

Jornada Provincial

“Participación, Reflexiones y Aportes para la Construcción Curricular de Ciencias Sociales” - Primer Año del Nivel Secundario-

Equipo Areal de Ciencias Sociales:

Profesora Marisa Manzotti

Profesor Matías Cravero

Propuesta Curricular para el Primer Año del Secundario

Profesores: Marisa Manzotti y Matías Cravero

Las Ciencias Sociales en el Ciclo Básico del Nivel Secundario

“No saber lo que ha sucedido antes de nosotros es como ser incesantemente niños” (Cicerón).

“La Geografía debe ser capaz de contar con la suficiente fuerza explicativa, para participar al mismo tiempo de la necesaria reconstrucción de la teoría social y de la urgente reconstrucción del mundo” (Milton Santos).

Fundamentos

Entendemos a las Ciencias Sociales como “un conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con el ser humano, en tanto ser social. Hablamos de *las* Ciencias Sociales en plural, pues, en realidad, nos encontramos con un conjunto de disciplinas que recortan distintos aspectos del mismo objeto de estudio: la Historia, la Geografía, la Economía, las Ciencias de la Educación, la Ciencia Política, la Sociología, la Lingüística, la Psicología Social, la Antropología, cada una con su propio modo de demostración, su propia manera de concebirse como ciencia. En tanto ciencias las Ciencias Sociales son también saberes sistemáticos, racionales, ordenados, transmisibles, que pretenden alcanzar la verdad, empleando un método y un vocabulario específicos”.¹

Ahora bien, en el Secundario los estudiantes comienzan a tomar contacto, de manera más profunda que en los niveles educativos precedentes, con las diversas disciplinas que integran el campo científico de las Ciencias Sociales. Es entonces, desde la enseñanza, un momento clave para abordar y enriquecer junto a ellos los contenidos propios de la Historia y la Geografía, asignaturas fundamentales para la comprensión del mundo social.

La dimensión histórica

La realidad social se desarrolla en el tiempo, lo cual implica la existencia de cambios y continuidades que van modelando los distintos fenómenos protagonizados por los seres humanos.

El pasado ha sido el resultado de aportes colectivos, generados por múltiples sectores sociales. Por eso es importante no reducir el estudio del pasado a la gesta de los “grandes hombres”/ “héroes”/ “próceres”. Resulta sumamente relevante incorporar a las narrativas históricas el accionar cotidiano y más o menos anónimo de diferentes grupos y sectores que tradicionalmente no han estado presentes en los relatos transmitidos por las escuelas.

Entre estos grupos es posible mencionar a las mujeres, los pobres del ámbito rural y urbano, los esclavos, los afroamericanos, los niños y los pueblos originarios de América.

Una de las corrientes historiográficas que aborda estos temas se conoce con el nombre de “Historia de la Vida Privada”. Pero además, la historia de la vida privada también contribuye a la adopción de nuevas perspectivas a la hora de estudiar el pasado, haciendo hincapié en las micro-relaciones de poder, afecto, colaboración y conflicto; sin las cuales, todo modelo explicativo tiende a ocultar o diluir las particularidades en pos de las generalidades.

La escuela historiográfica a partir de la cual comenzó a desarrollarse la “Historia de la Vida Privada” es conocida con el nombre de los “Annales”, y tomó ese nombre de la revista “Annales d’Histoire Économique et Sociale”, fundada en Estrasburgo en 1929, bajo la dirección conjunta de Marc Bloch y Lucien Febvre. A partir de ese momento se han ido sucediendo las generaciones de historiadores identificados con los “Annales”. Una segunda generación, inmediatamente posterior a la de los fundadores, estuvo representada por Braudel, Morazé y Mandrou. Mientras que una tercera generación tuvo/tiene entre sus exponentes a Duby, Le Goff, Ferro, Revel y Chartier entre otros.

En términos generales, se puede afirmar que la escuela de los “Annales” procuró recusar a los relatos históricos simplistas que se detienen en la superficie de los acontecimientos. “No hay un «hecho» como átomo de la historia, dirá Lucien Febvre. El historiador no encuentra «hechos», como no los encuentra ningún científico, sino que tiene que analizar la realidad apoyado en su propio raciocinio, porque «no hay realidad histórica ya hecha que se entregue espontáneamente al historiador». Ello es lo que lleva a

¹ Svarzman, José H., El taller de Ciencias Sociales. La enseñanza de los contenidos procedimentales, Ediciones Novedades Educativas, Bs. As, 1998, páginas 23 y 24.

los fundadores a enfatizar el adjetivo «social» para caracterizar el nuevo tipo de práctica que proponen...”.²

Por otra parte, cada docente debe tener muy en cuenta el doble movimiento de todo análisis histórico. Desde el presente al pasado, y desde el pasado al presente. O sea, a partir de los problemas e intereses del presente, se hacen recortes y estudios del pasado, y desde esos estudios del pasado se puede comprender mejor el presente, como resultado de distintos acontecimientos y procesos pretéritos. Por ejemplo, el tema de la democracia y sus características tiene en la actualidad una importancia mayúscula, y desde ese contexto es que nos acercamos al estudio de la democracia ateniense, en la Grecia Antigua. Como antecedente histórico de la democracia contemporánea, nos convoca conocer su modo de funcionamiento para luego poder establecer semejanzas y diferencias con el sistema vigente en nuestros tiempos.

Ser conscientes del doble movimiento del análisis histórico permite evitar el abordaje del pasado como recorte aislado del presente. Pero si esto último no puede ser evitado, entonces la historia queda encapsulada, y se convierte en un conocimiento artificial, en una excentricidad que poco o nada aporta al escenario presente y a las proyecciones futuras.

Además, la dialéctica presente-pasado implica otras operaciones intelectuales ante las que es importante permanecer alerta, en actitud de vigilancia epistemológica. Por ejemplo, suele ser frecuente que distintos actores de la política contemporánea realicen apelaciones a un período determinado de la historia para justificar su accionar y legitimar cambios o la permanencia del *statu quo*. Esta “instrumentalización” del pasado puede albergar tergiversaciones y síntesis explicativas poco rigurosas; por eso resulta imprescindible que cada docente analice críticamente esos discursos y ayude a sus alumnos a interpretarlos sin condescendencia.

La historia como asignatura curricular también debe permitir a nuestros alumnos, de forma progresiva y con mayor énfasis a medida que avanzan dentro del sistema educativo, contextualizar las noticias que reciben desde diarios, radios, canales de televisión y sitios Web. En este punto contextualizar implica varias operaciones intelectuales:

- a) Relacionar la noticia con el proceso histórico del cual emana, evitando así un análisis superficial en el que sólo el presente sea tenido en cuenta.
- b) Establecer si la noticia está planteada desde un enfoque político de “derecha”, “izquierda” o “centro”.
- c) Vincular la multiperspectividad propia del estudio del pasado con la multiperspectividad propia del análisis del presente. Es decir, conectar la idea de que el pasado se conoce mucho mejor si se presta atención a las diferentes maneras de entenderlo, con la necesidad de comprender mejor el presente a partir del “cruce” de distintos puntos de vista sobre el mismo fenómeno.

La dimensión territorial:

La geografía ha sido útil en cada momento histórico y sus preocupaciones han variado a lo largo del tiempo al compás de los cambios sociales. Esto quiere decir que no se puede entender a la Geografía, ni a ninguna otra área del saber, como una entelequia separada de los contextos sociales que le dieron origen³.

La Geografía, como disciplina científica, centra su interés, a partir de la década de 1960, principalmente, en los seres humanos y sus problemas, redefiniendo así su naturaleza social. El espacio Geográfico es reinterpretado y se lo concibe como una construcción social que pone de manifiesto una determinada relación sociedad-naturaleza, en la que se materializan o concretan procesos económicos, políticos y sociales.

El estudio de la Geografía, desde estos nuevos enfoques, posibilita así a docentes y alumnos, la comprensión del conjunto de relaciones que se establecen en el proceso de construcción del espacio geográfico en el que están insertos, tanto a nivel local, regional como mundial; y les ayuda a entender cómo y por qué sus acciones individuales y/o colectivas en relación a los valores humanos y a la naturaleza, tienen consecuencias tanto para sí como para la sociedad.

Desde una perspectiva crítica, el espacio se construye a partir del trabajo humano sobre la naturaleza; es decir, una naturaleza reelaborada en un proceso histórico, a partir del cual quedan en el territorio las huellas de las decisiones sociales, económicas, políticas y tecnológicas, atravesadas por las propias contradicciones y los conflictos de la sociedad. De esta forma, sociedad y naturaleza no deben entenderse como entidades independientes, sino articuladas permanentemente. Por tal motivo... “el

² Aróstegui, Julio, La investigación histórica: teoría y método, Barcelona, Crítica, 1995, pág. 104.

³ Jorge Blanco y otros, Notas para la enseñanza de una geografía renovada, Aique, 1998, pág. 18.

espacio geográfico, se considera una construcción social guiada por los conflictos, las contradicciones y las tensiones que se producen en el seno de la sociedad y que se reflejan en cómo ésta organiza y administra su territorio”.⁴

Los diferentes modos en la utilización del territorio significan una “valoración” distinta de la naturaleza; es decir que la relación sociedad-naturaleza juega de un modo particular. Así, las diversas combinaciones sobre el territorio de los elementos naturales e introducidos o contruidos por la sociedad, dan como resultado determinadas *configuraciones territoriales*. Éstas, varían o cambian en cada momento histórico dada las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas. Por ello, las formas espaciales son el resultado de las relaciones de producción vigentes en la época en que fueron creadas. Esta complejidad habilita a utilizar determinadas herramientas que nos lleven a observar y buscar explicaciones de los elementos del pasado y del presente que le dan sentido al espacio geográfico, teniendo en cuenta los principios de multiperspectividad, diversidad, cambio, incertidumbre, controversia y pluralismo.

