

Las Ciencias Sociales en el aula

Posibilidades de “acuerdos” que les den sentido

Daniela González | Profesora de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho.
Formadora de maestros en el área de Ciencias Sociales.

Ma. Laura Villalba | Maestra. Formadora de maestros en el área de Ciencias Sociales.

Pensar en la **planificación** de una propuesta de enseñanza es tarea que compartimos todos los docentes. En ese **proceso, organizado y tentativo, de dilucidación y concreción de ideas** intentamos darle un sentido a lo que queremos que nuestros alumnos comprendan. En las escuelas coexisten diferentes maneras de concebir la planificación, por atender más a aspectos vinculados a las posibilidades de los alumnos o a las particularidades epistemológicas de las disciplinas; a distintos dispositivos didácticos funcionales o a aspectos vinculados a los modos de seleccionar y organizar los contenidos a enseñar...

En la actualidad, ese proceso de deliberación exige otras y nuevas posturas para contribuir a los procesos de **comprender y comprenderse en sociedad**, reinventando un nuevo modo de ser y estar con otros sin disociación con la naturaleza.

Entonces, ¿por qué se hace necesario reflexionar sobre cómo pensamos la clase de Ciencias Sociales?

La complejidad y el cambio constante de la realidad social –objeto de estudio de este campo de conocimiento–, las diversas interpretaciones teóricas, la multiplicidad de visiones que se puedan tener sobre los hechos sociales, pueden presentarse como dificultades a la hora de enseñar. Se vuelven, también,

desafíos porque exigen una relación distinta, más interactiva entre alumnos y maestros, de manera de poder intercambiar y compartir formas más fluidas y complejas de acceder, seleccionar, interpretar información, construir nuevos conocimientos, ir transformando la manera de pensar.

En este sentido, y específicamente, las prácticas de enseñanza en la escuela primaria han ido integrando categorías y perspectivas que vienen contribuyendo con otro tipo de análisis de la realidad social. Se desarrollan **formas de razonamiento y habilidades cognitivolingüísticas propias del campo del conocimiento** y de cada una de sus disciplinas.





En las escuelas suelen convivir formas de enseñanza que responden a finalidades de las Ciencias Sociales más tradicionales, en el sentido de focalizar la descripción de acontecimientos, de datos, de protagonistas únicos y singulares; mientras otras apuntan más a atender a la complejidad de los procesos de la realidad social que buscamos representar con las imágenes anteriores. Desde el surgimiento de las disciplinas sociales como tales, siglo XIX y principios del siglo XX, la relación entre la investigación académica y la escuela fue teniendo vaivenes en los acercamientos y los acuerdos acerca de qué enseñar y cómo. En la actualidad hay una intencionalidad más explícita de dar cuenta de las herramientas que permitan leer la realidad social; aunque, muchas de las veces, lo tengamos más claro en el discurso, no deja de ser un primer nivel de reflexión importante.

Las imágenes que preceden este apartado pueden leerse como realidades complejas por lo multicausal, la implicación de diferentes sujetos sociales, los cambios, las múltiples dimensiones de análisis, el entrecruzamiento de miradas disciplinares, entre otros aspectos. Por ejemplo, las fotografías de Río de Janeiro podrían ser objeto de estudio por su relación con el crecimiento acelerado que están teniendo las grandes ciudades latinoamericanas. Si en una propuesta de enseñanza

se enfatizara en la dimensión geográfica del tema, se podría atender a la segregación territorial; desde la demografía, a la urbanización acelerada o a la densidad de población; desde la Historia, a los cambios y permanencias desde su fundación; desde la Sociología, podría tomarse la favela como espacio de exclusión social o abordarse la problemática desde el tema de culturas y contraculturas, entre otros. Estas decisiones se verían *complejizadas* en el recorte que definamos, por varios de los aspectos mencionados.

Esto da cuenta de la **realidad como construcción social**, como producto susceptible de modificaciones. Esta exige, por lo tanto, otras formas de ser abordada en la escuela para trascender las explicaciones del conocimiento cotidiano y del sentido común, para ayudar a cuestionar los datos como verdades únicas, para incorporar y ampliar otras miradas de la sociedad en que vivimos.

