

La escuela  
vuelve a la escuela



# Teorías y prácticas en capacitación

## CIENCIAS SOCIALES

Orientaciones para  
la construcción de  
secuencias didácticas



Ministerio de Educación



CePA *25 años*  
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE | CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Av. Santa Fe 4360, 5° piso.  
Tel. 4772-4028/4039/3768  
internos 114 y 117  
[cepa@buenosaires.edu.ar](mailto:cepa@buenosaires.edu.ar)  
[www.buenosaires.gob.ar/cepa](http://www.buenosaires.gob.ar/cepa)

CePA *25 años*  
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE | CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Ministerio de Educación



CIENCIAS SOCIALES

## **Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas**

**Colección Teorías y prácticas en capacitación**

ISBN N° 978-987-25366-0-2

Ciencias sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas / Gisela Andrade ... [et.al.] coordinado por Victoria Fernández Caso y Adriana Díaz; dirigido por Dafne Vilas. - 1a ed. - Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente - CePA, 2009. v. 1, 60 p. ; 22x16 cm. - (Teorías y prácticas en capacitación / Dafne Vilas; 1)

ISBN 978-987-25366-1-9

I. Formación Docente. I. Andrade, Gisela II. Fernández Caso, Victoria, coord. III. Díaz, Adriana, coord. IV. Vilas, Dafne, dir.  
CDD 371.1

Ministerio de Educación



JEFE DE GOBIERNO

**Mauricio Macri**

MINISTRO DE EDUCACIÓN

**Mariano Narodowski**

SUBSECRETARIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR  
Y COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

**Ana María Ravaglia**

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICA  
FINANCIERA Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

**Andrés Horacio Ibarra**

COORDINADORA GENERAL DE LA ESCUELA  
DE CAPACITACIÓN DOCENTE - CePA

**Dafne Vilas**

**CePA 25 años**

ESUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE | CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTECIPACIÓN

Como parte integrante del sistema formador, el CePA participa del conjunto de las políticas, las estrategias y los ámbitos desde los cuales el Ministerio de Educación de la Ciudad atiende al desarrollo profesional de los maestros y profesores.

La Escuela de Capacitación Docente desarrolla acciones que se vinculan con el acceso a y la movilidad de la carrera profesional, incluyendo cursos en diversas modalidades y propuestas de acciones institucionales, todas en pos de acompañar a directivos y docentes en su trabajo cotidiano.

Entendemos que la capacitación docente es, fundamentalmente, una práctica que opera en el vínculo que establecen el educador y el conocimiento. Se construye a partir de diferentes concepciones que, a su vez, muestran distintas formas de pensar dicha relación. En esta complejidad, nuestras concepciones acerca de la capacitación forman parte de un acto de enseñar que afecta y propone condiciones al aprendizaje.

En la continuidad y desarrollo de estas acciones, los equipos docentes del CePA compartimos un conjunto de reflexiones sobre nuestro quehacer profesional e institucional, que tienen como base una experiencia acumulada. Ella nos permite avanzar en la formulación y sistematización de saberes en torno de la formación continua. Es en esta línea que se inscribe esta nueva colección de publicaciones que presentamos.

Cabe destacar que la modalidad de gestión hacia el sistema educativo que venimos llevando adelante desde el CePA propicia el diálogo sin dejar de construir direccionalidad. En ese sentido, les acercamos una mirada sobre las orientaciones que hoy guían nuestras propuestas: la Colección **Teorías y prácticas en capacitación** viene a mostrar algunas de nuestras respuestas y muchas de las preguntas que nos desafían a seguir trabajando.

**Dafne Vilas**  
Coordinadora General  
CePA

## Teorías y prácticas en capacitación

Sujetos y prácticas se juegan en las distintas situaciones de enseñanza, no sólo en el aula sino también en las distintas escenas de capacitación. Construir un texto posible que hable de teorías y prácticas, que ponga en escena los aspectos conflictivos –habitualmente no explicitados o negados– al momento de referirse a una experiencia educativa concreta, es una forma de comenzar a construir un nuevo saber acerca de las prácticas de capacitación o, al menos, acercar una nueva mirada sobre ellas.

Años atrás, el CePA puso la mirada en las escrituras. Se produjeron distintos documentos de trabajo acerca de cómo poner la práctica en texto, precisando funciones y buscando configurar formatos que respondieran a los propósitos de nuestras acciones. Se buscó un modo de poner en el centro la escritura de lo que sucede en la capacitación, con el fin de identificar elementos para su análisis y contar con materiales que permitieran volver a pensar las diversas propuestas que se realizaban.

Retomando esta línea de trabajo, las actuales experiencias de formación se traducen en variadas escrituras, que ponemos a disposición en una nueva colección titulada **Teorías y prácticas en capacitación**. La misma está compuesta por un conjunto de materiales que tratan problemas de la enseñanza en los distintos espacios curriculares, abordados en las escuelas de todos los niveles educativos de la ciudad. El foco de esta colección está puesto en la relación entre teoría y práctica, en lo que hace a la formación continua y el desarrollo curricular.

Los trabajos que se incluyen proponen colaborar en la búsqueda de estrategias y abordajes que desde la capacitación impacten sustantivamente en la labor pedagógico-didáctica de las escuelas. Entendemos que la capacitación se construye a partir de un diálogo entre los saberes que cotidianamente ponen en juego los docentes a la hora de enseñar y las perspectivas que se ofrecen desde los aportes

disciplinares y didácticos de cada área de conocimiento. Por ello, las ideas que se exponen en cada material de esta colección son producto de un recorrido entre capacitadores y docentes, en las escuelas. Los textos han sido escritos por integrantes de los equipos del núcleo de formación Currículum, saberes y conocimiento escolar, a partir de su participación en experiencias colectivas de debate y construcción de saberes sobre la formación.

Queremos saber más acerca de la capacitación. Los textos realizados en el marco de esta colección proponen un espacio rico para el análisis de la propia práctica y colaboran en la construcción de una identidad en y a partir de las acciones de capacitación. En ellos, capacitadores que se constituyen como tales narran y se narran, a la vez que exhiben la especificidad de la tarea al reflexionar sobre ella. “Dialogan los docentes”, “opinan los directivos”, “proponen los bibliotecarios”, “construimos entre todos” son expresiones que convocan escenas, que marcan una posición acerca de la tarea de capacitar. **Teorías y prácticas en capacitación** propone pensarlas, dialogar a partir de ellas.

NÚCLEO DE FORMACIÓN

# Currículum, saberes y conocimiento escolar

**Coordinación general**

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso

*Espacios curriculares*

**Artes** Adriana Vallejos y Hebe Roux.

**Ciencias Naturales** Mirta Kauderer.

**Ciencias Sociales** Ariel Denkberg y Gisela Andrade.

**Educación Corporal** Andrea Parodi.

**Educación Sexual** Liliana Maltz.

**Educación Tecnológica** Silvina Orta Klein.

**Formación Ética y Ciudadana** Gustavo Schujman.

**Informática y TIC** Edith Bello y Roxana Uccelli.

**Lecturas y escrituras** Silvia Seoane.

**Matemática** Alejandro Rossetti y Adriana Castro.

## Colección *Teorías y prácticas en capacitación*

**Coordinación pedagógica**

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso.

**Autoras de este material**

Betina Akselrad, Gisela Andrade, Anabel Calvo y Marisa Massone.

**Edición, diseño gráfico y corrección:**

Escuela de Capacitación Docente - CePA

# Índice

Teorías y prácticas en capacitación	4
.....	
La enseñanza de las Ciencias Sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas	9
.....	
1. ¿Cómo determinar los contenidos a trabajar?	12
1.1 La enseñanza a través de conceptos.	16
1.2 La enseñanza de procedimientos.	18
1.3 ¿Por qué y cómo definir un recorte de contenidos y un tema a enseñar?	22
.....	
2. ¿Cómo seleccionar el recorrido de actividades?	24
2.1 Actividades para indagar los conocimientos previos.	25
2.2 Actividades de búsqueda y análisis de información.	26
2.3 Actividades de registro y comunicación de la información.	29
2.4 Actividades de sistematización o cierre.	32
.....	
3. ¿Qué lugar ocupa la evaluación en la secuencia?	33
.....	
Para conocer más sobre la elaboración de secuencias didácticas en Ciencias Sociales.	36
.....	
Bibliografía.	42
.....	
Anexo: Una secuencia a modo de ejemplo. Mejora, extensión y problemas del transporte en Buenos Aires	44

## La enseñanza de las Ciencias Sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas

Este material es el producto de un trabajo de reflexión y análisis colectivo a partir de las experiencias en las escuelas del equipo de capacitación en Ciencias Sociales para docentes del nivel primario de la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)<sup>1</sup>. Tal equipo dedica una parte sustantiva de su trabajo a compartir, analizar y buscar materiales y estrategias que faciliten el trabajo con los maestros en torno a la construcción de secuencias didácticas en el área. Esta búsqueda está orientada a la elaboración de productos que puedan constituir herramientas prácticas, buscando no perder de vista el sustento teórico.

Las dificultades con las que muchos maestros se encuentran a la hora de elaborar sus propias secuencias didácticas en Ciencias Sociales, contemplando el enfoque del área y el marco curricular, han sido uno de los principales problemas que manifiesta gran parte de los equipos de conducción, maestros y bibliotecarios de las escuelas porteñas.

Respondiendo a esta demanda, nos hemos propuesto elaborar un material que se constituya en un insumo de la capacitación y que brinde los fundamentos teóricos necesarios para la construcción de secuencias didácticas en el área de las Ciencias Sociales.

Desde una perspectiva teórica, este trabajo recorre algunos caminos para la elaboración de secuencias didácticas, analizando las diferentes instancias que componen las mismas y ofreciendo variados ejemplos que ayuden a los maestros a elaborar sus propuestas.

---

<sup>1</sup> Agradecemos especialmente los aportes de Silvina Berenblum, Ariel Denkberg, Sebastian Díaz, Silvia Dujovney, Sara Fernández, Diana González, Esteban Jungman, Sonia Núñez, Alejandra Rodríguez y Silvia Tabakman.

Las propuestas que presentamos corresponden al segundo ciclo. Sin embargo, el recorrido es también pertinente para pensar la elaboración de secuencias en Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela primaria.

En este material los docentes encontrarán aportes para pensar el trabajo en el aula, atendiendo a distintas instancias implicadas: la escritura de la enseñanza, la selección de contenidos, la definición de un eje temático, la organización de las actividades a partir de diferentes recursos y la definición de instancias de evaluación a lo largo de la misma.

Además, presentamos a modo de ejemplo la secuencia didáctica “Mejora y extensión de la red de transporte en la ciudad de Buenos Aires” y ofrecemos itinerarios de lectura que puedan ampliar el análisis y la producción de secuencias didácticas para el área de Ciencias Sociales.

## Los sentidos de escribir la enseñanza

En la cotidianeidad de la escuela primaria, la planificación didáctica anual o bimestral suele constituir la forma de comunicación escrita predominante sobre la enseñanza. Propia de la cultura escolar, en algunas ocasiones la planificación instala formas uniformes de escritura y presentación de estos textos, que poco dicen sobre la enseñanza del día a día. En otras ocasiones, sólo acentúan el control sobre lo que se prevé enseñar y el cumplimiento de la tarea docente. Así, “la escritura pedagógica está marcada por un proceso de descontextualización, ya que aparece orientada más por la necesidad de dar cuenta de la apropiación de los cambios prescriptos que por su traducción reflexiva en las prácticas. En este marco, la escritura pedagógica pierde sentido en tanto forma de pensar y producir conocimiento sobre la propia tarea” (Brito, 2003: 11).

Muchas de estas prácticas han instalado a la planificación como un objeto más de la burocracia escolar, vaciándola del sentido más genuino que esta tiene para la tarea del aula. En esta propuesta, en cambio, se recupera la planificación no solo como una herramienta del docente para pensar, escribir, repensar y reescribir su enseñanza, sino también como un instrumento necesario para el diálogo, como vehículo del trabajo conjunto entre docentes y directivos (Poggi, 1999).

Se invita entonces a pensar la enseñanza y escribir sobre ella a través de la construcción de secuencias didácticas, entendidas como un tipo particular de texto, un instrumento orientador de la práctica docente y una escritura más personal, centrada en la anticipación y planificación de lo que el docente va a enseñar. Una

secuencia didáctica busca constituir más que una suma de actividades aisladas y desvinculadas. Implica “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos” (Nemirovsky, 1999: 11).

