

ENSEÑAR MÁS

La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos

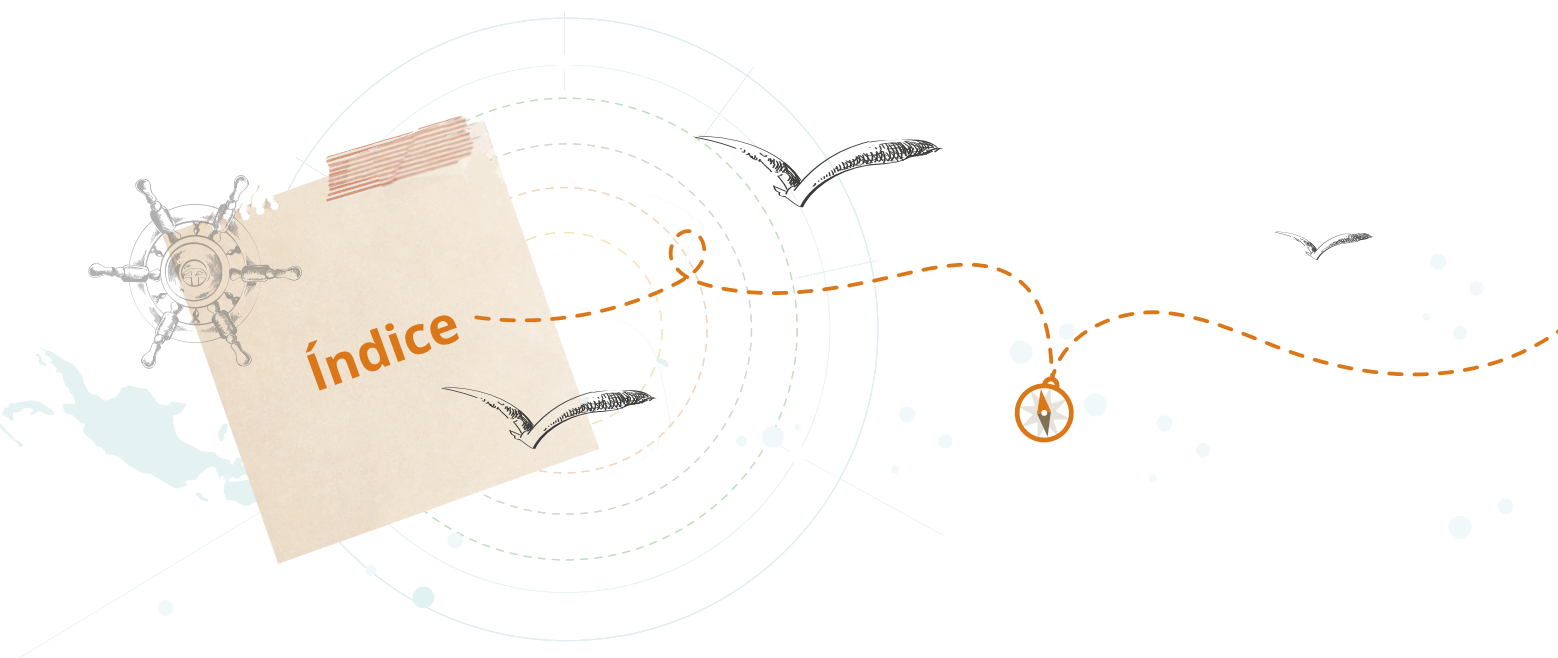
Presentación

La colección **Enseñar Más** se compone de un conjunto de cuadernillos que presentan una mirada sobre los enfoques de enseñanza de los aprendizajes que se consideran prioritarios en el marco de la renovación curricular de la Provincia de Córdoba.

- *ENSEÑAR MÁS. Abordaje y resolución de situaciones problemáticas desde el currículum con énfasis en matemáticas*
- *ENSEÑAR MÁS. Oralidad, lectura y escritura desde el currículum con énfasis en Lenguaje, Lengua y Literatura*
- *ENSEÑAR MÁS. La enseñanza de las ciencias naturales: pistas y desafíos*
- *ENSEÑAR MÁS. La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos*

La colección se desarrolla con el propósito de brindar propuestas concretas para la enseñanza a docentes y equipos directivos de las instituciones educativas. No tiene expectativas de profundizar en los debates teóricos (ampliamente desarrollados en la literatura académica y aquí debidamente referenciados) sino de retomarlos para presentar alternativas y estrategias propositivas para la enseñanza haciendo explícito el posicionamiento que en dicho debate adopta la provincia.

La colección contempla los avances socioculturales y de las tecnologías digitales en estos últimos años y considera los desafíos que presentan a la escuela, en particular a la enseñanza. En este sentido, los cuadernillos proponen una conversación abierta con las y los colegas docentes para profundizar sobre tradiciones de enseñanza en cada una de las disciplinas. Además, ponen a disposición propuestas a partir de las cuales se explicitan decisiones disciplinares y didácticas en las que compartimos estrategias y recursos que apelan a la pluralidad de lenguajes para dar respuesta a las complejidades de la enseñanza en los contextos educativos actuales. Estos materiales identifican oportunamente las posibilidades de abordajes interdisciplinarios que apuntan a la comprensión y resolución de problemas didácticos.



