ¿se debió al agotamiento de los recursos en el lugar o a cambios climáticos?

Estas preguntas dinamizadas por el docente problematizan el fenómeno "migraciones" y requiere para su profundización de una serie de conjeturas que orientará los pasos a seguir y las dimensiones a analizar. El tipo de preguntas, el modo de plantearlas, la capacidad de argumentar al hacerlas, la relación con otros conocimientos adquiridos anteriormente, son indicadores a considerar para una evaluación de un tipo de aprendizaje no memorístico, relacional y seguramente transponible a otras situaciones. En Ciencias Sociales es posible realizar exámenes sobre casos prácticos que por ejemplo sirvan para evaluar el conocimiento alcanzado para el manejo de mapas.

Se puede:

- plantear al alumno/a que cambie la información de un código lingüístico a otro (hacer un mapa temático con la distribución de determinados biomas a escala mundial). Es decir se puede elaborar una prueba que determine si el alumno/a es capaz de superar un pequeño problema que demuestre su grado de comprensión de los leguajes utilizados habitualmente en cartografía: el cartográfico, el verbal, el icónico y otros;
- proponer situaciones para tratar un determinado tipo de fuentes; luego de haber recorrido una secuencia didáctica, con el propósito de que el estudiante, identifique el tipo textual, reconozca palabras como marca de historicidad, elabore conclusiones, y produzca nuevos textos sobre el tema tratado.

LOS CUADERNOS DE LOS ALUMNOS/AS

Además de los exámenes existen otros modos de evaluar la evolución de los aprendizajes de los alumnos/as. Se propone aquí el trabajo junto a los cuadernos de los alumnos/as. Mucho más que la tarea de evaluar si "el cuaderno está al día" o "las soluciones a los problemas son correctos" es un instrumento que puede ser utilizado como un adecuado indicador en el contexto de una metodología. Es decir, el cuaderno se inserta en una metodología.

El contenido de los cuadernos se suma a los exámenes, no los inhibe ni contraría si por ejemplo los alumnos/as elaboran "diarios" o "resúmenes" de las clases del profesor/a o bien de "indagaciones" que produzcan en sus casas resultado de solicitudes antes realizadas por el docente. Los resúmenes sobre determinados temas que elaboren en sus casas pueden ser considerados a evaluación si:

- los alumnos/as sostienen una lectura individualizada, de tal forma que el resto de la clase pueda escuchar diferentes versiones del mismo tema solicitado por el docente para "indagar". El docente podrá solicitar el comentario de un alumno/a con respecto a otro e intervenir directamente corrigiendo posibles errores. Otro alumno/a puede seguir el desarrollo del argumento y realizar un esquema en la pizarra. El docente podrá evaluar a ambos y la participación del resto de la clase;
- los alumnos/as seguidamente a la actividad anterior pueden volver sobre sus propios escritos y establecer cuáles fueron los momentos de aquella y establecer junto al docente "nuevas síntesis" de lo visto. Por ejemplo: "En primer lugar hemos aprendido que...." "Después hemos realizado...." "Por último..."

LAS ACTIVIDADES Y LOS EJERCICIOS: EL LENGUAJE ESPECÍFICO

Como se sabe, el cuaderno del alumno/a da cuenta de la utilización de un vocabulario que como parte del conocimiento escolar da cuenta de conceptos y teorías y guarda referencia de algún modo con el propio del lenguaje científico en que se inserta la materia Ciencias Sociales que el alumno/a está estudiando. El docente debe saber actuar evaluando esas tareas específicas considerando que:

- los términos que utilizan los alumnos/as tienen muchas veces para ellos un significado ambiguo, poco preciso. Por ejemplo, recurso, localización, período u otros tienen un significado semántico mucho más preciso para la ciencia y al cual el alumno/a progresivamente se debe acercar. La tarea del docente debe ser también la de evaluar un vocabulario conceptual a partir de tareas concretas identificando el significado de las palabras en adecuados contextos explicativos, argumentaciones, resúmenes, narraciones u otros modos de expresión y actividades;
- existen técnicas específicas correspondientes a los lenguajes escolares que utilizan la materia que se está desarrollando. Así, se debe evaluar el correcto uso de los colores en los mapas, la confección adecuada de líneas de tiempo u otros modos de representar el tiempo y sus duraciones, la ortografía y sintaxis y organización de la exposición.

Las síntesis son una modalidad adecuada para el reemplazo de los más tradicionales "exámenes" en la medida que se puede tratar de una actividad que el alumno/a puede comenzar en su casa y completar durante su permanencia en el aula. Centralmente consiste en la elección de un texto adecuado al tema que se está tratando y de orientar al alumno/a en la confección de un mínimo guión, ayudarlo a definir el problema que aborda el texto, orientarlo para detectar cuáles son los supuestos sobre los que avanza el argumento del texto, facilitar la detección de algunos conceptos centrales y, si existen, conclusiones.