La escritura de las secuencias se convierte así en un instrumento de trabajo, un diálogo del docente con su propia práctica y un material de intercambio y construcción colectiva de saberes pedagógicos con otros docentes y con la conducción de las escuelas.

Mediante este material, intentamos dar respuesta a algunas demandas, interrogantes y problemas que los capacitadores identificamos en nuestra labor en las escuelas, construyendo una herramienta para el trabajo con los maestros. Invitamos a los docentes que lo utilicen a acercar sus comentarios y sugerencias para ampliar y mejorar la propuesta escribiendo a [curriculum\\_cepa@buenosaires.edu.ar](mailto:curriculum_cepa@buenosaires.edu.ar)

# 1. ¿Cómo determinar los contenidos a trabajar?

En la escuela primaria, las Ciencias Sociales como disciplina escolar son una construcción didáctica que apunta a estudiar las sociedades con el objetivo de que los alumnos conozcan “la complejidad del mundo social, la existencia de identidades compartidas y diversas, y que construyan una visión crítica teniendo en cuenta las posibilidades de transformación de la sociedad en un marco democrático y de respeto a los derechos consensuados universalmente” (Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Segundo Ciclo, 2004: T. 1, 269). Es decir, conocer el mundo social no puede convertirse en un saber por el saber mismo o el placer de conocer, sino más bien un conocer para desnaturalizar las características de las sociedades y territorios, para intervenir, para decidir, para cambiar, para criticar (Gurevich, 1994: 65). Estos fines últimos de la enseñanza del área están presentes en los anhelos e inquietudes de los docentes y van a ponerse en juego en la decisión sobre *qué* enseñar. En esta decisión concurren muchas variables: la lectura e interpretación del Diseño Curricular, el proyecto institucional, el diagnóstico sobre los aprendizajes, los conocimientos previos y necesidades de los alumnos, los recursos disponibles y las propias fortalezas. En este cruce de variables los docentes definen y organizan los grandes ejes con los que van a trabajar a lo largo del año, para luego dedicarse al armado de cada una de las secuencias didácticas.

En Ciencias Sociales, el Diseño Curricular presenta los contenidos organizados en bloques para los diferentes grados del Segundo Ciclo:

CUARTO GRADO	QUINTO GRADO	SEXTO GRADO	SÉPTIMO GRADO
Ambientes. Servicios urbanos.	Recursos naturales. Ciudades.	Agroindustrias. Población.	Comercio internacional. Industrias y servicios.
Sociedades indígenas.	Revoluciones. Uniones y desuniones.	Problemáticas ambientales.	Gobierno de la Ciudad. Derechos, conflictos y cambios en el siglo XX.
Minería y comercio colonial.		Segunda Revolución Industrial. Migraciones.	Democracias, dictaduras y participación social.

*DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA - SEGUNDO CICLO (2004: 283).*

El abordaje de los contenidos de Ciencias Sociales ha consistido tradicionalmente en una sumatoria de datos y hechos. Desde un enfoque actualizado del área, en cambio, los contenidos se explican a partir de conceptos y las relaciones entre ellos. Se propone, entonces, trabajar a partir de nociones que organicen y le den significado a la información particular, que permitan establecer relaciones con otros conceptos e interpretar los procesos sociales en su complejidad.

En el Diseño Curricular los conceptos están expresados a través de las ideas básicas y los alcances de contenido. El aprendizaje de los mismos requiere trabajar con datos particulares que permitan comprender conceptos como *trabajo, recursos naturales, tecnología, segregación urbana, Estado, revolución* y con procedimientos propios del área como *lectura de fuentes escritas, mapas, fotografías, cuadros estadísticos, pinturas, etc.*

Es importante diferenciar los contenidos de los temas de enseñanza. Los primeros constituyen conceptos y las relaciones entre ellos, y se concretan a través de temas. Las ideas básicas planteadas en el Diseño son los contenidos más generales a aprender; la delimitación de estos contenidos, el nivel de profundización y la propuesta de abordaje están presentes en los alcances de contenidos, abarcando los distintos conceptos y procedimientos a aprender de las Ciencias Sociales.

Como estrategia de enseñanza, para abordar y profundizar estos conceptos, se hace necesario trabajar en el aula seleccionando estudios de caso a partir de diferentes contextos espaciales y temporales. Es relevante, para lograr una mayor comprensión de los alumnos, que los temas elegidos permitan la comparación y contengan aspectos contrastantes o similares de los procesos. El aporte del análisis de casos, de ejemplos a escala local o regional resulta significativo, siempre que no se pierda de vista la globalidad. Los casos a abordar pueden ser un buen marco para la definición del recorte a trabajar en una secuencia.



Para **quinto grado**, en el bloque referido a los recursos naturales se propone analizar su valoración y aprovechamiento por parte de diferentes actores sociales, a través de dos ideas básicas:

IDEAS BÁSICAS	ALCANCES DE LOS CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La valoración y el aprovechamiento de los recursos naturales incide en el asentamiento de la población y en las actividades económicas primarias.</li> <li>• Distintos grupos sociales se apropian, valoran y utilizan los recursos naturales de modo diferente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de algunas relaciones entre la diversidad de ambientes en la Argentina y la existencia de variedad de recursos naturales valorados.</li> <li>• Establecimiento de algunas relaciones causales entre los intereses y las necesidades de diferentes grupos sociales, la valoración de los recursos naturales renovables y/o no renovables, el poblamiento y la producción.</li> <li>• Indagación acerca de tecnologías que consumen o que permiten la renovación o el reciclado de un mismo recurso (en diferentes lugares o en diferentes momentos históricos) y de algunos de sus efectos ambientales y sociales.</li> <li>• Lectura de cartografía física, política y temática a diferentes escalas para obtener información acerca de características ambientales del territorio argentino, la distribución de los recursos naturales valorados y las zonas de producción con ellos relacionadas.</li> <li>• Interpretación de esquemas, gráficos e infografías para reconocer características ambientales e inferir algunas relaciones con la cantidad y la calidad de los recursos valorados y aprovechados.</li> </ul>

*DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA - SEGUNDO CICLO (2004: 290-291).*

Al desarrollar las ideas básicas y los alcances de contenidos, se puede tomar como tema el aprovechamiento del agua como recurso natural. Los casos a analizar podrían ser, el uso de este recurso en los oasis de regadío en Mendoza y la generación de energía en la represa Salto Grande. A través de estos casos se podrá analizar la apropiación diferencial de los recursos naturales de acuerdo a los intereses y necesidades de los actores sociales.

En **sexto grado** el bloque Migraciones, hace referencia a la Gran Inmigración de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Una de las ideas básicas del mismo propone trabajar con la movilidad de la población en distintos lugares y épocas:

IDEAS BÁSICAS	ALCANCES DE LOS CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La movilidad de las personas en distintos lugares y épocas del mundo se vincula con sus expectativas de mejorar las condiciones laborales y de vida, y/o a la existencia de conflictos políticos, étnicos y religiosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de causas de las emigraciones de europeos a la Argentina en el marco de los movimientos más globales hacia América y otros lugares del mundo, desde mediados del siglo XIX.</li> <li>• Análisis del impacto de la inmigración internacional en la población argentina y caracterización de diferentes grupos de inmigrantes.</li> <li>• Caracterización de aspectos de la vida cotidiana de inmigrantes en una colonia, un conventillo o en el Hotel de Inmigrantes. Análisis del impacto urbanístico y cultural en distintos casos.</li> <li>• Diferenciación entre las expectativas que los inmigrantes tuvieron sobre las condiciones de vida y de trabajo en los lugares de recepción y las condiciones encontradas. Establecimiento de vinculaciones con la proporción de migrantes que regresaron a sus lugares de origen.</li> </ul>

*DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA - SEGUNDO CICLO (2004: 301-302).*

Para desarrollar esta idea básica y estos alcances de contenidos, algunos de los temas que se pueden tomar son la vida cotidiana de los inmigrantes a la Argentina a fines de siglo XIX y principios del XX, en contraste con la vida cotidiana de los inmigrantes de países limítrofes hoy. A partir del estudio de historias de vida se puede comparar ambos procesos, analizando las causas de la inmigración y los efectos socio-culturales en los países receptores.

Con el objetivo de orientar el trabajo de los maestros y maestras en la organización de las secuencias, el Diseño Curricular presenta los conceptos a trabajar bajo la forma de ideas básicas y alcances de contenido sin prescribir una lista cerrada y homogénea de temas, y otorga cierta libertad a los docentes para componer distintas secuencias didácticas tomando en cuenta las variables vinculadas al contexto de enseñanza. En este sentido, las ideas básicas son proposiciones explicativas que

expresan conceptos que los alumnos irán construyendo a lo largo de una secuencia de trabajo. Si las ideas básicas nos indican *qué enseñar*, los alcances de contenido ofrecen distintas sugerencias para orientar *cómo enseñar* (Quintero, 2005). Son las ideas básicas las que van a imprimir la direccionalidad de la propuesta del docente y otorgar “coherencia interna y sentido propio” (Nemirovsky, 1999: 11) al definir una secuencia didáctica.

### 1.1 La enseñanza a través de conceptos

En el enfoque del área, la enseñanza a través de conceptos ocupa un lugar central ya que “posibilita procesos de aprendizaje fecundos que van más allá de apelar a la memoria mecánica o al estudio repetitivo, favorece que los alumnos puedan construir herramientas intelectuales para dar sentido, comprender, relacionar acontecimientos, momentos, lugares y cuestionar la información y sus posibles interpretaciones” (Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Segundo Ciclo, 2004: 275).

Para que los alumnos puedan interpretar la información es necesario que se establezcan relaciones entre datos y hechos. Se trata de relaciones e interpretaciones organizadas a partir de conceptos que les den sentido, y no de informaciones aisladas.

Los conceptos permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares, convirtiéndose en herramientas básicas para la comprensión (Gurevich: 1998). Los datos cobran sentido en función de un marco, un tema, en un contexto determinado, siendo este último el punto de entrada a una red de conceptos. De este modo, sin desconocer los datos e informaciones particulares, se debe ubicarlos en un entramado explicativo, superando las aproximaciones fragmentadas o estereotipadas de los fenómenos sociales. Será entonces la secuencia didáctica la que structure dicha trama. Es probable que una secuencia didáctica no agote el aprendizaje de un conjunto de conceptos: éstos no se enseñan y aprenden de una vez y para siempre.

Como se ha señalado más arriba, algunos de los conceptos a enseñar están presentes en las ideas básicas y los alcances de contenidos del Diseño Curricular, mientras que otros se desprenden de ellos.

Para **sexto grado**, tomando el bloque Problemáticas ambientales y seleccionando la idea básica referida a las situaciones de riesgo ambiental, se desprenden conceptos como: *problemática ambiental, amenaza, vulnerabilidad social, riesgo ambiental, prevención, mitigación, organización social, gestión del riesgo* o *actores sociales*:

IDEAS BÁSICAS	ALCANCES DE LOS CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El asentamiento y las actividades productivas necesarias para satisfacer los requerimientos de una sociedad generan cambios ambientales.</li> <li>• El modo de manejo de los recursos naturales puede mejorar, mantener o deteriorar las condiciones del ambiente en cortos, medianos o largos plazos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del modo en que los intereses de los productores y las tecnologías empleadas inciden en el deterioro de un recurso y la dinámica de los ambientes en América, teniendo en cuenta a grupos beneficiados y perjudicados.</li> <li>• Análisis de casos de conservación o de incremento de las posibilidades ambientales a partir de la utilización de tecnologías tradicionales y modernas.</li> <li>• Conocimiento de las responsabilidades individuales y de diferentes grupos de la sociedad civil y del Estado nacional o local en relación con el manejo de los recursos, las problemáticas ambientales, la existencia de normas para la protección ambiental y su cumplimiento.</li> <li>• Establecimiento de relaciones entre la prevención del riesgo ambiental y el grado de vulnerabilidad de las sociedades en áreas de América.</li> <li>• Reflexión acerca de la importancia de la toma de conciencia, del debate público y de la organización de los Estados y las sociedades frente a diferentes formas de manejo de los recursos naturales y las situaciones de riesgo.</li> </ul>

*DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA - SEGUNDO CICLO (2004: 299).*

En el caso de **séptimo grado**, si se toman las ideas básicas vinculadas al bloque Democracia, dictaduras y participación social se desprenden una serie de conceptos como *Estado, legalidad, legitimidad, régimen político, representatividad, actores sociales, corporaciones, movimientos sociales y partidos políticos*, entre otros:

IDEAS BÁSICAS	ALCANCES DE LOS CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vida política de la República Argentina y de otros países de América se caracterizó durante el siglo XX por la oscilación entre gobiernos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de algunos períodos de alternancia entre gobiernos democráticos y dictaduras.</li> <li>• Establecimiento de vinculaciones entre la creación de nuevos partidos políticos a fines del siglo XIX, el establecimiento de la Ley Sáenz Peña y los primeros gobiernos radicales con la incorporación de los sectores medios a la vida política.</li> </ul>

democráticos y dictaduras, oponiéndose estos últimos a la legalidad constitucional.