La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos

1. Enfoque pedagógico	p. 4
2. Enfoque de enseñanza	p. 5
2.1. Enseñar desde la complejidad: principios explicativos y conceptos estructurantes de las ciencias sociales	p. 8
Principios explicativos	p. 8
Conceptos estructurantes	p. 12
2.2. Capacidades fundamentales en ciencias sociales	p. 16
Documentos curriculares de consulta	p. 18
3. Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales	p. 19
4. Metodología de enseñanza con ejemplos por niveles	p. 27
5. Desafíos en la enseñanza: una revisión desde ciencias sociales	p. 33
6. Referencias bibliográficas	p. 34

1. Enfoque pedagógico

¿Qué supone un enfoque pedagógico? Supone una perspectiva desde la cual se responden preguntas vinculadas a la responsabilidad de enseñar, a las formas, a las maneras de ejercer y sostener el acompañamiento, a los modos de presentar los saberes. La pedagogía se pregunta por aquello que se “pone sobre la mesa” y por las relaciones que surgen en el marco de esa acción con los saberes, con los artefactos, las tecnologías y las interacciones entre las y los estudiantes, y con el estudio. Si recuperamos el vocablo griego *paidagogia* —*pais* (niño) y *agogos* (el que conduce)— nos encontramos con la acción primera que anida en las entrañas de nuestro oficio: el de acompañar, el de guiar a las/os niñas al encuentro con los saberes. Apoyados en este principio, hoy podemos decir que un enfoque pedagógico detiene la mirada y reflexiona sobre las formas de ese acompañamiento, sobre las operaciones que supone, sobre las tecnologías, los espacios y las relaciones que se producen en ese encuentro.

De acuerdo con Masschelein y Simons (2014), es en la escuela donde se producen las operaciones pedagógicas que permiten a cada uno alzarse sobre sí mismo. Cuando un docente enseña, cuando da clase, lo que hace es transmitir, dar, pasar, guiar, poner a disposición los saberes que se reconocen socialmente significativos a niñas, niños y jóvenes que asisten a la escuela. La enseñanza es lo que mejor caracteriza nuestro oficio. Eso distingue a un educador del que no lo es. ¿A qué llamamos enseñar? Repartir y dar. Imitar. Seguir. Copiar. Indicar. Guiar. Mostrar. Exponer. Hacer ver. Se enseña a otra persona, por eso la enseñanza siempre requiere de otro, no existe nada parecido a la autoenseñanza. Es por eso, como señalan Alliaud y Antelo (2009), se enseñan cosas, conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, contenidos; se enseña a jugar a la pelota, a sumar, a leer...

En la escuela, una de las principales operaciones pedagógicas es la de instituir en estudiantes a todas/os las y los niños. Independientemente de su condición y origen social, económico y cultural, en la escuela todas/os son estudiantes porque las y los docentes proponen ejercicios, actividades de estudio y en ese acto pedagógico es que se instituyen como estudiantes. Así, como afirma Meirieu (2006), de pronto lo extraordinario acontece y en la clase se produce la transmisión, el saber ocupa el lugar.

Enseñar requiere tiempo, espacio, dedicación y disponibilidad. En la tarea de enseñar conviven tradiciones y modos históricos que se renuevan, no sin tensiones, conforme se reconfiguran los saberes pedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos.

Desde este enfoque pedagógico se concibe al docente como un profesional que toma decisiones respecto a las formas de enseñar, a la gestión de la clase: los tiempos, los agrupamientos, la selección de materiales, textos y actividades y estrategias para que la enseñanza responda a las necesidades de su sala, grado o año.

Desde esta perspectiva, la colección **Enseñar más** es una contribución a ese proceso, asumiendo que:

las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuando una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente. (Siemens, 2005, párr. 47)

2. Enfoque de enseñanza

El enfoque de enseñanza se refiere a la relación entre los fundamentos teórico-epistemológicos de la disciplina y los posicionamientos pedagógico y didáctico que le otorgan sentidos a su enseñanza escolar. Es decir, una cierta forma de concebir a las ciencias sociales y su enseñanza. Uno de los principios explicativos del enfoque es la multiperspectividad que considera que para comprender las sociedades, sus tiempos y espacios es necesario atender a múltiples perspectivas, algunas complementarias y otras antagónicas. Para esto, el enfoque se nutre de los diversos campos disciplinares que conforman las ciencias sociales, cuyas tradiciones disciplinares (Livingstone, 1992) registran continuidades y cambios, fruto de procesos de revisión y actualización. Cada campo ofrece herramientas para abordar tanto las realidades sociales y las problemáticas socioterritoriales como los problemas y desafíos emergentes en variados tiempos y espacios.

En las ciencias sociales, es particularmente importante reconocer los modos de construcción del objeto de conocimiento, ya que como sujetos cognoscentes somos parte y partícipes de la sociedad. De esa relación sujeto-objeto deriva la complejidad de la comprensión de lo social y los desafíos que implica para la enseñanza. Por eso, es fundamental construir herramientas y conocimientos que reconozcan la pluralidad de voces, considerando la vida en sociedad entre humanos y sus relaciones e interacciones con otras especies, en variados contextos y tiempos.

