

Formar en la elaboración de materiales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria

Salto, Victor

Instituto Superior de Formación Docente n°6 – C.P.E. de Neuquén.

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo.

Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales -APEHUN.

victorsalto26@gmail.com

Relato de experiencia.

Eje 4. La formación disciplinar y didáctica en los Profesorados de Nivel Inicial y Primario.

Resumen:

El diseño y elaboración de materiales para la enseñanza de contenidos sociales en la educación primaria ha de ser una tarea central en los espacios de la formación inicial. No solo porque, a través de ellos, es posible comunicar contenidos escolares que -en gran parte- son los que realmente se enseñan y los que realmente se aprenden en la clase escolar. Sino también porque permiten contribuir a la formación de un pensamiento didáctico autónomo y creativo en estudiantes de profesorado con relación a qué, para qué y cómo enseñar ciencias sociales.

En esta ponencia, presento una propuesta de formación orientada en esa dirección y sostenida e implementada en dos espacios curriculares de dos profesorados en educación primaria de nuestra región. Propuesta en la que se ofrecen criterios de orientación para la elaboración de materiales de enseñanza y sobre la cual me propongo desarrollar algunos de sus fundamentos y perspectiva formativa, algunas de las dificultades y potencialidades observables en estudiantes de profesorado, y algunos de los resultados devenidos de lo transitado por los/las estudiantes de ambos profesorados.

Fundamentos y perspectiva de una propuesta de formación

La propuesta esta orientada a la formación de estudiantes de profesorado en el diseño y elaboración de materiales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria¹. Y se fundamenta en la idea de que:

“La didáctica de las ciencias sociales es un campo de conocimientos que aborda problemas y desafíos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje escolar de la realidad social a partir de los aportes de diferentes disciplinas y líneas de investigación sobre las prácticas escolares. Recupera investigaciones sobre el área y teoriza sobre las prácticas de su enseñanza y sobre su aprendizaje escolar para ofrecer orientaciones didácticas al profesorado. En esta línea, su principal finalidad es contribuir a la formación de un pensamiento didáctico de lo social que permita al profesorado en formación configurar competencias como futuro/a profesor/a en el área.” (Salto V. 2018).

Partiendo de este eje, la propuesta se inscribe en el marco del cursado de cada cátedra. Las cuales se organizan a partir de unidades didácticas vinculadas a diferentes temas y problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela primaria².

¿Desde qué idea básica se orienta y acompaña en esta propuesta? Al respecto, sostengo que:

“El diseño y la elaboración de materiales expresan una forma posible, y siempre abierta a modificaciones, para enseñar y para que se aprenda ciencias sociales. E indican que a través de ellos se transmiten los contenidos escolares que realmente se enseñan y que realmente se aprenden en la clase escolar. Los materiales de enseñanza no son sinónimo de recursos. Son configuraciones intencionales que implican una particular relación entre conocimientos, estrategias de enseñanza, recursos y actividades ad hoc. Así, un material para la enseñanza de las ciencias sociales es fundamental porque su contenido puede permitir/favorecer unos aprendizajes o bien obstaculizarlos. Son un puente esencial para articular con y activar las estrategias a partir de las cuales niños/as pueden aprender sobre lo social (es decir, sus propias habilidades, técnicas, y procedimientos para aprender algo de la realidad social).” (Salto V. 2018).

A partir de esta idea, la propuesta se desarrolla en el marco de cada cursado desde la modalidad taller/tutoría y contempla instancias de exposiciones individuales/grupales de textos de referencia, elaboraciones de informes de contenido sobre uno de los temas sugeridos en cada caso³, la elaboración de una unidad didáctica en base al tema que seleccionan las/los estudiantes, la elaboración de un recurso para la enseñanza de un tema de la unidad diseñada y la exposición fundamentada de dicho recurso. En los casos de estudiantes en situación de práctica y residencia, la propuesta también contempla elaborar dicho material sobre un tema del contenido a enseñar en el marco de esos espacios curriculares en los que transitan sus primeras experiencias profesoras. Y, en el orden de sus alcances, aspirar a su implementación y evaluación sobre la base de esas iniciales experiencias, no como instancia de verificación sino de reflexión y objetivación sobre lo actuado.

Todas estas instancias son consideradas centrales para la generación de un espacio de reflexión y análisis colectivo permanente, destinado a contribuir de otro modo a la formación de un pensamiento didáctico autónomo y creativo para la enseñanza de las ciencias sociales en escuelas primarias asumiendo que la forma también es contenido ya que⁴:

“En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. (...) El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal. (...)” (Edwards V., 1993, 2).