- La memoria individual y colectiva constituye un elemento central en la conformación de las identidades de los individuos y las sociedades.

- Establecimiento de relaciones entre el crecimiento de la industria en la República Argentina, la participación política de los trabajadores y los gobiernos peronistas.
- Identificación en los jóvenes de ideales transformadores de la sociedad, participación política y nuevas formas culturales de expresión (reacciones frente a la guerra, movimientos estudiantiles, rock, nuevas formas de vestir).

*DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA - SEGUNDO CICLO (2004: 299).*

Al enseñar Historia o Geografía sólo teniendo en cuenta una serie de acontecimientos y datos relacionados por su ocurrencia cronológica o por la pertenencia a un espacio determinado, estamos haciendo descripciones acotadas de hechos aislados. De ese modo no se brindan los elementos necesarios para la explicación de hechos y procesos, tampoco se les permite a los alumnos elaborar conceptos que podrían aplicar al análisis de casos similares.

Por ejemplo, si para el bloque Servicios urbanos de **cuarto grado**, la propuesta de enseñanza se ocupa de describir los distintos medios de transporte que circulan en la ciudad de Buenos Aires, señalando el recorrido de cada uno, se estaría trabajando en un plano descriptivo y no explicativo, reduciendo el tema a un listado que invita a los alumnos a la memorización de esta información.

En cambio, si se parte de una problemática particular como las mejoras y los problemas en el sistema de transporte en la ciudad, se necesita considerar una trama conceptual que englobe los datos en función de dicho problema. Al desarrollar el tema se presentan conceptos generales como *actores sociales, intencionalidad, espacio geográfico* y otros más específicos como *conectividad, movimiento pendular de la población y extensión de la red de transporte*.

## 1.2 La enseñanza de procedimientos

Para avanzar en la elaboración de interpretaciones cada vez más complejas, la enseñanza de las Ciencias Sociales se propone, además del trabajo con conceptos, acercar a los alumnos a las formas de conocer y construir conocimiento, de manera

que se introduzcan convenciones propias del conocimiento que elaboran las disciplinas que componen el área.

Al igual que los conceptos, los procedimientos se trabajan a lo largo de todos los años del ciclo, es decir, su conocimiento se va construyendo a partir del trabajo sistematizado y de acuerdo con un sentido. Los procedimientos no se enseñan de un día para el otro, ni separadamente de los conceptos. El docente irá incluyendo en las secuencias de trabajo aquellos procedimientos que considere pertinentes, de acuerdo con los objetivos propuestos, las nociones analizadas y la problemática que se estudia. Los procedimientos se enseñan, y también se evalúa su aprendizaje.

Los procedimientos de las Ciencias Sociales que con mayor frecuencia se despliegan en las aulas de la escuela primaria son:

- **La lectura e interpretación de fuentes primarias.** Son testimonios de “primera mano”, cercanos o contemporáneos a los hechos y procesos que se quieren estudiar. En cambio, las **fuentes secundarias** son testimonios de “segunda mano”, es decir, los trabajos elaborados por los científicos sociales a partir del análisis de fuentes primarias.
- **La observación y el registro.** Se trata de procedimientos que permiten obtener información acerca de algún fenómeno o hecho y por lo tanto constituyen otro modo de analizar las distintas dimensiones de la realidad.
- **La lectura de información estadística.** Las tablas y gráficos favorecen la posibilidad de “precisar contenidos”, ya que determinados conceptos se expresan con mayor evidencia en cifras absolutas o porcentuales. Contextualizar la información, ponerla en relación con otros datos, establecer comparaciones, son algunos de los procedimientos asociados a la lectura e interpretación estadística.
- **La producción y el análisis de testimonios orales.** Se puede recurrir a ellos para recoger información sobre alguna problemática referida al pasado cercano o bien sobre el presente. Una entrevista o un relato constituyen testimonios orales de gran valor. Es importante no sólo el contenido de lo que se averigua sino también cómo se procede para obtener la información que interesa y cómo se la analiza: a quién se recurre como informante, qué información se pretende obtener, qué se va a preguntar, cómo se registra la experiencia, cómo se contextualiza y analiza la información, con qué se contrasta y qué conclusiones pueden obtenerse.

• **Análisis de cartografía** (planos, mapas, fotos aéreas, imágenes satelitales). Puede ser un complemento de la observación directa, la información estadística, de una fuente o bien de un texto informativo. En otros casos el mapa logra reemplazar la explicación que brinda un texto y a partir de él puede construirse la información en otro lenguaje. El mapa es un instrumento, una representación a escala de la realidad espacial, se emplea como apoyo para la localización y el análisis de la posición relativa de elementos (ciudades, parques nacionales, etc.) y hechos (sentido de los flujos migratorios, avance de la frontera agropecuaria, etc.). Implica una lectura e interpretación de lo que se representa, y tiene un lenguaje particular a enseñar, donde aparecen símbolos que hay que decodificar. Por ello, en el análisis cartográfico es importante tener en cuenta el título del mapa, la escala, la orientación y la variable visual utilizada (distintos colores para discriminar zonas según densidad de población, distintos tamaños de un mismo símbolo para discriminar ciudades según sus dimensiones, etc.), entre otros elementos.

• **Análisis de imágenes: fotografías, pinturas y filmes.** Las imágenes son fuentes de información que encierran un mensaje y requieren una lectura particular. Constituyen representaciones de la realidad, una manera de ver las cosas, un recorte intencionado (Svarzman, 1998). Pueden complementarse y contrastarse con otros relatos o interpretaciones.

- › La **fotografía** necesita información adicional para poder ser utilizada eficazmente, como la contextualización de la fuente, la indagación sobre quién es el fotógrafo y en qué momento fue registrada la imagen (¿cuándo ha mirado? ¿qué ha mirado? ¿qué ha incluido y qué ha omitido en sus tomas?) Las fotografías no solo condensan información sino también emoción. Esta capacidad también está condicionada por la existencia o la carencia de información que permita comprender acabadamente la imagen.
- › El **cine** permite ver, escuchar, analizar y contrastar un relato con otras interpretaciones de la realidad analizada (López y Rodríguez, 2006). Se constituye en un texto necesario de incluir en la enseñanza de la Ciencias Sociales, que como la fotografía requiere de una información adicional que permita su contextualización.
- › Las **pinturas** pueden resultar fuentes de la historia muy valiosas. Son las únicas imágenes de época posibles para el tratamiento de algunos temas

anteriores al nacimiento de la fotografía. Aquí no se las considera desde el punto de vista de la historia del arte –incluyendo elementos formales como técnica usada, composición ó estilo o repertorios temáticos– sino simplemente para obtener información de carácter histórico.

En el caso de **sexto grado**, si se toman las ideas básicas vinculadas al bloque Segunda Revolución Industrial se puede desprender el uso de procedimientos como el uso de información estadística, que permitan identificar la movilidad de la población como producto del proceso de industrialización, o mapas temáticos relacionados con el desarrollo del transporte y las comunicaciones.

IDEAS BÁSICAS	ALCANCES DE LOS CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los adelantos científicos y tecnológicos colaboraron en generar un nuevo impulso a la industrialización durante la segunda mitad del siglo XIX.</li> <li>• El progreso de los transportes y las comunicaciones permitió una gran expansión del comercio internacional a partir de la segunda mitad del siglo XIX.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del uso de nuevas fuentes de energía como generador de cambios en la industrialización y en la vida cotidiana.</li> <li>• Establecimiento de relaciones entre la expansión del ferrocarril y el avance de la navegación marítima con el abaratamiento de los transportes y la ampliación internacional de las zonas de comercialización de los productos.</li> <li>• Reflexión sobre los cambios generados en las percepciones de las distancias y la velocidad de las comunicaciones a partir del desarrollo de los transportes, el uso de los primeros automóviles, el telégrafo eléctrico y el teléfono.</li> <li>• Identificación de las ciudades como símbolo del desarrollo industrial y análisis del incremento de la recepción de inmigrantes provenientes de las áreas rurales de otros países o del propio.</li> <li>• Análisis de las consecuencias de la división internacional generada entre los países por su especialización económica (países productores de materias primas y países industrializados) e identificación de algún caso de país que haya desarrollado ambas producciones.</li> </ul>

Para **séptimo grado**, si se toman las ideas básicas vinculadas al bloque Gobierno de la Ciudad, se pueden trabajar temas como las inundaciones en la ciudad de Buenos Aires, la contaminación de las aguas del Riachuelo, o bien la recolección, el tratamiento y la disposición de residuos sólidos generados en la ciudad. Con el fin de reconocer los intereses de los diferentes actores sociales frente al problema, es posible trabajar con testimonios orales recogidos a partir de entrevistas a los vecinos afectados, o bien a funcionarios públicos.

IDEAS BÁSICAS	ALCANCES DE LOS CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ciudad es un espacio público y en su gobierno, planificación y gestión intervienen los diferentes órganos del Gobierno de la Ciudad, además de múltiples actores de la sociedad civil.</li> <li>• Las autoridades del Gobierno de la Ciudad deben atender diferentes intereses y necesidades de distintos actores sociales para la previsión, el tratamiento y la resolución de los conflictos que surgen en una gran urbe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de relaciones entre las necesidades y los intereses de la población que vive, trabaja o circula en la Ciudad, la necesidad de que el Gobierno los anticipe, los atienda y planifique soluciones, y la necesidad de los ciudadanos de participar y estar informados.</li> <li>• Indagación acerca de un conflicto planteado en la Ciudad a través de la comparación de noticias periodísticas proporcionadas por diferentes medios. Reconocimiento de la intervención de las autoridades y de los intereses de diferentes actores sociales involucrados.</li> <li>• Análisis de artículos de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires y de las normas para el tratamiento institucional del conflicto estudiado. Discusión acerca de la aplicación de las leyes en una situación específica.</li> <li>• Conocimiento de la existencia de problemáticas regionales (por ejemplo, el deterioro de las aguas del Riachuelo o del Río de la Plata, el control de los servicios de transporte) y de la necesidad de formas de gestión interjurisdiccionales.</li> </ul>

*DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA - SEGUNDO CICLO (2004: 306-307).*

### 1.3 ¿Por qué y cómo definir un recorte de contenidos y un tema a enseñar?

La apertura de una secuencia didáctica puede ubicarse a partir de las preguntas que se plantee el docente, cuyas respuestas funcionan como hipótesis para planear un

posible itinerario de enseñanza. *¿Qué quiero enseñar sobre este tema? ¿Qué quiero que los chicos aprendan? ¿Por qué me parece importante enseñar esto?* Las respuestas a esos interrogantes van a orientar el recorte de los contenidos y su justificación.

Si se toma el bloque Uniones y desuniones de **quinto grado** y se seleccionan las ideas básicas referidas a la ruptura del vínculo colonial y al impacto de esta ruptura en la vida de la sociedad, las preguntas que guíen la organización de la secuencia podrían ser: *¿Cuáles fueron las múltiples causas de la Revolución de Mayo? ¿Cómo jugaron los intereses económicos de los diferentes actores sociales frente al proceso revolucionario? ¿Cómo impactó la Revolución y la Guerra en la vida de los distintos actores sociales involucrados?*

Para **séptimo grado**, en el bloque referido al Comercio internacional, se pueden seleccionar las ideas básicas relacionadas con la articulación de las sociedades y territorios a partir de la producción y el comercio y su regionalización en diferentes escalas espaciales. A partir de estas ideas las siguientes preguntas pueden orientar el eje de la secuencia a seguir: *¿Cómo se organiza el comercio mundial? ¿Cuáles son las principales regiones/actores económicos que intercambian? ¿Qué características sociales y económicas tienen los países/regiones que exportan tecnología y los que exportan materias primas? ¿Cuál es el lugar de la Argentina en el intercambio comercial mundial?*

Los ejemplos propuestos contemplan los principios explicativos de las Ciencias Sociales:

- la **multicausalidad**: las intenciones de los actores y las condiciones bajo las cuales ocurren las acciones y los procesos sociales;
- la **contextualización**: la ubicación de un hecho, una situación o un problema en tiempo y espacio;
- los **cambios** y las **continuidades**: la sucesión, la simultaneidad y la duración de hechos y procesos;
- la **múltiple perspectiva**: las diferentes versiones sobre los hechos y los procesos de los actores sociales o de los científicos sociales y
- las **escalas de análisis**: las distintas escalas internacional, regional, nacional, local, que se juegan en el análisis del problema en estudio.

