



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Becerra, Manuel Jerónimo

¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? Una aproximación a un análisis integral de los contenidos en el marco de la residencia



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Becerra, M. J. (septiembre, 2018). *¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? Una aproximación a un análisis integral de los contenidos en el marco de la residencia. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina* Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2121>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente

Pensar en las prácticas de enseñanza en los escenarios actuales

17 y 18 de septiembre de 2018

Comisión A1: La formación de profesores reflexivos: Enfoques y sentidos de las prácticas y residencias.

Título del trabajo: ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? Una aproximación a un análisis integral de los contenidos en el marco de la residencia

Autor: Manuel Jerónimo Becerra

Pertenencia Institucional: Escuela Normal Superior N° 9 "Domingo F. Sarmiento" y Escuela Normal Superior N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña" (CABA)

Correo electrónico: prof.mbecerra@gmail.com

Resumen: el presente trabajo es una reflexión sobre los desafíos que tenemos como docentes para pensar los modos en los que enseñamos en los escenarios actuales. La experiencia narrada gira entorno a las dificultades que entrañan los textos académicos para un colectivo estudiantil que en su mayoría es primera generación de estudiantes universitarios.

El presente trabajo busca proponer algunos criterios de selección de contenidos de las Ciencias Sociales en los niveles primario y medio, como una estrategia dentro de los momentos finales de la formación docente inicial. De esta manera, se señalarán algunas problemáticas existentes en la articulación entre ambos niveles, pero también algunos aspectos poco explorados a la hora de la planificación didáctica. Una mirada integral de la escolaridad como un todo y no meramente limitada al momento en el que la o el residente interviene en un curso para realizar sus prácticas, puede permitir realizar un recorte más "eficiente" de los contenidos. Se realizó una lectura crítica de los Diseños Curriculares de ambos niveles de ambas jurisdicciones, para proponer algunos ejes curriculares y metodologías posibles de abordaje de algunos contenidos. Adicionalmente, también se presentaron dos casos de actos escolares de efemérides del nivel primario, que pueden ser retomados en el nivel medio.

Palabras clave: Residencia y Práctica – Diseños Curriculares – Ciencias Sociales – Planificación – Criterios de selección de contenidos

Introducción

A lo largo de la formación docente inicial se ponen en cuestión diversas problemáticas acerca de los contenidos a enseñar. Algunos de ellos son los objetivos de fondo que tiene la enseñanza de algunas disciplinas. Por fuera de las áreas que podríamos llamar “instrumentales” (Prácticas del Lenguaje y Matemática en primaria, y sus continuaciones en el nivel medio), que parecen tener objetivos más claros –el desarrollo de competencias de lectores y escritores y la adquisición de herramientas de cálculo y de pensamiento abstracto, respectivamente–, las Ciencias Sociales y las Naturales presentan algunos desafíos particulares. Mientras que las Ciencias Naturales tienen la ventaja didáctica, por postularlo de esta manera, de promover la experimentación y el pensamiento científico por medio de observaciones y ensayos, las Ciencias Sociales requieren un desarrollo de la imaginación para pensar escenarios y lógicas diversas –en el pasado y en otros ámbitos geográficos y culturales– alejadas de la cotidianeidad de los alumnos. Es el ejercicio de plantear hipótesis y pensar lógicas ajenas a las propias el mayor de los desafíos en un contexto epocal que, por variables ajenas a este trabajo, impone lógicas más centradas en el individualismo, dificultades para pensar empáticamente y, más aún, hacerlo recreando contextos completamente diferentes a los que se viven de forma directa. En rigor, esto es menos un fenómeno epocal sobre la forma en que las niñas, niños y adolescentes se aproximan a las Ciencias Sociales, que la puesta en cuestión de estos problemas. Tal vez recién en los últimos años estemos pensando seriamente qué estamos enseñando cuando enseñamos las distintas disciplinas enmarcadas en las Ciencias Sociales¹.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los Diseños Curriculares para las disciplinas enmarcadas en Ciencias Sociales de primaria y secundaria de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo es proponer algunas lecturas posibles de esos materiales de manera de poder pensar la enseñanza del área de forma integral y coordinada entre primaria y secundaria, a pesar de la evidente desconexión presente en las currículas de los diferentes niveles. Esta aproximación podría permitir pensar los tramos de residencia y prácticas de la formación docente inicial, y luego la práctica docente profesional, planteando algunos contenidos, habilidades y conceptualizaciones en el nivel primario, que podrán ser retomados durante la educación media. A la inversa, desde el nivel secundario se podrían retomar saberes y prácticas que fueron trabajados durante el nivel primario, y que funcionen como un buen articulador respecto de esos saberes. Por otro lado, se señalarán algunos problemas estructurales que presenta la desarticulación de las currículas de primaria y secundaria respecto de las Ciencias Sociales, y que dificultan la continuidad y profundización de los saberes en el nivel medio.

