



## Clase virtual N° 11

Materiales educativos en Ciencias Sociales

Autora: Analia Segal



## Abriendo la caja de herramientas

En esta clase vamos a abordar el tema de los materiales de enseñanza en Ciencias Sociales, en tanto recursos que otorgan nitidez a muchos de los conceptos e ideas que el capacitador intenta poner sobre la mesa con los docentes con los cuales trabaja.

Abrir un proceso de reflexión sobre las prácticas de enseñanza supone, como se ha visto a lo largo del curso, ofrecer a los colegas nociones que ayuden a repensar el **sentido** de la enseñanza del área, **qué** contenidos son los que se van a privilegiar, y los **cómo**, es decir las experiencias formativas que ofrecerán a los alumnos.

En las decisiones en torno a cómo se enseña se juega el modelo didáctico que está presente en cada docente, tenga mayor o menor conciencia de ello. La formación puede

entenderse, y creemos que es productivo hacerlo así, como la oportunidad que se ofrece a quien enseña de analizar la propia práctica y de revisar reflexivamente acerca del modelo didáctico que pone en juego a la hora de enseñar.

Poner en discusión una secuencia didáctica; analizar un libro de texto; un juego de simulación; un estudio de caso o un material digital, brinda oportunidades para discutir alrededor de ejemplos concretos las opciones que pueden hacerse cuando se piensa una situación de trabajo destinada a un grupo particular de alumnos.

En esta clase pasaremos revista a algunos materiales que por, distintas razones, tienen a nuestro modo de ver potencialidad para enriquecer las clases de sociales. Usados en situaciones de capacitación, serán herramientas en un doble sentido: herramientas para el capacitador en tanto su análisis permitirá reflexionar sobre cuestiones disciplinares y didácticas, y también herramientas para los docentes que podrán incorporarlos al repertorio disponible de recursos para abordar un tema.

En este sentido, es importante sostener este doble registro: poner en circulación un material en un escenario de formación es el modo mediante el cual el capacitador hace elocuentes las discusiones que desea dar y al mismo tiempo, esta situación opera para los docentes como un contexto del cual extraen ejemplos y situaciones que podrán a su vez usar en sus clases.

### **Situaciones de enseñanza: una trama de conocimientos y modos de conocer**

Se ha dicho largamente que la enseñanza de las Ciencias Sociales, como sucede también en otras áreas, supone el acercamiento a campos de conocimiento, en nuestro caso el estudio de la realidad social, es decir a los modos de pensar, hacer y construir conocimiento en dichos campos. Por lo tanto, el repertorio de situaciones formativas a lo largo de la escolaridad, deberá incluir oportunidades para poner en práctica dichos quehaceres a medida que se avanza en el estudio de los temas de enseñanza escolar.

La realidad social pasada y presente es compleja, cambiante y está atravesada por conflictos. Para avanzar en su comprensión será necesario atender a múltiples dimensiones de análisis (sociales, económicas, culturales, políticas, ambientales, territoriales) reconociendo multicausalidades, actores diversos y múltiples perspectivas de análisis.

Algo de todo esto debe ponerse en juego en las clases de Ciencias Sociales. De nada sirve predicar que el conocimiento social está en construcción y es cambiante, si a lo largo de la escolaridad sólo se ofrecen versiones cerradas de los acontecimientos, o el relato escolar no incluye la perspectiva de más de un actor social, o no se facilita entender qué es lo que esto significa.

Durante muchos años, por ejemplo, en relación a la conquista europea de América, la escuela ofreció la visión de los conquistadores, en una lógica en la cual era inexorable el predominio de unos sobre otros. Nuevas perspectivas historiográficas y nuevos contextos sociales y políticos pusieron nuevas preguntas a estos hechos aparentemente incontrastables, y esto tuvo su reflejo en la escuela. Relatos en los que aparecieron las perspectivas de supuestos vencedores y vencidos, fuentes que trajeron información sobre aspectos que la escuela no había tomado y que muchos nombraron como la leyenda blanca y la leyenda negra de la conquista. Estamos postulando que, junto con esta renovación de la perspectiva política y disciplinar sobre estos temas, es preciso ofrecer experiencias que hagan sentido en esa dirección.

Una idea vinculada con el problema de la producción de conocimiento en las ciencias sociales, es por ejemplo, que los científicos sociales producen explicaciones sobre la base de la interpretación que hacen de un conjunto de fuentes. Aproximar a los alumnos a esa idea es un modo de hacer foco en el hecho de que este conocimiento es producto de una práctica social, y por tanto en construcción. Esta concepción del conocimiento social atraviesa los NAPs. y los diseños curriculares vigentes, y es deseable que se enseñe articulada con el tratamiento de distintos temas curriculares.

Analicemos un ejemplo, que seguramente va a resultar familiar para muchos docentes que han hecho experiencias similares, para discutir algunas cuestiones didácticas.

Los NAPs. para el Primer Ciclo/Nivel Primario, desde el eje de *Las sociedades a través del tiempo*, proponen el estudio de las sociedades del pasado desde la perspectiva de la vida cotidiana, para desde allí “construir nociones y conceptos que contribuyan a la comprensión de dicha sociedad”<sup>1</sup>

Los conceptos de pueblos cazadores - recolectores y pueblos agricultores permiten comprender la diversidad de las sociedades de los pueblos originarios en América previa a la llegada de los españoles. ¿Qué intentamos decir con esto? **Comprender** la diversidad de sociedades no es lo mismo que **describir** las vestimentas, los alimentos, las costumbres y los lugares. Comprender es establecer relaciones significativas entre los rasgos de esas sociedades y las formas de organización social, territorial, etcétera. Y además, estamos postulando, que el **modo** que ofrece la escuela de aprender estas ideas, es también formativo.