A partir de la definición del recorte se seleccionan las actividades que giran en torno de las preguntas que funcionan como eje de la secuencia.



## 2. ¿Cómo seleccionar el recorrido de actividades?

El trabajo de aula con secuencias didácticas permite a los chicos realizar aproximaciones sucesivas a la información sobre un tema y, de ese modo, construir conocimiento. Por eso, resulta importante que el proceso de aprendizaje pueda concretarse a través de un entramado de situaciones didácticas: actividades de indagación de las ideas previas, de búsqueda y de comunicación de la información. Estas actividades pueden incluir, entre otras, la lectura de diversas fuentes, situaciones de exposición e intercambio oral, actividades de escritura, consultas con personas expertas y salidas de observación directa.

Una secuencia presenta en su desarrollo una serie de actividades que pone en juego los contenidos seleccionados, tanto conceptos como procedimientos, que el docente decide enseñar. Los contenidos que no se trabajan en esa secuencia serán abordados en otro momento del año o del ciclo escolar.

Es importante considerar que para construir secuencias didácticas podemos partir de materiales ya disponibles como cuadernillos de desarrollo curricular, textos y actividades de los manuales escolares, propuestas de sitios web o diversas publicaciones del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad.

El desarrollo de este apartado toma como ejemplo la secuencia elaborada por el equipo de Ciencias Sociales del CePA, que trabajó en el Plan Plurianual durante 2007. A partir del Diseño Curricular, se eligió el bloque Servicios urbanos correspondiente a cuarto grado, tomando todas las ideas básicas y gran parte de los alcances de contenidos de ese bloque. El Diseño Curricular propone trabajar con los servicios urbanos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De este tema más general, se recortó el servicio de transporte, acotando dicha selección a la línea D de subterráneo y al Ferrocarril Sarmiento, con el objetivo de analizar los alcances

de las mejoras y las dificultades que presentan estos sistemas de transporte para los usuarios. Con este recorte se plantea la secuencia didáctica “Mejora, extensión y problemas del transporte en Buenos Aires”.

### 2.1 *Actividades para indagar los conocimientos previos*

Trabajar a partir de los conocimientos previos implica concebir a los niños como sujetos protagonistas en su proceso de aprendizaje, es decir, como actores con capacidad de construir y transformar el conocimiento. En este sentido, para seleccionar las actividades iniciales de la secuencia, se sugiere considerar qué es lo que los chicos conocen y cuáles son las ideas que tienen respecto de esas preguntas que estructuran la secuencia.

En la actividad **A** de la secuencia “Mejora, extensión y problemas del transporte en Buenos Aires”, que figura completa como anexo en la página 44 de este material se propone indagar los conocimientos previos de los alumnos sobre la diferencia entre medios y vías de transporte.

La propuesta pedagógica de los docentes requiere considerar que los chicos le otorgan diferentes significados a un mismo objeto. Esto se debe a que constituyen una población heterogénea, tienen diversos marcos de referencia, sus saberes y vivencias personales plantean una “diversidad de infancias” atravesadas por diferentes condiciones socioeconómicas y culturales. Es decir, “[...] la particular inserción de los niños en la realidad social marca el proceso de construcción de las nociones sociales” (Aisenberg, 1994: 153).

Para indagar sobre las ideas previas de los alumnos es necesario que los maestros intervengan a partir de preguntas, problemas o planteo de simulaciones. Las categorías propuestas por los chicos sirven como un diagnóstico inicial pero no son suficientes, se deben reformular gradualmente a partir del trabajo con los nuevos contenidos. Para esto es necesario plantear diferentes actividades que permitan acercarse paulatinamente a estos conocimientos, actividades que cuestionen, contradigan y complejicen el concepto o los conceptos a trabajar.

En la consigna **B2**, la propuesta es trabajar con la información previa de los alumnos sobre las posibles razones por las cuales se extendió el tendido de las vías de la línea D de subterráneos. Es posible que los alumnos elijan la hipótesis **a** como verdadera. Las actividades de las consignas **C1 a** y **b** proponen revisarla, promoviendo la discusión y la confrontación de diferentes puntos de vista. La información estadística sobre la cantidad de habitantes de la ciudad y otros textos informativos permitirán a los alumnos la reformulación de las explicaciones iniciales y plantearán la necesidad de volver a considerar como válidas las hipótesis **b** y **c**.

## 2.2 Actividades de búsqueda y análisis de información

Para que los alumnos puedan avanzar en la construcción de sus conocimientos sobre las ciencias sociales es necesario desarrollar actividades que pongan en juego diferentes procedimientos específicos del área. Uno de estos procedimientos consiste en la lectura de diversas fuentes de información, tanto primarias como secundarias: textos escritos, testimonios orales, fotografías, pinturas, mapas, cuadros estadísticos, objetos, páginas web, entradas a enciclopedias y diccionarios, atlas, textos periodísticos, literatura, etcétera.

En la secuencia “Mejora, extensión y problemas del transporte en Buenos Aires” se proponen actividades que contemplan el uso de diversos tipos de fuentes, con consignas específicas tanto para textos escritos y testimonios orales como para el análisis de un determinado lugar mediante observación directa, imágenes, mapas y planos:

- Lectura de planos de subterráneo: en **B1**.
- Lectura de textos informativos: en **B1**: elaborado a partir de dos sitios web “Metrovías” Atlas ambiental de Buenos Aires. En **C1**: fragmento periodístico y texto informativo elaborado a partir de diversos textos escolares.
- Lectura de estadísticas: en **C1**.
- Lectura de fotografías e ilustraciones: en **E1**.

Cada uno de los textos propuestos incluye la fuente correspondiente. Esto es importante para todas las lecturas que se ofrecen en el área, ya que cada uno de los textos requiere ser contextualizado, especificando sus autores y de qué libros o sitios

web ha sido extraído. Si se trata de pinturas, fotografías, mapas o planos, también es necesario describir datos relevantes sobre obra y autor.

Ahora bien, se sabe de las dificultades que el abordaje de diversos textos escritos y la comprensión de los mismos suelen provocar en las clases. En este sentido el historiador Jean Hébrard sostiene que la preparación para la lectura hace que los alumnos se sientan “menos extranjeros” ante los textos: “preparar el encuentro con los textos evitará el desencuentro con los mismos [...] lo esencial para preparar al lector es no dejarlo embarcarse solo en los libros de textos o manuales sin una preparación previa oral muy buena, un diálogo”. (Hébrard, 2000: 11).

En ese diálogo, al promover lecturas de fuentes, resulta importante que los maestros efectúen un reconocimiento explícito y previo de los propósitos de la lectura: ¿qué se lee de la fuente y para qué?, ¿qué problemas indagar?, ¿qué datos son relevantes? De este modo se orienta un abordaje superador de la mera ilustración, para proponer el análisis y la interpretación de los datos. Es importante también contextualizar al autor, explicar los conceptos específicos de la disciplina que se presentan y reponer la información implícita del texto, hacer anticipaciones respecto del género (carta, crónica periodística, etc.) o el tipo de texto (narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo e instructivo).

Por ejemplo, para abordar el texto “Cambios que generan cambios” en la consigna **D1** se prepara para la lectura, en diálogo con los alumnos, explicitando el tema y relacionándolo con aquello que los alumnos saben. Al introducir el tipo de texto, se identifica la fuente y el propósito de la lectura. En este caso, dicho propósito es mostrar la diferencia en la prestación de un servicio para distintos grupos de usuarios. Una vez leído el texto se puede incorporar otro tipo de lecturas y/o visitar la página web de TBA o de Puerto Madero, prestando atención a planos con sus referencias, tablas con frecuencias de cada servicio y diversas imágenes.

Generalmente, las preguntas que orientan el análisis de un texto en las clases de Ciencias Sociales proponen descomponer y atender partes del mismo “saltando la mirada” sobre la totalidad, y acaban constituyendo microcuestionarios que sólo promueven la identificación y la reproducción literal de información, sin la comprensión total del texto leído (Aisenberg, 2005). En ese sentido, es importante volver sobre los textos de lectura ofrecidos para “probar” si las preguntas que se formulan pueden responderse sin la comprensión del texto o bien promover la construcción de consignas globales y analíticas. En contraposición con las consignas

de descomposición, las consignas globales buscan instalar un propósito lector global y vertebran un trabajo sistemático con el texto orientado hacia los contenidos de enseñanza. Las consignas analíticas refieren a informaciones puntuales del texto. Si bien adoptan un formato similar a las consignas de microcuestionario, adquieren un sentido diferente actuando como especificaciones de la consigna global.

En la secuencia de transporte, la actividad propuesta en **B1a** se refiere al análisis de la extensión de la línea D en el plano de la ciudad de Buenos Aires en dos momentos históricos diferentes. En ella se plantean consignas puntuales de tipo analítico, para lograr la observación, lectura y comparación de los planos. Posteriormente, la pregunta planteada en **B1b** es más global y tiene como objetivo tomar la información recabada anteriormente y permitir una conclusión más general. En **B1c** se trabaja un texto informativo y la pregunta que orienta la lectura toma a la información en su conjunto, con el objetivo de profundizar y cerrar los temas trabajados en las consignas anteriores.

El uso de fuentes para obtener información implica una serie de acciones a enseñar: búsqueda, selección, contrastación, análisis y convalidación de información de modo autónomo. La elaboración de consignas para promover dichas acciones debe incluir interrogantes que pongan en juego diversas escalas de análisis:

- **Descriptivas:** con claves interrogativas como *qué, quién, cuándo, dónde, cómo es* o consignas como *listar, definir, caracterizar*, entre otras, que apuntan a determinar la situación en que se produce la fuente y sobre qué informa:

La consigna **A2** propone trabajar con las características particulares del transporte de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la lectura de un texto escolar y las preguntas apuntan a describir estos rasgos.

- **Analíticas:** *por qué; cómo fueron posibles* los hechos, procesos, ideas o temas referidos o referenciados a los que alude la fuente:

Las preguntas planteadas en **D1** proponen el análisis del texto a partir de la comparación de la prestación de dos servicios de la línea de ferrocarril Sarmiento, para extraer conclusiones referidas a la diferenciación social que se da en el acceso al servicio de trenes.

Las consignas **F1a** y **b**, correspondientes a los problemas de transporte, proponen, a partir de la lectura de noticias periodísticas, que los alumnos expliquen a qué problemáticas se hace referencia, y posteriormente, a través de un glosario, que interpreten e identifiquen el término que corresponde a esa problemática.

- **Evaluativas:** con el fin de descubrir cuál es el punto de vista del autor del texto pueden desarrollarse consignas como *brinde su opinión sobre la posición adoptada por el autor o analizar la fiabilidad de la fuente* (Calvo, 1998: 142). El trabajo con fuentes diversas o aun controvertidas permite aproximarse a múltiples lecturas de los hechos y procesos sociales. Esta búsqueda no solo está motivada por la necesidad de ampliar la información sino también por el propósito de poner en juego el principio de múltiple perspectiva ya enunciado.

En la secuencia desarrollada no aparece este tipo de consignas, sin embargo se podría tomar dos opiniones diferentes sobre los problemas de transporte en la ciudad, por ejemplo la de un funcionario del Gobierno de la Ciudad y la de un urbanista que se especialice en el tema.

Los diferentes tipos de pregunta actúan de modo complementario ya que, por ejemplo, para analizar un proceso es preciso describirlo previamente. Los distintos interrogantes pueden o no responderse con la información brindada por la fuente analizada, puede ocurrir que se requiera la búsqueda de nueva información.