Pero no solo la Geografía Crítica brinda valiosos aportes al estudio de la dimensión territorial. Sino que también lo hacen otras corrientes, como la Geografía Cuantitativa, que pone su énfasis en los aspectos teóricos y en la cuantificación de los fenómenos, introduciendo la noción de “individuo promedio” para dar cuenta de indicadores como la esperanza de vida, el crecimiento demográfico, el consumo de alimentos, de combustibles, la distribución del ingreso, etc. Cabe aclarar que en la actualidad, dichos indicadores son compartidos por diversas corrientes del conocimiento geográfico, aunque cada una de ellas los utiliza con un énfasis distinto.

“En síntesis..., hoy nos encontramos ante un pluralismo de enfoques sobre el espacio geográfico, no necesariamente excluyentes, que pueden combinar una fuerte preocupación social con el interés por el medio natural, producto de una evolución que ha hecho que la geografía pase de poner el énfasis en el qué y el dónde a hacerlo en el cómo, el para qué y el para quién; de considerar al espacio un objeto de estudio «científico» y «neutro» a cuestionar su actual organización con una actitud activa y transformadora (comprometida)”.⁵

Además, la Historia y la Geografía no deben perder de vista la existencia de otras dimensiones de lo social, muy relevantes:

La dimensión cultural:

La realidad social es un ámbito en el que coexisten e interactúan distintas culturas. Esta diversidad cultural puede ser fuente de un enriquecimiento recíproco o causal de conflictos ligados a la difusión de estereotipos y actitudes de discriminación.

Por eso es que las Ciencias Sociales, y particularmente las herramientas conceptuales de la Antropología, pueden promover el conocimiento respetuoso de distintas culturas y una progresiva desactivación de miradas mitológicas, ancladas en la estigmatización de los “otros” o de los “diferentes”. Aquí cabe aclarar que la noción de mito tiene dos sentidos divergentes:

En el plano del lenguaje coloquial, el mito remite a una construcción sectorial que busca clasificar y etiquetar a los “otros”, generalmente bajo epítetos y características donde priman la subestimación y la tergiversación de la información.

En el plano de la Antropología como ciencia social, el mito es un relato fundamental, hondamente arraigado en determinada comunidad, a la que dota de sentido. Por lo tanto ese concepto no se asocia a una deformación o tergiversación de la verdad, sino que representa a la verdad misma, tal cual la entiende el grupo humano en cuestión. Del mito, en términos antropológicos, la comunidad obtiene una cosmovisión. A modo de ejemplo, podemos mencionar el mito del “hombre sol y la mujer luna”, presente en la comunidad Selk’nam. Este pueblo originario de Tierra del Fuego, en el marco de una ceremonia ritual conocida como “Hain”, recreaba periódicamente los relatos y acciones que el mito prescribía.

Por lo tanto, estudiar múltiples conformaciones culturales, sean pretéritas o contemporáneas, puede convertirse en un camino de apertura, ensanchamiento y diversificación de puntos de vista, juicios de valor, gustos y afinidades.

⁴ Carlos Reboratti, “La geografía en la escuela secundaria: de inventario trascendente a herramienta de comprensión. En: Geographikós, Año 2, Nro. 2, pág.13.

⁵ M. del Carmen González, “Enseñar geografía no es una tarea cómoda”. En: Boletín informativo de Acción educativa, pág. 38.

La dimensión político/económica:

Abordar la realidad social desde esta dimensión implica preguntarnos, por ejemplo, respecto al par “democracia capitalista” o “capitalismo democrático”. Es decir, ¿vivimos en una democracia que le pone límites al capitalismo?, ¿o es el capitalismo el que le coloca límites a la democracia?

La primera opción nos hace pensar en una democracia capaz de regular el accionar de la empresa capitalista. Una regulación semejante implica, para los poderes del Estado, tomar en cuenta y hacer respetar los derechos laborales de los asalariados, promover la distribución cada vez más justa de la riqueza y el ingreso, atendiendo al cuidado y defensa del ambiente.

La segunda opción nos coloca en un escenario en el que la empresa capitalista es hegemónica, y el Estado democrático se halla supeditado a sus intereses. Dentro de esta lógica relacional se pueden incluir las situaciones en las que, incluso habiéndose constatado que determinada empresa capitalista incumple los deberes patronales y/o contamina el ambiente, las autoridades estatales se muestran incapaces o sin voluntad política para revertir semejante cuadro, aplicando sanciones o correctivos, muchas veces estipulados por las mismas leyes de la democracia.

En la realidad social contemporánea, según los casos analizados, se aprecia una alternancia entre ambas opciones. Por momentos la democracia como sistema intenta y logra acotar el poderío del capitalismo, pero en ciertos contextos es el capitalismo el que subyuga a los Estados democráticos y los obliga a aceptar sus condiciones.

Además, el contexto contemporáneo está caracterizado por la intensificación del proceso de globalización, lo que ha generado un conjunto de rasgos paradójicos:

- *Homogenización/reafirmación de las diferencias.
- *Integración/ exclusión.
- *Uniformización/ diversificación.
- *Interdependencia/ intensificación de la dependencia de la periferia.

Por eso García Canclini plantea que la globalización implica “un conjunto de procesos de homogeneización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades del mundo sin suprimirlas”⁶.

Aquí compartimos algunos ejemplos de diferencias y desigualdades a escala mundial:

La brecha social entre quienes viven con dignidad y quienes padecen una vida de privaciones y oprobio, es verdaderamente amplia. Se trata de diferencias sociales entre habitantes de países centrales y periféricos, pero también de distancias sociales que operan al interior de los mismos países.

La Organización de Naciones Unidas, (O.N.U.), califica a las desigualdades contemporáneas de “grotescas” y señala que con una contribución de sólo el 1% de la riqueza de las 200 personas más ricas del mundo, se podría dar acceso a la educación primaria a todos los niños del planeta.

Sobre 6500 millones de habitantes que hay en el mundo, 4500 millones son pobres, es decir el 69, 23% de la población mundial.

Ante estadísticas tan impactantes, se impone una pregunta: ¿cuáles son las causas que generan, en el escenario contemporáneo, diferencias sociales de semejante carácter?

La respuesta para un interrogante crucial no es sencilla, es necesario considerar algunos de los fenómenos más relevantes que han coadyuvado a la conformación de un escenario atravesado por la desigualdad, tales como la crisis del Estado de Bienestar, el neoliberalismo como ideología hegemónica y el derrumbe de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, entre otros.

En este contexto, América Latina viene registrando fluctuaciones entre etapas de mayor y menor dependencia respecto a los centros mundiales del poder político, económico y militar. Pero en los últimos años se está fortaleciendo una línea política de integración que tiende a generar mayores márgenes de autonomía para la región. Dentro de esta tendencia se inscribe la progresiva consolidación de organismos multilaterales como el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR).

En el tratado constitutivo de UNASUR las naciones firmantes afirman su:

“Determinación de construir una identidad y ciudadanía suramericanas y desarrollar un espacio regional integrado en lo político, económico, social, cultural, ambiental, energético y de infraestructura, para contribuir al fortalecimiento de la unidad de América Latina y el Caribe; convencidas de que la integración y la unión suramericanas son necesarias para avanzar en el desarrollo sostenible y el bienestar de nuestros pueblos, así como para contribuir a resolver los problemas que aún afectan a la región, como son la pobreza, la exclusión y la desigualdad social persistentes; seguras de que la

⁶ García Canclini, N., La globalización imaginada, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, pág. 48.

integración es un paso decisivo hacia el fortalecimiento del multilateralismo y la vigencia del derecho en las relaciones internacionales para lograr un mundo multipolar, equilibrado y justo en el que prime la igualdad soberana de los Estados y una cultura de paz en un mundo libre de armas nucleares y de destrucción masiva”⁷.

Ahora bien, el proceso de globalización también tiene un fuerte impacto en las cuestiones ambientales. La deslocalización industrial, la exploración y extracción de recursos naturales no renovables y el calentamiento global; son fenómenos que coexisten con intentos de proteger los ecosistemas y forjar acuerdos internacionales para la reducción de la emisión de gases contaminantes.

En un planeta atravesado por las paradojas, hay empresas multinacionales que avanzan con la minería a cielo abierto (el tipo de minería más contaminante y predatora del ambiente), mientras se celebran cumbres internacionales para poner límites a las causas que provocan el calentamiento global.

Por supuesto que todas estas tendencias y contratendencias obligan a las Ciencias Sociales a repensar y modificar sus insumos conceptuales y teóricos, que históricamente fueron forjados en el marco del Estado-Nación soberano. Y en los tiempos contemporáneos, es el mismo Estado-Nación el que está signado por la merma de su poder soberano y por los fenómenos de “desterritorialización”. Estos últimos fenómenos se desdoblán en el plano de la producción (la fábrica global), la tecnología (medios de comunicación) y la cultura (imaginarios colectivos transnacionales).

Enseñar Ciencias Sociales en los contextos contemporáneos

Las instancias donde se producen y distribuyen los conocimientos (distintos niveles del sistema educativo, centros de investigaciones, etc.), han adquirido una gran relevancia.

En el capitalismo tradicional, la educación estaba directamente vinculada a las posibilidades de movilidad social. En la actualidad se vincula más con la posibilidad de mantener la misma posición social y no quedar rezagado, mediante el acceso a capital cultural especializado.

Autores como Tedesco sostienen que no es con menos sino con más educación que se podrá revertir el proceso social de segmentación:

“El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente”⁸.

Entonces, la escuela debe ser un ámbito de socialización capaz de contribuir en la conformación de una identidad que contemple la pluralidad, garantizando el acceso al capital cultural, y preparando a los alumnos, entre otros aspectos, para el uso consciente y crítico de los dispositivos que acumulan y transmiten la información.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación vienen modificando nuestras formas de acceder al conocimiento y nuestra vida en términos generales. Respecto a ellas, la pregunta clave es, ¿qué tipo de sociedad hace posible el desarrollo continuo y cada vez más sofisticado de las nuevas tecnologías? Esta pregunta es mucho más profunda que aquella que se indaga por el tipo de sociedad que están creando las nuevas tecnologías.