Al momento de que el alumno/a realice la síntesis el docente evaluará: la coherencia, la capacidad para detectar el problema y algunos conceptos centrales sostenidos por el autor del texto y finalmente la capacidad que alcance el alumno/a para elaborar unas adecuadas conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

- Anderson, P., *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, 23^o. Madrid, Siglo XXI, 1999.
- Ascot, P., *La historia del clima*. Buenos Aires, Ateneo, 2004.
- Bagú, S., *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México, Siglo XXI, 1980.
- Bianco, A., *Pequeña historia del trabajo*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988.
- Bloch, M., *Introducción a la Historia*, México, FCE, 1952.
- Bourdieu, P., *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990.
- Burke, P., *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2005.
- Cardini, F. y otros, *Europa Año Mil. Las raíces de occidente*. Madrid, Anaya, 1995.
- Christian, D., *Mapas del tiempo. Introducción a la «Gran Historia»*, Barcelona, Crítica, 2005.
- Claval, P., *Geografía Cultural*. Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- Duby, G., *Año 1000; año 2000. La huella de nuestros miedos*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1995.
- Dobb, M., *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, 18^a. México, Siglo XXI, 1985.
- Febvre, Lucien, *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1971.
- Gómez Mendoza, J., Muñoz Jiménez y Ortega Cantero, *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos* (De Humboldt a las tendencias radicales), segunda edición corregida y ampliada, Madrid, Alianza (Universidad Textos). 1994
- Gonçalves, C. W. P., *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*, México, Siglo XXI, 2001.
- Hobsbawm, E., *Marxismo e historia social*. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias, 1983.
- Iggers, G., *La Ciencia Histórica en el Siglo XX. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*. Barcelona, Labor, 1995.
- Lis, Catharina-Hugo Soly, *Pobreza y capitalismo en la Europa preindustrial. (1350-1850)* Akal Editores, 1984
- Lischetti, M. (comp.), *Antropología*, Buenos Aires, EUDEBA, 1994.
- Métraux, A., *Los Incas*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1972.
- Morin E., *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- O'Connor, J., *Causas Naturales. Ensayos de marxismo ecológico*. México, Siglo XXI, 2000.
- Ribeiro Durhan, E., "Cultura, patrimonio y preservación", en A. Arantes (coord.), *Produciendo el pasado*. San Pablo, Brasiliense, 1984.
- Rivera, I. (et. al.), *Los procesos de aprendizaje colectivo dentro del proceso de reproducción social (PRS)*. Clol Granjas México, Instituto Politécnico Nacional, 2005.
- Santos, Milton, *De la totalidad al lugar*. Barcelona, Oikos Tau, 1996.
- Santos, Milton, *Por uma geografia nova. Da crítica da geografia a uma geografia crítica*. San Pablo, Hucitec, 1986.
- Santos, Milton, *A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*. Sao Paulo, Hucitec, 1996.
- Santos, Milton, *Metamorfosis del Espacio Habitado*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996.
- Soja, E., *Geografías pos-modernas. A reafirmação do Espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- Torricelli G. P., *El mapa, imagen, modelo e instrumento*. UBA. FFyL. Materiales del curso de postgrado. 1998
- Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Crítica, 1982.
- Wallerstein, I., *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI, 1996.

Williams, R., *Palabras Clave. Un vocabulario de cultura y sociedad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000.
Wright Mills, Ch., *La Imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.
Wallerstein, I., *Impensar las ciencias sociales*. México, Siglo XXI, 1999.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA ENSEÑANZA

Aa.Vv., *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de estudio*. Madrid, Istmo, 1989.
Aisemberg Y S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
Arostegui, V. y otros, *Enseñar Historia*. Barcelona, Laia, 1989.
Benejam, P.; Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori, 1997.
Finocchio, S., "Enseñar Ciencias Sociales". TROQVEL Educación. Serie FLACSO – acción. Buenos Aires. 1993.
Gadotti, M., *Pedagogía de la tierra*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
Porlán Ariza, R., "La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210, Barcelona, Enero, 1993.
Souto Gonzales, X, M., *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones Serbal, 1999.
Torres Bravo, P. A., *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2001.
Trepát, C. A. y comes, P., *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó. 1998.
Wassermann, S., *El Estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1999.
Zabala, A., Los proyectos de investigación del medio. *Aula*, nº 8. Barcelona, Graó, 1992.

RECURSOS WEB

Di Cione, V., Apuntes de geografía y ciencias sociales [catálogo de texto]. 1998 - 2006. En: <http://www.vdc.geoamerica.org/publica.htm>.
www.unla.edu.mx/complejidad/bc3.htm
www.ub.es/geocrit/menu.htm
www.filo.uba.ar/contenidos
www.geolatinam.com
www.google.earth
www.geoamerica.org
www.braudel.org.br
www.educared.org.ar
www.ffil.uam.es/hellas/Arcaismo/histo_ar/polis/polis.html
www.artehistoria.com
www.ub.es/geocrit/ense.htm
www.fedicaria.org
www.cuadernosdepedagogia.com
www.filosofiaparaninos.com
www.curriculosemfronteiras.org
www.ub.es/histodidactica
www.aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza
www.educ.ar
www.cibergeo.org/agbnacional/terralivre
www.campus-oei.org
www.eduteka.org/MejoresPracticasCS1.php