### 2.3 Actividades de registro y comunicación de la información

En una secuencia didáctica se desarrollan actividades diversas que apuntan a registrar la información y a poder comunicarla de manera clara a algún destinatario. Escribir es una actividad compleja que requiere, además de saberes sobre el tema específico, ciertas competencias lingüísticas; por lo tanto, entre las experiencias formativas, será necesario considerar la preparación para la escritura a través de diferentes formas de intervención docente.

Un elemento de esta preparación está dado por las propuestas de escritura que se realicen a lo largo de una secuencia didáctica. Tal como plantea Maite Alvarado, resulta importante entender la consigna como el enunciado que plantea un desafío



en el cual estén contenidos todos los elementos necesarios para una adecuada definición del problema por parte del que escribe (Alvarado, 2003).

Cada consigna de escritura debe promover en el alumno la revisión de los textos que ya leyó sobre el tema, especificar el género y el tipo de texto que se propone escribir y señalar claramente la situación retórica en la cual se insertará su escrito: se escribe para el maestro, para otros alumnos, para la comunidad de padres de la escuela o para la comunidad barrial. En todos los casos, es necesario poder definir con los alumnos de qué se habla cuando se solicita definir, resumir, explicar, comparar, enumerar, relacionar y argumentar, entre otras posibilidades.

A lo largo del punto **C** de la secuencia que se viene analizando, se propone la lectura de diferentes tipos textuales y se invita a partir de consignas a reescribir y sistematizar la información que estos textos brindan.

En un caso, a través de un cuestionario se propone buscar datos determinados, explicar razones y definir conceptos.

En otro, se intenta sistematizar la información y seleccionar la más pertinente para reformular las hipótesis elaboradas anteriormente. De ese modo, se apunta a elaborar una argumentación.

Se puede proponer a los alumnos escribir mientras se lee, por ejemplo solicitar la toma de notas al margen de los textos u otras formas de escribir para estudiar cómo tomar apuntes ante una exposición del docente, de otros alumnos o de un entrevistado, o la producción de un resumen o un esquema de contenido<sup>2</sup>. También se pueden promover escrituras más escuetas como las que apuntan a responder cuestionarios, u otras que, de modo progresivo, lleven al análisis de distintas fuentes para ir alimentando una escritura más compleja, hacia el final de una secuencia didáctica. En este último caso, los alumnos tendrían que contar no sólo con conocimientos sobre el tema a desarrollar sino sobre textos de similares características al que se le pedirá. Tanto en el desarrollo como en el final de una secuencia, se puede promover la escritura de variados tipos de textos como descripciones, narraciones, explicaciones y argumentaciones o de diversos géneros discursivos como cartas, historias de vida, artículos periodísticos. También se puede generar propuestas de escritura con destinatarios explícitos –reales o ficticios– o no. En todos los casos, las propuestas de escritura deben estar vinculadas con las de lectura.

<sup>2</sup> Para ampliar este tema, ver “Prácticas del lenguaje en contexto de estudios” en Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje”, Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Segundo Ciclo, 2004:T. 1., 721 – 741.

En las actividades de escritura siempre resultará importante alentar la transformación del conocimiento por parte de los alumnos. Un ejemplo en este sentido lo constituyen las actividades de recomposición de textos, es decir, la lectura de textos en lenguaje iconográfico para trasladarlos luego al lenguaje de palabras: la descripción de un mapa, una fotografía, un gráfico, una periodización o una tabla estadística.

En el caso de la secuencia sobre servicios urbanos, en el punto **E** se propone identificar en las imágenes elementos que colaboran con la mejora del transporte desde el punto de vista de la reducción en el tiempo de espera y la seguridad vial.

También se puede solicitar el cambio de género discursivo de un texto para el desarrollo de un tema, por ejemplo, transformar un listado o enumeración de causas de un hecho o proceso en un texto explicativo que las integre y relacione o escribir un diálogo entre los personajes a partir de la lectura de narraciones o explicaciones diversas sobre la vida cotidiana en una época determinada.

En el punto **F3**, se propone la elaboración de un informe a partir de las respuestas obtenidas en entrevistas.

Al mismo tiempo, los ejercicios que apuntan a ponerse en la piel de algún actor social favorecen esos procesos, por ejemplo escribir una carta o una historia de vida vinculada a un hecho o proceso partiendo de la lectura de variados textos explicativos y narrativos.

En el punto **F2**, se solicita escribir una carta contando alguna experiencia en la que el redactor se viese afectado por algunos de los problemas de transporte en la ciudad; y se orienta informando sobre aquellos aspectos que se debe tener en cuenta a la hora de redactar.

## 2.4 Actividades de sistematización o cierre

El cierre de la secuencia debería encontrar al grupo con alguna respuesta a la pregunta inicial; con la confirmación de la hipótesis o la rectificación de la misma; con un conocimiento más elaborado respecto de lo que se sabía al comienzo y con la posibilidad de comunicar lo aprendido.

El momento del cierre es una buena oportunidad para proponer una actividad de escritura o de expresión oral, a partir de la cual los alumnos revisen, retomen, revisiten, no sólo conocimientos sobre el tema, sino también textos de similares características al que se les pedirá elaborar.

- En el punto **G** se propone dos instancias de cierre. Una de ellas es de aplicación de los conceptos/problemas desarrollados en la secuencia (movimiento pendular, conectividad, inseguridad, contaminación, congestión, etc.) La otra consiste en un collage que invita a comunicar a otros aquello que se ha trabajado en este recorrido.

Este tipo de actividades permite al docente realizar un balance sobre el desarrollo de la secuencia, registrando aquellas situaciones que movilizaron a los alumnos a cumplir los objetivos planteados y el uso adecuado de los conceptos enseñados; además de aquellas que resultaron obstaculizadoras del proceso de aprendizaje de los alumnos.

## 3. ¿Qué lugar ocupa la evaluación en la secuencia?

El cierre de la secuencia no necesariamente deberá convertirse en “la instancia de evaluación y acreditación”. Las instancias de evaluación son diversas y se desarrollan a lo largo de la secuencia.

Evaluar no es sólo la situación tradicional de una prueba escrita, se considera a la evaluación como un momento más en el proceso de aprendizaje. Las instancias de evaluación son muy variadas, por ejemplo ejercicios o actividades de la propia secuencia que sirven al docente para redireccionar las actividades planificadas con la finalidad de garantizar los aprendizajes de los alumnos. Se trata de ofrecer múltiples y diversas situaciones de evaluación que permitan obtener una información rica, compleja y variada acerca de los procesos de aprendizaje transitados. La posibilidad de valorar el error como un medio para pensar y para que el niño produzca conocimiento son elementos fundamentales para la tarea docente, ya que sirven como herramientas de evaluación de su propuesta, así como de los aprendizajes de sus alumnos.

Existe una larga tradición de considerar datos, fechas, cronologías, listados, enumeraciones, etc. en la evaluación de los alumnos en el área de Ciencias Sociales. Tendrá sentido continuar incorporándolos en las propuestas de evaluación siempre y cuando se contemple una visión explicativa, comprensiva, considerando procesos y multiplicidad de perspectivas. En síntesis: que se evalúe aquello que se ha enseñado. Por ello, es necesario definir a lo largo de la secuencia el o los momentos en los que el docente decide evaluar y en cada uno de ellos una explicitación acerca de *¿qué*

*vamos a evaluar?, ¿a través de qué producciones de los alumnos?, ¿con qué frecuencia?*  
 Es importante destacar que la pregunta al *¿qué?* no se responde sólo con la enumeración de los contenidos y/o conceptos enseñados en la secuencia; la respuesta a esta pregunta también tendrá en cuenta la resolución de los problemas planteados a lo largo de la misma, la aplicación de los conceptos enseñados y también las habilidades de los alumnos en el manejo de aquellos procedimientos específicos del área que se han puesto en juego. Es entonces importante plantear situaciones de evaluación en función de cómo y qué se enseñó y realizar propuestas que permitan indagar si los alumnos pueden:

- contextualizar los datos que poseen;
- preguntarse;
- anticipar explicaciones a partir de la información de la que disponen;
- buscar información acerca de la temática estudiada;
- relacionar, comparar, jerarquizar, seleccionar, organizar la información;
- integrar diferentes dimensiones de análisis de la realidad social;
- argumentar acerca de explicaciones;
- exponer ante un auditorio conocido.

Ahora bien, para la elaboración de instrumentos formales de evaluación será necesario preguntarse: *¿qué forma adoptarán las pruebas más allá del trabajo cotidiano?, ¿cómo están preparados los alumnos (qué tienen claro, cuál es el grado de sorpresa)?*; poniéndose aquí en juego una tarea conjunta del equipo docente que incorpore y sistematice los modos de evaluar de acuerdo con las distintas estrategias de enseñanza. Lo más importante en este caso es que el docente explicita los contenidos y la modalidad de la evaluación. La explicitación del qué y el cómo garantiza en parte la incorporación de la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la secuencia “Mejora, extensión y problemas del transporte en Buenos Aires”, es posible encontrar las diversas instancias de evaluación a las que se hace referencia aquí.

En el caso de los puntos **A1** y **A2** se propone trabajar en la indagación por parte del docente de los conocimientos previos.  
 En el punto **C2** se intenta recuperar aquellos contenidos trabajados hasta el momento para redireccionar –si es necesario– la propuesta de acuerdo a los aprendizajes alcanzados por alumnos y alumnas.  
 Finalmente, los puntos **F2** y **F3** podrían considerarse situaciones formales de evaluación que incorporan una visión explicativa, comprensiva, considerando procesos y multiplicidad de perspectivas, de acuerdo con los conceptos y los procedimientos enseñados a lo largo del desarrollo de la secuencia.

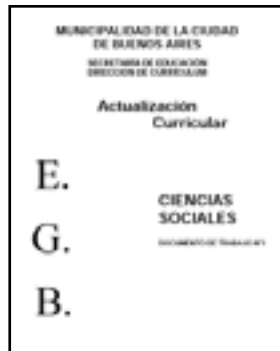
El último punto muestra cómo una propuesta de evaluación va más allá de la reproducción de la información. Además, nos invita a pensar sobre el lugar de la evaluación en la secuencia, puesto que no está planteada como cierre de la misma. Al contrario, se proponen instancias posteriores que permitan incorporar y revisar los temas trabajados a partir de los resultados de la evaluación.

## Para conocer más sobre la elaboración de secuencias didácticas en Ciencias Sociales

En este apartado le recomendamos distintos materiales para profundizar diferentes aspectos referidos a este tema.

### a) Si le interesa profundizar sobre el enfoque del área:

- *Ciencias Sociales. Documento de trabajo N°1. Actualización curricular*, 1995. Disponible en las bibliotecas de las escuelas o en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/cssoc/doc1.pdf>
- Gojman, S. (1994). “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro”. En Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- Gurevich, R. (1994). “Un desafío para la geografía: explicar el mundo real”. En Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.



### b) Si le interesa conocer más sobre el concepto de secuencia didáctica:

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aludados*. México: Paidós.

### c) Si le interesa consultar materiales orientadores para la construcción de secuencias:

- *Ciencias Sociales. Documento de trabajo N°4. Actualización curricular*, 1997. Presenta dos secuencias didácticas: “El Potosí en el siglo XVII” y “El abastecimiento del agua en la ciudad”. Disponible en las bibliotecas de las escuelas o en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/cssoc/doc4.pdf>
- *Ciencias Sociales e Informática* (2003). Incluye propuestas de trabajo conjunto entre Ciencias Sociales e Informática para sexto y séptimo grado en el marco del proyecto Aulas en Red.
- *Documentos de Actualización Curricular Ciencias Sociales en Conocimiento del Mundo*. Especialmente las secciones “Juegos y juguetes”, “Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires” y “Viviendas familiares”. Disponibles en las bibliotecas de las escuelas y en [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php?new\\_id=20709](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php?new_id=20709)
- *Belgrano y los tiempos de la independencia*. Se desarrolla una secuencia didáctica sobre el tema e incluye dos cuadernillos: “Páginas para el alumno” y “Orientaciones para el docente”. Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza. Ciencias Sociales, Ministerio de Educación del GCABA, 2007.