Con todo esto, se advierte que el conocimiento social es provisional y que consiste, menos que en un producto fijo, en un proceso en constante movimiento que se enriquece en los intercambios, reflexiones y revisiones críti-

cas de la propia comunidad científico-académica, en diálogo con la escuela y diversos actores sociales.

En sintonía con lo anterior, los marcos curriculares y documentos jurisdiccionales de los niveles educativos obligatorios de la provincia de Córdoba, expresan:

El campo de las Ciencias Sociales está compuesto por un conjunto de disciplinas que se hallan en permanente construcción y que tienen por objeto de estudio la realidad social en sus diversas dimensiones de análisis: económica, social, política, cultural, geográfica, histórica, tecnológica, ambiental, entre otras. En ellas confluyen y entran en conflicto distintos enfoques, lecturas y visiones de la realidad.

En relación con los procesos de construcción del conocimiento social, el paradigma interpretativo crítico que sustenta esta propuesta entiende que el acontecer humano es complejo, dinámico, conflictivo y se lleva a cabo en un determinado espacio y tiempo, con intencionalidades explícitas o implícitas, razón por la cual adquiere un significado diferenciado según el contexto en el que se produce y se interpreta. (Córdoba. ME, p. 131)

A su vez, los procesos de construcción del conocimiento no están exentos de relaciones y ejercicios de poder, en los que confluyen intereses particulares y colectivos que se manifiestan y materializan subjetivamente en modos de comprender y abordar lo social. Esto nos compromete, entonces, a superar la intención meramente descriptiva y a avanzar hacia la problematización, explicación e interpretación de los sentidos comunes que forman parte de nuestro ser en sociedad. A propósito, el documento *Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales* (Córdoba, ME, 2025) propone:

Una visión renovada de los saberes que la escuela debe garantizar, orientada a la construcción de un conocimiento más amplio sobre la realidad social, con énfasis en las acciones de los diversos actores sociales en el pasado y el presente.

Los conceptos estructurantes en Ciencias Sociales, como identidad, cambio y continuidad, conflicto, diversidad, actores sociales, género y desigualdad, entre otros, cobran significatividad a través de la escolaridad en los diversos campos/espacios curriculares del área, a partir de procesos y problemáticas sociales relevantes, posibilitadoras de abordajes interdisciplinarios con gradual complejidad, por ejemplo, con profundizaciones multidimensionales y multiperspectivas en ciclos superiores. (...) Además, se sostiene aquí una perspectiva de género vinculada con lo socio-territorial, que posibilita el

abordaje de la Educación Sexual Integral y perspectivas renovadas de los saberes vinculados con lo ambiental. (p. 5)

De esta manera, este enfoque para la enseñanza de las ciencias sociales abre una mirada renovada y atenta a esos debates y desafíos propios del campo. Una mirada que incorpora a sujetos, grupos y comunidades —situados en espacios geográficos y tiempos específicos— como actores sociales relevantes en la comprensión de la realidad, y que atraviesa toda la escolaridad obligatoria (desde los niveles Inicial y Primario hasta Secundario) a partir de focos específicos, ya sean temáticos (de un acontecimiento, concepto, tema, período o proceso en particular) o escalares (desde lo micro como son los espacios cotidianos hasta referencias escalares como localidades, provincias, países, regiones, continentes y mundial).

Además, suma perspectivas renovadas en clave de inclusión y diversidad, sobre todo en la contemplación de aquellos sujetos y actores sociales que tradicionalmente estuvieron invisibilizados (ver *Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales*, Córdoba, ME, 2025, p. 7). Esta renovación como enfoque para la enseñanza apunta a considerar “posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013, p. 28); es decir, busca contemplar miradas interculturales y decoloniales, lo que en la práctica refiere a revisar las maneras en que ha sido y es enseñada la historia y la espacialidad de lo social a escala mundial y particularmente en América Latina. Convoca a generar preguntas, problematizaciones y debates acerca de las formas en que sucedieron y suceden aún hoy procesos de colonización, de dominación-invasión, de deshumanización y, de invisibilización de variados sectores y sujetos políticos en la sociedad y, además, a abordar temáticas vinculadas con los procesos de defensa territorial y ambiental en los que se involucra el reconocimiento de multiplicidad de historias y espacios. Una mirada de este tipo hace visible y analiza, desde la enseñanza, prácticas de violencia contra algunos actores sociales y sujetos políticos, promoviendo la reflexión acerca de la historia y configuración territorial de los países y de las regiones, atendiendo a los distintos modos en los que se presenta la relación sociedad-naturaleza-cultura y, a su vez, reconociendo prácticas y procesos de resistencia.

La perspectiva de género nos convoca a preguntarnos por el acontecer del mundo contemporáneo y su historicidad, incorporando en la comprensión de la realidad otras herramientas conceptuales y metodológicas que permiten tratar procesos de desigualdad, exclusión o discriminación por género o identidades de género desde la práctica del respeto, la inclusión y los derechos. Considerando a su vez, experiencias sensibles y significativas en torno a vivencias y a la vida cotidiana.

Un aspecto clave del enfoque de enseñanza son las articulaciones entre los campos disciplinares de ciencias sociales y sus vínculos con otras áreas de

conocimiento. Construir propuestas integradoras e interdisciplinarias supone trascender las fronteras de las disciplinas y hacer comunidad y escuela desde esos múltiples abordajes.