Una caracterización general de los contenidos de Ciencias Sociales en el nivel primario²

Para el área de Ciencias Sociales se puede proponer una lectura de los Diseños Curriculares³ de nivel primario de acuerdo a los requerimientos de cada ciclo. Dado que estas disciplinas se trabajan, fundamentalmente,

1 El Diseño Curricular para el nivel primario de la Provincia de Buenos Aires propone incluir dentro de esta área a las disciplinas Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Economía y Ciencias Políticas (2018: 180).

2 Esta caracterización parte de una lectura crítica de los Diseños Curriculares para el nivel en las jurisdicciones de Provincia y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3 Salvo indicación explícita, cuando se haga referencia a “los Diseños Curriculares” se estará haciendo una descripción general de los de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires en conjunto.

a través de soportes escritos –descripciones y argumentaciones sobre sociedades pasadas y procesos sociales y poblacionales, descripciones de ambientes–, el primer ciclo plantea la estricta necesidad de trabajar de forma interdisciplinaria con el área de Prácticas del Lenguaje. Mientras los docentes trabajan las primeras aproximaciones a la alfabetización, ¿Qué aspectos de las Ciencias Sociales, tan mediados por la producción escrita, se abordan en los primeros tres años de la escolaridad primaria? La respuesta nos lleva, por un lado, a privilegiar tipos de fuentes no escritas: imágenes, salidas didácticas, objetos, etc.; por otro lado, a pensar cómo podemos englobar los ejes a trabajar –ya sea desde la formación docente o desde la práctica profesional–. Una hipótesis de lectura es la siguiente: durante los primeros tres años es conveniente tomar como eje el establecimiento de nociones sobre temporalidad pasado-presente, y sobre diversidades de costumbres y culturas no sólo en otros tiempos históricos sino también en otros ambientes. Seleccionar estos ejes como estructuradores permite proponer un diseño de secuencias didácticas con objetivos claros. De hecho, se puede simplificar esta hipótesis pensando que el eje estructurador es la diversidad de costumbres, en espacios y tiempos diferentes de los propios. Como los alumnos de primer ciclo, además, están también incorporando las primeras nociones sobre numeración, resulta imposible el trabajo con líneas de tiempo cronológicas, de manera que para los contenidos más centrados en la Historia es recomendable proponer una linealidad temporal en términos de “pasado remoto-pasado reciente-presente”. Partiendo de lo familiar y cercano a lo más extraño y lejano, se puede presentar a los alumnos la idea de las modificaciones de las costumbres en el tiempo. En los contenidos más emparentados con lo ambiental⁴ se pueden trabajar las estructuras sociales –partiendo de la familia– y sus entornos en los ámbitos rurales y urbanos –siendo urbanos los más cercanos y los rurales los más alejados–, nuevamente para reforzar la diversidad social dependiendo del ambiente en que se desarrollan. En tercer grado, los Diseños Curriculares plantean a las migraciones como un contenido clave para trabajar. Dada la heterogeneidad de las aulas hoy en día esto permite centrar estas secuencias didácticas en la propia experiencia de los alumnos, muchos de los cuales han atravesado como protagonistas procesos migratorios, o son hijos de migrantes. Para tercer grado es de esperar que los procesos de alfabetización estén relativamente consolidados, de manera que se puede dar más énfasis a un trabajo con fuentes y producciones escritas.