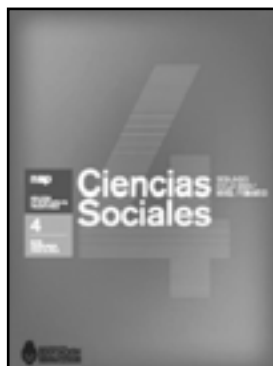
- *Las ciudades de la Argentina como centros de servicios.* Se desarrolla una secuencia didáctica sobre el tema e incluye dos cuadernillos: “Páginas para el alumno” y “Orientaciones para el docente”. Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza. Ciencias Sociales, Ministerio de Educación del G.C.A.B.A, 2007.

- Serie *Para seguir aprendiendo* (2001), Ciencias Sociales EGB 1, EGB 2 y EGB 3. Colección de actividades destinadas a alumnos de todos los niveles, integrada por propuestas de actividades correspondientes al área de Ciencias Sociales, entre otras. Material elaborado por la Unidad de Recursos Didácticos del Ministerio de Educación de la Nación.

- Serie *Propuestas para el aula* (2000). Ciencias Sociales EGB 1, EGB 2 y EGB 3. Colección de actividades destinadas a docentes que contiene propuestas diseñadas, producidas y editadas por el Programa Nacional de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en las bibliotecas de las escuelas y en [http://www.me.gov.ar/curriform/cs\\_sociales.html](http://www.me.gov.ar/curriform/cs_sociales.html)

- Ciencias Sociales 4, 5 y 6 (2007). Serie *Cuadernos para el aula*. Siguiendo los contenidos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), desarrolla secuencias didácticas y orientaciones para el docente, desde primero a sexto grado. Disponible en las bibliotecas de las escuelas y en [http://www.me.gov.ar/curriform/cs\\_sociales.html](http://www.me.gov.ar/curriform/cs_sociales.html)

- *Grado de aceleración cuarto-quinto / sexto-séptimo.* Ciencias Sociales (2003). Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario



de la Ciudad de Buenos Aires. Incluye guiones de varias secuencias didácticas. Disponible en algunas bibliotecas de las escuelas.

- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria y Recorridos Didácticos. Herramientas Docentes 2008.* Incluye materiales de la Dirección de Currícula del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, en los que se desarrollan secuencias didácticas analizando diversas fuentes.

**d) Si su interés es indagar sobre el uso de las distintas fuentes de información para la enseñanza de las Ciencias Sociales:**

**d1. Sobre cine:**

- López, M. y Rodríguez, A. (2006). “El cine como experiencia didáctica” en revista *Novedades Educativas*, N° 188. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas. Este artículo aborda las potencialidades del cine en la enseñanza de la historia y su inclusión en una secuencia didáctica.
- López, M. y Rodríguez, A. (2009). *Un país de película*. Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.

**d2. Sobre testimonios orales:**

- VV.AA. (2000). “Los testimonios orales como recurso didáctico” en *Propuestas para el aula* (Material para docentes. EGB 2). Este material destinado a docentes de Segundo Ciclo presenta un ejemplo de secuencia de trabajo que incluye todos los pasos de la metodología de la historia oral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en las bibliotecas de las escuelas o en [http://www.me.gov.ar/curriform/pub\\_pppea.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_pppea.html)



- *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular.* Dirección de Currícula, Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este documento retoma la experiencia y los lineamientos del proyecto “La Historia oral en la escuela. Una experiencia innovadora en Zonas de Acción Prioritaria”, dirigido por la Doctora Dora Schwarzstein y desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires en 1998 y 1999 con alumnos de sexto año. Incluye los marcos disciplinares y didácticos utilizados en la experiencia de enseñanza y el relato y análisis de la misma. Disponible en [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/historia\\_oralweb.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/historia_oralweb.pdf)



### d3. Sobre fotografía:

- Augustowsky, G. (2007). “La ciudad fotografiada. Enseñar a mirar fotografías”. En revista *Proas a la ciudad* N° 14, Buenos Aires: Programa Buenos Aires en la escuela, Ministerio de Educación del GCABA. Este breve e interesante artículo brinda pistas para el tratamiento de las fotografías en la enseñanza de Ciencias Sociales.
- Augustowsky, G.; Massarini, A.; Tabakman, S. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela.* Buenos Aires: Tinta Fresca. En este libro recomendamos en particular los capítulos 5 y 6 sobre imágenes cartográficas e imágenes en la enseñanza de la historia.

### d4. Sobre salidas de observación directa:

- Augustowsky, G. (2006). “La salida escolar: cuándo y cómo”. En revista *Proas a la ciudad* N° 13. Buenos Aires: Programa Buenos Aires en la escuela, Ministerio de Educación del GCABA. Este artículo ofrece claves para la preparación de una salida de observación directa en el marco de desarrollo de secuencias didácticas.
- *Guías Educativas AVC - Listas para usar.* Para el análisis de diferentes museos y lugares. Dponible en [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/baescuela/guias.php?menu\\_id=24404](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/baescuela/guias.php?menu_id=24404)
- Kantor, D. (1996). “Un objeto, un mundo”. En: Alderoqui, S. (comp.) *Museos y escuelas: socios para educar.* Buenos Aires: Paidós. Este artículo profundiza sobre la consideración de los objetos como fuentes a indagar.





## Bibliografía

- ALVARADO, M. (2003). “La resolución de problemas”, en revista *Propuesta Educativa* N° 26. Buenos Aires: FLACSO – Novedades Educativas.
- AISENBERG, B. (1994). “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria”, en Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- BRITO, A. (2003). *Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros*, en revista *Propuesta Educativa* N° 26. Buenos Aires: FLACSO – Novedades Educativas.
- CALVO, S. (1998). “Retratos de familia: las fuentes como recursos para la enseñanza del tema” en Calvo, S., Serulnicoff, A. y Siede, I. (comp.) *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (1998). “Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales”, *Didáctica de las Ciencias sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- GUREVICH, R. (1994). “Un desafío para la geografía: explicar el mundo real”, en Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (comp.) *Didáctica de las Ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- GUREVICH, R. (1998). “Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa”, en Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (comp.) *Didáctica de las Ciencias sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2004). *Diseño curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2004). *Diseño curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- GONZALEZ D. y LOTITO L. (2003). *Leer para aprender Ciencias en el primer ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación (Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación).
- HÉBRARD, J. (2000). “Lectores autónomos, ciudadanos activos” (clase siete del curso de posgrado “Currículum y Prácticas Escolares en contexto”, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2002.
- LÓPEZ, M. y RODRÍGUEZ, A. (2006). “El cine como experiencia didáctica”, en revista *Novedades Educativas* N° 188. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- POGGI, M. (1999). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- QUINQUER, D. (1997). “La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales”, en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE.
- QUINTERO, S. (2005). *Enseñar a pensar el país en el segundo ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación (Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación).

# Anexo

## Una secuencia a modo de ejemplo

### Mejora, extensión y problemas del transporte en Buenos Aires

La secuencia desarrollada a continuación fue elaborada a propósito del Plan Plurianual 2007 por un equipo de capacitadores compuesto por Betina Akselrad, Anabel Calvo, Sebastián Díaz, Marisa Massone, Alejandra Rodríguez, Silvia Tabakman, bajo la coordinación de Gisela Andrade.

## A- El sistema de transporte de la Ciudad de Buenos Aires: el subterráneo

**A1.** Ya estuviste estudiando acerca de los elementos que forman parte del actual sistema de transportes en la Ciudad de Buenos Aires. Cada uno de los **medios** de transporte circula por una o varias **vías de transporte**. Siguiendo esta información, ubicá las palabras del cuadro en la siguiente tabla.

Calles | Trenes | Camiones | Autopistas | Aviones | Avenidas  
 | Colectivos | Ríos | Subtes | Autos | Ruta Aérea | Barcos |  
 Premetro | Vías Férreas | Ruta Terrestre | Vías Férreas Subterráneas

MEDIOS DE TRANSPORTE	VÍAS DE TRANSPORTE
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

**A2.** Para recordar algunas características del transporte en la Ciudad de Buenos Aires, te proponemos leer el texto *El transporte en la ciudad* del Manual de Ciencias Sociales de cuarto grado<sup>3</sup> y luego responder en tu carpeta:

- a- ¿Por qué los autores de este texto dicen que el transporte es un servicio público?
- b- ¿Cuáles son los medios de transporte más utilizados en la Ciudad de Buenos Aires?
- c- Hay un medio de transporte que sólo se encuentra en la ciudad de Buenos Aires. ¿Cuál es? Mencioná dos características del mismo.

<sup>3</sup>En este caso se propone trabajar con *Ciencia en Foco 4* (Blanco, J.; Gurevich R. et al, Aique, 2005). El mismo fue seleccionado como ejemplo de trabajo con manual y para revisar el lugar de los libros escolares en la organización de una secuencia; donde es ésta la que define su lugar y no es el libro el que la organiza.



## B- Un recorrido por la línea D de subterráneo

**B1.** Ahora vamos a analizar dos planos de la Ciudad de Buenos Aires que nos brindarán información acerca de uno de los medios de transporte que identificaste en el ejercicio anterior: el subte. Te pedimos prestar especial atención a una de sus líneas, la D. ¿La conocés?

**a-** Observá los planos 1 y 2, comparalos y completá el cuadro de la siguiente página:



PLANO 1. Red de subterráneos de la ciudad de Buenos Aires desde 2006.



PLANO 2. Red de subterráneos de la ciudad de Buenos Aires hasta 1996.

CARACTERÍSTICAS	PLANO 1	PLANO 2
Título del plano		
Referencia temporal		
¿Qué representa?		
¿A qué ciudad hace referencia?		
Número de estaciones de la línea D (podés pintar con un color todas las estaciones)		
Nombre de la primera y última estación	Primera Última	Primera Última

Observá un plano de la ciudad de Buenos Aires y el plano de la red de subterráneos. Identificá el nombre de las avenidas bajo las cuales transita la línea D.

**b-** A partir de la información que escribiste en el cuadro, respondé: ¿hay más o menos estaciones de la línea D en el plano 2?

**c-** Ahora te invitamos a hacer un recorrido por la historia de la línea D a través de la lectura del siguiente texto:

### ¿Y cómo fue creciendo la línea D?

El primer tramo de las obras de esta línea (Catedral - Tribunales) se inauguró el día 3 de junio de 1937, con 1.700 metros de túnel, incluyendo un empalme con la línea C de 200 metros de extensión. Las obras habían comenzado el año anterior -1936-, pero la apertura de líneas de Subte ya no constituía una novedad, por lo cual, las autoridades nacionales y comunales postergaron su presencia hasta que la obra se culminara.

La etapa final hasta la estación Palermo se concretó el 23 de febrero de 1940, alcanzando una extensión de 6.560 metros. Al igual que en la Línea "C", CHADOPYF fue la responsable de la construcción, repitiendo el detalle aportado a la línea "C", engalanar las estaciones con murales ejecutados por eximios artistas argentinos como Rodolfo Franco y Alfredo Guido.

El 29 de diciembre de 1987 se prolonga la línea hasta la estación Ministro Carranza, incorporando 1000 metros de túnel. El 31 de mayo de 1997 y el 13 de noviembre del mismo año se produce la inauguración de las estaciones Olleros y José Hernández, respectivamente.

El 21 de junio de 1999 es habilitada al público la Estación Juramento y el 27 de abril de 2000 se inaugura Congreso de Tucumán, en el barrio de Núñez. Esto último llevó la extensión de la línea a 11 kilómetros.

Su actual diseño recorre las avenidas Cabildo, Santa Fe y Córdoba, vinculando importantes centros como la zona de las Facultades de Medicina, Odontología, Farmacia y Bioquímica y Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires y la zona de Tribunales, entre otras<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Fuente: sitios oficiales de la empresa Metrovias ([www.metrovias.com.ar](http://www.metrovias.com.ar)) y del Atlas Ambiental de Buenos Aires ([www.atlasdebuenosaires.gov.ar](http://www.atlasdebuenosaires.gov.ar)).

d- Tanto la información que te brindaron los planos como la que obtuviste sobre el recorrido a través de la historia de la línea D, se refieren al crecimiento de esa vía de transporte. A ese crecimiento se lo denomina **extensión de la vía de transporte**.

**B2.** La extensión de una vía de transporte siempre se debe a varias razones. A continuación te proponemos leer algunas ideas y explicaciones que dieron al respecto chicos y chicas de tu edad que viven en la Ciudad de Buenos Aires.

A la línea D la han extendido...