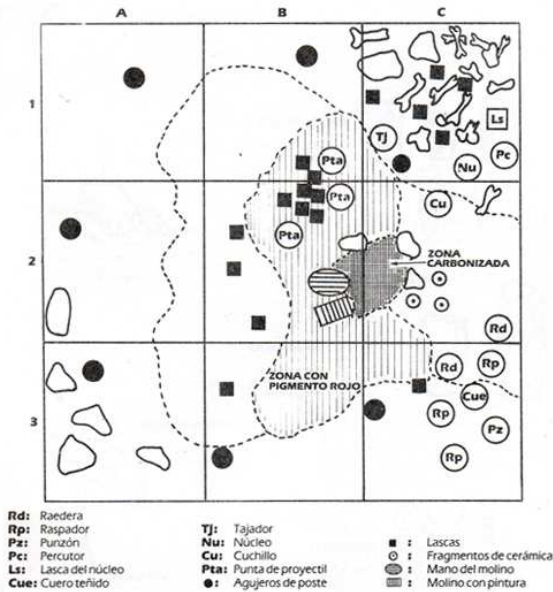
Imaginemos una situación en la que los alumnos están estudiando los grupos cazadores de la Patagonia, previamente a la llegada de los españoles. Disponen para ello de un texto, que informa sobre diversos aspectos de la vida de estos cazadores, las condiciones del territorio, la organización social, la construcción de herramientas, el uso de la carne como alimento y de los cueros en la construcción de toldos que usaban como vivienda<sup>2</sup>. Además disponen de un plano, que remite a una supuesta excavación arqueológica en la que se aprecian, con bastante detalle, los vestigios de un pueblo de cazadores: puntas de flecha, raspadores, los huecos que han dejado en la tierra los parantes de un toldo.

---

<sup>1</sup> Cuadernos para el Aula. Ciencias Sociales 2, pág. 59.

<sup>2</sup> El relato refiere a experiencias con alumnos realizadas a partir de la propuesta “Reconstrucción de una excavación arqueológica” de Carlos Aschero, Elsa Nillni y Nathan Saniewicz publicada por el Departamento de Educación Creativa de ORT Argentina, en 1985

## Piso de excavación arqueológica (Departamento de Educación Creativa ORT. 1985)



Reconstruir como vivía un grupo de cazadores patagónicos a partir de vestigios arqueológicos

¿Qué actividades hacen? ¿Cuáles serían las zonas dedicadas al descanso? ¿A la preparación de herramientas? ¿Dónde se depositaría la basura? ¿Tenían recipientes? ¿Para que los usarían?

**Comprensión situada** del concepto “ser cazador nómada”: tienda desarmable; fabricación de herramientas; cocción de piezas.

Poner en relación elementos, jerarquizar, construir una hipótesis interpretativa, ponerla en relación con nueva evidencia.

Se les pide que traten de interpretar cómo vivían estos cazadores utilizando la información del plano y del relato. La hipótesis de trabajo es que este “ejercicio” permitirá acercarse, en una escala acotada y simplificada, al modo de producir conocimiento propio del trabajo arqueológico y de las Ciencias Sociales, es decir a la interpretación de evidencias, a la puesta en relación de vestigios con la información obtenida de otras fuentes, en definitiva, también a la idea de cierta provisoriedad de las interpretaciones que pueden cambiar a la luz de nuevas evidencias. Esto es, un **saber hacer** de las ciencias sociales. Pero, además, la hipótesis presente en este tipo de propuesta didáctica es que poner en juego este **saber hacer** va a tener efectos en la comprensión de los alumnos. El fragmento que sigue, tomado en una secuencia de trabajo escolar, da cuenta de ello:

“Alejandra (mirando una de las ilustraciones del texto) Está vestido con pieles...

Mario: Acá están las flechas que usaban (señalando el plano)

Silvia: pero según este plano, la vivienda no medía más de dos metros cuadrados

Mario: para mí que acá vivía una sola persona

Alejandro: pero el texto dice que vivía una familia en cada toldo

Silvia: Pero no entran ni para dormir, ¿o dormirían muy pegados?

(...)

Mario: Durante el día saldrían a cazar, ví en una película que salían de a muchos, seguían y rodeaban a los animales, y zas!

Alejandra (mirando el plano, pensativa): Los traerían muertos al campamento, y les sacarían el cuero con los cuchillos, partirían la carne , quizás la cocinaban, y la comerían...

Silvia: (mirando el texto) Acá dicen que tenían cuchillos de piedra

Alejandra (murmurando) Cuando se les terminaba, irían a buscar más...Ah, entonces eran cazadores.

Mario: ¡Chocolate por la noticia!”