Para el segundo ciclo de primaria, las Ciencias Sociales ya presentan saberes específicos, centrados en lo histórico y lo económico-ambiental, desde los primeros Estados centralizados americanos –los Diseños Curriculares proponen a mayas, aztecas e incas– hasta el presente. El segundo ciclo de la primaria presenta el pasaje, en la presente hipótesis de trabajo, de contenidos “instrumentales” (comenzar a comprender la temporalidad histórica y la diversidad de ambientes y estructuras sociales) a la complejización de esos ejes por medio de casos históricos que comienzan a trabajarse cronológicamente, y también la presentación de problemáticas sociales y económico-ambientales de complejidad creciente. En este trabajo proponemos pensar los contenidos y las secuencias didácticas a partir de estos ejes.

Adicionalmente, en el nivel primario se realiza un interesante trabajo con las efemérides tradicionales y recientes que pueden ser aprovechadas para dejar sentados algunos aspectos clave del área de Ciencias Sociales, aprovechables tanto en el nivel primario como para retomar esas experiencias en el nivel medio, como se propondrá más adelante.

⁴ El Diseño Curricular de CABA de primaria plantea, para el primer ciclo, a las Ciencias Sociales y las Naturales unificadas bajo un área de contenidos llamada “Conocimiento del Mundo”.

Una caracterización general de los contenidos de Ciencias Sociales en el nivel medio⁵

El nivel medio se encuentra transitando una brutal crisis de identidad a partir de la sanción de su obligatoriedad en 2006 y su consecuente –en conjunción con otros factores– masificación de la matrícula. Este escenario pone en cuestión el sentido de las enseñanzas que se imparte en el nivel: si la secundaria fue originalmente concebida como elitista a fines del siglo XIX y principios del XX, y la organización de sus contenidos se pensó con una lógica enciclopedista y estanca, recién en los últimos años se empezaron a poner seriamente en cuestión sus didácticas, estructuras organizacionales y metodologías, a partir del evidente fracaso del modelo tradicional para los fines establecidos en la Ley de Educación Nacional: formar “para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”⁶.

En secundaria el área de Ciencias Sociales se rompe para dar lugar, fundamentalmente, a las materias de Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana⁷. En el caso de Historia, se plantea una cronología desde las primeras comunidades paleolíticas hasta el presente, en una secuencia de contenidos que es realmente inabarcable en profundidad. Geografía, por su parte, presenta contenidos más actualizados y adaptables a la realidad del aula, que en buena medida complejizan lo planteado en nivel primario respecto de cuestiones económico-ambientales, poblacionales y formaciones estatales de diferente tipo. Formación Ética y Ciudadana plantea aspectos que, para el presente trabajo, pueden ser abordados desde una perspectiva de la que podríamos llamar “pedagogía del derecho”: trabajar los marcos legales de las problemáticas planteadas respecto de la convivencia social, la participación política, los derechos de niñas, niños y adolescentes y la estructura del Estado argentino.

Para ilustrar un problema común producto de la organización curricular descripta más arriba y que suele funcionar como variable crítica en la articulación entre el nivel primario y el secundario, se puede tomar un fenómeno que afecta a la materia de Historia en primer año, tanto en la Provincia como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁸. Allí se trabajan, como se afirmó, las primeras organizaciones sociales que se desarrollaron en la prehistoria. Esto implica manejar la herramienta de la línea de tiempo y la idea de “antes de Cristo” como referencia cronológica de la temporalidad. Hacia atrás de ese mojón los números se cuentan en negativo. Pues bien: números negativos no forma parte específica de los contenidos en ningún momento de la escolaridad, y los Diseños Curriculares recién prescriben su uso a partir de primer o segundo año de la secundaria. En síntesis: para comprender algunos aspectos clave de Historia de primer año –como situar temporalmente las formaciones sociales que se trabajan– los alumnos deberían poder manejar una herramienta que no está prescrita en los Diseños Curriculares de Matemática del nivel primario.