Ubicado en esta perspectiva, la elaboración de materiales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria considero que es una tarea esencial en la formación de un pensamiento que habite a pensar y poner en acto formas de enseñar a partir de materiales propios. Y permite asumir un rol reflexivo, creativo y autónomo más acorde a los desafíos que nos imponen, ante todo, aquellos aprendizajes que perduran en nuestra propia formación

escolar y la vigencia de una *curriculum residual* en las escuelas pensado en y para otros tiempos (Siede I., 2010)⁵.

Mucho de lo presente en esta situación considero que se vincula al haber tirado al niño o la niña con el agua sucia cuando el ánimo de una época fue de un fuerte cuestionamiento a la impronta de la tecnología educativa en las prácticas de enseñanza en las escuelas. Una época, la de los 60' a los 80' del s. XX pasado, en que se disputó fuertemente el predominio de una racionalidad aplicacionista donde el profesorado y las didácticas específicas en las escuelas y en la formación eran incentivados a asumir un rol instrumental de mera recepción y ejecución de propuestas elaboradas y diseñadas por otros/as especialistas y expertos y en base a otros intereses. Y que en nuestro país derivó en un importante caudal de reformas educativas que en diferentes niveles fue acompañado por:

“(…) una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. [Y en la que] El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de apropiación por parte del alumno (Díaz Barriga, 1985)” (citado en Edelstein G., 1996, 79).

En el marco de esa necesaria disputa, donde los logros fueron sumamente enriquecedores en torno a reconocer el aspecto metodológico presente en toda práctica de enseñanza como un problema de conocimiento, quizás se haya condenado en demasía y a veces de manera descontextualizada a la pregunta por el *cómo* en la enseñanza en general y en las ciencias sociales en particular. Y muchos desacuerdos aun no clausurados de aquella vieja disputa continúen actuando hoy más como obstáculo que como posibilidad epistemológica en la formación del profesorado.

En este sentido, la propuesta intenta reubicar a las/los estudiantes en dicha posibilidad. En particular, asumiendo que los cambios en la manera de enseñar no pasan por simples cambios de procedimientos que “se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de indagación” (Edelstein G. y Rodríguez A., 1974) y por ende objeto de enseñanza. Que no es posible pensar en métodos únicos y globales, universalmente aplicables a diferentes situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Sino en criterios epistemológicos de orientación a partir de los cuales poder aventurarse en una diversidad de construcciones didácticas en el campo específico de manera autónoma y creativa.

Dificultades y potencialidades observables en estudiantes de profesorado

Una buena parte de las dificultades que se afrontan en el desarrollo de la propuesta se vinculan con algunas de las representaciones que en varias ocasiones actúan en estudiantes de

profesorado a modo de representaciones obstáculo. En particular, en torno a la didáctica de las ciencias sociales y la enseñanza de su objeto de estudio.

Indudablemente, cuando pensamos en la enseñanza de la realidad social en la escuela primaria hemos de partir asumiendo el carácter complejo de tal objeto. Una complejidad que en varias ocasiones es trasladada por estudiantes de profesorado, algo erróneamente, a la posibilidad misma de su enseñanza. Un traslado que *a priori* y en diferentes circunstancias representan como una tarea casi irrealizable. De hecho, cuando consulto a estudiantes de profesorado si ¿quieren enseñar ciencias sociales como han aprendido y les han enseñado en su propia escolarización primaria? la respuesta casi siempre es claramente negativa. Aunque sin saber y dimensionar cómo poder hacerlo en el área luego de haber realizado cierto recorrido en su formación inicial. Estas representaciones son perceptibles en enunciados habituales tales como:

“Sociales es difícil porque hay que estudiar mucho”, “Se necesita saber muchas cosas” “Es demasiada e inabarcable la información que tengo que manejar”.