- a ...porque en los últimos años vive más gente en la ciudad.
- b ...porque la gente que va en su auto o en el colectivo no llegan nunca al trabajo, entonces toman el subte. Hay muchos autos en la avenida.
- c ...porque mucha gente que vive en los alrededores de la ciudad de Buenos Aires viene a trabajar.

¿Vos qué opinás? ¿Cuál o cuáles de estas explicaciones te parecen correctas? ¿Por qué creés que hay más estaciones?

### C- Causas de la ampliación de la línea D

**C1.** La información que encontrarás a continuación te va a ayudar a descubrir si las explicaciones de los chicos y chicas de la ciudad eran correctas o si hay algunas que deberían ser reformuladas.

a- En primer lugar, analizá la siguiente tabla que contiene datos estadísticos de población de la Ciudad de Buenos Aires. Al leer, tené presente la siguiente pregunta: **¿aumentó o disminuyó el número de personas que vivía en la ciudad de Buenos Aires entre los años 1991 y 2001?**

CANTIDAD DE POBLACIÓN EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES<sup>5</sup>

1991	2001
2.965.403 habitantes	2.776.138 habitantes

<sup>5</sup> Fuente: sitios oficiales de la empresa Metrovías ([www.metrovias.com.ar](http://www.metrovias.com.ar)) y del Atlas Ambiental de Buenos Aires ([www.atlasdebuenosaires.gov.ar](http://www.atlasdebuenosaires.gov.ar)).

b- A continuación te proponemos la lectura de dos textos que te darán información sobre el movimiento cotidiano de la población en la Ciudad de Buenos Aires:

**Cada vez más autos entran y salen de Buenos Aires**  
 De casa al trabajo y del trabajo a casa, ese ir y venir se ha convertido en un asunto laborioso. Al menos para los que viven en las afueras y trabajan dentro de la Capital, que todas las mañanas parten de Villa Elisa, Ezeiza, Moreno o Pilar hacia el Centro. Un viaje que hace no tanto era un transcurrir manso y ágil, fuera en colectivo o en auto, hoy se ha transformado, en las horas pico, en una verdadera usina de nervios alterados, capaz de demandar el doble de tiempo que hace cuatro años. El escenario se hace cotidiano entre las 7 y las 9 de la mañana o entre las 17 y las 20. Cada vez con más frecuencia. Casi un millón de vehículos diarios sólo por las autopistas. Y lo peor, sin una solución clara a corto plazo. Las autopistas que sirven de acceso a la Capital son cuatro: Acceso Norte, Acceso Oeste, Autopista Riccheri y Autopista La Plata-Buenos Aires. “Antes, para ir a Pilar calculábamos cincuenta minutos, una hora. Ahora ya no se puede saber y en horas pico podés tardar dos horas”, grafica, ofuscado, un experto remisero<sup>6</sup>.

**Personas que van y vienen. Los ritmos de la ciudad**  
 La movilidad cotidiana es un término que se utiliza para denominar los desplazamientos y movimientos que realizan las personas para desarrollar sus actividades en la ciudad. En general (puede haber excepciones) los lugares donde viven las personas no coinciden con los lugares donde trabajan y muchas personas trabajan todos los días en el mismo lugar. Entonces viajan todos los días de un punto a otro, en un movimiento que recuerda a los viejos relojes con un péndulo, que se mueve de un punto a otro constantemente. Es por este motivo que se los conoce con el nombre de movimientos pendulares de la población. A medida que las ciudades crecen y se desarrollan en ellas más actividades, los movimientos pendulares aumentan. Para que las personas puedan realizar esos movimientos pendulares es necesario contar con medios de transporte terrestres y distintas vías de transporte para su circulación. Además, las distancias recorridas y la cantidad de medios de transporte utilizados por las personas que entran y salen diariamente de la ciudad son diferentes. Por ejemplo, los que viven en la periferia de la ciudad deben tomar y combinar hasta tres medios de transporte distintos para llegar y otros tres para volver a su lugar de residencia<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Fuente: fragmentos de artículo periodístico de **Gerardo Young**. “En apenas 4 años se duplicó el tránsito en las autopistas”. Publicado el 22 de abril de 2007 en suplemento Zona del Diario Clarín. Consultado en <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2007/04/22/z-03215.htm> el 17/06/09.

<sup>7</sup> Fuente: Preslei, L. y otros (1999). *Sociedad y Espacio, Cultura. América. La Argentina*, Buenos Aires: Kapelusz; Bachmann, L. (2005). *Sociedades, trabajo y población en el mundo*, Buenos Aires: Longseller.

A partir del primer texto “Cada vez más autos entran y salen de Buenos Aires”, contestá las siguientes preguntas:

- ¿En qué horarios hay más congestión de tránsito?
- ¿Por qué el movimiento de la población no es permanente?

Para el segundo, “Personas que van y vienen. Los ritmos de la ciudad”, respondé:

- ¿Por qué las personas van y vienen a la ciudad?
- ¿Qué significa que el movimiento de personas es cotidiano?

**C2.** Ya leíste los textos que, sumados a la lectura de la tabla con datos estadísticos, te habrán aportado mucha información. Es momento de discutir en grupo un poco más sobre las posibles razones que llevaron a la extensión de la línea D de subtes. ¿Cuál o cuáles de las razones que dieron los chicos y chicas de la ciudad descartarías y cuál o cuáles de ellas te parece correcta? ¿Por qué?

**C3.** Para profundizar sobre los cambios ocurridos en las zonas de la ciudad donde se construyeron nuevas estaciones de subte, te proponemos visitar una de esas estaciones y las calles que la rodean. Además de realizar observaciones y tomar fotografías, se puede entrevistar a diferentes personas protagonistas de estos cambios. En la estación encontrarás a los trabajadores del subte, los pasajeros, el personal de vigilancia. En los alrededores, transeúntes y comerciantes.

Antes de la visita hay que elaborar preguntas para los entrevistados, preparar una tabla de registro para tomar nota de lo que interesa observar, graficar y/o fotografiar. Al regresar de la visita hay que sistematizar la información recogida. Con ella se puede elaborar un panel con ilustraciones, planos y fotografías, además de algunos consejos dirigidos a los usuarios y vecinos para el aprovechamiento de las mejoras en este medio de transporte.

## D- Cambios en el ferrocarril

**D1.** Debido a la necesidad de las personas de trasladarse a sus trabajos, los cambios en las actividades de una zona de la ciudad pueden generar otros en el transporte. La línea del ferrocarril Sarmiento amplió su recorrido. ¿Viajaste alguna vez en esta línea?

### Cambios que generan otros cambios

En la década de los noventa, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires junto con un grupo de empresas decidieron realizar grandes cambios en la zona de Puerto Madero. En pocos años, se construyeron oficinas, comercios, hoteles, bancos, inmobiliarias, etcétera. En todos esos lugares comenzaron a trabajar muchas personas. Para satisfacer la necesidad de transporte de la gente que venía del Oeste de la ciudad o del Gran Buenos Aires, la empresa Trenes de Buenos Aires (TBA) decidió extender el recorrido de una de sus líneas, la Sarmiento, e inauguró una

estación de tren en Puerto Madero.

Dicho tren no cuenta con horarios nocturnos, ya que está pensado en función de las actividades que se realizan durante el día en el moderno barrio porteño<sup>8</sup>. Tiene una tarifa diferencial de acuerdo con el horario y el sentido del viaje. El servicio sólo se detiene en las estaciones Caballito, Ramos Mejía, Haedo y termina en Castelar. Cuenta con dos vagones en los que está prohibido viajar parado; en los horarios pico, los asientos se acaban varias horas antes de que llegue el tren. Los vagones poseen aire acondicionado y asientos tapizados, lo que garantiza un cómodo viaje hasta Puerto Madero.

Todos los días, en otro ramal de la misma línea, que va desde la estación Plaza Miserere hasta la de Moreno, los pasajeros suelen viajar en vagones repletos y en condiciones de hacinamiento, desde y hacia el Oeste de la Provincia de Buenos Aires. En el servicio común del Ferrocarril Sarmiento es común que los vagones estén sucios, los vidrios y asientos rotos<sup>9</sup>.

- ¿Qué cambios en la ciudad hicieron que la empresa TBA decidiera extender el ferrocarril hasta Puerto Madero?
- ¿Tiene la empresa horarios o servicios diferenciales?
- Identificá las diferencias en cada uno de los servicios del tren que enumera el texto. ¿Qué conclusión sacás? ¿Es igual la calidad del servicio para todos los usuarios?

## E- Mejoras en el servicio de transporte

**E1.** Vimos la extensión de la línea D de subtes como un ejemplo de extensión de la vía de transporte. Tal extensión es una mejora en las condiciones del servicio, ya que al ser la línea más extensa permite conectar más lugares de la ciudad. Es por ello que podemos decir que es una mejora en la **conectividad**.

Sin embargo, además de la conectividad, existen otros elementos que nos ayudan a ver y comprender algunas mejoras en el servicio de transporte. Las siguientes imágenes corresponden a dos de esos elementos. Observalas e intentá responder a las siguientes preguntas:

¿Por qué constituyen una mejora?

¿Qué necesidades de los usuarios intenta satisfacer cada una de ellas?

<sup>8</sup> Horarios de llegada a Puerto Madero: 7:37 - 9:34 - 11:25 - 16:25 - 18:25 - 20:19; horarios de salida desde Puerto Madero: 7:47 - 9:44 - 11:35 - 16:42 - 18:36 - 20:32.

<sup>9</sup> Fuente: sitio oficial de la Corporación Antiguo Puerto Madero S.A. (URL: [www.puertomadero.com](http://www.puertomadero.com), consultado el 17/06/09) y Peralta, E. (2005), “Viajar en tren: del placer del aire acondicionado al calvario del estribo”, en diario *Clarín*, 22 de noviembre.

**a- Tarjeta electrónica para varios viajes en subte:**

Necesidad/es que busca satisfacer:

---



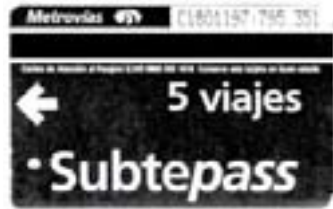
---



---



---



**b- Iluminación de autopistas**

Necesidad/es que busca satisfacer:

---



---



---



---



---



---



**E2.** Las mejoras en los medios de transporte han tenido diferentes características. Averiguá qué cambios se produjeron en **colectivos** y **subtes** para mejorar la calidad del servicio, por ejemplo, para usuarios con movilidad reducida. Escribí un breve texto con esa información. Te damos algunas pistas para averiguar esta información: podés consultarle a un adulto, recurrir a la observación directa de estos medios, o bien conseguir fotografías que ilustren estas mejoras.

**F- ¡Cuántas mejoras, pero cuántos problemas!**

**F1.** Hasta ahora pudiste estudiar acerca de la extensión y mejoramiento de los sistemas de transporte. A pesar de estos progresos sigue habiendo problemas sin resolver. Leé los siguientes fragmentos de noticias periodísticas.

**Noticia N° 1** (Página/12, 16 de mayo de 2007, adaptación).

Las reiteradas demoras y posterior cancelación de varios trenes en hora pico desató la indignación de los pasajeros, que destrozaron las boleterías e incendiaron la comisaría de Constitución. Los enfrentamientos entre la policía y los usuarios duraron más de una hora y provocaron por lo menos veintiún heridos, doce de ellos policías, y dieciséis detenidos.

**Problema/s:**

---



---



---

**Noticia N° 2** (Clarín.com, 8 de mayo de 2007).

La Ciudad de Buenos Aires y el conurbano se enfrentan a un serio problema de congestión de tránsito que requiere una respuesta coordinada. La mejora de los ingresos de la población se tradujo en un incremento del número de automóviles en circulación, tanto por la venta de nuevas unidades como por la mayor frecuencia con que son utilizados por sus dueños. Esto provoca continuos congestionamientos en los puntos que conectan con el conurbano en las horas pico de la mañana y la tarde.

**Problema/s:**

---



---



---

**Noticia N° 3**

Las metrópolis latinoamericanas presentan índices muy elevados de contaminación del aire, del suelo y del agua. En el caso de la contaminación del aire, además de las emanaciones de las fábricas que se ubican dentro o muy próximas a las metrópolis, se debe considerar la emisión de gases de los automotores. [...] En ciudades como Río de Janeiro, México, Buenos Aires o San Pablo, hay en algunas horas del día una cantidad tan alta de autos en la calle que estos no pueden desplazarse fluidamente. La congestión del tránsito, con miles de automóviles detenidos con su motor en marcha, acrecienta enormemente la emisión de gases nocivos<sup>10</sup>.