Por eso el sociólogo Dominique Wolton se pregunta: “¿ Cuándo se reconocerá que cuanto más se disponga de teléfonos, ordenadores, televisores, multimedias interactivos, redes (...) más se plantea la pregunta de saber qué harán las sociedades con esas técnicas y no, como se escucha a menudo, de saber qué sociedad será creada por esas técnicas? En una palabra, ¿cuándo se reconocerá que el problema es socializar las técnicas y no tecnificar la sociedad?”⁹.

El escenario contemporáneo es testigo de la existencia de una “brecha digital”, entre quienes acceden, manipulan e interactúan con las nuevas tecnologías, y quienes debido a factores socioeconómicos no pueden acceder a esas nuevas tecnologías.

Ahora bien, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden convertirse en un valioso insumo a la hora de enseñar Ciencias Sociales. Con el acompañamiento pedagógico de sus docentes, los alumnos tienen la posibilidad de buscar información en Internet, seleccionarla, clasificarla e interpretarla de manera cada vez más crítica.

⁷ Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Suramericanas, 2008, disponible en Internet en: <http://www.pptunasur.com/downloads/tratado-constitutivo-UNASUR.pdf>

⁸ Tedesco, Juan Carlos, Educar en la sociedad del conocimiento, Bs. As., Fondo de Cultura Económica, 2000, pág 86.

⁹ Wolton, Dominique, Penser la communication, Paris, Flammarion, 1997.

Por supuesto que sólo será posible un adecuado acompañamiento pedagógico en el uso de las nuevas tecnologías si los docentes consiguen superar obstáculos propios de estos entornos. Por ejemplo, “uno de los mayores obstáculos y factores de resistencia de los docentes a la integración de TIC¹⁰ están vinculados al tema de «alumnos que saben más» y dificultades de reconfiguración de algunos aspectos del rol docente”¹¹.

Consideramos que todo enseñante debería aprovechar los conocimientos de sus estudiantes en relación a las TIC, sin que esto implique perder el control pedagógico de la clase. El aprovechamiento puede pasar por el hecho de tomar los conocimientos de los estudiantes para elaborar, en forma conjunta, una estrategia que permita socializar y compartir las prácticas sociales que los alumnos construyeron por fuera de la escuela.

Así se puede promover la aplicación de esos saberes a una finalidad didáctica, que haga posible sistematizar la información y las habilidades, de manera reflexiva, crítica y responsable. El corolario de esta apertura e interacción se presenta como un espacio en el que los distintos saberes generacionales pueden dialogar y donde la escuela se reposita frente a las nuevas tendencias culturales.

Un ejemplo importante en este rubro es el caso de “Wikipedia”. Este último entorno virtual es una enciclopedia libre, es decir, un compendio ordenado y exhaustivo del conocimiento humano construido colectivamente¹². Por eso mismo, al ser un producto de construcción colectiva, en el que intervienen miles y miles de voluntarios, Wikipedia suele ser señalada como fuente de errores y equívocos. Pero lo cierto es que recientes investigaciones demuestran que Wikipedia tiene la misma cantidad de errores que la prestigiosa Enciclopedia Británica¹³. Además, existen parámetros que permiten, tanto a un docente como a un alumno, distinguir entre un buen y mal artículo virtual.

“Hay algunas formas sencillas de evaluar un artículo de Wikipedia, además de verificar que tenga buena redacción y corrección ortográfica: Un buen artículo de Wikipedia tiene una pequeña introducción que presenta el tema y una estructura de secciones. Un buen artículo de Wikipedia tiene referencias bibliográficas externas. La presencia de ilustraciones suele ser un indicador de calidad. Además tenemos el historial. Se trata del registro completo de contribuciones que ha tenido un artículo. Es posible comparar las últimas ediciones para descartar ediciones maliciosas que no hayan sido corregidas”¹⁴.

Por otra parte Wikipedia ofrece la posibilidad de vincular artículos que están relacionados entre sí, promoviendo la comprensión lectora y la relación entre los conceptos. También habilita operaciones de escritura, ya que los usuarios pueden subir a la enciclopedia sus propios artículos o enriquecer artículos que ya están en circulación.

Finalmente, es importante recordar que Wikipedia se expresa en diferentes idiomas, como castellano, inglés, francés y portugués entre otros. Pero también se están construyendo artículos en lenguas propias de distintos pueblos originarios, tales como guaraní, aymará, quichua o mapudungun, procurando así garantizar un espacio para la diversidad cultural.

El uso educativo de las nuevas tecnologías influye en los procesos cognitivos de los alumnos, ya que, entre otras cosas, les permite acercarse a las representaciones en formas menos abstractas que las que pueden ofrecer los modelos estáticos y/o formales, modificando el comportamiento aparente de los mismos, por ejemplo, a través de las simulaciones virtuales. Con la ayuda de las computadoras los alumnos también pueden diversificar las formas de representación de la información a través de la capacidad de traducción automática entre formas numéricas, gráficas, textuales, sonoras, etc.

Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de encarar con mayor dinamismo los ejes estructurantes de la tarea docente: Lograr que los alumnos consigan “aprender a aprender”, “aprender a pensar” y “aprender a vivir juntos”

Las Ciencias Sociales y el Nivel Secundario

La enseñanza de lo social en los jóvenes plantea, como sabemos, interrogantes de compleja resolución. Así se puede mencionar la dificultad que implica para un alumno el aprendizaje de los conceptos propios

¹⁰ La sigla TIC significa: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

¹¹ Minzi, Viviana, Qué hay que saber de Tecnologías, Bs. As., Revista El Monitor, N° 25, 2010.

¹² Wikipedia opera bajo una licencia “Copyleft”. Es decir, cualquiera puede usar sus contenidos con cualquier propósito, modificarlos y distribuirlos sin otra obligación que reconocer la autoría original y redistribuir las obras derivadas bajo la misma licencia libre. Las licencias libres son muy diferentes a las tradicionales licencias “Copyright” que otorgan al autor el derecho exclusivo sobre la obra en particular y sus derivados.

¹³ Ver: <http://www.nature.com/nature/journal/>

¹⁴ Llorente, Patricio, Wikipedia en el aula, Bs. As., El Monitor N° 23, 2009, pág. 22.

de las Ciencias Sociales por su abstracción, por su complejidad, por la distancia que suele existir entre sus elaboraciones espontáneas y el sentido científico que dichos conceptos poseen.

“Tal vez, uno de los problemas más complejos a resolver en la enseñanza de las Ciencias Sociales es el de la construcción de dos nociones que, por su generalidad, requieren de un tratamiento permanente y sostenido a lo largo de la escolaridad. Hablamos de los conceptos de *espacio social* y *tiempo histórico*.

» Ambos tienen un lugar privilegiado de abordaje en nuestras disciplinas sociales. En este sentido la Historia y la Geografía son un campo propicio para ello. Sin embargo, su tratamiento es tema, también de otras disciplinas: la enseñanza de la Plástica, de la Geometría, el uso del espacio en Educación Física, la narración propia de la novela o el cuento, contribuyen en el desarrollo de ambas cuestiones que, por ser “estructurantes”, permiten al sujeto su paulatina inserción en un mundo cargado de historicidad y donde el manejo de categorías espaciales es condición para su desempeño cotidiano”.¹⁵

Los jóvenes que transitan su escolaridad secundaria presentan ciertas características generales que deben ser tenidas en cuenta para elaborar proyectos pedagógicos atinados y significativos.

Si bien es cierto que dependiendo de los diversos contextos socioculturales la adolescencia adquiere manifestaciones particulares, no es menos cierto que existen rasgos universales que la tipifican.

Siguiendo a Aberastury y Knobel¹⁶, es posible definir la adolescencia como un período que obliga al individuo a reformularse los conceptos que tiene sobre sí mismo, para abandonar su auto imagen infantil y comenzar a proyectarse en el futuro de su adultez.

La adolescencia como etapa de transición, últimamente cada vez más extensa, es un lapso de tiempo en el que los adolescentes expresan una serie de luchas y rebeldías normales o propias de la edad. Es decir, paradójicamente, las patologías (defensivas, psicopáticas, fóbicas, contrafóbicas, maníacas o esquizoparanoideas) son esperables y hasta deseables en la adolescencia. Lo preocupante sería una adolescencia marcada por conductas equilibradas y de gran integración al medio.

En su búsqueda de la identidad adolescente los jóvenes recurren como comportamiento defensivo a las prácticas generadoras de uniformidad, que pueden brindar seguridad y estima. Hay un proceso de sobre-identificación masiva, en donde todos se identifican con cada uno. A veces es tan intenso que el individuo pertenece más al grupo de coetáneos que al familiar. Se inclina a los dictados del grupo en cuanto a modas, costumbres, preferencias, etc.

Queda claro entonces que la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Secundario deberá contemplar las particularidades de los estudiantes a los que va dirigida, para abordar pedagógicamente las posibles reacciones y veleidades de los adolescentes en situación educativa. Este abordaje no se encuentra constituido por fórmulas infalibles, pero podrá contar con posibilidades de éxito en tanto y en cuanto permita contextualizar (a partir de la dimensión social, psicológica e incluso hormonal) el accionar de los jóvenes estudiantes, evitando posturas apocalípticas que coloquen a nuestros alumnos en el lugar de personas “sin valores” o al “margen de toda norma”.