⁵ En la Provincia de Buenos Aires no existe un Diseño Curricular unificado, y se ha tomado este apartado a partir de la lectura crítica de diversos documentos separados por materia –la mayoría de la primera década de siglo XXI–, que fueron desarrollados a partir de la Ley Federal de Educación que la provincia adoptó entre 1993 y 2006. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrolló un Diseño Curricular unificado dentro de la Nueva Escuela Secundaria (NES), que es la adaptación de la Educación Secundaria Obligatoria (resoluciones del Consejo Federal de Educación 84 y 93 de 2008) a la CABA, donde nunca se aplicó la Ley Federal de Educación.

⁶ Ley 26.206, artículo 30.

⁷ La Escuela Secundaria Obligatoria plantea otras asignaturas dentro del área, de acuerdo con cada orientación. En la presente propuesta sólo se abordarán las tres mencionadas.

⁸ La duración de los niveles es diferente en ambas jurisdicciones: en la Provincia de Buenos Aires la primaria y la secundaria duran, cada una, seis años, mientras que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la primaria dura siete y la secundaria cinco. De esta manera, y en cierto sentido, primer año de secundaria en la Provincia de Buenos Aires avanza con contenidos que son trabajados, en la Ciudad de Buenos Aires, un año después en la escolaridad.

Propuestas en el marco de la formación docente inicial

Durante la formación inicial comienzan a plantearse los primeros cruces entre la propia biografía escolar de los estudiantes y sus acercamientos a las lógicas institucionales del sistema educativo donde se insertarán laboralmente. La desarticulación de los niveles primario y medio impide pensar los contenidos de manera integrada, como un todo que las niñas, niños y adolescentes recorren a lo largo de varios años. De manera que muchas veces las y los residentes y practicantes, que además corren contrarreloj diseñando secuencias didácticas que deben cumplir con determinados requisitos dentro de su formación, pueden ver los contenidos que trabajan como atomizados y aislados de una secuencia mayor, no sólo de los grados o años del resto del nivel para el que se están formando, sino de la escolaridad en general.

Retomando lo planteado en los apartados iniciales, entonces, se propone en este trabajo tomar las lógicas de lo “cercano/lejano”, tanto en términos históricos como culturales y ambientales –que llamaremos “Eje Diversidad”–, para pensar en el segundo ciclo de primaria y durante la secundaria, fundamentalmente, los esquemas de formación de las estructuras estatales, la diversidad social y los modos de organización económica. Durante la secundaria, desde Formación Ética y Ciudadana se puede reforzar la idea de derecho y los aspectos organizacionales planteados en el artículo 1 de la Constitución Nacional: la democracia representativa, la forma republicana y el sistema federal. Estos tres aspectos se cruzan permanentemente a lo largo de los contenidos de Historia a partir de cuarto grado hasta quinto año. La idea es, por ejemplo, proponer un trabajo comparativo de ida y vuelta entre diferentes formaciones estatales y el presente: monarquías teocráticas y absolutas y democracia ateniense versus la democracia liberal representativa actual; esquemas de gobierno centralizados y las tensiones entre Estado central y entidades subnacionales autónomas en el presente.

El análisis comparativo es una estrategia central cuando se propone conocer un esquema o escenario lejano, y se propone trabajarlo en la formación docente inicial para que luego forme parte de las prácticas profesionales y de la forma de encarar los contenidos una vez que se produce la inserción laboral. Si realizamos un recorte de los contenidos de Historia en secundaria, o más aún, se vuelve necesaria una integración en áreas⁹, es necesario consensuar a nivel institucional cuáles van a ser los criterios para realizar esos recortes. Es por eso que se proponen estos ejes en media: diferentes formas de organización estatal, diferentes formas de producción y organización económica, diferentes prácticas culturales. Se deberá efectuar, siguiendo esta línea, una selección de los contenidos de los Diseños y Documentos Curriculares para tomar procesos históricos que puedan servir de “estudios de caso”, más que como narrativa puramente descriptiva. Esos “estudios de caso” narrarían un problema que puede abrir la discusión en el aula en el nivel secundario: ¿Cómo se manifiesta hoy en día la tensión entre Estado central y las provincias en nuestro país? ¿Qué formas de organización del trabajo y la economía se observan hoy, y cuáles son sus semejanzas y diferencias con otros escenarios históricos? ¿Qué problemas presentan esas formaciones políticas y económicas respecto del ambiente? ¿Qué procesos migratorios abren esos problemas, y cómo modifican la estructura social esos procesos? Esas preguntas pueden guiar los criterios de selección curricular y trabajo docente en Ciencias Sociales en el nivel medio –pero también a lo largo de toda la escolaridad–, como se manifestó antes, tomando casos de estudio a través de diferentes fuentes.