¿Qué parece agregar este tipo de trabajo a la construcción progresiva de conceptos que permiten una aprehensión de lo social? Cuando Alejandra dice, “ah, entonces eran cazadores”, está dando cuenta de algo que **ya sabía**, vía el relato que había leído, y seguramente de otros relatos extra escuela provistos por el cine, los materiales de divulgación, y otras muchas vías disponibles. Pero en esta ocasión los datos que ofrece el plano permiten complejizar esa idea: un grupo de cazadores que realiza una cantidad de actividades fuera del campamento vinculadas con la caza de los animales y otras actividades dentro del mismo, de lo cual dan cuenta los vestigios encontrados (disponer del animal cazado para diversos usos, separar carne de cuero usando herramientas específicas, ocuparse de la cocción...). La idea “ser cazador - recolector” se puebla de nuevas imágenes, que se construyen articulando datos de las fuentes con los vestigios. La interpretación que se hace de ellos podría ser más de una.

Asimismo, se tensionan algunas ideas, basadas en la propia experiencia, desde las cuales se lee el pasado. El tamaño del toldo familiar, la cantidad de personas que hacen uso del mismo, y el modo en el que se distribuyen en él los espacios para diversos fines, tensiona

la representación de vivienda que tiene Mario, construida a partir de su experiencia, que seguramente es muy diferente a la de otros niños.

La situación didáctica (pedirle a los alumnos que interpreten el plano de un sitio de excavación a partir de sus observaciones y de un texto informativo) ha sido planteada articulando un **qué** (el concepto de cazador - recolector como herramienta para comprender la organización social de un conjunto de sociedades) y un **cómo** que privilegia tanto un acercamiento a los procedimientos de trabajo de las ciencias sociales como un modo de construcción de conocimiento que jerarquiza que los alumnos pongan en juego sus representaciones y las enriquezcan en la interacción con nueva información y en el intercambio con sus pares y el docente.

Este tipo de análisis didáctico es central en la tarea de la formación, porque da la oportunidad de revisar concepciones disciplinares, pero al mismo tiempo proporciona un repertorio de herramientas de los cuales los docentes podrán disponer.

El trabajo de la formación, en su doble aspecto de alimentar el bagaje de ideas y recursos disponibles con nuevos aportes disciplinares y didácticos, y el ejercicio de la discusión entre pares, marca a nuestro juicio la diferencia entre una pedagogía de la receta, y la construcción de un repertorio de herramientas, que son usadas críticamente, y puestas al servicio de un plan de trabajo cuya autoría es de cada docente.

En las próximas páginas pasaremos revista a algunas situaciones didácticas que suelen tener poca presencia en las clases de sociales, como el estudio de casos, los juegos de simulación y el uso educativo de videojuegos.



## Actividad recomendada

En los Cuadernos para el Aula para el Primer Ciclo/Nivel Primario se ofrece una propuesta para la enseñanza de las sociedades indígenas que habitaban el actual territorio argentino a fines del siglo XV, en particular los cazadores recolectores del Chaco.

¿Qué tipo de recursos ofrece la secuencia para el tratamiento de los temas? Analicen con los colegas el papel del relato ficcional que se propone, los textos informativos y la leyenda desde su doble dimensión: el enfoque disciplinar y los modos de construcción de conocimiento social que se ponen en juego con los alumnos.

Puede acceder a esta publicación desde [www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html](http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html)

## Los casos y las situaciones de simulación: cuando el “como si” abre nuevas aproximaciones a lo social

Dar cuenta de la complejidad de las sociedades en el pasado y en el presente es sin duda uno de los objetivos que persigue la enseñanza, y al mismo tiempo, un camino a recorrer, en el sentido de que es parte del trabajo formativo de la escuela ofrecer oportunidades para hacer aproximaciones sucesivas a dicha complejidad. Los diseños curriculares expresan estas decisiones en la forma de la secuencia de contenidos que se proponen a lo largo de la escolaridad. El modo de organizar y secuenciar estos contenidos es una pregunta reiterada en las situaciones de capacitación. En este sentido la clase *La capacitación docente en Segundo Ciclo: especificaciones, experiencias y discusiones*, ofrece un conjunto de criterios.

Cuando la lente se aproxima a los *cómo*, al tipo de propuesta didáctica que puede dar cuenta de estas aproximaciones sucesivas es útil apelar a la idea de recorte, expresión a la que recurrimos unos años atrás para encontrar puntos de entrada a los contenidos que



fueran accesibles para los alumnos y al mismo tiempo reflejaran la complejidad de la realidad social (Gojman, S; Segal A., 1998). El recorte delimita un aspecto de lo real, define una escala de análisis menor, un caso, que no pretende abordar el conjunto pero da cuenta de aspectos del mismo. A través de un caso particular, es posible rescatar aspectos más generales en los que ese caso se inscribe, con la ventaja de que la escala elegida otorga inteligibilidad a procesos que mirados desde una perspectiva general pueden resultar de difícil comprensión. El recorte puede habilitar también modos de aproximación en los cuales los alumnos tienen oportunidad de poner en juego sus propias perspectivas en un contexto situado.