En cuanto a los contenidos para la enseñanza, distintas investigaciones¹⁷ revelan que los adolescentes, si bien pueden construir algunos conceptos abstractos para interpretar la realidad social, tienen grandes dificultades al momento de relacionar esos conceptos. Por eso es muy frecuente que los jóvenes estudiantes no consigan, por ejemplo, inscribir las decisiones de los protagonistas históricos dentro del marco social en el que aquellos se desenvolvían. Es decir, los alumnos del nivel secundario presentan limitaciones para vincular el accionar individual con la época histórica. Entonces, uno de los objetivos de las Ciencias Sociales será promover los vínculos e interacciones entre los diversos conceptos que permiten analizar e interpretar la realidad social, evitando mostrar a las configuraciones sociales como mera yuxtaposición de sectores aislados los unos de los otros.

¹⁵ S. Cordero y J. Svarzman, “Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula”. Cap 3. Los conceptos estructurantes en la enseñanza de la Geografía, Pág. 47, Bs. As. México, Ediciones Novedades Educativas, Abril 2007.-

¹⁶ Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio, El síndrome de la adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico, Bs.As., Paidós, 1971.

¹⁷ Carretero, M., Enseñanza de la historia y construcción de la identidad nacional en Latinoamérica, Cuadernos de Pedagogía, número 308.

Propósitos para el Primer año

- Fomentar en los alumnos la capacidad para localizar y ubicar fenómenos sociales en el tiempo y el espacio, a través del uso de distintas unidades cronológicas y diversos tipos de material cartográfico.
- Alentar en los estudiantes el conocimiento y comprensión de los conceptos de duración, cambio, continuidad, configuraciones territoriales y espacialización; para el estudio de la realidad histórica y geográfica, mediante situaciones de enseñanza que permitan realizar análisis comparados de distintas épocas y espacios geográficos.
- Propiciar el uso y análisis crítico de diversas fuentes información: documentos escritos, imágenes, objetos y testimonios orales.
- Fomentar en los estudiantes la capacidad para identificar a los distintos actores y grupos humanos presentes en los acontecimientos y procesos propios de la realidad social.
- Iniciar a los estudiantes en la identificación de situaciones donde se hallen presentes fenómenos sociales factibles de ser analizados a través de los siguientes conceptos: complejidad, multiperspectividad, diversidad y conflicto.
- Promover en los estudiantes la conformación de identidades polifacéticas, capaces de integrar aspectos del pasado de la humanidad al contexto contemporáneo, alentando a la vez actitudes de respeto y compromiso solidario hacia los fenómenos sociales que se despliegan en las distintas escalas espaciales que integran el planeta: lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial.

Contenidos para el Primer Año

Contenidos de Historia:

El tiempo histórico

- * Repaso de las principales unidades cronológicas (Años, lustros, décadas, siglos, milenios).
- * Introducción a los conceptos de cambio y continuidad histórica.
- * La periodización en historia. Ubicación en el tiempo de acontecimientos personales y familiares.
- * Aspectos generales de la periodización tradicional (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea). Crítica¹⁸ a las “lagunas” o invisibilizaciones que promueve la periodización tradicional.
- * Confección de líneas del tiempo y ejes cronológicos para ubicar acontecimientos históricos en el tiempo.
- * Breve introducción a las operaciones metodológicas e intelectuales básicas que pone en juego la Historia como ciencia. Las fuentes históricas y los relatos sobre el pasado.

Ubicación en el espacio y en el tiempo de algunas sociedades Prehistóricas, Antiguas y Medievales

- * Principales características del proceso de hominización. La vida en el paleolítico y en el neolítico. Utilización de material cartográfico para la ubicación en el espacio.

¹⁸ La periodización tradicional es fundamentalmente eurocéntrica, y no se puede aplicar sistemáticamente a todas las zonas del mundo. Por ejemplo, de acuerdo a esa periodización tradicional, en 1869, cuando los misioneros anglicanos se asentaron en Ushuaia, estaban desarrollándose dentro de la Edad Contemporánea, pero el grupo Yámana con el que interactuaron, tenía un estilo de vida típico del paleolítico. Además, la periodización tradicional habla de “prehistoria” cuando en realidad sería más apropiado hablar de una “etapa ágrafa”.

- * Los Estados de la Antigüedad, presentación de dos casos: Tiwanaku (en América) y Atenas (en Europa). Utilización de material cartográfico para la ubicación en el espacio.
- * Formaciones imperiales de la Antigüedad: El Imperio Romano. Utilización de material cartográfico para la ubicación en el espacio.
- * La fragmentación del occidente europeo. El avance del feudalismo. Utilización de material cartográfico para la ubicación en el espacio.
- * Los gérmenes de la modernidad en la Baja Edad Media. Conformación de nuevas ciudades en Europa. Utilización de material cartográfico para la ubicación en el espacio.

La organización del poder político en el espacio geográfico y en el tiempo histórico

- * El poder político durante el paleolítico: los ancianos y los chamanes.
- * El poder político durante el neolítico: estructuración de jefaturas, cacicazgos y linajes.
- * La participación política en Tiwanaku y la antigua Atenas: características generales, límites y conflictos. Las jerarquías sociales y sus lazos con el accionar político.
- * Los hebreos en la Edad Antigua. La íntima vinculación del poder político y religioso en la sociedad hebrea. Patriarcas, jueces y reyes. Utilización de material cartográfico para la ubicación en el espacio.
- * La organización política y jurídica en la Roma Imperial: las diferencias entre los habitantes de la metrópolis y las provincias. La extensión de la ciudadanía en el 212 d.C (Edicto de Caracalla).
- * Auge y declive del Imperio Romano. Las invasiones bárbaras.
- * Características generales del accionar político de la nobleza y la burguesía durante la Edad Media.

La organización económica en el espacio geográfico y en el tiempo histórico

- * La organización económica en el paleolítico: la división del trabajo y la reciprocidad.
- * La organización económica en el neolítico: la división del trabajo y la distribución del excedente.
- * Vínculos entre la propiedad de la tierra y la distribución del excedente en Tiwanaku y la antigua Atenas.
- * Las implicancias económicas del debate sobre la ciudadanía en la Roma Imperial.
- * La organización económica propia del feudalismo.
- * Las actividades económicas de la burguesía en la Edad Media; su impacto sobre las configuraciones territoriales.

La diversidad cultural en las dimensiones espaciales y temporales

- * Creencias y vida espiritual de las sociedades paleolíticas.
- * Rituales neolíticos asociados a la agricultura.
- * El culto religioso en Tiwanaku y en la antigua Atenas. La cuestión del otro: Tiwanaku y el resto de las comunidades andinas. Los bárbaros para los griegos. Análisis comparativo con el escenario contemporáneo: Los “nuevos bárbaros”.
- * Los “préstamos” e intercambios culturales en la Roma Imperial.
- * Reflexión en torno a las nociones de politeísmo, monoteísmo, agnosticismo y ateísmo.
- * Análisis de similitudes y diferencias entre las principales pautas culturales de las sociedades hebrea, musulmana y cristiana, durante el medioevo.

Recomendaciones didácticas para Historia:

Los niveles históricos

**Para el desarrollo de Historia como espacio curricular, se sugiere priorizar el estudio de casos, con el objetivo de promover análisis multi-dimensionales que a su vez habiliten un diálogo fecundo con las estructuras sociales contemporáneas.

Por análisis multidimensionales entendemos aquellos abordajes que no priorizan un nivel histórico en desmedro de los otros. Es decir, para que el estudio del pasado no reniegue de la complejidad constitutiva de lo social, se necesita contemplar por igual, el nivel político, cultural, socioeconómico y de las mentalidades.

El nivel político de los acontecimientos es aquel nivel en el que intervienen las autoridades políticas, es decir, los gobiernos y sus aparatos de administración: fuerzas armadas, hospitales, escuelas. En el nivel

político, lo que ocurre tiene que ver, o está relacionado con el gobierno y sus aparatos de administración. Por ejemplo, cuando el gobierno indica que en las escuelas se enseñen ciertos contenidos, estamos en presencia de algo que forma parte del nivel político de los acontecimientos. Se trata en ese caso, de una política educativa, de una línea política de acción que tiene que ver con lo educativo.

El nivel socioeconómico de los acontecimientos es aquel ámbito en el que intervienen los grupos sociales organizando la producción, el uso y la distribución de todo aquello que se considera necesario para la satisfacción de las necesidades en sentido amplio. En el nivel socioeconómico encontramos sectores sociales que buscan generar cambios en la economía y otros que tratan de mantener las cosas tal cual están. Por ejemplo, cuando los empleados de una fábrica le piden al dueño un aumento salarial para poder vivir mejor, ya estamos en presencia de un evento que está dentro del nivel socioeconómico de los acontecimientos. Las luchas que se generan en la dimensión socioeconómica frecuentemente propician cambios históricos muy relevantes.

Los acontecimientos que están dentro del nivel cultural son aquellos que se relacionan con los valores, las tradiciones y la irrupción de nuevos hábitos y formas de sociabilidad. El nivel cultural está atravesado por una gran diversidad de configuraciones y prácticas. Entre la inmensa cantidad de fenómenos que se inscriben en el nivel de lo cultural podemos mencionar: los usos y resemantizaciones del lenguaje, los hábitos culinarios, las producciones artísticas, científicas y deportivas. Las distintas maneras de valorar e incorporar a la vida cotidiana el conjunto de mercancías materiales que se producen dentro del nivel socioeconómico.

El nivel de las mentalidades es aquel que se compone de ideas, pensamientos, creencias, valores y opiniones de las personas y grupos sociales. En la conformación de este nivel influyen aspectos culturales, socioeconómicos y políticos. Por ejemplo, cuando un grupo de argentinos considera inferiores a los inmigrantes de origen boliviano, lo que hace es aplicar ideas y opiniones que enlazan con elementos del orden de lo cultural, socioeconómico y político. En este caso puntual entre las ideas y opiniones que se aplican predominan aquellas basadas en la discriminación racial y cultural. Pero también se puede pensar en un grupo de argentinos que respeta y valora a los inmigrantes de origen boliviano y a todo inmigrante en general. En este último caso, las ideas y opiniones en juego, están basadas en la aceptación de las personas y grupos que son diferentes a nosotros, en cuanto al aspecto físico y al estilo de vida.