¿Qué documentos curriculares formales encuadran el trabajo en Sociales?

En el Uruguay, en el marco de nuestro sistema formal, existen una serie de documentos publicados para orientar las definiciones curriculares de docentes e instituciones. Entre esa variedad, no tan extensa todavía como en otros países de la región, queremos hacer mención de tres de ellos.

Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP. CEP, 2009), que contiene temas y conceptos (sobre todo, en las “redes conceptuales”¹), cuyo manejo tiene relación con las concepciones que tenemos sobre las áreas del conocimiento. Si percibimos como dificultad la selección y organización de los contenidos de Ciencias Sociales, se podría aventurar una concepción ligada a una sucesión de temas “a dar”; si, por el contrario, entendemos esa organización como posibilidades es, en parte, porque valoramos las ciencias como oportunidades para permitir pensar a los alumnos de una manera más significativa. Parafraseando a Rostan (2014), la enseñanza del área no puede quedar restringida a un conjunto de temas, sino que debería propiciar, además, formas de razonamientos que trasciendan las particularidades epistemológicas de las disciplinas, que al incluirlas explícitamente en la planificación permitan profundizar y darle otro sentido a la clase de Sociales.

¹ Las redes conceptuales que figuran en el programa escolar vigente no son prescriptivas; de hecho, pueden ser cuestionadas con relación a los conceptos elegidos y a la relación en que se presentan. Suponen una guía y una ayuda primaria.

Documento Base de Análisis Curricular (ANEP. CEIP, 2016b).

En lo que respecta al Área del Conocimiento Social, este documento ofrece orientaciones interesantes para pensar su enseñanza. El cuadro que antecede el apartado en el documento señala competencias específicas —e implícitamente contenidos— con relación a las formas particulares de razonamiento social. La fragmentación que supone la distribución en columnas es solo una necesidad de la escritura; en la práctica, estas dimensiones propias del área se dan interrelacionadas, a propósito de temas en particular.

Circular N° 5/16 (ANEP. CEIP, 2016a), que propone abordar aspectos vinculados a la planificación, entre los que se valora el *trabajo en secuencias* como formas particulares de darle sentido a lo que pretendemos enseñar.

Existen otras normativas y documentos —generales, por división funcional, por especificidad de escuela, etc.— que sirven de guía y que, complementados con otras lecturas teóricas y procesos de reflexión entre docentes, aportan a la hora de pensar, con más detenimiento, las propuestas de enseñanza según el contexto para el que se las piense.

¿Cómo se puede plasmar esa complejidad social en una planificación?

Retomando la particularidad de la realidad social, se hace necesario concretar **propuestas que**, de alguna manera, **reflejen la complejidad** mencionada al inicio del artículo; propuestas creativas, desafiantes, **que ayuden a descubrir y pensar en la multiplicidad de fenómenos y procesos desde la interrelación**. Si siempre son los pregoneros, ¿cómo se avanza en la comprensión de una época particular caracterizada por un modo de vida colonial y configurada por una gran cantidad de grupos sociales?

Entendemos la *problematicación* como una estrategia particular para favorecer procesos de construcción y comprensión de conocimiento. La búsqueda de soluciones a un planteo, una pregunta, una situación particular, ponen en juego lo que los alumnos saben —de otra manera no se podría llegar a ellas— y combinan distintas estrategias y variables explicativas.

Organizar una **secuencia didáctica**, parafraseando a España (2014), implica generar un dispositivo que permite a los alumnos situarse frente a una situación problema a resolver, pensar las actividades y experiencias como «*diferentes maneras de ir desplegando el conocimiento que se enseña y se aprende*» (*ibid.*, p. 150). Si bien las fases de una secuencia pueden sucederse en un orden lógico, a la misma vez admiten formas de composición que son singulares de cada maestro; pueden cambiar los recorridos, los tiempos y la profundidad de cada etapa, pueden cambiar también los intereses y las motivaciones de los alumnos, pero no la reflexividad

en las decisiones de los profesores con relación a los propósitos específicos enmarcados en la estructura conceptual de la disciplina (*cf.* España, 2014:161).