Analicemos un ejemplo. Se trata de la propuesta *Dilemas*, material al cual se puede acceder en la dirección de Educ.ar: <http://www.educ.ar/educar/site/educar/dilemas.html><sup>3</sup>

*Dilemas* plantea una historia de vida imaginaria, la de un cosechero de algodón de la provincia de Chaco que, a mediados de la década de 1990, pauperizado y amenazado por la creciente mecanización de las cosechas, debe decidir si emigra hacia la ciudad o permanece en la zona rural en la que vive, buscando alternativas para su subsistencia. Este recorte alude a ciertos aspectos del proceso de las migraciones internas en el siglo XX en nuestro país. La comprensión de este fenómeno supone un acercamiento a los factores de expulsión y de atracción de una región en un momento determinado, como así también de las llamadas cadenas migratorias y de las relaciones que se establecen entre los migrantes y las sociedades receptoras. Nuevas miradas disciplinares sobre este tema advierten que no basta dar cuenta de esta complejidad para entender las migraciones, ya que ante una misma coyuntura las personas no actúan de la misma manera. “Si bien determinados contextos favorecen el movimiento de las personas, los sujetos no responden mecánicamente a los estímulos externos (...) es indudable que no puede comprenderse cabalmente este fenómeno social sin tener en cuenta la acción de los sujetos en el proceso de toma de decisiones”<sup>4</sup>. (Aisenberg, B; Carnovale V; Larramendy A. 2001; 19)

---

<sup>3</sup> Enlace disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual

<sup>4</sup> [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).

En el material que estamos analizando, el recorte se define tomando en cuenta tanto los múltiples factores que explican el traslado, como el punto de vista de los sujetos y sus decisiones. El recurso pone a los alumnos en el lugar de un cosechero, Luis Medina, cuya historia se construye a partir de las decisiones que van tomando los propios alumnos, al modo de una narración con dos posibles finales. ¿Irse de la colonia rural en la que ha vivido siempre para buscar nuevas oportunidades o quedarse e intentar alternativas en el mismo lugar? ¿Migrar hacia Buenos Aires o hacia Rosario? ¿Asociarse con los paisanos en una cooperativa o emprender un negocio individualmente? Las decisiones que los alumnos toman, al modo de las narraciones del tipo “elije tu propia aventura” delinear el destino del productor.

La lente hace foco en la historia de vida de un personaje imaginario pero posible, prototípico: en el **caso** de Luis Medina, en sus condiciones de vida, en sus opciones. En el relato de sus circunstancias personales y familiares decantan algunas de las condiciones que a lo largo de varias décadas dieron lugar a los procesos migratorios: desigual desarrollo regional, mecanización progresiva de las tareas agrícolas, exclusión de los jóvenes del sistema educativo, definición de los lugares de destino urbanos, entre otros. El relato en primera persona, ofrece una carnadura a los conceptos que se esperan enseñar.

Las condiciones de los lugares de origen de las migraciones aparecen en la breve historia de vida del personaje con la que se abre la propuesta : *“Soy Luis Medina, tengo 40 años y soy cosechero en la Estancia La Montenegrina, a 40 kms de Presidencia Roque Sáenz Peña (...) mis abuelos también fueron cosecheros (...) en los 60 se necesitaban muchos brazos para la cosecha, aunque siempre nos pagaban muy poco (...) ahora la novedad son las máquinas, cada vez se necesitan menos brazos ( ...) este año ya mis chicos no pudieron ir a la escuela, tuvieron que ayudarme en el trabajo en el campo (...) los animales que criamos no son nuestros, ya no tenemos”* .

Las diferencias entre los procesos migratorios de los años 60 y los 90, en el marco de los procesos de desindustrialización están presentes en boca de este actor social alrededor del que se articula la propuesta: *“Cuando migraron mis parientes, consiguieron trabajo en*

---

El enlace se encuentra disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual.

*una fábrica de Rosario, compraron un terrenito, pero eso fue ¡hace 30 años! Mis sobrinos terminaron la escuela primaria y secundaria, ahora es difícil conseguir un puesto.”*

La propuesta abre el tema de las migraciones apelando a un recorte, el caso imaginario pero verosímil de un cosechero. Y los elementos alrededor de los cuales se articula la presentación de este caso, son relevantes, explicativos y al mismo tiempo cercanos a la experiencia de los alumnos.

Pero existe en este modo de aproximación al caso un elemento más, y es la invitación a decidir “como si fueras...” Ponerse en el lugar de un actor social, intentar comprender sus razones, tiene efectos sobre la comprensión de los problemas sociales. Nuevamente, la idea de la centralidad que tienen en los asuntos sociales las perspectivas de los actores, puede tener otras resonancias cuando en la clase se ofrece la oportunidad de pasar por una situación semejante. En nuestro ejemplo, es la familia del cosechero la que expresa fuertes razones por las cuales no quiere salir del lugar en el que ha vivido. En la resolución que cada alumno tome frente a este y otros dilemas, en el peso que otorgan a los argumentos del cosechero o a los su mujer y sus hijos, estará presente una forma de comprender el problema, una resonancia con circunstancias del otro. Y esta posibilidad es también un modo de aproximarse progresivamente a la idea de una realidad social cruzada por múltiples determinaciones<sup>5</sup>.

Ahora vamos a detenernos en otro aspecto relevante para comprender e interpretar la vida social. Ponerse en *el lugar de* es una operación de empatía con fuerte carga subjetiva,

---

<sup>5</sup> Como capacitadores es interesante ofrecer a los docentes una variedad de materiales para el abordaje de un tema, considerando qué cuestiones específicas podría aportar. Consideren el material “Una experiencia de historia oral en la escuela. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930” de la Dirección de Curriculum de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 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)

(El enlace se encuentra disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual).