El enfoque del texto curricular nos brinda a los docentes de ciencias sociales la oportunidad de analizar, problematizar y revisar las prácticas y rutinas escolares, y las formas de abordar la enseñanza. Nos desafía a formular propuestas creativas para que las y los estudiantes desarrollen pensamientos críticos y autónomos, se apropien de saberes centrales del campo, contemplen múltiples perspectivas y se conviertan en sujetos activos con herramientas para argumentar y fundamentar.

2.1. Enseñar desde la complejidad: principios explicativos y conceptos estructurantes de las ciencias sociales

En concordancia con Benejam (1999), reconocemos que para la enseñanza de las ciencias sociales, recurrir a principios explicativos y conceptos estructurantes hace posible la comprensión de la complejidad de lo social. En la práctica, su abordaje sucede de manera conjunta: tanto a los principios como a los conceptos se los trabaja en articulación.

A continuación, compartimos algunos principios explicativos y conceptos estructurantes que consideramos transversales en la escolaridad, con el fin de aportar a la reflexión sobre su presencia e incorporación de manera situada en cada escuela, acorde a los niveles y las modalidades y considerando las trayectorias escolares.

Principios explicativos

Se trata de herramientas analíticas que se emplean para explicar y comprender la complejidad de lo social más allá de una observación descriptiva y que permiten articular dimensiones y explicaciones sobre el mundo social.

Multidimensionalidad

Implica incorporar más de una dimensión de abordaje a un tema o problemática social. Permite acercarnos a la complejidad de lo social por tanto considera varias dimensiones de manera relacional y posibilita acceder a una mirada integral e integradora de la realidad. En la enseñanza incorporamos principalmente las dimensiones política, social, económica, ambiental, espacial y cultural, pero pueden sumarse otras. El modo en que comprendemos cada una de ellas y desde qué perspectiva lo hacemos hace posible identificar focos de abordaje y relaciones tanto entre dimensiones como entre conceptos o categorías.

De modo no exhaustivo, en la enseñanza, se contemplan las siguientes dimensiones:

- **Económica:** refiere a la organización y constitución de instituciones para el sustento de las personas y sociedades, a la organización social y división del trabajo en la producción, la distribución y el consumo en diversas escalas, a la tecnología y elementos implicados, al vínculo con la naturaleza para la organización económica y a la caracterización de sectores o clases sociales respecto a su inserción en la economía.
- **Social:** refiere a la organización de la sociedad, a las desigualdades y conflictos de diverso orden que la atraviesan, a la acción de los actores sociales e interacción entre ellos, al análisis de los sectores populares o subalternos y las desigualdades de género, el ingreso a la vida cotidiana, de aspectos demográficos y asentamiento poblacional y a las variaciones de la organización familiar.
- **Política:** contempla cuestiones relativas al poder y la organización política de la sociedad; por un lado, al Estado y sus niveles, la configuración política y sus cambios a través del tiempo, y, por otro lado, la organización institucional de la sociedad, la ciudadanía y las relaciones entre los distintos sectores sociales.
- **Cultural:** considera el conjunto de creencias, saberes, opiniones, valores y costumbres que constituyen la forma que tienen los hombres y las mujeres de vincularse entre sí y con el contexto que los rodea.
- **Espacial:** atiende a los procesos espaciales y configuraciones territoriales que resultan de la relación sociedad-espacio. Considera tanto las prácticas como procesos biogeofísicos.

Es necesario señalar que, en el *Marco Curricular Común*, estas dimensiones atraviesan los aprendizajes y contenidos de manera integrada.

Multiperspectividad y multirreferencialidad

Multiperspectividad y multirreferencialidad en la enseñanza de las ciencias sociales enriquecen los abordajes desde perspectivas, referencias, dimensiones y variedad, lo cual permite reconocer la heterogeneidad de voces y de saberes en la explicación y comprensión de fenómenos, procesos, temas o problemáticas sociales. Ambas contribuyen a construir un conocimiento social fundado en diversos acuerdos, tensiones y diferencias situados en tiempos y espacios concretos, el cual se puede revisar y (re)construir desde diversas prácticas.

Incluye las distintas perspectivas de los actores involucrados en los procesos y problemáticas socioterritoriales estudiadas y aquellas perspectivas teóricas desde las cuales los comprendemos. Estos principios prestan atención a miradas soslayadas por enfoques tradicionales o perspectivas que han sido hegemónicas en distintos contextos y épocas, incorporando a los sujetos y actores sociales implicados en los fenómenos y acontecimientos que se estudian.

En la enseñanza, estos principios implican analizar diversas fuentes, comparar la información que ofrecen, establecer relaciones, elaborar conclusiones, apelar a nueva información. Los estudios de caso pueden ser una estrategia privilegiada para su abordaje, apelando al reconocimiento de multiplicidad de miradas, a veces complementarias, otras veces en tensión o contradicción. También dinámicas lúdicas como “ponerse en el lugar de” un sujeto o grupo considerando los procesos histórico territoriales.