⁹ La recomendación para una nueva organización de los contenidos en el nivel medio tiende cada vez más a una integración e interdisciplinariedad.

El trabajo en el nivel primario, especialmente en el segundo ciclo, como una primera aproximación a la complejidad de estos temas. Esto restaría la presión, muy presente en los relatos de residentes y docentes noveles, acerca de la necesidad de que sus alumnos manejen satisfactoriamente los contenidos impartidos en sus grados. Debe quedar claro que los contenidos de Ciencias Sociales en el segundo ciclo del nivel primario volverán a trabajarse de forma más detallada en el nivel medio. De esta forma, mientras los alumnos se apropien significativamente de algunos aspectos conceptuales centrales para el trabajo en Ciencias Sociales será suficiente. Por otro lado, en el nivel medio el objetivo, por caso, en Historia, no es formar historiadores sino estimular y trabajar algunas herramientas de interpretación crítica de la realidad próxima o lejana de los alumnos. A esto se suma la dispersión de prácticas didácticas y falta de sentido que se observa en Ciencias Sociales –especialmente en Historia– en el nivel secundario, consecuencia del esquema enciclopedista y academicista descripto más arriba, que aún no ha sido resuelto en el marco de la formación docente inicial, pero tampoco a nivel de los Diseños Curriculares.

Por otro lado, en el segundo ciclo del nivel primario, por ejemplo, se puede estimular el conocimiento memorístico del Preámbulo de la Constitución Nacional. Aunque proponer un trabajo memorístico en la escuela puede parecer, hoy en día, una obsolescencia didáctica, este contenido específico puede aportar un insumo interesante para el trabajo de los distintos aspectos de la formación y consolidación del Estado argentino a lo largo de la historia. No obstante, el abordaje didáctico del Preámbulo sería tema de otro trabajo, pero dado que es sumamente difícil que alumnos del nivel primario comprendan las complejidades históricas que se desprenden de su letra, podrían memorizarlo para retomarlo en secundaria.

Trabajar con las efemérides

Aunque los actos escolares “tradicionales” suelen ser pensados como sin potencial didáctico y sólo sostenidos por la fuerza de las prácticas arraigadas, pueden transformarse en insumos valiosísimos para el trabajo en Ciencias Sociales en otros momentos de la escolaridad.

Los actos que rememoran las efemérides son trabajados, en el nivel primario, de manera mucho más integral que en el nivel medio, y son una excelente oportunidad para que los alumnos se involucren en un trabajo colectivo y comunitario con un resultado final. No se abordarán aquí las complejidades de los actos escolares en el nivel medio, que suelen caer en una ceremonia con protagonismo excesivo de los docentes que parece girar alrededor de una clase de Historia mal dada. De manera que se propondrán dos ejemplos de actos escolares que en nivel primario pueden servir para profundizar en el nivel medio: uno “tradicional”, el del 25 de mayo, y otro “reciente”, el del 24 de marzo.

Los sectores populares del 25 de mayo

Una estrategia clásica para el acto escolar de la Revolución de Mayo es promover la dramatización de este hecho histórico con distintos actores de la época. No sólo se abordan, entonces, a los próceres, sino también a la vendedora de empanadas, de mazamorra, al velero, al aguatero. Este formato de acto, que se remonta a la primera mitad del siglo XX, visibiliza a los sectores populares que tuvieron un importante protagonismo a partir de las invasiones inglesas de 1806-7, y se convirtieron en actores clave del proceso revolucionario, de acuerdo con los estudios académicos sobre el período que hoy gozan de amplio consenso en la comunidad

historiográfica. Este formato –aparentemente inocente y sin otro objetivo aparente que presentar diferentes tipos de trabajos en la sociedad colonial–, termina proveyendo un insumo interesante para el abordaje de estos procesos en el nivel medio. Aquí no se propone reformular el acto escolar, sino resignificarlo como antecedente didáctico en secundaria: si los alumnos participaron de estos actos probablemente tengan recuerdos al respecto que ilustran bastante bien la categoría de “sectores populares”, absolutamente necesaria para el trabajo sobre la estructura social.