Por otro lado, cuando se les sugiere pensar en la enseñanza de un contenido, incurren casi directa e inevitablemente en la búsqueda de un soporte en concreto: vg. el video, el texto escolar, la imagen, entre otros. Dicho de otro modo, en pocas y contadas oportunidades el saber específico, la intencionalidad y la estrategia son reconocidos como orientadores de un posible *modus operandi*. Dificultad importante en la medida en que la preocupación por el *cómo* se reduce fuertemente a la presumible existencia, y la búsqueda incesante, de un recurso *sui generis*. El cual, supuestamente una vez hallado, será el factor por excelencia y llave maestra de posibles maneras de enseñar un saber. Algunos enunciados como los siguientes considero que me permiten clarificar este aspecto:

“Creo que hoy hay que enseñar más con las tecnologías porque son más entretenidas”, “Para mí, pasar un video es más interesante para los niños porque ven y no necesitan leer, entonces comprenden mejor”, “ahora a los chicos les gusta más aprender jugando porque a su edad lo que les importa es jugar”. (Estudiantes de profesorado. ISFD n°6-FaCE)

Ahora bien, en el caso de que estas afirmaciones de estudiantes de profesorado contarán con argumentos favorables, ante la pregunta ¿qué han de saber para enseñar a partir del potencial que observan en esos soportes?, en la mayoría de los casos afloran respuestas subordinadas a los fundamentos de un pensamiento instrumental:

“Debemos saber cómo usar un programa y la computadora”, “debemos encontrar el video que contenga lo que queremos que aprendan, y si el video es divertido o animado mejor”, “debemos encontrar algo que impacte en su presentación y que no contenga mucha información para no desorientar”, “tenemos que pensar en actividades que sean entretenidas”. (Estudiantes de profesorado. ISFD n°6-FaCE).

Como puede observarse, la cuestión procedimental resurge como un aspecto vinculado a otro tipo de dominio que poco tiene que ver con ese saber social que se debe o que hay estudiar.

Ese otro tipo de dominio es el perteneciente a otro campo vinculado predominantemente al conocimiento de unas técnicas aisladas y maneras de proceder que, según consideran, deben vincular a aquello que pretenden enseñar. Desde esta óptica, saber hacer un power points, saber descargar un video de algún sitio web, o bien saber utilizar un programa específico para presentar textos o imágenes parecen ser una clave técnica importante para *resolver* aquello que han de saber para enseñar de alguna manera y no de otra. En esta situación, otra de las dificultades recurrentes se ubicaría entonces en la imposibilidad de construir relaciones entre un saber que se debe estudiar o se ha estudiado y la manera de plasmarlo a partir de la utilización y/o creación de un recurso para su enseñanza. Particularmente, en la imposibilidad de relacionar lo que se quiere enseñar con un modo estratégico e intencional posible.

Sin embargo, como había señalado anteriormente, considero que no ha de tirarse el niño/a con el agua sucia. Viejo refrán que me permite metafóricamente reflejar que el problema no está en el saber práctico al que debe arribarse. Sino en la concepción y perspectiva desde la cual se intenta dar respuesta a dicho problema o dificultad ya que, indudablemente, cuando pensamos en la enseñanza de un saber hemos de arribar a un saber práctico que permita comunicarlo. Sin embargo, la construcción de dicho saber práctico, en la perspectiva de esta propuesta, depende más de la asimilación de un pensamiento didáctico basado en la toma de decisiones intencionales y estratégicas sobre un saber que se domina que del potencial que podamos observar de un recurso en sí mismo. Y, en todo caso, que el potencial reconocido a un recurso en particular ha de ser más una consecuencia y punto de llegada de aquel pensamiento más que su punto de partida.

Reorientado en esta dirección, hemos avanzado en una diversidad de experiencias de elaboración de materiales. Experiencias que se fueron construyendo en el transcurso de cada ciclo lectivo y que permitieron al estudiantado no solo advertir los fundamentos de las dificultades ya señaladas sino reconocer y hacer explícitas de manera reflexiva las dimensiones epistemológicas implicadas en dichas elaboraciones. Dimensiones que están presentes a mi criterio en el diseño y la elaboración de un material de enseñanza y que se vinculan a la importancia de un saber qué enseñar, a la importancia de la delimitación de unas intenciones concretas y a la importancia de la orientación de una/s estrategia/s posible/s de enseñanza en ciencias sociales. Dimensiones que al ser reubicadas en un lugar determinante nos han permitido incluso construir y diseñar recursos y actividades adecuados a determinadas situaciones y experiencias. Y reconocer que:

La elaboración de un material para la enseñanza no implica un diseño de recetas prefiguradas que garantizarán unos resultados efectivos y esperables. Sino una creación intencional y estratégica por parte del profesorado de unos recursos que han de contener unos saberes que debe dominar con antelación y sobre los cuales pretende

enseñar. Y cuyo alcance y potencial depende de la ejercitación a partir del cual pretende utilizarlos para enseñar unos saberes sociales específicos. (Salto Victor. 2018).