Multiescalaridad

Remite al trabajo con variadas escalas y sus relaciones para la comprensión de la realidad social. Como docentes, es preciso considerar que cada escala tiene implicancias en la forma en que se trabaja un tema o problemática social, “pues un fenómeno sólo puede ser representado a una determinada escala; a otras escalas no es representable o su significado se modifica. De modo que la elección de la escala de análisis condiciona, de entrada, el tipo de razonamiento geográfico” (Lacoste, en Batllori, 2002, p. 3). La escalaridad requiere que recortes como área y localización, definidos según criterios físicos (forma, tamaño y extensión), puedan ser complejizados, incorporando en su comprensión atributos, características y relaciones entre elementos y componentes del espacio geográfico, tanto en la escala de trabajo como en su interacción con otras escalas (por ejemplo, lo global y lo local en interrelación e interactuando mutuamente).

Este principio permite comprender las escalas como construcciones sociales que están imbricadas con relaciones de poder. Cada escala responde a propósitos, intereses, medios y sentidos distintos (Berque, 1998). En la enseñanza, establecen unidades de análisis que focalizan la mirada en un determinado recorte espacial; cada escala entonces permite reconocer relaciones más allá de la localización.

Si tomamos como ejemplo la secuencia del nivel Secundario [\(Re\)configuraciones territoriales en mapas de la República Argentina](#) (Moyano; Pedrazzani; Ramallo y equipos de producción del ISEP, 2021), podremos observar que están presentes los principios explicativos de manera articulada y transversal. Las distintas actividades propuestas posibilitan el trabajo con múltiples escalas, perspectivas, referencias y dimensiones. En la comparación entre mapas (Parada 1) se trabaja con escalas y referencias desde una dimensión política. Con la historia territorial de Argentina (Parada 2), se

La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos

abordan dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. A la vez, en toda la propuesta se ponen en juego diversas perspectivas y referencias donde la interrelación de escalas toma lugar. En las diversas actividades se van entrelazando los principios explicativos a fin de concebir la configuración territorial de Argentina desde la complejidad de la realidad social.



Fuente: [El Colono del Oeste](#)

Mapa político de la República Argentina
(anterior al año 2010)

Para ver el mapa
más grande o imprimirlo,
clic [aquí](#).



Fuente: [Instituto Geográfico Nacional](#)

Mapa Político Bicontinental
de la República Argentina

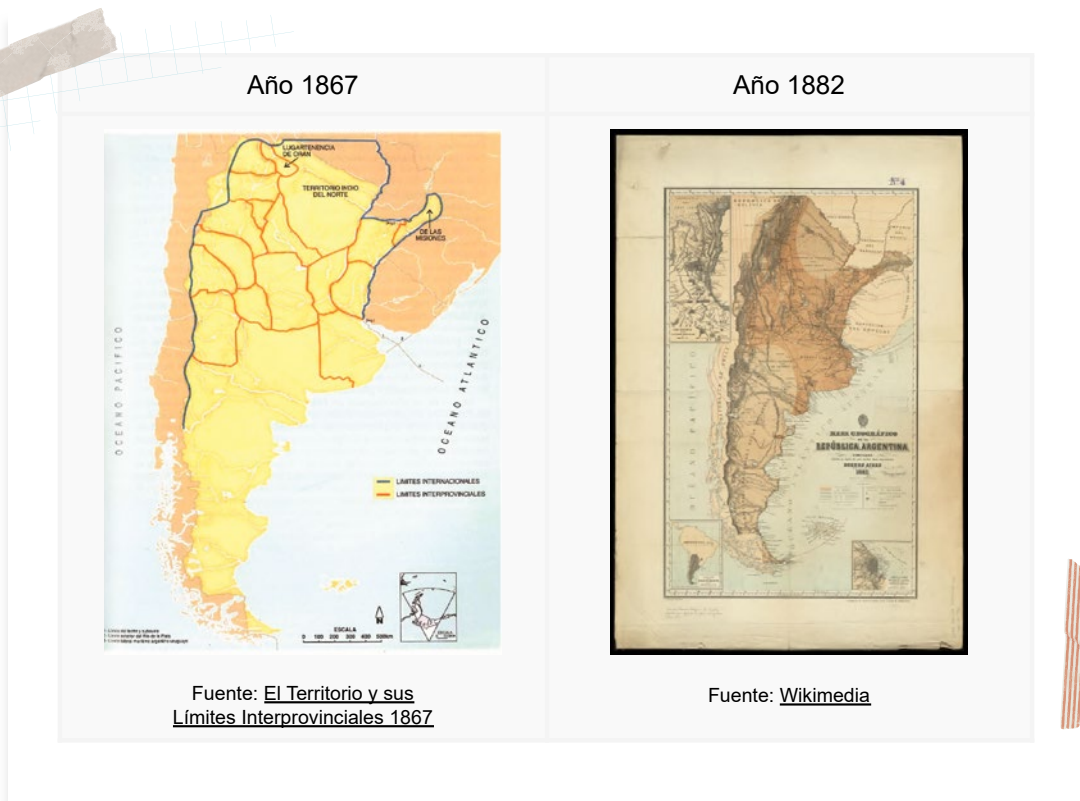
Para ver el mapa
más grande o imprimirlo,
clic [aquí](#).

Luego de la observación, les proponemos lo siguiente:

- Escriban un breve párrafo en el que sinteticen lo que muestran el mapa 1 y el mapa 2.
- Con base en lo que observaron para realizar el punto a), completen el siguiente cuadro de semejanzas y diferencias.