Por supuesto que en la realidad social, todos estos niveles se hallan estrechamente imbricados, pero, a los fines analíticos, resulta muy apropiado separarlos artificialmente, para comprender mejor sus lógicas internas y luego, volver a “ensamblarlos” con el objetivo de avanzar en el estudio de la realidad social como un todo.

Aunque claro, a los estudiantes de primer año no es conveniente exigirles que pongan en juego esta dialéctica intelectual (del todo a las partes y de las partes al todo) propia de expertos en historia. Pero sí es adecuado propiciar en ellos al menos la identificación gradual de los distintos niveles de la realidad social presentes en un relato histórico ya elaborado y pensado para su transmisión escolar.

Reparando ahora en los contenidos elegidos, hay que decir que cuando optamos por seleccionar sólo algunas sociedades de la Edad Antigua para su enseñanza, estamos priorizando un abordaje más profundo por sobre un tratamiento más extenso pero superficial. Puntualmente seleccionamos el caso de la democracia ateniense y el imperio romano, en la Europa Antigua, y la civilización de Tiwanaku en la “América Antigua”. Los motivos de este recorte pasan por las importantes influencias que dichas culturas han ejercido, ya sea sobre el devenir histórico mundial o específicamente regional y/o argentino. Tal es el caso de la forma de gobierno democrática que comenzaron a ensayar los atenienses, las reflexiones en torno al Derecho y el alcance de la ciudadanía que realizaron los romanos, y la impronta y cosmovisión de Tiwanaku, que impactó sobre los Incas y buena parte de las sociedades que habitaban y habitan el norte del territorio que, luego de la Revolución de Mayo de 1810 comenzó a ser conocido con el nombre de Argentina.

La construcción del relato histórico

**Cuando sugerimos enseñar a los alumnos algunos de los procedimientos metodológicos y presentar de manera general la cuestión de ciertas operaciones intelectuales que están detrás de los relatos sobre el pasado, lo hacemos no porque pensemos a los estudiantes como futuros historiadores, sino que consideramos que un mínimo acercamiento al funcionamiento de la Historia como ciencia, puede brindar mejores herramientas cognitivas para entender su producción, o mejor dicho, el recorte escolarizado de la producción historiográfica. Si en primer año un alumno logra comprender que los historiadores trabajan con fuentes de información más o menos dispersas y relativamente incompletas, y que a partir de sus intereses personales y de la época en que viven, esos historiadores se dedican a estudiar tal o cual aspecto del pasado, dicho alumno estará mejor preparado para avanzar en la construcción de representaciones cada vez más pertinentes o complejas sobre los procesos sociales pretéritos. Y estará mejor preparado porque comenzará a percibir, aunque sea de manera muy gradual,

que no existe un único relato histórico y que entre el presente y el pasado hay numerosas interacciones y reciprocidades.

La dialéctica entre el pasado y el presente

**Al hablar de un diálogo fecundo con el presente, hacemos alusión a aquellas interpretaciones y explicaciones históricas que buscan y develan las inscripciones del pasado en los fenómenos sociales contemporáneos; a la vez que reconocen los modos en que nuestros puntos de vista actuales condicionan la perspectiva del pasado. En efecto, procesos históricos que vienen a veces de un pasado lejano, siguen operando con fuerza en nuestros días; tal es el caso, por ejemplo, del cristianismo y el capitalismo.

La cuestión del otro, antes y ahora

**Con respecto a la cuestión de las distintas percepciones sobre los extranjeros, proponemos desarrollar el tema a partir del trato que atenienses en un caso y habitantes de Tiwanaku en otro, dieron a las personas que no consideraban como sus “iguales”.

Para los atenienses de la edad antigua, los extranjeros eran “bárbaros”, individuos que por el hecho de no hablar la lengua griega se hallaban subestimados y se los consideraba inferiores. Incluso cuando estos “bárbaros” comenzaron a realizar actividades económicas de gran importancia para la ciudad de Atenas, y para atender esos negocios se radicaron en la polis, siguieron viviendo en una situación de asimetría y subordinación, puesto que se les negaba todo tipo de derecho político.

Para los habitantes del centro urbano-ceremonial de Tiwanaku, los “otros”, los que vivían más allá de sus fronteras, eran personas que debían ser iniciadas en los “verdaderos” conocimientos y rituales religiosos, que, por supuesto, desde su perspectiva, eran los que se generaban y practicaban en Tiwanaku. La iniciación de los “otros” seguía dos caminos. El fundamental era la persuasión y consistía en “estadías educativas” que realizaban en Tiwanaku, jóvenes “extranjeros” pertenecientes al sector social más encumbrado de sus respectivas comunidades. A través de esos “trayectos formativos”, los líderes político-religiosos de Tiwanaku inculcaban a los jóvenes foráneos un conjunto de preceptos culturales que, con el correr del tiempo se multiplicaban y difundían dentro de las distintas comunidades de la zona. El lógico corolario de este proceso, era la incorporación voluntaria de aldeas y ciudades al área de influencia político-religiosa de Tiwanaku. Por último, el segundo camino para la “iniciación” de los “extranjeros” se ponía en marcha en caso de que la primera línea de acción hubiese fallado, y consistía en intervenciones militares que, según diversos estudios, fueron muy escasas.

Actualmente, varios científicos sociales hablan de la existencia de “nuevos bárbaros”. Es decir, en el mundo contemporáneo hay flujos de migración que involucran a grupos étnicos que suelen ser percibidos como “peligrosos”, “indeseables”, “poco higiénicos” y perturbadores de una supuesta armonía cultural. Por eso entendemos que desde Historia como espacio curricular, se puede aportar un “grano de arena” a la reflexión pública sobre ese fenómeno tan complejo. La idea es iniciar a los alumnos en la valoración respetuosa de las diferencias fisonómicas y culturales entre los seres humanos. En el caso puntual de Tierra del Fuego, deseamos alentar la comprensión de que la Isla ha sido y es un centro receptor de migrantes, y por lo tanto no es adecuado ni válido realizar jerarquías superfluas entre antiguos y nuevos migrantes. Y mucho menos apropiado es “demonizar” a los nuevos migrantes provenientes de países limítrofes (de Bolivia por ejemplo). Se “demoniza” a un grupo de migrantes cuando se proyecta sobre ellos toda una serie de frustraciones socioeconómicas y cuando se los presenta como responsables de problemas ambientales y de la supuesta degradación del nivel de vida de la comunidad. Ocurre que la “comunidad local” no es un bloque homogéneo, y además, sus logros y desarrollos materiales y simbólicos, hubiesen sido y son imposibles, sin el aporte combinado de los distintos flujos migratorios.

El análisis histórico de las formas religiosas

**En cuanto a las distintas adhesiones religiosas y a su crítica (desde el agnosticismo y el ateísmo), proponemos un abordaje respetuoso de las diferencias y alentador del conocimiento como forma de combatir los malentendidos y estereotipos. Por eso se plantea trabajar con los alumnos las definiciones e implicancias de los conceptos de politeísmo, monoteísmo, agnosticismo y ateísmo.

El politeísmo fue la creencia religiosa más generalizada durante la Edad Antigua y aún sigue vigente en países como India. Una sociedad es politeísta cuando cree y rinde culto a numerosos dioses. Los egipcios y griegos de la antigüedad fueron politeístas, al igual que las civilizaciones americanas precolombinas. Incluso, dentro de sociedades monoteístas, pueden apreciarse algunas manifestaciones cercanas al politeísmo; tal es el caso del amplio panteón de santos y santas al que rinden cultos los católicos.

El monoteísmo es la creencia religiosa según la cual sólo existe un dios, creador de todas las cosas y seres. En la Edad Antigua los Hebreos y los Persas fueron los primeros pueblos monoteístas. El Cristianismo, que surge como una ruptura en el culto Hebreo, es también una religión monoteísta, que con el paso del tiempo se ha diversificado en distintas confesiones: Católica, Protestante, Evangélica, etc.

Vale aclarar una vez más que todas estas creencias, tanto las de corte politeísta como las de raigambre monoteísta, deben ser respetadas. Ninguna postura religiosa es superior a la otra, ni más pura o más racional. Y si bien es cierto que existieron y existen extremismos religiosos que apelan a la intolerancia y a la violencia, de ninguna manera son representativos del sentir de la mayoría de los fieles y del cuerpo central de las doctrinas religiosas en las que dicen estar basados. Diversos estudios antropológicos han demostrado que todas las religiones tienen un eje central basado en la compasión y en el amor a nuestros semejantes. Entonces, las lecturas religiosas de corte extremo que algunos pequeños grupos realizan, no deben hacernos pensar que toda la matriz religiosa de la que provienen los avala o fomenta en su accionar.

Por último nos encontramos con posturas críticas de todo tipo de religiosidad. Estas posturas también tienen un largo recorrido histórico y merecen ser respetadas y valoradas, como parte de la convivencia democrática.

El Agnosticismo es un punto de vista según el cual la mente humana no se halla en condiciones de establecer, sin margen de duda, la existencia o no existencia de dioses en plural o de un dios en singular. El filósofo griego Protágoras (485 a.C. 411 a.C.), planteaba lo siguiente: “respecto a los dioses, no tengo medios de saber si existen o no, ni cuál es su forma. Me lo impiden muchas cosas: la oscuridad de la cuestión y la brevedad de la vida humana”. Ya en los tiempos contemporáneos, el epistemólogo Karl Popper indicó que de acuerdo a los métodos de comprobación de la ciencia, no se puede ni afirmar ni negar la existencia de Dios. Simplemente faltan pruebas fehacientes, para que desde un enfoque científico se pueda hacer una afirmación o una negación en tal sentido.