Desde esta conceptualización, y arribado a este punto, la propuesta ofrece orientaciones al estudiantado de ambos profesorados que permitan iniciarse en un recorrido abierto a múltiples y variadas elaboraciones. Orientaciones que teniendo en cuenta las dimensiones implicadas permitan avanzar en la elaboración de un material para la enseñanza de un saber específico, de manera intencional y estratégica, asumiendo que en su elaboración se pone en juego la relación de una forma posible y siempre abierta a revisiones (ver GRÁFICO 1).

Dimensiones epistémicas implicadas en la elaboración de materiales para la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

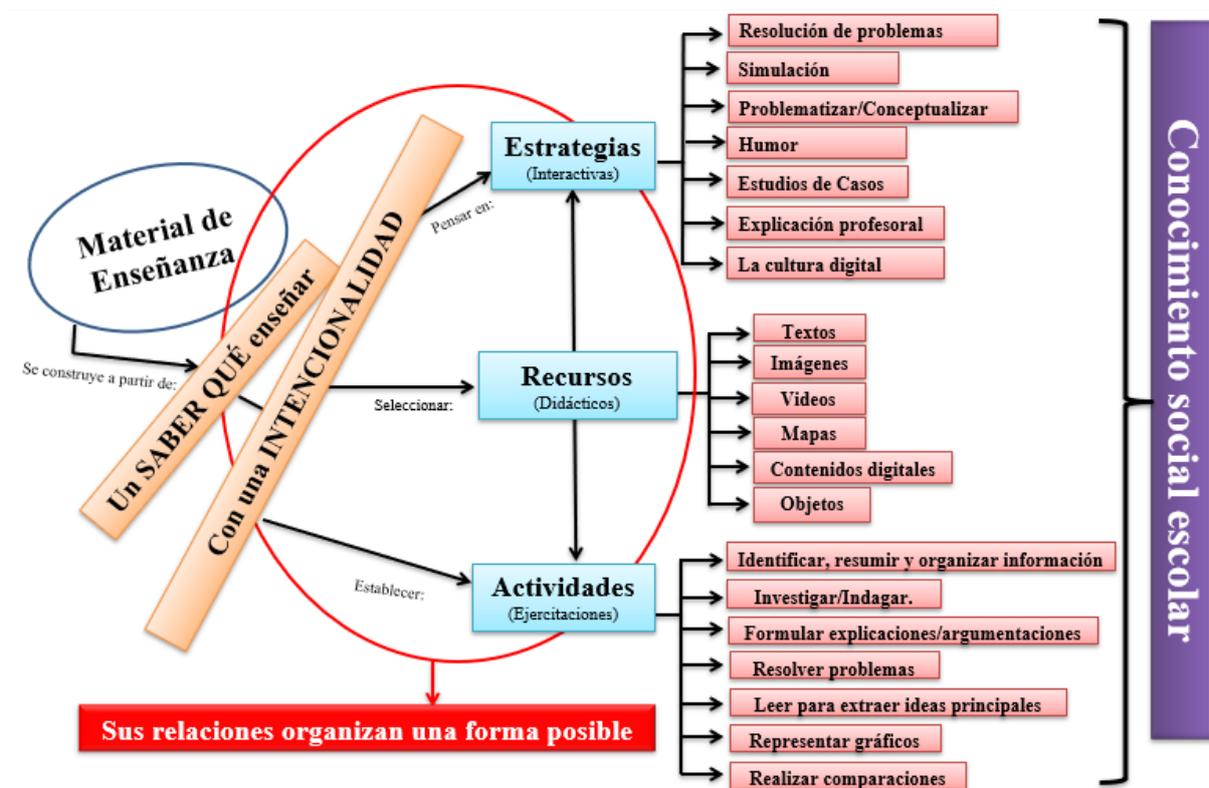


GRÁFICO 1. Fuente: Elaboración propia. 2018.

Sobre esta base de orientaciones, las/los estudiantes de profesorado transitan por diferentes instancias de trabajo. Estas instancias son:

- La configuración de *un saber qué enseñar*.
- La delimitación de *una intencionalidad* articulada con *ese saber qué enseñar*.
- Seleccionar *una estrategia de enseñanza en ciencias sociales* orientadora.
- La elección de un *recurso* posible acorde a la elección de la estrategia.
- El diseño de *actividades* que permitan ejercitar las instancias anteriores.