Dicho material plantea una secuencia didáctica sobre las migraciones internas que hace énfasis en las posibilidades que ofrece la historia oral como modo de aproximación a estos contenidos. Cabe a los lectores decidir si esta aproximación y los textos propuestos entre las páginas 79 y 89 de dicho material aportan nuevas perspectivas al trabajo escolar.

que a nuestro entender tiene efectos significativos en los aprendizajes. Pensemos por ejemplo:

¿Qué aporta a la comprensión de las complejas lógicas que atravesaron el proceso de construcción del Estado Nacional el *como si* de asumir el papel de un exportador de cueros del Río de la Plata en 1830 que debe decidir si apoya una ley de protección aduanera? ¿Cómo lo afectarían las medidas proteccionistas, cómo impactarían en su actividad productiva? ¿Con qué grupos y sectores se enfrentaría si apoyara la ley? ¿y si no lo hiciera? La pregunta sobre *“qué harías si estuvieras en el lugar de...”* requiere una reorganización de la información disponible y un esfuerzo de descentración.

¿Qué aporta a la comprensión de las lógicas que atraviesan la producción agropecuaria en nuestro país jugar el papel de un gran productor cuya cosecha está amenazada por cambios de precios en el mercado o enfrentar el mismo problema poniéndose en la piel de un pequeño productor? ¿Cuáles son las posibilidades diferenciales de ambos actores frente al mismo reto? ¿Disponen de reservas para reaccionar de una temporada a otra optando por otro cultivo más rentable? ¿ Pueden fortalecer su producción utilizando agroquímicos o cambiando sus prácticas de laboreo?

En el campo de las Ciencias Sociales, pensar un problema o una situación desde el punto de vista de un actor social supone, al mismo tiempo, conceptos y empatía. (Domínguez, J, 1986), es decir, una construcción conceptual y una disposición subjetiva.



## Actividad recomendada

En el artículo “Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y empatía”, Jesús Domínguez desarrolla investigaciones referidas a la enseñanza de la historia y realiza un recorrido por situaciones de simulación posibles.

Discutan con los colegas aproximaciones a contenidos de Geografía o de Formación Ética y Ciudadana que pudieran enriquecerse con este tipo de tratamiento.

Puede acceder al artículo completo en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926292>

El enlace se encuentra disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual

Ahora bien, hemos analizado un material que propicia la entrada al tema de las migraciones en la actualidad proponiendo un caso en el cual los alumnos toman decisiones desde el lugar de un actor social. Esta puerta de entrada al tema, que lleva nuestra lente a la pequeña escala, requiere un movimiento posterior, que es la ampliación. El trabajo con textos, documentos, películas, entrevistas, ofrecerá nueva información, ampliará la perspectiva de este relato individual en muchas otras historias, incluyendo la consideración de contenidos de orden más general, como por ejemplo los datos estadísticos de las diversas etapas migratorias en nuestro país o los del fenómeno a nivel global.

## Los materiales digitales, una nueva oportunidad para repensar los problemas clásicos

Queremos incluir en esta clase una reflexión sobre los materiales en soporte digital, porque nos parece que hay allí una deuda pendiente, en dos sentidos. En primer lugar, la

deuda refiere a la distancia que todavía hay entre las expectativas puestas sobre la inclusión de las llamadas Nuevas Tecnologías en la escuela, y lo que logra concretarse en el terreno de las prácticas. De alguna manera podría decirse que es mayor la inversión hecha en equipamientos que la circulación que tienen en la escuela real las situaciones de trabajo en las que esas tecnologías se usan de manera “convinciente”. Un asunto que nos parece central para comenzar a desanudar esta madeja es volver a la idea de **herramienta**, es decir, profundizar en las oportunidades que ofrece un material digital para concretar el tipo de trabajo que es relevante hacer para que los jóvenes y los niños enriquezcan su conocimiento sobre la realidad social pasada o presente. El problema del qué y el cómo queremos enseñar ordena la mirada sobre el uso de materiales en soporte digital, y no al revés. Para lo cual es necesario entender cuáles son las posibilidades que se abren y ponerlas en relación con los contenidos a enseñar.

En segundo lugar, la deuda es con el lazo que la escuela tiene con las prácticas de los niños y jóvenes. Sosteniendo **la diferencia** que la escuela debe hacer con el afuera, es preciso atender y entender el tipo de prácticas que los chicos y los jóvenes mantienen con las tecnologías. Los modos de circulación de los jóvenes en Internet, en las redes sociales, con los teléfonos celulares, como consumidores pero también como productores de contenidos, forman parte de un modo de ser niño y un modo de ser joven. Y forman parte de un modo de acceso y de un modo de circulación en el mundo de la producción cultural, que también debe ser objeto de los aprendizajes que la escuela ofrece. Y en esto le toca a la escuela ofrecer condiciones de equidad: la pertenencia a un sector social modela también un *modo de estar* con las nuevas tecnologías: entretenido, al decir de García Canclini, o en posición de dominio. Y eso convoca nuevamente a la escuela a estar presente en estos nuevos modos de estar alfabetizado.