Un posible procedimiento para organizar una secuencia didáctica en Ciencias Sociales

A continuación presentamos una secuencia sobre una temática relevante —el problema del agua dulce en el mundo— enfocada, sobre todo, como fenómeno geográfico. Fue desarrollada en y con un grupo de Sexto grado de una escuela del departamento de Rivera en el año 2017², en el marco de la experiencia de Formación en Territorio (PAEPU).

Compartimos algunas decisiones relacionadas con actividades de esa secuencia, con algunos aspectos vinculados a particularidades del área (por ejemplo, cómo se da la explicación en Ciencias Sociales) y con aspectos didácticos sobre formas “amigables” de presentar los temas. De esta manera pueden ser elementos orientadores de otras secuencias.



- **Tema:** el problema del agua dulce en el mundo.
- **Contenidos curriculares:** la geopolítica de los recursos ambientales. Las posibilidades de acceso al agua dulce (escasez y sobreexplotación). Acuíferos y glaciares.
- **Conceptos del área implicados en relación con el recorte didáctico definido:** bien común, desarrollo sustentable.
- **Propósitos:** relacionar la importancia de los recursos naturales/ambientales con el uso que de ellos realizan las sociedades. Reflexionar acerca de su conservación y la responsabilidad ciudadana que esto conlleva.

² La autora de la secuencia que se presenta es la maestra Silvia E. González Files.

→ Estas primeras decisiones fueron tomadas del **Programa de Educación Inicial y Primaria** y del **Documento Base de Análisis Curricular**. La maestra también seleccionó conceptos específicos del Área del Conocimiento de la Naturaleza, necesarios para complementar el estudio del tema.

Situación de apertura de la secuencia

Actividad 1

Presentación de un relato “Mineros: dejen de destruir los glaciares”, el caso del proyecto minero binacional Pascua Lama en territorio, sobre todo, chileno, que involucra el uso de agua de tres glaciares. Se realiza una adaptación a partir de dos documentos disponibles en Internet³.

Lectura compartida y por tramos con el objetivo de identificar la problemática y la multiplicidad de sujetos implicados.

Conjugar las primeras preguntas o inquietudes de los alumnos con la interrogante inicial del tema “¿Se están agotando las reservas de agua dulce?”. Atender a las ideas que tienen los alumnos respecto al tema a enseñar.

→ Pensar con detenimiento una **situación de apertura** es fundamental no solo porque supone un primer acceso a la temática y busca estimular la atención de los alumnos, sino, sobre todo, porque propone el tema desde una **situación-problema diferente** que puede desafiarlos. Es, de algún modo, organizadora de la secuencia didáctica. Resulta más interesante, aún, si se trata de una situación que sale de la experiencia cotidiana de los alumnos.

Actividades que apuntan al abordaje de los conceptos seleccionados y de otras formas de razonamiento propias del área

Actividad 2

Se retoman algunas intervenciones de la situación anterior para **clarificar –y reducir– las preguntas que van a orientar el estudio** del uso, manejo y la conservación del agua dulce.

Con el propósito de iniciar un recorrido metodológico, luego de la instancia colectiva se les propone que, en equipos, formulen posibles respuestas para la pregunta que surgió de la lectura del caso: “¿Qué consecuencias puede tener esta actividad minera para la población chilena?”. Entre todos se elabora una **primera hipótesis de trabajo**.

Actividad 3

Se hizo necesario atender a las **especificidades de los glaciares** con respecto a su constitución y a otras formas de reservorio de agua dulce. Con el propósito de ayudar a explicar los riesgos sociales (políticos, ambientales, económicos y sociales propiamente dichos) del caso Pascua Lama, se abordan conceptos de las Ciencias Naturales a través de una película, de textos cartográficos y de un texto expositivo.

Se realiza una actividad en dos instancias. En primer lugar, el visionado de algunas escenas de la película *Titanic* sirve para empezar a establecer diferencias entre distintas formaciones acuíferas (estados del agua como materia y formaciones particulares). Se complementa con el trabajo con cartografía (planisferio con proyección Mercator –el de la escuela– y otro texto cartográfico con proyección acimutal) para localizar los principales glaciares del mundo con relación a algunos referentes (“localización relativa”): hemisferios, continentes, océanos. Esto ayudó a desmitificar la idea de que se encuentran solo en los polos.