El Ateísmo niega de raíz la existencia de dioses en plural y de un dios en singular. Como postura intelectual tiene una larga historia, que se remonta al siglo VII a. C. En esa época, en India vivió y enseñó Chárva, filósofo que defendía la existencia del mundo material como única realidad, al tiempo que negaba la realidad del alma, el cielo y el infierno. En la actualidad, filósofos como José Ferrater Mora, sostienen que “ser ateo, o abrazar el ateísmo, es negar que haya Dios, o negar que haya dioses, o negar que haya alguna realidad que pueda llamarse divina, o todas estas cosas a un tiempo”. Ahora bien, esto no implica considerar a los ateos como personas que no creen en nada, por el contrario, es frecuente encontrar a individuos ateos comprometidos en causas por la defensa del ambiente, en acciones contra el hambre en el mundo y luchando por el cumplimiento efectivo de los derechos humanos.

La historia y el cine

** Sugerimos acompañar el abordaje de algunos de los contenidos con material fílmico pertinente. Por ejemplo, para el proceso de hominización se puede analizar la película “La Guerra del Fuego”, y para la expansión del Imperio Romano, “Astérix y Obélix contra el César”. La idea es que las películas sean verdaderamente analizadas, y para ello el docente debe planificar consignas de trabajo y actividades que permitan conectar los planteos fílmicos con otras fuentes de información, tales como las fuentes bibliográficas.

Recomendaciones para la Evaluación:

Proponemos una evaluación de procesos, que evite los cortes abruptos y preste especial atención a los desarrollos graduales, las insinuaciones y las potencialidades que los estudiantes pongan de manifiesto en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.

Es muy importante que los docentes elaboren diferentes instrumentos de evaluación, para obtener una multiplicidad de datos e insumos sobre el estado de los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Instrumentos tales como “diarios” o “bitácoras” de clase, pruebas escritas, trabajos prácticos individuales y grupales, lecciones orales individuales y grupales, informes, monografías y salidas de campo con presentación de un trabajo final.

Por lo tanto, la calificación no debe circunscribirse únicamente al análisis de producciones finales, sino que también debe recoger todo un conjunto de aspectos propios del proceso de aprendizaje.

Además, la evaluación también puede constituirse en un medio para que cada docente reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas, ajustando y modificando las debilidades y apuntalando las fortalezas.

Los instrumentos de evaluación deberán ser:

Abiertos, para poder evaluar procesos complejos y no sólo habilidades basadas en la memoria mecánica.

Globalizadores, para hacer posible la integración de aprendizajes significativos.

Flexibles, para ser adaptados a distintas situaciones.

Dinámicos, para garantizar la expresión de los procesos de aprendizajes con sus logros y contradicciones.

Confiables, para permitir reunir verdaderamente las evidencias de lo que los docentes quieren evaluar, y para generar en los alumnos una adecuada comprensión sobre lo que se les está pidiendo, o, en otras palabras, lo que se espera de ellos.

Coherencia, para establecer un hilo conductor en cuanto a la concepción de evaluación y su correlato, el proceso de enseñanza por un lado y el proceso de aprendizaje por otra parte.

A continuación, tomando en cuenta los aportes de *Sanjurjo y Vera (1998)*, mencionaremos y describiremos las principales modalidades existentes para la elaboración de instrumentos de evaluación:

Pruebas tradicionales. También se las conoce como pruebas no estructuradas, porque en ellas se pide al alumno que desarrolle un tema de manera más o menos amplia. Según la dinámica que haya tomado la enseñanza y el aprendizaje, las consignas de las pruebas tradicionales podrán promover respuestas más elaboradas y de relación de conceptos o escritos que reproduzcan lo enseñado por el docente en un mero ejercicio de memoria repetitiva.

Las pruebas objetivas. Reducen la evaluación a una operación de medición. La supuesta objetividad que promueven las evaluaciones altamente estructuradas se desvanece si al analizarlas tomamos en cuenta que en ellas el azar juega un papel muy importante. Por ejemplo, cuando la pregunta demanda contestar sí/no, verdadero o falso, comprobamos que muchas veces los alumnos eligen una opción u otra confiando sólo en la fortuna o la buena suerte. Por supuesto que esto no significa que los docentes deban prescindir por completo de las pruebas objetivas, pero sí es necesario que al utilizarlas sean conscientes de sus limitaciones, para no erigirlas en el único instrumento posible.

Las pruebas semi-estructuradas. Son evaluaciones que promueven el razonamiento de los alumnos a través de consignas que demandan el uso de una memoria comprensiva, la interpretación y la síntesis. Guardan un equilibrio entre las pruebas tradicionales y las objetivas. Una evaluación semi-estructurada puede, por ejemplo, solicitar al alumno que elija entre verdadero o falso pero siempre fundamentando dicha elección. De esa manera la influencia del azar se limita y se alienta un trabajo intelectual en los estudiantes.

Entonces, teniendo en cuenta los elementos que componen las pruebas semi-estructuradas, podemos que afirmar que son las que mejor reúnen las características de un buen instrumento de evaluación.

Las pruebas de libro abierto. Pueden convertirse en excelentes recursos de evaluación y aprendizaje si están bien elaboradas y no sólo demandan al alumno la tarea de copiar del libro. Entonces, las pruebas de libro abierto deben exigir a los estudiantes poner en juego la capacidad de integrar, sintetizar, de extraer conclusiones, de analizar, de relacionar diversos puntos de vista, de relacionar los enfoques teóricos con la realidad, de fundamentar, etc.

Informes del profesor. Para registrar aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje realizado por los alumnos, es de mucha utilidad que el profesor elabore informes que pueden plasmarse en registros anecdóticos y fichas de seguimiento.

Registro del trabajo grupal. A través de fichas de registro el docente puede tomar nota de la dinámica con la que trabajan los distintos grupos de alumnos, prestando atención al aporte individual que cada estudiante realiza al grupo.

Bibliografía consultada y sugerida para los docentes. Historia.

Aróstegui , Julio , **La investigación histórica : teoría y método** , Barcelona , Crítica , 1995.

Aisenberg , B. Y Alderoqui , S. , **Didáctica de las Ciencias Sociales** , Buenos Aires, Paidós, 1994.

Bourdieu , P. , **Cosas dichas** , Barcelona , Gedisa , 1988.

Cartledge, Paul, **Los Griegos**, Barcelona, Crítica, 2004.

Chinoy , Ely , **Introducción a la sociología** , Bs. As. , Paidós , 1999 .

Kaplan, Michel y Richer Nicolas, **El mundo romano**, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2003.

Kitto, H. D. F., **Los Griegos**, Buenos Aires, Eudeba, 1982.

Le Glay, Marcel, **Grandeza y decadencia de la República Romana**, Madrid, Cátedra, 2001.

Le Glay, Marcel, **Grandeza y caída del Imperio Romano**, Madrid, Cátedra, 2002.

Lischetti , Mirta , **Antropología** , Buenos Aires , Eudeba , 1993.

Llorente, Patricio, **Wikipedia en el aula**, Bs. As., El Monitor N° 23, 2009.

Mesa, José; Gisbert, Teresa; Mesa, Carlos, **Historia de Bolivia**, La Paz, Editorial Gisbert, 2003.

Minzi, Viviana, **Qué hay que saber de Tecnologías**, Bs. As., Revista El Monitor, N° 25, junio de 2010.

Montanelli, Indro, **Historia de los Griegos**, Barcelona, Editorial Debolsillo, 2003.

Montanelli, Indro, **Historia de Roma**, Barcelona, Editorial Debolsillo, 2003.

Montanelli, Indro y Gervaso, Roberto, **Historia de la Edad Media**, Barcelona, Editorial Debolsillo, 2003.

Sanjurjo, Liliana y Vera María, **Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior**, Bs. As., Homo Sapiens, 1998.

Svarzman, José H., **El taller de Ciencias Sociales. La enseñanza de los contenidos procedimentales**, Ediciones Novedades Educativas, Bs. As

Vilar , Pierre , **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**, Barcelona , Crítica , 1982 .

Fuentes de Información y bibliografía sugerida para el alumno. Historia.

Poco a poco, con el acompañamiento de sus docentes, los estudiantes deben ir consultando diferentes textos que versen sobre los contenidos a abordar.

Los jóvenes también deben comenzar a tomar contacto con imágenes, objetos antiguos, relatos orales, exposiciones museológicas y diversos entornos virtuales, tales como sitios web, blogs y redes sociales. Claro que el hilo conductor de todas estas interacciones debe estar desplegado en función de una o varias intencionalidades pedagógicas. Vale decir, en el contexto de las actividades escolares, se visita un museo para recolectar cierta información específica, se ingresa a una red social para realizarle preguntas a determinado informante calificado y no para jugar o dejar correr el tiempo de un modo “divertido”. Frecuentar estas fuentes de información con una finalidad educativa, permitirá a los adolescentes construir valiosas habilidades en el manejo de los distintos soportes informativos en los que se plasma el conocimiento.

Enciclopedia Virtual

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

Portal educativo Eduteca

<http://www.eduteca.com.ar/>

Portal educativo Educar

<http://www.educ.ar/educar/site/educar/Recursos%20Educativos/index.html>

(Áreas Curriculares: Ciencias Sociales)

Pérez, Arturo, **La Civilización Griega**, Anaya, Madrid, 2002.

Tiahuanaco. Disponible en Internet en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Tiahuanaco>

Contenidos para el Primer Año

Contenidos de Geografía:

LA UBICACIÓN Y LOCALIZACIÓN EN EL TERRITORIO

- * Representaciones cartográficas: diferentes proyecciones y sus intencionalidades.
- * Sistema de coordenadas geográficas. Instrumentos de medición y localización.
- *El mapa político del mundo actual: identificación y localización de continentes y océanos.
- *Definición de límites y construcción de nuevas fronteras.
- *Análisis de fotografías satelitales.