## **Videojuegos: cuando la experiencia de jugar habilita pensamiento sobre lo social.**

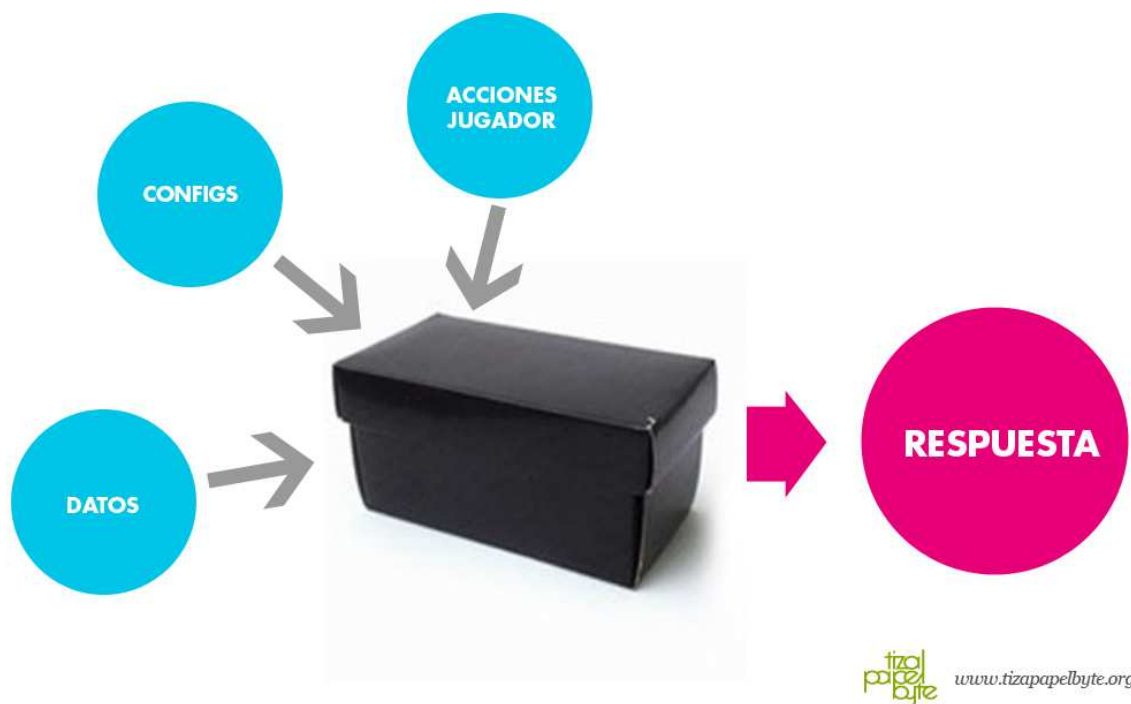
Queremos traer un ejemplo que nos permite pensar con los docentes sobre las posibilidades y también sobre las preguntas que se abren cuando se trae a la clase un “artefacto” propio del mundo de los niños y jóvenes, como son los videojuegos<sup>6</sup>.

Se haya tenido o no demasiada relación con ellos, la idea de que un videojuego es un entorno en el cual un jugador opera realizando acciones, ejecutando órdenes y desarrollando estrategias, resultará familiar para muchos. Un juego puede pensarse como una caja negra, construida sobre la base de un modelo lógico. A medida que el jugador juega va entendiendo el modelo lógico sobre el cual el juego está construido.

VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS PARA NIÑOS Y JÓVENES LATINOAMERICANOS

### **La mecánica de juego**

---



<sup>6</sup> Desde 2007 bajo la denominación de TizaPapelByte desarrollamos una indagación sobre la potencialidad de los videojuegos en situaciones escolares con el apoyo de OEI, Relpe y Flacso Argentina. En [www.TizaPapelByte.org](http://www.TizaPapelByte.org) puede accederse a la producción del grupo. El enlace se encuentra disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual

En términos de la enseñanza de las ciencias sociales, si el contenido del recurso se vincula con aspectos de la realidad social pasada y presente, es posible generar un entorno de juego que aporte a su comprensión. Este es el propósito del videojuego Humanos Recursos que aborda la temática de las nuevas formas de esclavitud<sup>7</sup>. Si bien se trata de un material pensado para estudiantes de la escuela secundaria, lo traemos aquí para su análisis, como un modelo que, además, los docentes evaluarán si es posible de ser trabajado con alumnas y alumnos de séptimo grado.

La idea de esclavitud aparece en los programas escolares cuando se estudian las sociedades en la antigüedad, y también las sociedades coloniales a lo largo de los siglos XV al XVIII. La enseñanza suele ofrecer oportunidades de aproximarse a esa idea a través de imágenes, relatos, que muchas veces, en una dirección adecuada intentan dar cuenta de lo que significa la condición de esclavitud, comprensión que tiene un nivel de complejidad alto. Esto supone representarse una situación en la que los modos en los que se entiende el derecho de las personas en el pasado tienen diferencias con los que están sancionados en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, en estas últimas existen un conjunto de situaciones que son nombradas como nuevas formas de esclavitud.

Un documento de la O.I.T. destaca “en el mundo hay al menos 12,3 millones de personas atrapadas en el trabajo forzoso. El trabajo forzoso adopta diversas formas, incluyendo la servidumbre por deudas, el tráfico y otras formas de esclavitud moderna. Las víctimas son los más débiles. Mujeres y niñas son obligadas a prostituirse, los migrantes son atrapados en esquemas de servidumbre por deudas, y los trabajadores son retenidos en talleres o granjas explotadoras en forma ilegal con escasa o ninguna compensación.” (<http://www.ilo.org/global/topics/forced-labour/lang--es/index.htm>). El enlace se encuentra disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual.

---

<sup>7</sup> El videojuego está disponible en [www.humanosrecursos.com](http://www.humanosrecursos.com). (El enlace se encuentra disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual).



Poner en relación la esclavitud en el siglo XVIII y las nuevas formas de esclavitud puede constituir un modo de diferenciar y enriquecer ese concepto, al mismo tiempo que dar cuenta de un tema que atraviesa la agenda contemporánea. Poner en relación pasado y presente, estableciendo diferencias entre contextos, y algunas similitudes, es un modo de abordaje de las Ciencias Sociales que favorece la comprensión de conceptos.