En segundo lugar se realiza un trabajo de lectura en torno al texto “Los glaciares” (Artagaveytia, Barbero y Santos, 2012:156) que prioriza conceptos del Área del Conocimiento de la Naturaleza.

³ a) CORREA, Paula (2013): “Expertos en cambio climático advierten sobre el problema del agua en Chile” en *Diario Uchile*. Radio Universidad de Chile. En línea: <http://radio.uchile.cl/2013/11/06/expertos-en-cambio-climatico-advierten-sobre-el-problema-del-agua-en-chile/> b) MONNIER, Sébastien (2015): “Glaciares: ¿el falso problema del agua en Chile?” en *El Mostrador*. En línea: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/11/03/glaciares-el-falso-problema-del-agua-en-chile/>

Actividad 4

Se retoma el caso. ¿Qué otros elementos aportan a las hipótesis primeras? Nuevamente se propone un trabajo con cartografía y, desde dos principios básicos de la geografía –*localización y extensión*– se precisa el hecho de estudio: ¿dónde se ubican los glaciares que está utilizando la empresa Barrick Gold y por dónde se extiende el área de influencia próxima de su actividad? Señalar con colores en un mapa de América.

Un trabajo posterior con imágenes satelitales y fotografías permite caracterizar este fenómeno desde la complementariedad de la observación horizontal y vertical: ¿cómo es ese lugar?, ¿qué formas geológicas predominan?, ¿qué zonas urbanizadas o asentamientos se reconocen?, ¿por qué se verán afectados los agricultores?, ¿qué construcciones se observan y con qué actores sociales se relacionan? (trabajo en colectivo, utilizando el televisor de la videoconferencia). Se aborda la *dimensión social* del concepto **desarrollo sustentable**: “todos los individuos, grupos, clases sociales y culturas tienen acceso equitativo a los bienes de la naturaleza”.



Actividad 5

Propuesta de lectura con el propósito de profundizar en la **explicación del tema** y en la **búsqueda de otras evidencias**. Trabajo en pequeños grupos a partir de dos textos (uno por equipo): un documento elaborado por Greenpeace (2017)⁴ y el artículo periodístico ya referido de Correa (2013).

Consigna de lectura:

- Lean el texto e identifiquen, subrayando, los grupos sociales que participan en el conflicto de Pascua Lama. ¿Qué intereses tienen? Registren esas ideas.
- Vuelvan a leer el texto para intentar darse cuenta de quiénes tienen mayor poder de decisión y por qué. ¿Cómo se ven afectados los que tienen menos poder de incidir?
- Listen las acciones que está realizando cada uno de esos sujetos sociales.

Al finalizar, se socializan informaciones encontradas y se registran estos nuevos aspectos para ayudar a visualizar el entrecruzamiento de intereses y emociones, y la complejidad de la situación.

Actividad 6

“¿El problema es solo para Chile?”. Se considera que los alumnos tienen ya algunos elementos para poder **trascender un fenómeno local y generalizar algunas consecuencias de las acciones humanas**, en este caso, con relación al uso y a la protección de bienes hídricos. Se aborda el **atributo** del concepto **bien común** referido a que son bienes que “no se expresan mediante un precio monetario del mercado”.

En colectivo se elaboran respuestas tentativas en respuesta a esa pregunta, y se contrastan esas hipótesis con un video de carácter académico que habla de la importancia de los glaciares como reservorios de agua dulce⁵.

Actividad 7

Con el propósito de atender a los procesos de comprensión que se fueron dando en los alumnos y a la apropiación de una forma de explicación en la construcción del conocimiento social, se les plantea una **situación de escritura ficcional**: un grupo de vecinos de la ciudad de Vallenar⁶, Chile, escribe en Facebook denunciando la situación que están viviendo y las principales consecuencias para su subsistencia.

⁴ GREENPEACE (2017): “Bloqueo de Greenpeace en la Muestra Anual de Minería” en *Greenpeace Argentina*. En línea: <http://www.greenpeace.org/argentina/es/noticias/Bloqueo-de-Greenpeace-en-la-Muestra-Anual-de-Mineria/>

⁵ En línea: <https://youtu.be/isl-jLyLHc>

⁶ Vallenar, ciudad del Valle del Huasco, en el que se desarrolla la explotación minera Pascua Lama.