Con respecto a la primera instancia, se trabaja sobre el hecho de que no se puede pensar en la enseñanza de unos saberes que no se dominan. Por lo tanto, la elaboración de todo material ha

de partir del dominio de un saber o conocimiento específico que es el que permite comenzar a pensar en su enseñanza. Esta obviedad hecha explícita es, sin embargo, necesaria. Sobre todo en relación con lo planteado anteriormente en torno a la habitual dificultad de pensar que la complejidad del objeto de las ciencias sociales se traduce mecánicamente en una casi imposibilidad de su estudio y de su enseñanza. Dificultad manifiesta, perceptible, pero no insuperable, y sobre la cual se promueven configuraciones a partir de orientaciones que permitan recortar un *saber qué*⁶.

Ahora bien, garantizado el dominio de un saber específico, en una segunda instancia se recupera la reflexión sobre el potencial de las intencionalidades para la orientación de su enseñanza. Instancia fundamental consistente en delimitar en este caso *una intencionalidad* articulada con *ese saber qué enseñar*. Lo cual exige definir con precisión un propósito acotado y concreto que permita dotar de sentido los saberes que se dominan y justifican su enseñanza en la escuela primaria. Instancia imprescindible en la medida en que se trata de enunciados que “señalan la orientación de nuestra intervención educativa” (Santisteban A., 2011, 66) y que son determinantes en tanto que:

“(…) influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación. De una u otra manera están presentes en todas las acciones educativas, ya sea de manera explícita o como currículo oculto.” (Santisteban A., 2011, 64)

En una tercera instancia, la propuesta avanza en el abordaje de un esquema orientador de las distintos trayectos que se pueden recorrer en función de la elección de una/s estrategia/s para la enseñanza de las ciencias sociales. Trayectos que son orientados a partir de precisiones conceptuales en torno a qué es una estrategia, que es un recurso y que es una actividad. Y cuáles son los recaudos y cuáles los potenciales reconocidos de cada estrategia dentro de este campo específico. Desde esta óptica, la propuesta toma en esta instancia como punto de partida la definición de estrategia de enseñanza sostenida por Monserrat Oller (2011) entendida como:

“el plan prefijado por el profesorado para guiar el contenido que pretende enseñar durante un determinado período de tiempo. (...) Toda estrategia necesita de diversas *habilidades, destrezas, y técnicas*. Son acciones que se llevan a cabo para conseguir un determinado aprendizaje. (...)”. (Oller M., 2011, 164).

Concepto ordenador que se articula con el estudio y la elección de una entre las diferentes estrategias proponiendo, en particular, la valoración de aquellas de carácter interactivo frente a las de impronta transmisiva. Estrategias que desde una perspectiva crítica orientan en la posibilidad de enseñar saberes sociales a través del *estudio de casos* (Quinquer D., 2004; Oller M., 2011), a través de *la resolución de problemas y la simulación* (Bardavio Novi A. y González P., 2003, Oller M., 2011), a través de la comparación histórica (Pagés J., 1997; 2005-2006), la *problematización-conceptualización* (Siede I., 2007, 2010), *el Humor*

(Coudannes Aguirre M., 2007), la *Cultura Digital* (Funes G. 2015; Jara M. y Salto V., 2015), y la *explicación profesoral para la comprensión* a partir del potencial de la pregunta (Quinquer D., 2004; Siede I., 2010; Jara M. y Salto V. 2014; Salto V. 2017).

Cada una de estas estrategias implica asumir un conjunto de decisiones para la creación intencional de determinados recursos o soportes. En esta instancia, se orienta al estudiantado a reconocer los recursos como:

Medios de información objetivados en diferentes formatos: los testimonios, la prensa escrita o digitalizada, las imágenes, las historietas, los juegos, los audiovisuales, los documentales, las presentaciones ppt, el cine, los mapas, entre otros tantos. (Salto V., 2017).

En esta línea, se plantea la elección y creación de un solo recurso dentro de una amplia variedad de posibles. Recurso cuya creación dependerá del saber que se domina, de la intencionalidad asumida, y de su adecuación a lo sugerido por la estrategia seleccionada como orientadora. Una vez elaborado, su potencial dependerá finalmente de aquellas actividades que se formulen entendiendo a éstas como:

Ejercitaciones específicas que plantea el profesorado orientado por un propósito delimitado. Entre ellas, la de identificar, resumir y organizar una información, investigar e indagar sobre un tema, formular argumentaciones y explicaciones, resolver problemas, extraer ideas principales, representar gráficos, elaborar mapas conceptuales, realizar razonamientos y/o comparaciones, entre otras tantas. Ejercitaciones que en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales pueden ser presentadas al menos en dos formatos. Uno, en forma de enunciación: “Realizar la lectura del siguiente fragmento...” Otro, en forma de interrogante o pregunta: “¿Cuál es la causa principal del conflicto?”. (Salto V., 2017).