El videojuego presenta una serie de indicadores que los jugadores deben ordenar en cuatro “escenarios”: uno del pasado (la esclavitud en el siglo XVIII), y tres contemporáneos (el trabajo servil, la prostitución forzada y el trabajo ilegal).



Además de ubicarlos, deben ponderarlos, es decir adjudicarles una cantidad (poco, mucho, nada). Por ejemplo, uno de los indicadores que se ofrece es *Volver a su lugar de origen*. El jugador deberá ponderar cuánto desea realizar esa acción. ¿En cuál de los escenarios ubicar este indicador? Puede formar parte del escenario de la esclavitud en el siglo XVIII, pero también de la prostitución forzada o del trabajo ilegal. Pero en cada escenario, “se regula” de distinta forma porque el esclavo del siglo XVIII difícilmente

podiera volver a su tierra, como tampoco puede hacerlo una mujer prisionera sometida a la prostitución; un trabajador ilegal, bajo ciertas condiciones podría regresar a su lugar de origen. El mismo indicador, tomará el valor *nada* en los primeros casos, y *poco* en el último ejemplo. Indicadores como *Decidir cómo vas vestido*, *Comer con los tuyos*, *Disponer del dinero que ganás*, *Juntarte con otros para reclamar por tus derechos*, deben ser ubicados y regulados por los jugadores en los distintos escenarios. Las pantallas se van sucediendo, el jugador tiene un tiempo limitado para completar cada una. El puntaje que obtiene a medida que juega en cada escenario, le devuelve sus errores y aciertos.

En las experiencias realizadas con alumnos y también con docentes, el desafío de juego atrapa a los jugadores: las cabezas sobre las pantallas, y los dedos moviéndose a velocidad seleccionando indicadores, arrastrándolos y regulándolos, reúnen en una misma situación el pensar sobre la pertinencia de un rasgo para definir una relación, y además el ensayo y error, la memoria (por ejemplo, para retener las elecciones correctas y usarlas rápidamente cuando se vuelve a intentar ganar en un escenario), la velocidad con la cual cada quien logra desplazarse en la pantalla, recogiendo y arrastrando indicadores. La escena resulta en cierto modo extraña a lo escolar, acostumbrada a privilegiar la reflexión y a desestimar el ensayo y el error. Pero tiene mucho de familiar para los alumnos, para quienes lo único extraño en esta situación parece ser el tipo de contenido sobre el cual están desplegando sus estrategias de juego. Por momentos, la discusión sobre el contenido predomina en la escena del juego - dos jugadores discuten si un indicador corresponde o no a ese escenario - y por momentos, predominan la velocidad y la memoria cuando por ejemplo se recuperan a favor los aciertos logrados pantalla tras pantalla. Por momentos, la forma (el lenguaje propio del videojuego y su mecánica) se imponen sobre el contenido y por momentos se hace presente el pensar sobre las variables.

Cada vez que el jugador gana un escenario sumando los indicadores correctos, se dispara una pantalla en la que un relato retoma los indicadores que fueron ofrecidos por el juego, pero esta vez articulados en un texto informativo. Continuando con esta secuencia, cuando el jugador ha logrado completar todas las pantallas, una animación reconstruye la

cadena de actores y complicidades sobre las cuales están montados los circuitos de trata de personas en los cuales intervienen entregadores, funcionarios y “empleadores”, con las consabidas vinculaciones a nivel local y global. A continuación, fragmentos de una película aportan el relato dramático de una joven que ha sido víctima de la trata.

Ya por fuera de la pantalla, el docente tiene la opción de proponer una serie de actividades que ofrecen nuevos casos que amplían información sobre la esclavitud en el siglo XVIII y las formas del trabajo esclavo en la actualidad. Un conjunto de links permiten el acceso a notas de prensa a escala local e internacional, informes y páginas de organizaciones dedicadas a trabajar estas temáticas.

¿Qué cuestiones interesa puntualizar desde el punto de vista de este recurso digital, en este caso un videojuego? Ofrece un punto de entrada en el que un *saber hacer* de los chicos con las pantallas (desplazarse con velocidad, arrastrar, clickear, atender a tiempos estrictamente regulados, retener respuestas eficaces y descartar las “castigadas” con puntaje en contra) se pone en relación con las ideas que tienen respecto a un aspecto de lo social (qué es ser esclavo, qué cuestiones de la esclavitud en el pasado tienen vigencia hoy bajo distintas formas). ¿Cómo? Seleccionando y jerarquizando indicadores. Las reglas de funcionamiento en este entorno lúdico no excluyen el ensayo y el error, y se aprende sobre ese contenido en interacción, volviendo sobre las representaciones más ajustadas. Los textos informativos, los testimonios, las fuentes cumplen una función ordenadora.

La secuencia se abre apelando a las representaciones que el jugador tiene sobre el tema, usando herramientas propias del lenguaje de los videojuegos, y se vuelve sobre dichas representaciones a través de otros relatos y lenguajes, como el de los textos informativos, los videos, las imágenes o los casos. Se parte de indicadores que no presentan un orden, dado que es el jugador quien debe ordenar, y se llega a las voces y casos que los encarnan y estructuran a través de sus relatos.