→ Estas actividades del desarrollo en sí de la secuencia tienen que ofrecer información y, a su vez, permitir que los niños puedan establecer relaciones entre lo que ya sabían y lo nuevo. De la confrontación de informaciones y explicaciones que surgen, se reelaboran las primeras nociones y se avanza conceptualmente.

Algunas de las actividades priorizaron el **trabajo con conceptos**, enfatizando en aquellos atributos que eran importantes para entender el tema. El planteo de preguntas, la formulación de hipótesis, la búsqueda de evidencias apuntaron a la **dimensión metodológica** ofreciendo herramientas para poder seguir conociendo este u otros temas. Las **actividades de lectura y escritura** también requieren una atención especial por la especificidad del área; los géneros discursivos y los usos del lenguaje son diferentes en cada una de ellas. En estas propuestas, la claridad de la consigna es fundamental; independiente de la forma de registro que tome –preguntas, imperativos, por listas numeradas, narrativa–, tiene que explicitar indicaciones

y un marco que delimite esa situación de escritura. La **trama explicativa** subyace en gran parte de las actividades promoviendo otros modos de comprensión de la realidad; la alusión a los sujetos sociales, protagonistas de lo que sucede, a las esperanzas o temores que experimentan, pone el foco en lo emocional y facilita la conexión de los alumnos con la temática.


Un tema de Ciencias Sociales difícilmente pueda agotarse. Sin embargo, es necesario sistematizar la información que se fue reconstruyendo sobre la temática, así como es importante “hacer públicos” los aprendizajes que se hayan podido dar a través de ciertos dominios, habilidades y conocimientos desarrollados en la secuencia.

Estas **actividades de cierre**, en este caso la de escritura, pueden ser pensadas para trabajar en el mismo grupo o para que los alumnos den cuenta a otros de lo estudiado y aprendido (exposiciones en la escuela, a los padres o textos escritos para compartir, grabaciones, teatralizaciones, elaboración de cierto producto concreto, demandas...).

A modo de síntesis

En este artículo pretendimos señalar algunos aspectos para seguir pensando la enseñanza del Área del Conocimiento Social: desde las relaciones entre la investigación académica y el quehacer de la escuela, desde el discurso declarado y las prácticas escolares concretas, desde los documentos oficiales a las propuestas de enseñanza situadas, desde la necesaria organización de los contenidos a la planificación de una secuencia didáctica.

Presentamos un ejemplo de secuencia entre los muchos formatos y concepciones que existen.

Reconocemos una estructura que apunta a actividades de apertura, de avance y de cierre parcial. Y puntualizamos en el carácter retador de algunas de ellas, de manera que interpelen las nociones que tienen los alumnos acerca de las temáticas sociales y los desafíen, emocional y cognitivamente. Pensarlas en el marco de un trabajo en esta área curricular en particular supone atender a formas de razonamiento y prácticas discursivas específicas, y volverlas contenido de enseñanza. 

Referencias bibliográficas

- ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2016a): *Circular Nº 5/16*. Inspección Técnica. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular5c_16_TECNICA.pdf
- ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2016b): *Documento Base de Análisis Curricular*. Tercera Edición. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf
- ARTAGAVEYTIA, Lucila; BARBERO, Cristina; SANTOS, Limber (2012): *Ciencias Sociales 6*. Montevideo: Santillana.
- ESPAÑA, Ana (2014): “La clase de Ciencias Sociales en la Escuela Media como espacio de acción y reflexión” (Cap. 4) en A. España, M. F. Foresi, L. Sanjurjo: *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- GONZÁLEZ, Daniela; VILLALBA, María Laura (2014): “El trabajo a partir de casos en la enseñanza de las Ciencias Sociales” en *QUEHACER EDUCATIVO*, Nº 126 (Agosto); pp. 27-32. Montevideo: FUM-TEP.
- ROSTAN, Elina (2014): “Enseñanza de las Ciencias Sociales. Mirando más allá de los temas específicos” en *QUEHACER EDUCATIVO*, Nº 126 (Agosto); pp. 33-37. Montevideo: FUM-TEP.
- SIEDE, Isabelino A. (2010): “Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza” (Cap. 1) en I. A. Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 17-48. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.