Algunos resultados de lo transitado en la formación del profesorado

En el marco de estas orientaciones e instancias de trabajo, entre una extensa variedad de experiencias, hemos podido construir materiales en línea con esta propuesta de formación. Y algunos de sus alcances han sido evaluados constructiva y reflexivamente en espacios y momentos de presentación grupal de recursos y actividades ad hoc como de exposición de los saberes, intenciones y estrategias que permitieron su construcción. Dentro de una diversidad de experiencias, se han construido distintos materiales tanto en relación con los temas sugeridos como también con los contenidos que en situaciones de práctica y residencia debían enseñar en escuelas asociadas a las instituciones formadoras. En esta variedad, presento a continuación información específica solo de algunos casos en los que estudiantes de profesorado elaboraron sus materiales en diferentes ciclos lectivos⁷.

Caso 1: Romina y Gisella.		
Institución formadora: Instituto Superior de Formación Docente n°6.		
Escuela primaria: 118.	Grado: 7°. Turno: Tarde.	Localidad: Neuquén Capital.
Tema a enseñar: “Conflictos bélicos: la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Malvinas”.		
Propósito: - Promover el conocimiento sobre los conflictos de índole bélica (la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Malvinas) para que los/las estudiantes puedan asimilar modos alternativos de resolverlos.		
Estrategia de enseñanza en ciencias sociales: La comparación histórica.		
Recurso: Portadas de diario: <i>Diario La Radio – Diario la Opinión</i> .		

Caso 2: Paloma y Florencia.		
Institución formadora: Facultad de Ciencias de la Educación.		
Escuela primaria: -.	Grado: 3°.	Localidad: Cipolletti.
Tema a enseñar:		
Propósito: - Propiciar el reconocimiento de cómo se han ido modificando los espacios públicos de mi ciudad para identificar las funciones que cumplen en distintos momentos.		
Estrategia de enseñanza en ciencias sociales: Simulación.		
Recurso: Juego: <i>El mapa de mi ciudad.</i>		
Caso 3: Marina.		
Institución formadora: Instituto Superior de Formación Docente n°6.		
Escuela primaria: -.	Grado: 6°.	Localidad: Neuquén Capital
Tema a enseñar: ¿Qué es un proceso migratorio?		
Propósito: -Comprender cuáles fueron los factores que determinaron que un grupo de personas abandonaran su lugar de origen para identificar los motivos de su asentamiento en Argentina.		
Estrategia de enseñanza en ciencias sociales: El humor.		
Recurso creado: Historieta: <i>Inmigrantes.</i>		
Caso 4: Mauricio y Yael		
Institución formadora: Facultad de Ciencias de la Educación.		
Escuela primaria: 221.	Grado: 3°	Localidad: Cipolletti.
Tema a enseñar: Los comienzos de la producción en la ciudad de Cipolletti entre el periodo 1880-1930.		
Propósito: -Propiciar el reconocimiento de los pobladores que llegaron al alto valle entre 1879 a 1930 para identificar y analizar las primeras actividades productivas que se realizaron en la ciudad.		
Estrategia de enseñanza en ciencias sociales: Estudio de casos.		
Recurso creado: Testimonio: <i>La historia de Franco.</i>		
Caso 5: Mariana y Tatiana.		
Institución formadora: Instituto Superior de Formación Docente n°6.		
Escuela primaria: -.	Grado: 6°.	Localidad: Neuquén Capital
Tema a enseñar: “Procesos migratorios de italianos y españoles en Neuquén entre 1884 y 1930”.		
Propósito: - Promover el conocimiento de los procesos migratorios de españoles e italianos entre 1884 y 1930 en la ciudad de Neuquén para poder comprender las actividades económicas de esa época.		
Estrategia de enseñanza en ciencias sociales: Estudio de casos.		
Recurso creado: Testimonio: <i>Historia de un inmigrante.</i>		
Caso 6: Marcela.		
Institución formadora: Facultad de Ciencias de la Educación		
Escuela primaria: 221.	Grado: 3°.	Localidad: Neuquén Capital
Tema a enseñar: - La contaminación del agua en la ciudad de Cipolletti.		
Propósito: - Identificar un problema socioambiental en la ciudad para realizar relaciones y comparaciones entre representaciones y los conceptos explicativos a partir de los recursos utilizados.		
Estrategia de enseñanza en ciencias sociales: La cultura digital.		
Recurso creado: Presentación en formato <i>PPT</i> . Imágenes digitales.		