**Problema/s:**

---



---



---

<sup>10</sup> Fuente: Preslei, L et al (1999). Sociedad y Espacio, Cultura. América. La Argentina. Buenos Aires: Kapelusz.

**Noticia N° 4**

19.20, Plaza Miserere. Los asientos formales están ocupados; también varias ventanillas y el furgón: un sentadero gigante donde los pasajeros se intercalan entre las bicicletas. Sigue entrando gente. ¿Cómo? Esto podría formar parte del listado de grandes preguntas universales a juzgar por los más de treinta grados de sensación térmica que hay dentro del vagón. El muchacho y su mochila viajan en el estribo con la puerta abierta, agarrados del cartel de las estaciones. La estación no se ve, porque está cubierta por gente que espera<sup>11</sup>.

**Problema/s:**

**Noticia N° 5**

Los pasajeros del Ferrocarril Roca a cargo de la empresa Trenes Metropolitanos, esperan los servicios que llegan a la estación terminal de Constitución. Con un mugido ronco de animal herido y una luz de cíclope, la multitud los aborda como piratas: el tesoro es un asiento, generalmente roto, como muchas ventanillas; luces mortecinas, puertas dañadas; formaciones atestadas que parten con los últimos pasajeros colgados<sup>12</sup>.

**Problema/s:**

**Noticia N° 6**

En menos de dos meses comenzaría la construcción del prometido cerco antivandálico a los costados de la vía del Ferrocarril Sarmiento. [...] ¿Cómo será la obra? A ambos lados de los cuarenta y cinco kilómetros que recorre la vía entre las estaciones de Caballito y Moreno, instalarán primero un muro de hormigón. Sobre esa estructura se colocará una malla metálica que terminará en unas puntas también de metal. En definitiva, se trata de una valla que reemplazará al alambrado, frecuentemente robado o roto. [...] Además, el cerco impediría que vándalos arrojen piedras a las formaciones<sup>13</sup>.

**Problema/s:**

<sup>11</sup> Fuente: Peralta, E., URL cit.

<sup>12</sup> Fuente: Amato, A. (2007). "Trenes llenos, rotos e inseguros", en diario *Clarín*, 23 de mayo, URL: <http://www.clarin.com/diario/2007/05/23/elpais/p-00401.htm>

<sup>13</sup> Fuente: Novillo, P. (2007). "Cerco antivandálico: las obras empezarán en unos 45 días", en diario *Clarín*, 27 de abril, URL: <http://www.clarin.com/diario/2007/04/27/laciudad/h-04701.htm>

- a- ¿Cuáles son los problemas que plantean los diferentes fragmentos?
- b- Te proponemos identificar cada uno de los artículos con uno o varios de los problemas que forman parte de la lista del glosario. Escríbelos en el espacio correspondiente.

**Glosario de problemas**

- **Congestionamiento:** acumulación de muchos vehículos y personas que pueden ocurrir en calles, avenidas, rutas o autopistas.
- **Falta de mantenimiento:** escasas acciones o ausencia de acciones para mantener en buenas condiciones los medios y vías de transporte.
- **Impuntualidad:** sucede cuando los medios de transporte no cumplen con los horarios que planearon para llegar o salir de un lugar, por ejemplo una estación.
- **Hacinamiento:** ocurre cuando en un espacio determinado, por ejemplo el vagón de un tren, hay más personas de las que puede albergar.
- **Inseguridad:** es la consecuencia de la ausencia de personal o de normativas de control o infraestructura que permitan a la gente viajar disminuyendo las posibilidades de actos vandálicos en los diferentes medios de transporte.
- **Contaminación:** es la presencia de sustancias sólidas, líquidas o gaseosas generadas principalmente por la actividad humana en un medio como el agua o el aire.

**F2.** Teniendo en cuenta lo leído, escríbele una carta a un niño de tu edad, que viva en una ciudad pequeña, contándole alguna experiencia en la que te hayas visto afectado por algunos de estos problemas de transporte en la ciudad. No olvides mencionar el medio de transporte en el que viajabas, la vía que estabas utilizando, el trayecto que estabas haciendo y el problema. ¿Hubo alguna persona que tratara de solucionarlo? ¿Cómo hiciste para llegar a destino? ¿Recurriste a otro medio de transporte? ¿Había alguno alternativo? ¿Cuál?

**F3.** Luego de plantear lo que te pasó, te proponemos buscar similitudes o diferencias con el relato de otras personas. Tal vez no hayas sido la única persona con problemas para viajar. Pediles que te cuenten sus experiencias. Junto con un compañero o compañera podés redactar preguntas para hacerles una entrevista. Podés incluir preguntas sobre cómo se enteran cuando hay algún cambio en los servicios, si usan planos, diarios, páginas web, etc.

Elaborará un informe con los resultados de estas entrevistas donde se destaquen:

- Medio de transporte.
- Necesidades.
- Problemas.
- Posibles soluciones.

## G – Actividades de cierre

**G1.** Te proponemos seleccionar una o dos noticias del diario, donde aparezcan algunos de los problemas trabajados en las actividades anteriores. En cada una de las noticias tenés que identificar:

- Fuente (si es diario o revista, cuál es, fecha de publicación).
- Cuál o cuáles son los problemas
- En qué vía de transporte ocurren esos problemas.
- A quién o a quiénes perjudica.
- Quién o quiénes son los encargados de intervenir en la búsqueda de soluciones a este problema.

**G2.** Fotomontaje / “Collage”: te proponemos armar un afiche para exhibir en la escuela, donde se muestren mejoras y problemas de los transportes en la ciudad.

## Colección *Teorías y prácticas en capacitación*

### CIENCIAS NATURALES

#### La capacitación en las escuelas primarias. Una experiencia de producción en equipo

*Mirta Kauderer y Beatriz Libertini*

Una propuesta de recorrido para la capacitación institucional en Ciencias Naturales para los colegas y para los nuevos capacitadores que se integran al equipo. Dicho recorrido es producto de la tarea compartida por los capacitadores que trabajamos en las instituciones de nivel primario desde 2001, y que plasma nuestros debates, nuestras infinitas discusiones... En la primera parte de esta publicación, desarrollamos las diferentes etapas de este recorrido a modo de hipótesis de trabajo. En la segunda parte, presentamos la colección de materiales que ponemos a disposición de maestros y coordinadores de ciclo, que dialoga con la preocupación por dejar alguna “huella” en nuestro tránsito por las escuelas.

#### Acerca de la experiencia de capacitación con profesores de Biología

*Beatriz Libertini y Adriana Schnek*

Esta publicación tiene un doble propósito. Uno de ellos es compartir con los capacitadores el trabajo que venimos llevando adelante desde hace más de tres años con profesores de Biología, tanto en los cursos de cartilla como en la modalidad de Educación a distancia que ofrece el CePA. El segundo propósito es poner a disposición de los profesores algunas de las propuestas que consideramos potentes, fruto del intercambio que sucedió con muchos colegas. Para ello, este material se organiza de modo que a lo largo de su desarrollo, se recorra la bibliografía, las secuencias y el conjunto de los recursos analizados con los docentes participantes de la capacitación entre los que se incluyen algunos instrumentos de evaluación.





## EDUCACIÓN FÍSICA

### La capacitación de capacitadores: desafíos y propuestas

Andrea Parodi y Silvia Ferrari

Un aporte a la construcción de acuerdos entre quienes integran el equipo de Educación Corporal del CePA, vinculados con algunos de los aspectos considerados relevantes en la didáctica de la capacitación. Se trata de concebir esta última como una situación de formación, entendida, según Gilles Ferry, como una dinámica de desarrollo personal y profesional. El material invita a los docentes lectores a revisar sus propias matrices de aprendizaje, sus biografías escolares, su habitus y sus posicionamientos ideológicos. En este sentido, se propone un recorrido que favorezca la reflexión acerca de la planificación, la puesta en marcha y la etapa posterior de la propuesta de capacitación. No se pretende agotar aquí la problemática de la didáctica de la capacitación, sino propiciar su tratamiento a partir del planteo de algunos interrogantes en relación con ella.



## EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

### Abordaje didáctico en el nivel secundario

César Limiatsky y Silvina Orta Klein

La enseñanza de la Educación Tecnológica en primero y segundo año de la escuela secundaria centra su mirada en las tecnologías contemporáneas. Se trata de promover un abordaje significativo, rico y crítico de las tecnologías actuales, relacionándolas con las trayectorias técnicas anteriores que les dieron sustento. Los temas seleccionados son las tecnologías de control, las comunicaciones y la fotografía. A propósito de ellas, se desarrollan secuencias didácticas que, a modo de ejemplo, puedan orientar las prácticas docentes en la búsqueda de estrategias para desarrollar la comprensión, la capacidad de resolución de problemas y las posibilidades de representación de los alumnos en este nivel educativo. También se trata de brindar oportunidades para realizar experimentaciones e indagaciones, y de desarrollar diseños y construcciones diversas.



## FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

### La mirada ética del reconocimiento

Martin Glatzman

El material desarrolla un tema central de la formación ética y ciudadana: el reconocimiento de las acciones éticas como fundamento. Con este fin, se estudia la concepción filosófica de la mirada y la importancia que ésta ejerce en el encuentro con el prójimo y el reconocimiento con el Otro. El itinerario incluye un breve recorrido por distintas posturas ético-filosóficas relacionadas con estos temas (Sartre, Buber, Todorov). También se proponen interpretaciones acerca de algunas manifestaciones artísticas (películas, libros-álbum, textos literarios) que ilustran y amplían esta problemática. Para finalizar, se ofrece una serie de propuestas didácticas y de lectura tanto para el maestro/a como para los alumnos/as, acerca del reconocimiento en la ética y su tratamiento en el aula.



### Pensar la justicia desde la escuela

Isabelino A. Siede

Las preguntas sobre la justicia tienen una larga historia en los debates de la sociedad, desde que las relaciones entre sujetos y grupos debieron plasmarse en normas, distribución de tareas y criterios de intercambio. ¿Qué rasgos caracterizan a una sociedad justa? ¿Qué es una persona justa? Los temas invitan a la reflexión persistente y la crítica de los discursos que circulan por diferentes medios. En tiempos de cambios culturales acelerados, la escuela puede ofrecer oportunidades para revisar algunos postulados clásicos de la filosofía y ponerlos en relación con nuestros problemas y desafíos en el presente. Este cuadernillo ofrece casos para la discusión, fragmentos de fuentes fundamentales, consignas de trabajo en capacitación y sugerencias para el abordaje de la justicia junto a estudiantes de diferentes niveles.



## MATEMÁTICA

### Tensiones en el tratamiento de los contenidos del eje “Medida” en el nivel inicial. Aportes para la capacitación docente

*Fabiana Tasca y Silvana Ponzetti*

Habitualmente, el eje “Medida” se trabaja a través de actividades con alto componente práctico. Desde la capacitación docente nos preguntamos: ¿qué piensa un docente del nivel inicial al trabajar este eje en la sala?, ¿qué aspectos que incluye y cuáles no?, ¿desde qué mirada matemática?, ¿qué conocimientos posee acerca del contenido a enseñar?, ¿qué concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacen?, ¿cómo las desarrolla? ¿para qué?, ¿qué aspecto de la enseñanza de Medida son buenos vehículos para la reflexión didáctica? Partir de preguntas permite abordar las instancias de la capacitación desde un marco exploratorio y proponer actividades que aporten a la tarea tanto desde lo instrumental como desde una mirada reflexiva.



### Análisis de una experiencia de capacitación distrital en el área de Matemática. Aportes para la reflexión de capacitadores

*Flavia Guibourg y Pierina Lanza*

El material busca contribuir a la construcción de propuestas para la capacitación. Entre los diferentes problemas que plantea la capacitación en el contexto escolar, algunos a abordar son: el impacto esperado de esa capacitación en la escuela y en el aula, cómo generar espacios de discusión que problematicen la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza desde una perspectiva constructivista, los argumentos que explican las acciones de enseñanza de los docentes y el lugar del conocimiento matemático. La intención es iniciar un debate en torno a la capacitación en Matemática para acompañar a los capacitadores en la toma de decisiones acerca de la selección de los contenidos, el tipo de actividades y la intencionalidad pedagógica de los mismos.