MAPAS 1 Y 2	
Semejanzas	Diferencias

Moyano, Pedrazzani, Ramallo y equipos de producción del ISEP, 2021, p. 4



Moyano, Pedrazzani, Ramallo y equipos de producción del ISEP, 2021, p. 7

Conceptos estructurantes

Son nodales para la construcción del conocimiento social en tanto nos ayudan a trabajar con los aprendizajes y contenidos en el aula. Estructuran el abordaje y permiten generar andamiajes en las propuestas didácticas. Remiten a “conceptos transdisciplinarios, dados los múltiples campos de conocimiento comprendidos en ciencias sociales. Son considerados estructurantes en tanto su significación y centralidad están en el núcleo de la comprensión de esa compleja trama de relaciones que constituyen las realidades sociales” (Cresta; Moyano; Pedrazzani; Ramallo, y equipos de producción ISEP, 2024). Enriquecen el abordaje de la complejidad y se presentan de modo transversal en los contenidos curriculares de los diversos niveles y modalidades de la escolaridad.

En este material presentamos de forma breve algunos de estos conceptos estructurantes, considerando que son de relevancia en el diseño y planificación de las propuestas de enseñanza en torno a aprendizajes y contenidos contemplados en los documentos y marcos curriculares. Por cierto, los conceptos rara vez son abordados de manera individual, pues en vínculo con otros permiten crear una red de significados potentes.

Temporalidad

La mirada tradicional de la enseñanza de las ciencias sociales se ha aproximado al tiempo histórico principalmente desde la cronología. En ella se escogen y presentan una serie de hechos políticos y sus fechas en una sucesión temporal, uno detrás de otro. Así, los acontecimientos se consideran de manera aislada al período histórico en el que se insertan y de la problemática social que los atraviesa, perdiendo así el vínculo con los cambios y continuidades, y con las diferentes dimensiones de análisis. Por eso, la cronología construye una concepción lineal del tiempo. Frente a esto, se propone abordar la temporalidad desde periodizaciones, procesos históricos y temporalidades múltiples. Sin embargo, la cronología puede ser de utilidad para un inicial aprendizaje de la temporalidad y como herramienta para una primera aproximación a un “tiempo corto”.

Las temporalidades múltiples invitan a identificar diferentes ritmos sociales, se propone un “tiempo corto” propicio para el análisis de los acontecimientos y la dimensión política, un “tiempo medio” para las coyunturas sociales y económicas, y un tiempo largo para las estructuras. Esas temporalidades múltiples se entrecruzan y dialogan entre sí en los periodos y procesos. Por su parte, la definición de periodizaciones también estuvo atravesada por una mirada tradicional que proponía que todos los espacios geográficos pasarán por las mismas etapas que se identificaron en Europa (Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea). Sin embargo, las periodizaciones deben definirse a partir de un recorte de la realidad situada espacial y temporalmente. Los procesos históricos suelen afinar la definición de una problemática social e incorporar, de esta manera, a los acontecimientos históricos en relación unos con otros y con las dimensiones de análisis que se prioricen. Los cambios y continuidades se observan en este tipo de abordaje temporal. Las periodizaciones, muchas veces, marcan una ruptura crucial, un cambio, respecto al periodo anterior, y, a la vez, siempre hay pervivencias o continuidades. A su vez, dentro de un mismo proceso histórico o periodo se pueden identificar cambios y modulaciones, tanto sociales, económicos como políticos.

Para nuestras propuestas de enseñanza es importante establecer vínculos entre pasado, presente y futuro. Por un lado, proponer un diálogo entre las problemáticas actuales de los y las estudiantes con los recortes de la realidad social que vamos a abordar. Por otro lado, reponer el “tiempo presente” de los actores sociales del pasado y contextualizar sus decisiones. Esto implica pensar que contaban con información fragmentaria y no podían conocer las consecuencias de sus acciones o el desenlace de los procesos y que, por ello, sus futuros posibles podían ser diversos. Así planteado, el pasado se vincula con el carácter abierto del presente y el futuro de los y las estudiantes.

Espacio geográfico

El concepto de espacio, espacio geográfico y la categoría territorio están presentes de manera transversal en documentos curriculares de la provincia de Córdoba. Como parte de la geografía renovada y la renovación de la enseñanza, estos conceptos se resignifican en el marco de las perspectivas emergentes en torno al giro espacial en ciencias sociales.

La concepción de espacio como soporte o receptáculo de actividades humanas es problematizada como tal y concebida tanto como construcción y producción social a la vez. En consecuencia, se asume la doble implicación entre sociedad y espacio, en tanto ambos términos remiten a una mutua coproducción y coconstrucción que los definen y constituyen. Conforme a esto, se admite que el espacio tiene relevancia en las prácticas y acciones sociales y que estas a su vez lo transforman también, entramados en relaciones y ejercicios de poder y en procesos de desigualdad social y territorial.

Esta mirada abre en la enseñanza una revisión de otras categorías analíticas como territorio, paisaje y lugar, y añade el concepto de región. El abordaje se amplía hacia el modo como son construidos estos conceptos y categorías y las dimensiones que se tienen en cuenta. Por ejemplo, en los casos de región y territorio, usualmente restringidas a su definición jurídico-administrativa, se incorporan otras voces y actores sociales, otras prácticas e intereses, para acceder a su delimitación y definición.