A través de estas y otras innumerables experiencias, orientadas/os por la presente propuesta, los/las estudiantes de ambos profesorado han avanzado en la revisión y el enriquecimiento de algunas de sus representaciones obstáculo. Y se han embarcado desde un rol protagónico y creativo en la elaboración de materiales propios, de manera individual y grupal, a partir del progresivo reconocimiento de las dimensiones implicadas en su elaboración. Finalmente, y ante la consulta: ¿ha aportado la propuesta conocimientos que consideras valiosos para tu formación en relación con la enseñanza de las ciencias sociales?, en su mayoría los/las estudiantes de diferentes ciclos lectivos reconocen la elaboración de materiales como una instancia importante y provechosa. Destacando lo siguiente, entre otros tantos argumentos⁸:

- *Aprendimos de otra manera, a crear nuestros propios recursos a partir de lo que estudiamos de un tema específico y del para qué queríamos enseñarlo.*

- La elaboración de materiales nos permitió debatir con los demás. Los encuentros donde cada grupo compartía y presentaba su recurso y nos hacía realizar las actividades que había diseñado para utilizarlo y decirnos porqué hicieron lo que hicieron, nos ayudó a comprender lo que hay que saber hacer para enseñar en sociales. Aprendimos entre todas y todos.

- Nos ayudó mucho saber que las actividades deben pensarse sobre lo que nos proponemos.

- En el grado en el que realizamos nuestra residencia los recursos funcionaron. Si lo hubiésemos hecho pensando solo mostrar todo el video no salía. Saber cómo usar el recurso luego de orientarnos por lo que tenemos que tener en cuenta de la estrategia para nosotras fue determinante.

- Aprendí a elaborar un material de enseñanza propio, a partir de una variedad de recursos con los que puedo trabajar a partir de la intención y el interés.

- Es interesante y motivador poder realizar los materiales porque es como una aproximación para cuando estemos frente de una clase, y se puede implementar y complementar con otras áreas del profesorado.

Datos bibliográficos

- Bardavio Novi A. y González P. (2003). “Estrategias de aproximación al pasado a partir de fuentes materiales”. En Bardavio Novi A. y González P. *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Horsori. pp. 153 a 215.
- Coudannes Aguirre M. A. (2007). “De la Universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la Historia”. En revista *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Santa Fe. Argentina. UNL-UNLP. N° 11. pp. 42 a 54.
- Edelstein G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni A. et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. Cuestiones de educación. pp. 75 a 89.
- Edelstein G. y Rodríguez A. (1974). “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Editorial Axis. N° 12. pp. 21 a 33.
- Edwards V. (1993). “La relación de los sujetos con el conocimiento”. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá. N° 27. pp. 1 a 38.
- Funes G. (2015). “Cultura digital y formación docente en Ciencias Sociales e Historia. Experiencias profesoras”. En revista *Novedades Educativas*. Buenos Aires. Noveduc. Septiembre. N° 297. Año 27. pp. 48 a 51.
- Jara M. y Salto V. (2015). “Los dispositivos multidigitales en las clases de Historia”. En revista *Novedades Educativas*. Buenos Aires. Noveduc. Septiembre. N° 297. Año 27. pp. 58 a 61.
- Jara M. y Salto V. (2014). “La explicación en la clase de historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial”. En *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Santa Fe. Argentina. UNL-UNLP. N°19. pp. 294 a 309.
- Oller M. (2011). “Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales”. En Santisteban A. y J. Pagés (Coord.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid, España. Editorial Síntesis. pp.163 a 183.
- Pagés J. (1997). “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. En Benejam P./Pagés J. (coord.) *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona. Praxis, pp. 415 a 480.
- Pagés J. (2005-2006). “La comparación en la enseñanza de la historia”. En revista *Clío y Asociados. La Historia enseñada*. UNL-UNLP. N° 9-10. pp. 17 a 35.
- Quinquer D. (2004). “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación”. En *Rev. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona. GRAO. N° 40. pp. 7 a 22.
- Salto V. (2017). “La pregunta en el aprendizaje de la historia”. En revista *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*. Córdoba. Argentina. Ed. Pueblo de la Toma. N° 15. pp. 23 a 50.
- Santisteban, A. (2011) Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Santisteban, A.; Pages, J. (coords.), *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis. pp. 63 a 84
- Siede I. (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En Siede I. (Comp.) *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Aique Educación. Cap. 9. pp. 269 a 294.