Como en el caso del primer ejemplo que abordamos, sobre la interpretación del piso de excavación, la propuesta ofrece la oportunidad de interpretar indicadores, reorganizarlos, usarlos para describir. En este caso el lenguaje es otro, conformado por una mecánica,

imágenes, sonidos, desplazamientos sobre la pantalla, velocidad, feedback. Pero, en ambos casos, la secuencia didáctica ofrece momentos en los cuales se interpela a los alumnos ofreciendo oportunidades para que pongan en juego sus aproximaciones a los contenidos y momentos en los cuales estas aproximaciones son enriquecidas con nueva información.

Cuando en el escenario de la formación aparecen materiales como los casos o las situaciones de simulación, suele producirse un efecto de cierto encantamiento, ya que se trata de situaciones potentes que movilizan a los estudiantes y generan interés. El trabajo de re contextualización del caso y de sistematización es una pieza clave. El trabajo con textos, las indagaciones en terreno, el visionado de películas, deberán ir de la mano de las preguntas y problemas que se han abierto en la secuencia anterior.

El riesgo de este tipo de materiales, como sucede con otros, es que se transformen en entretenimientos, artefactos pedagógicos para “atrapar” el interés. La experiencia del juego tiene sentido en la escuela en tanto produce condiciones que permiten acercamientos fértiles a las nociones sociales que se intenta construir. Para ello, además de un adulto que se haga cargo de recuperar la experiencia, es preciso que ésta sea genuina; se trata de jugar seriamente, si cabe la expresión. Refiriéndose al creciente mercado del llamado eduentretenimiento, el investigador inglés David Buckingham se refiere a lo que denomina “un preparado híbrido de la educación y el espectáculo” y afirma que no se trata de “adornar los materiales de enseñanza con pitos y silbatos computarizados, maquillar el plan de enseñanza con un barniz superficial de cultura digital -atractiva- para –los-chicos- Disfrazar contenidos poco interesantes con una capa de diversión no parece ser una salida”. (Buckingham, 2009. 5)

## **En síntesis**

Hemos realizado una recorrida por algunos materiales de enseñanza intentando analizar los supuestos sobre los que están contruidos. A nuestro entender, en términos de la

formación inicial y continua de los docentes, es deseable insistir en articular este tipo de herramientas de trabajo con la selección de unos contenidos relevantes, de enfoques disciplinares capaces de problematizarlos, de hacer eje en aspectos sustantivos de los mismos.

En el primer ejemplo, se ha seleccionado la relevancia de un concepto como el de cazador-recolector para comprender aspectos de la organización social de los pueblos originarios; en el segundo ejemplo, los conceptos vinculados a las migraciones internas explicando las vicisitudes de una historia de vida, y en el ejemplo del videojuego la potencia del concepto de esclavitud para entender situaciones del pasado y del presente.

En todos los casos, lo que ordena la mirada sobre una propuesta didáctica es la fortaleza explicativa de los conceptos que se pretenden trabajar a partir de ella junto con la posibilidad de ofrecer una experiencia que interpele a los alumnos, cognitiva y subjetivamente. La tarea de la escuela es habilitar espacios de reconstrucción y ampliación de los conceptos, de poner en juego representaciones y contrastarlas con nuevas informaciones, dar cabida a modos de hacer que tienen presencia en la cultura de nuestros alumnos, pero puestos a jugar con contenidos diferentes a los que suele ofrecer el mercado y la circulación en las redes sociales.



### Actividad de cierre de módulo (obligatoria, de resolución individual)

**En tanto capacitadores, vamos a proponer a los docentes discutir críticamente algunos criterios de selección de sentidos, propósitos y contenidos relevantes de la enseñanza de las Ciencias Sociales.**

**Proponemos integrar este conjunto de reflexiones analizando materiales didácticos. Para ello, retomemos el ejemplo de la propuesta Dilemas y los productos resultantes de la segunda actividad recomendada de esta clase.**

- a) ¿Qué saberes expresados en los NAPs. permiten trabajar?**
- b) ¿Qué aporta el trabajo con estos casos a la construcción de herramientas para pensar la vida social?**
- c) ¿Qué recorridos pedagógicos podrían proponerse para recuperar y ampliar las ideas que presentan los casos?**

## Bibliografía

AISENBERG, B; CARNEVALE, V; LARRAMENDI, A. (2001). *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Dirección de Curriculum de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aire. Serie Aportes para el desarrollo curricular. 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) . El enlace se encuentra disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual.

BUCKINGHAM, D. (2009). *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*. Disponible en [http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham\\_sp.pdf](http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf). El enlace se encuentra disponible en la sección Sitios de la plataforma virtual.

GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Barcelona.

DOMÍNGUEZ, J. (1986) *Conceptos y empatía*. Infancia y Aprendizaje Nº 34. Pablo del Río Editores.

GOJMAN, S y SEGAL, A. (1998). "Selección de contenidos y estrategias didáctica en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta", en AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comp.) en *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós Educador, Buenos Aires.

MECyT (2006). Serie *Cuadernos para el Aula Ciencias Sociales*. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario.

MECyT (2007). Serie *Cuadernos para el Aula Ciencias Sociales*. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario.

IAIES, G y SEGAL, A. (1994). "Las ciencias sociales y la didáctica", en IAIES, G. (comp.) *Didácticas especiales. Estado del debate*. Aique, Buenos Aires.

IAIES, G y SEGAL, A. (1994) "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia adelante y hacia atrás.", en AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador, Buenos Aires.