Actores sociales

Remite a “grupos, sectores, clases, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social en aras de conseguir determinados objetivos particulares, sectoriales, propios sin que ello suponga necesariamente una continuidad de su actividad como actor social” (Rauber, 2006, p. 6).

Su abordaje en la enseñanza es clave para comprender la realidad social e identificar recortes de estudio. Es importante dar cuenta de la heterogeneidad interna de estos actores colectivos y relacionarlos con su contexto y su inserción en la sociedad en sus variadas dimensiones (políticas, económicas, ambientales, espaciales y culturales, entre otras).

En el marco de la revisión de la enseñanza, tanto en Historia y en Geografía, como en otros campos disciplinares de las ciencias sociales, se problematiza el foco en “los grandes hombres” —próceres históricos vinculados al ámbito militar y político, considerados hacedores de la construcción de la nación y el Estado argentinos— y se incorporan otros actores sociales marginalizados en los relatos tradicionales: sectores populares o subalternizados, mujeres, disidencias, pueblos originarios y afros.

Su abordaje se vincula con conceptos clave como identidad, género, alteridad y diversidad. La capacidad de agencia de los diferentes actores sociales

como constructores de la realidad social nos permite reconocerlos como participantes y protagonistas del cambio social.

Conflicto

El conflicto ingresa como motor de la acción y da la impronta a los cambios y continuidades en un proceso histórico y territorial, permitiendo reconocer situaciones de tensión, de disputa o de control en la relación entre actores sociales. Analizar los intereses, las estrategias y acciones que realizan o realizaron los actores sociales, las situaciones de desigualdad y las valoraciones e interpretaciones colectivas en pugna permite la complejización de la mirada para la comprensión de lo social.

En cuanto al abordaje escalar de conflictos, contempla escalas que responden a una mirada general o macro, como por ejemplo un análisis geopolítico en el que se da cuenta de la articulación entre dimensiones económicas y políticas, entre diferentes actores sociales; y escalas micro, en las que los abordajes surgen más desde las prácticas de diversos actores, grupos y personas en la vida cotidiana. En el análisis de conflictos es importante considerar los modos en que se producen: imposiciones, enfrentamientos, resistencias, negociaciones, adaptaciones, etc.

Este concepto de conflicto en la enseñanza está particularmente relacionado con los anteriores (actores sociales, temporalidad y espacio geográfico) y con otros que dan cuenta de las particularidades de la realidad social.

En la secuencia [Efemérides: 17 de agosto. El plumerillo: lo previo al cruce de los Andes](#) (Lamelas, Moyano, Pedrazzani, Ramallo y equipos de producción ISEP, 2022) están presentes de manera relacional los mencionados conceptos estructurantes. En cuanto a la temporalidad, la secuencia se sitúa en el Cruce de los Andes y, aunque parte de un acontecimiento político-militar, se presenta en el marco de un proceso histórico, las guerras de Independencia. Se parte de un "gran hombre", San Martín, pero no se lo presenta como el único protagonista, sino que se incluye a más personas y actores sociales, dando cuenta de la agencia de los pueblos originarios y de los soldados del ejército, constituidos por sectores populares.

Propone inmiscuirnos en el tiempo presente de esos actores y en la vida cotidiana de las guerras de Independencia, sumergiéndonos en el escenario donde toman sus decisiones. Trabaja con variadas escalas de los espacios geográficos en juego, desde una escala micro (vida cotidiana en el campamento) a escalas macro (ex Virreinato del Río de la Plata, escala americana y escalas interimperiales). El conflicto general del proceso es lo que le da sentido al accionar de los actores sociales y marca el ritmo del proceso histórico.

Es de importancia mencionar que en los aprendizajes y contenidos para la enseñanza, también es posible reconocer otros conceptos estructurantes

como: sociedad, cambio y continuidad, identidad, alteridad, género, desigualdad, organización social, Estado, entre otros.

2.2. Capacidades fundamentales en ciencias sociales

En diversos documentos ministeriales se identifican algunas capacidades que se ponen en juego en la enseñanza de las ciencias sociales. A partir de ellas, se promueven modos de acceso a los aprendizajes y contenidos, la interacción con los conceptos estructurantes y su vinculación con los principios explicativos del área.