¹ Se trata de una propuesta que vengo implementando desde al menos 4 años con estudiantes de dos profesorados. Por un lado, estudiantes de 2° año del Profesorado en Enseñanza Primaria (Plan de Estudios n° 1016/93. Reord. 00391/96) de la Facultad de Ciencias de la Educación, sede ubicada en la ciudad de Cipolletti y dependiente de la Universidad Nacional de Comahue. Profesorado en el que cursan el espacio curricular *Ciencias Sociales y su Didáctica I* y donde compartimos esta línea de trabajo con mi colega de cátedra, la Esp. María Esther Muñoz. Desde este espacio, también se trabaja con estudiantes que actualmente se encuentran

cursando la implementación de un nuevo plan: el Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria (Plan de estudios n° 0608/16). Por otro lado, estudiantes de 3° año del Profesorado en Educación Primaria (Plan de Estudios n° 395/09) del Instituto Superior de Formación Docente n° 6, sede ubicada en la Ciudad de Neuquén y dependiente del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, donde cursan el espacio curricular de *Didáctica de las Ciencias Sociales II*.

² En el caso de *Ciencias Sociales y su Didáctica I* el cursado es cuatrimestral, y al tratarse del primer espacio curricular de la carrera en el que los/las estudiantes comienzan a transitar su formación inicial en temas y problemas vinculados a este campo específico, se incorporan unidades destinadas al abordaje de la dimensión epistemológica de las ciencias sociales, de la construcción didáctica de su contenido, y de su aprendizaje construyendo materiales para el primer ciclo.

Mientras que en el caso de *Didáctica de las Ciencias Sociales II* se trata de un cursado anual. Y se abordan unidades didácticas vinculadas al aprendizaje de conocimientos sociales en el 2° y 3° ciclo, a la elaboración de unidades didácticas orientadoras, y a la elaboración de materiales para la enseñanza destinados a esos ciclos según las unidades diseñadas.

³ En Ciencias Sociales y su didáctica I, los contenidos sugeridos para la enseñanza de las ciencias sociales en el primer ciclo de la escuela primaria se relacionan con familia, barrio y ciudad, mientras que en Didáctica de las Ciencias Sociales II se vinculan a la enseñanza de la organización territorial actual como producto del proceso histórico (Neuquén) y los procesos migratorios en el 2° y 3° ciclo. Dichos contenidos son recuperados de los diseños jurisdiccionales de las provincias de Río Negro y Neuquén respectivamente. Y se sugieren, entre otros tantos que pueden ser posibles, a modo de temas estructurantes a partir de los cuales construir propuestas de enseñanza.

⁴ Entre otros, y que no forman parte del propósito y desarrollo de este escrito, también fueron revisados puntos de partida relacionados con el *cómo saber qué enseñar* ante el carácter esencialmente complejo de la realidad social como objeto de estudio en ciencias sociales, y al diseño de unidades didácticas como marco orientador de posibles propuestas y prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

⁵ Recupero aquí la noción de *curriculum residual* empleada por I. Siede para referir a aquello “que, alguna vez, formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza. En el caso de las ciencias sociales escolares, este tipo de contenidos y propósitos tiene una relevancia considerable porque, en buena medida, parece impedir o dificultar que ingresen nuevos enfoques” (Siede I., 2010, 27).

⁶ Estas se ofrecen a partir de una hoja de criterios orientadores, y momentos de intercambio sobre lo avanzado, que invitan a ordenar y seleccionar información y conceptos en torno al tema sugerido que han seleccionado y sobre el cual decidieron pretender enseñar. Y que derivan en la elaboración de un informe de contenido sobre el tema específico que en las instancias siguientes actúe como orientador de lo *que ya se sabe y se debe enseñar*.

⁷ La presentación de estos materiales se encuentra en proceso de publicación en un libro de mi autoría referido al tema.

⁸ Los argumentos transcritos son un extracto de los resultados obtenidos de un cuestionario final que se les solicita a estudiantes de profesorado durante el cierre de cada cursado. Este cuestionario se destina a qué evalúen, además, diferentes aspectos de lo trabajado durante el cursado en relación con la organización de cada espacio curricular. En esta oportunidad presento solo algunas respuestas planteadas por estudiantes de los ciclos 2017 y 2018.