ESPACIO, SOCIEDAD Y POBLACIÓN¹⁹ EN EL CONTEXTO MUNDIAL

- * Diferentes ambientes del mundo:
 - # El ambiente de montaña en América (sus recursos naturales y variadas formas de aprovechamiento).
 - # El ambiente de llanuras en Asia (sus recursos naturales y variadas formas de aprovechamiento).

¹⁹ Distinguimos el concepto de *sociedad* del de *población*. Este último término alude más a cuestiones cuantitativas y estadísticas: datos de población, pirámides poblacionales, crecimiento vegetativo, tasas de mortalidad y natalidad son algunos de los aspectos que el concepto contiene. “Pero la sociedad admite otras miradas: físicamente es esa población, pero a esto se le suman las relaciones y organizaciones que los individuos y los grupos sociales establecen entre sí en los diferentes contextos territoriales y temporales.”

El ambiente de las mesetas en África (sus recursos naturales y variadas formas de aprovechamiento).

* La población mundial. Distribución, migraciones, condiciones de vida: ayer y hoy. Pirámides de población: construcción y análisis. Breve desarrollo desde las civilizaciones hidráulicas (Mesopotamia Asiática, Egipto), hasta las urbes industrializadas.

LA ORGANIZACIÓN ECONÓMICA EN EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y EN EL TIEMPO HISTÓRICO.

* Los recursos naturales: su clasificación.

* Las actividades económicas: su clasificación.

* Recursos naturales en el escenario contemporáneo: disponibilidad y acceso a los recursos. La relación entre la cantidad de población y la satisfacción de las necesidades alimentarias.

* Circuitos productivos en espacios urbanos a escala global: la deslocalización industrial. El caso de Nike en el sudeste asiático. Su impacto en la reorganización territorial.

* Circuitos productivos en espacios rurales a escala global: el camino de la soja. La producción sojera en Argentina, la compra de insumos (semillas, agroquímicos, maquinaria), los mercados de exportación. Su impacto en la reorganización territorial.

* Problemas ambientales a escala global: el calentamiento global y el deterioro de la capa de ozono. Causas y consecuencias en la población y el territorio. Políticas ambientales que intentan revertir estas problemáticas.

* El caso de:

La estación V.A.G. en Ushuaia (Estación científica para la vigilancia atmosférica global). Funcionamiento, objetivos de su creación. Organismos de seguimiento, monitoreo y control de la capa de ozono.

La explotación petrolera: TOTAL AUSTRAL: funcionamiento y medidas de preservación ambiental).

LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA EN EL ESPACIO Y EN EL TIEMPO HISTÓRICO

*Las relaciones entre los países en el mundo contemporáneo y su impacto en el mapa político. Creación de nuevas divisiones territoriales (El caso de la Ex Yugoslavia y el caso de Checoslovaquia). Los vínculos entre países centrales y periféricos. (El Imperialismo).

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS DIMENSIONES ESPACIALES Y TEMPORALES

* Las migraciones: clasificación (según causa y duración).

* Las migraciones recientes (fines del siglo XX y principios del siglo XXI) en Tierra del Fuego. Las pautas y manifestaciones culturales de distintas comunidades (argentinos del centro y norte del país, bolivianos, peruanos y paraguayos).

Recomendaciones didácticas para Geografía

LA ORGANIZACIÓN DEL TERRITORIO.

El papel que desempeña la sociedad con respecto a la organización del territorio en el cual vive, admite varias visiones interrelacionadas entre sí. Una es la de la propia *organización social del territorio* (cómo y por qué los distintos individuos o grupos de individuos se distribuyen en él); otra es la *organización económica del territorio* (cómo y para qué los individuos organizan su actividad productiva en forma

diferencial sobre el espacio que habitan) y otra finalmente es la *organización política del territorio* (cómo y por qué el individuo y los grupos sociales se adueñan del territorio).²⁰

Tener en cuenta esta interrelación, significa reconocer que la organización del territorio tiene una dimensión histórica y política, que los procesos son perfeccionados por diferentes sectores de la sociedad, que las distintas sociedades nacionales se relacionan entre sí y que esta relación es distinta en cada momento histórico y cada vez más intensa en el momento actual, y que de todo ello resultan configuraciones territoriales diversas pero no aleatorias.

- La organización social de los territorios: “la población se distribuye por el territorio de acuerdo con varias características, entre otras: afinidad cultural, historia común, necesidad económica, capacidad de acceso a la tierra o control de distancias hacia puntos importantes. Estos factores actúan tanto solos como en forma combinada, y son manejados a veces por los individuos, a veces por los grupos sociales más pequeños, a veces por los grupos de poder, y también son regulados por los sistemas de control social de distinta índole”.²¹
- La organización política de los territorios: “la organización del espacio no se reduce a la explotación de los recursos que permiten la reproducción social, incluye también su fragmentación en territorios que son reivindicados como propios de los grupos sociales que han construido y construyen los distintos estados nacionales. Al respecto se dará cuenta tanto de las unidades políticas en que se divide el espacio mundial, a través de la delimitación de fronteras, como de las que componen el territorio nacional, destacando las relaciones entre los mismos y la de cada una de ellos con el espacio nacional”.²²
El tema territorial es especialmente complejo en el nivel político. La sociedad se adueña del espacio (esto es, lo controla por diversos métodos), y ese control lo ejerce a través de una cierta organización política, regulada por las normas de convivencia básicas de ese grupo social. Diversos sectores o grupos dentro de la sociedad se identifican no solo por sus características comunes sino también por la vía de “apropiación” de un espacio.²³
- La organización económica de los territorios: La actividad económica (entendida como las acciones que se desarrollan en la sociedad alrededor de la producción, distribución y consumo de bienes y servicios) genera sobre el territorio una trama de instalaciones y relaciones que se pueden analizar a diversas escalas y niveles de profundidad y complejidad, desde los aspectos más visibles y las relaciones más directas a las estructuras más complejas y globales.²⁴

EL USO DE LA CARTOGRAFÍA

** El programa informático “Google Earth” es una excelente herramienta para trabajar con los alumnos cuestiones relativas a la identificación de continentes y países, diferenciación de ambientes, extensión y características de los centros urbanos. Como todo programa informático, cuenta con numerosas variables que permiten manipularlo. Alentar en los alumnos el análisis de los elementos que conforman el “Google Earth” es una manera de introducirlos en el estudio crítico de las nuevas tecnologías de la información. Además, este programa permite a los estudiantes tomar contacto, a veces en tiempo real, con el espacio geográfico concreto, dotando a los conceptos de una visibilidad sumamente productiva para la consolidación de los aprendizajes.

La línea de trabajo sugerida pasa por un abordaje gradual que permita a los alumnos, en el laboratorio de informática de cada institución, tomar contacto con la herramienta (de manera individual y grupal), guiados siempre por las consignas del docente. Porque es la intencionalidad pedagógica del profesor o profesora lo que favorece la apropiación significativa de este recurso informático.

**El globo terráqueo y el planisferio son dos maneras de representar toda la superficie de la Tierra. La diferencia principal entre ambos es que el globo terráqueo posee una forma esférica que lo hace más parecido a la forma real de la Tierra. Aquí cabe aclarar que el planeta Tierra tiene una forma “geoide”, es decir, no es una esfera perfecta, sino que se encuentra algo achatada en los polos y abultada en la zona ecuatorial. En cambio, el planisferio es un mapa que se dibuja sobre una superficie plana y, por este motivo, se producen algunas deformaciones.

²⁰ Jorge Blanco y otros, Notas para la enseñanza de una geografía renovada, Aique, Bs. As., 1998, pág. 155.

²¹ *Ibidem*, pág.156.

²² Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Contenidos Básicos Comunes*, pág.176.

²³ *Ibidem*, pág. 158.

²⁴ Jorge Blanco y otros, Notas para la enseñanza de una geografía renovada, Aique, Bs. As., 1998, pág. 127.

Para solucionar este problema, los cartógrafos utilizan diferentes técnicas conocidas como proyecciones cartográficas. A continuación realizaremos comentarios sobre dos proyecciones que presentan importantes diferencias.

Proyección Mercator: Es la más utilizada en la publicación de mapas, y por ende, está más presente en las escuelas, aunque manifiesta importantes distorsiones en la superficie, estableciendo una gran diferencia entre los hemisferios norte y sur con sus respectivas masas continentales. Por ejemplo, en la proyección Mercator, Europa se representa con un tamaño mayor al de América del Sur, cuando en realidad Europa posee 10.530.751 km² y América del sur 17.870.218 km². Otro ejemplo aún más llamativo es el caso de Groenlandia y África, que se representan con un tamaño similar cuando en realidad Groenlandia posee 2.166.086 km² y África 30.272.922 km².

La causa por la que en los mapas de proyección Mercator el hemisferio norte se muestra sobredimensionado con respecto al hemisferio sur, es que no se traza en el centro del mapa la línea del Ecuador, sino en el paralelo 30° N aproximadamente, con lo que el hemisferio Norte aparece mucho más grande que el hemisferio Sur.

Esta proyección responde a un momento histórico en el que Europa era el continente hegemónico a nivel mundial, y necesitaba de la confección de una cartografía colonial para poder administrar sus territorios de ultramar.

Proyección Gall-Peters: Su difusión se consolida hacia la década de 1970 como una crítica y una propuesta frente a las proyecciones utilizadas hasta el momento. El alemán Arno Peters, basándose en aportes realizados por el escocés Gall a mediados del siglo XIX, ideó una proyección, que pudiese representar todo el mundo y en la que la distorsión de las superficies fuera mínima. Además trazó el Ecuador en el centro del mapa. Su modelo representa fielmente las latitudes medias. Las latitudes altas aparecen un poco más pequeñas en comparación, y las latitudes bajas, un tanto más grandes; pero aquí están los países pobres, lo que a Peters le pareció más una virtud que un defecto. En todo caso la distorsión de las superficies es menor en el mapa de Peters que en el de Mercator.