Derechos Humanos: el 24 de marzo

Convertido en efeméride recientemente, el trabajo en la escuela primaria del aniversario del último golpe de Estado está atravesado por muchas complejidades: las causas históricas que llevaron al golpe, las atrocidades cometidas en los centros clandestinos de detención y tortura, las luchas de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, el concepto de Terrorismo de Estado. Sin proponer un esquema de trabajo sobre esta efeméride, podría ser recomendable trabajarla a partir de relatos de Madres, Abuelas, hijos y sobrevivientes, con la simbología de los pañuelos blancos como sostén. Dado que plantear, en el nivel primario, algunos aspectos históricos de este hecho es una tarea que puede no dar los resultados esperados –por la misma complejidad del hecho, que articula procesos políticos y económicos, locales y globales, de corto y mediano plazo, difíciles de comprender para alumnos de primaria–, sí es una oportunidad para trabajar Derechos Humanos como valores universales, la democracia como forma de vida y la centralidad y visibilidad de Madres y Abuelas en la recuperación democrática. Aun así, es difícil que en el nivel primario se termine de comprender qué significa esa “universalidad” y el valor de la democracia como un logro luego de luchas, para niñas, niños y adolescentes que nacieron y viven en una democracia consolidada.

No obstante, y tal como se planteó para el caso del 25 de mayo, en secundaria se pueden retomar los aspectos trabajados aquí para profundizar diferentes ejes de este proceso, ya desde una perspectiva más analítica.

Conclusiones

El espacio de residencias y prácticas en la formación docente inicial, por su propia dinámica, genera que los estudiantes busquen optimizar sus tiempos para cumplir con los requerimientos de la institución donde cursan su carrera. Muchas veces esto redundo en que, al propio momento de la selección y jerarquización de los contenidos este proceso se realice menos como parte de un todo integral, y más como un paso más hacia el título. Dentro del propio espacio del trayecto final de las carreras de formación docente, el presente trabajo buscó proponer algunas líneas para pensar las Ciencias Sociales dentro de una trayectoria educativa más amplia que el momento en que la o el residente interviene para cumplir con esa etapa.

Si bien la reflexión crítica sobre los contenidos es una práctica que debe realizarse a lo largo de toda la carrera de un docente profesional, la formación docente inicial es un buen espacio para empezar a plantear lecturas integrales de los contenidos, que quiten presión sobre cómo deben ser encarados pero también favorezcan una aproximación más “eficiente” hacia ellos. Para esto, se propusieron algunas lecturas de los Diseños Curriculares de primaria y secundaria de la Provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para las Ciencias Sociales, centradas en conocer fenómenos sociales lejanos a partir de una comparación con los

cercanos en el tiempo y el espacio. Esta idea de la diversidad y la cronología de las diferentes formaciones estatales, formas de trabajo y organización económica y marcos culturales, trabajada por medio de una reiteración a lo largo de toda la escolaridad, podría promover el pensamiento crítico en los alumnos. Plantearlo en la formación docente inicial podría ser una manera de emprender un camino que vaya hacia la articulación –hoy inexistente– entre los niveles primario y secundario. Aunque para esto, en definitiva, es necesaria la acción del Estado y del sistema de formación docente, por un lado, y la búsqueda de trabajo integrado entre los últimos años del nivel primario y los primeros del secundario.

Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (Comps.) (1998). *Didáctica de las ciencias sociales: teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- (1994). *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Arata, Nicolás y Carnevale, María Gabriela (2014). *Efemérides, una oportunidad para pensar la vida en común*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. La Plata.
- (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año (SB)*. La Plata.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (Comps.) (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, José A. (Comp.) (2003). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año (ES)*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata.
- GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula (2004a). *Diseño Curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria/educación general básica*. Buenos Aires.
- (2004b). *Diseño Curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria/educación general básica*. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum (2015). *Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Ciclo Básico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Siede, Isabelino (Coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Zelmanovich, Perla et al. (1996). *Efemérides entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.