UTILIZACIÓN DE VOCABULARIO ESPECÍFICO

****Respecto a los distintos tipos de relaciones entre países, se recomienda evaluar críticamente la diversa terminología presente en manuales y libros de texto.**

Países desarrollados/subdesarrollados/en vías de desarrollo: El par conceptual desarrollo/subdesarrollo alude a una interdependencia especial, ya que se plantea que los países desarrollados han alcanzado esa posición porque pudieron utilizar para su beneficio recursos de los países menos desarrollados. En ese marco se inscribieron y se inscriben procesos de colonialismo y neocolonialismo, mediante los cuales, los países desarrollados se apropiaron o se apropian de importantes riquezas de los países subdesarrollados. La calificación “en vías de desarrollo” se utiliza para aquellos países que en contextos regionales ejercen un liderazgo económico pero a escala global deben aceptar el predominio de las grandes potencias, aunque a la hora de negociar con ellas, su posición es más ventajosa.

Países centrales y periféricos: Esta clasificación se basa en distintos parámetros socioeconómicos. Se considera que los países centrales poseen una elevada capacidad productiva, altos niveles de renta, consumo y bienestar social. Además cuentan con empleos de alta cualificación y fuertes inversiones de capital en el rubro nuevas tecnologías. Por su parte, de acuerdo a esta taxonomía, los países periféricos presentan una limitada capacidad productiva, bajos niveles de renta y bienestar, con grandes contrastes sociales. A su vez manifiestan una dependencia del capital y la tecnología del exterior.

De todas maneras, queremos llamar la atención sobre ciertas limitaciones existentes en estos pares conceptuales. Por ejemplo, un país subdesarrollado o periférico puede contar con indicadores superiores a los de los países desarrollados o centrales en determinado rubro. Por ejemplo, en Cuba, el sistema de salud cuenta con mayor cobertura y calidad de atención por habitante que en Estados Unidos, donde recién a principios de 2010 se aprobó una reforma que busca universalizar el acceso a los servicios sanitarios.

POBLACIÓN Y DISPONIBILIDAD DE RECURSOS

****En cuanto a la relación entre la cantidad de población y la satisfacción de las necesidades alimentarias se sugiere abordar el tema sin perder de vista sus implicancias políticas. Ya que la satisfacción de las necesidades alimentarias no obedece unilateralmente al crecimiento de la población (altos índices de natalidad). Entre ambos términos (crecimiento de la población--necesidades alimentarias) media el desarrollo tecnológico, y en el escenario contemporáneo, las fuerzas productivas permiten generar alimentos para toda la población mundial.**

Ahora bien, que según las estadísticas oficiales, cada 3,5 segundos alguien muera de hambre en el mundo, responde a la cuestión de la distribución de la riqueza y las mercancías en el contexto del mercado capitalista, y no a un exceso de población.

Evaluación:

Proponemos una evaluación de procesos, que evite los cortes abruptos y preste especial atención a los desarrollos graduales, las insinuaciones y las potencialidades que los estudiantes pongan de manifiesto en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.

Es muy importante que los docentes elaboren diferentes instrumentos de evaluación, para obtener una multiplicidad de datos e insumos sobre el estado de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Instrumentos tales como “diarios” o “bitácoras” de clase, pruebas escritas, trabajos prácticos individuales y grupales, lecciones orales individuales y grupales, informes, monografías y salidas de campo con presentación de un trabajo final.

Por lo tanto, la calificación no debe circunscribirse únicamente al análisis de producciones finales, sino que también debe recoger todo un conjunto de aspectos propios del proceso de aprendizaje.

Además, la evaluación también puede constituirse en un medio para que cada docente reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas, ajustando y modificando las debilidades y apuntalando las fortalezas.

Los instrumentos de evaluación deberán ser:

Abiertos, para poder evaluar procesos complejos y no sólo habilidades basadas en la memoria mecánica.

Globalizadores, para hacer posible la integración de aprendizajes significativos.

Flexibles, para ser adaptados a distintas situaciones.

Dinámicos, para garantizar la expresión de los procesos de aprendizajes con sus logros y contradicciones.

Confiables, para permitir reunir verdaderamente las evidencias de lo que los docentes quieren evaluar, y para generar en los alumnos una adecuada comprensión sobre lo que se les está pidiendo, o, en otras palabras, lo que se espera de ellos.

Coherencia, para establecer un hilo conductor en cuanto a la concepción de evaluación y su correlato, el proceso de enseñanza por un lado y el proceso de aprendizaje por otra parte.

A continuación, tomando en cuenta los aportes de *Sanjurjo y Vera (1998)*, mencionaremos y describiremos las principales modalidades existentes para la elaboración de instrumentos de evaluación:

Pruebas tradicionales. También se las conoce como pruebas no estructuradas, porque en ellas se pide al alumno que desarrolle un tema de manera más o menos amplia. Según la dinámica que haya tomado la enseñanza y el aprendizaje, las consignas de las pruebas tradicionales podrán promover respuestas más elaboradas y de relación de conceptos o escritos que reproduzcan lo enseñado por el docente en un mero ejercicio de memoria repetitiva.

Las pruebas objetivas. Reducen la evaluación a una operación de medición. La supuesta objetividad que promueven las evaluaciones altamente estructuradas se desvanece si al analizarlas tomamos en cuenta que en ellas el azar juega un papel muy importante. Por ejemplo, cuando la pregunta demanda contestar sí/no, verdadero o falso, comprobamos que muchas veces los alumnos eligen una opción u otra confiando sólo en la fortuna o la buena suerte. Por supuesto que esto no significa que los docentes deban prescindir por completo de las pruebas objetivas, pero sí es necesario que al utilizarlas sean conscientes de sus limitaciones, para no erigirlas en el único instrumento posible.

Las pruebas semi-estructuradas. Son evaluaciones que promueven el razonamiento de los alumnos a través de consignas que demandan el uso de una memoria comprensiva, la interpretación y la síntesis. Guardan un equilibrio entre las pruebas tradicionales y las objetivas. Una evaluación semi-estructurada puede, por ejemplo, solicitar al alumno que elija entre verdadero o falso pero siempre fundamentando dicha elección. De esa manera la influencia del azar se limita y se alienta un trabajo intelectual en los estudiantes.

Entonces, teniendo en cuenta los elementos que componen las pruebas semi-estructuradas, podemos que afirmar que son las que mejor reúnen las características de un buen instrumento de evaluación.

Las pruebas de libro abierto. Pueden convertirse en excelentes recursos de evaluación y aprendizaje si están bien elaboradas y no sólo demandan al alumno la tarea de copiar del libro. Entonces, las pruebas de libro abierto deben exigir a los estudiantes poner en juego la capacidad de integrar, sintetizar, de

extraer conclusiones, de analizar, de relacionar diversos puntos de vista, de relacionar los enfoques teóricos con la realidad, de fundamentar, etc.

Informes del profesor. Para registrar aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje realizado por los alumnos, es de mucha utilidad que el profesor elabore informes que pueden plasmarse en registros anecdóticos y fichas de seguimiento.

Registro del trabajo grupal. A través de fichas de registro el docente puede tomar nota de la dinámica con la que trabajan los distintos grupos de alumnos, prestando atención al aporte individual que cada estudiante realiza al grupo.

Bibliografía consultada y sugerida para los docentes. Geografía.

Aisenberg , B. Y Alderoqui , S. , **Didáctica de las Ciencias Sociales** , Buenos Aires, Paidós, 1994.

Ciccolella, P. y otros (comp.), **Integración latinoamericana y territorio. Transformaciones socio-económicas, políticas y ambientales en el marco de las políticas de ajuste**, Buenos Aires, Instituto de Geografía, UBA, 1994.

Cordero, Silvia y Svarzman, José, **Hacer Geografía en la Escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula**, Bs. As, Ediciones Novedades Educativas, 2007.

Fernández Caso, María Victoria y Gurevich, Raquel (Coord.), **Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza**, Bs. As., Biblos, 2007.

García Canclini, N., **Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización**, México, Grijalbo, 1995.

Gurevich , Raquel , **Notas para la enseñanza de una geografía renovada** , Bs.As. , Aique , 1997 .

Insaurralde, Mónica, **Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas**, Bs. As., Noveduc, 2009.

Sanjurjo, Liliana y Vera María, **Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior**, Bs. As., Homo Sapiens, 1998.

Santos, Milton, **Por una Geografía nueva** , Madrid , Ediciones Espasa Calpe , 1990.

Svarzman, José H., **El taller de Ciencias Sociales. La enseñanza de los contenidos procedimentales**, Ediciones Novedades Educativas, Bs. As

Fuentes de información y bibliografía sugerida para el alumno. Geografía.

Poco a poco, con el acompañamiento de sus docentes, los estudiantes deben ir consultando diferentes textos que versen sobre los contenidos a abordar.

Los jóvenes también deben comenzar a tomar contacto con imágenes, objetos antiguos, relatos orales, paisajes disímiles, exposiciones museológicas y diversos entornos virtuales, tales como sitios web, blogs y redes sociales. Claro que el hilo conductor de todas estas interacciones debe estar desplegado en función de una o varias intencionalidades pedagógicas. Vale decir, en el contexto de las actividades escolares, se visita un museo para recolectar cierta información específica, se ingresa a una red social para realizarle preguntas a determinado informante calificado y no para jugar o dejar correr el tiempo de un modo “divertido”.

Frecuentar estas fuentes de información con una finalidad educativa, permitirá a los adolescentes construir valiosas habilidades en el manejo de los distintos soportes informativos en los que se plasma el conocimiento.

Enciclopedia Virtual

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

Portal educativo Eduteca

<http://www.eduteca.com.ar/>

Portal educativo Educar

<http://www.educ.ar/educar/site/educar/Recursos%20Educativos/index.html>

(Áreas Curriculares: Ciencias Sociales)