Las capacidades refieren a

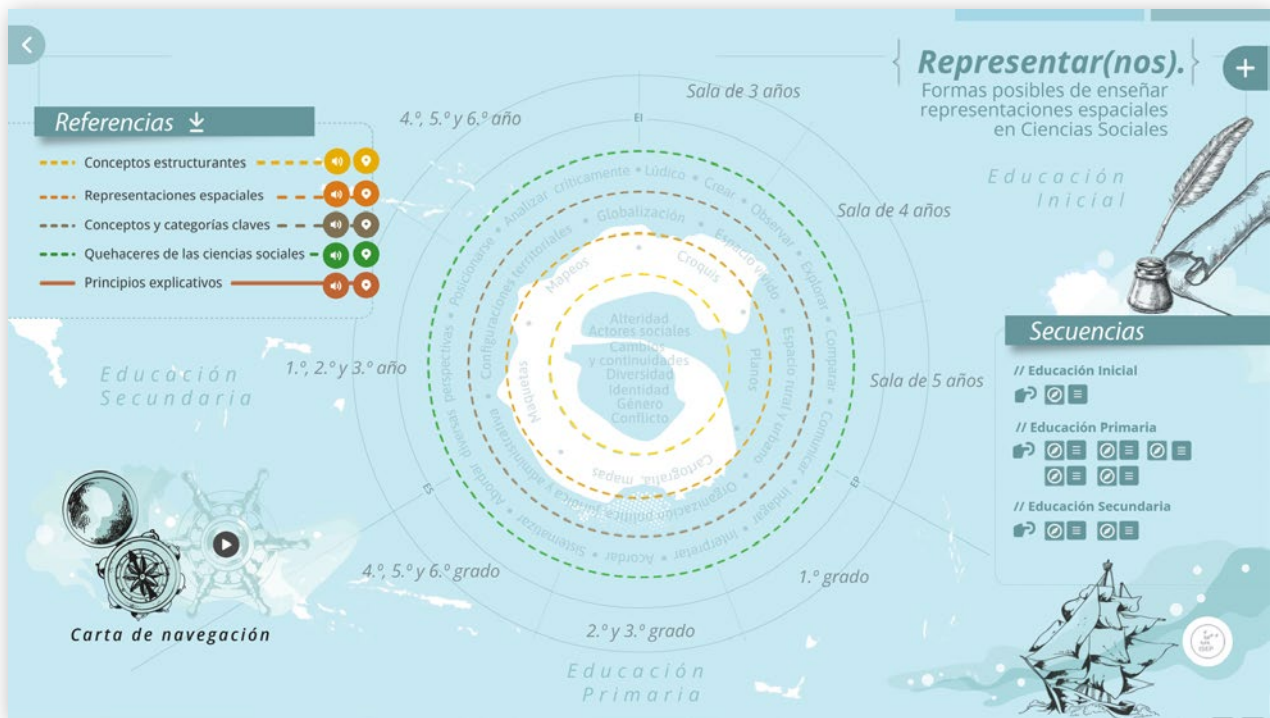
procesos sociales, afectivos y cognitivos necesarios para la formación integral de la persona, se manifiestan a través de un contenido o conjunto de contenidos (conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos, prácticas) y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos saberes. (Córdoba, ME, 2014, p. 2)

Son fundamentales porque posibilitan un trabajo interrelacionado con contenidos (conceptos, categorías y temas) propios del campo conceptual disciplinar y de las finalidades formativas expresadas en el “carácter prescriptivo de los diseños y propuestas curriculares” (Córdoba, ME, 2024, p. 9). A su vez, orientan la organización, en especial en lo que respecta a la elaboración de secuencias y planificaciones para clases.

El desafío de articular aprendizajes prioritarios y desarrollo de capacidades fundamentales debe constituir, en cada escuela, una gran ocasión para consensuar el currículum más apropiado. Claro está que se trata de un trabajo que demandará la participación de los equipos directivo y docente —con proyección a las familias y a la comunidad— con el de articular propósitos, contenidos y metodologías, potenciar con criterio pedagógico la distribución y uso de los espacios y tiempos escolares, repensar estrategias de enseñanza y evaluación. (Terigi, 1999. En Córdoba, ME, 2014, p. 3).

El objeto hipermedial interactivo (OHI) *Representar(nos). Formas posibles de enseñar representaciones espaciales en Ciencias Sociales* muestra parte de ese entramado entre contenido y capacidades, en este caso enunciadas como quehaceres de las ciencias sociales, en diálogo con las progresiones en torno a la enseñanza de representaciones espaciales. Las y los invitamos a ingresar e interactuar con el OHI para reconocer y reflexionar sobre cómo se propician esas articulaciones en secuencias didácticas.

La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos



Para acceder al objeto **Representar(nos)**,
Formas posibles de enseñar representaciones espaciales en Ciencias Sociales, hacer clic [aquí](#).

Los Objetos Hipermediales Interactivos (OHI) producidos por ISEP son dispositivos en soporte digital que tienen el propósito de contribuir a pensar propuestas de enseñanza y mejorar las condiciones en que tienen lugar los aprendizajes. Presentan un conjunto de elementos vinculados entre sí, con diferentes intenciones comunicativas: presentar, comparar, confrontar, explicar, argumentar, sensibilizar, informar. Y lo hacen apelando a diversos lenguajes: textos, imágenes, audios o pódcast, y materiales audiovisuales varios. Se trata de acompañar los modos en que un objeto de estudio se pone sobre la mesa en el oficio de enseñar.

Bajo el título "Referencias", en el ángulo superior izquierdo, si se hace clic en "Quehaceres de las ciencias sociales", se activa en color verde un círculo con palabras: crear, observar, explorar, comparar, comunicar, indagar, interpretar, acordar, sistematizar, entre otras. Refieren a capacidades que se abordan a través de la escolaridad (Educación Inicial, Primaria y Secundaria), y nos permiten identificar articulaciones con los contenidos del propio currículum. Por ejemplo, si hacemos clic en cada una de las secuencias didácticas, podemos observar cómo varía en grados de complejidad y profundización por cada ciclo y nivel.

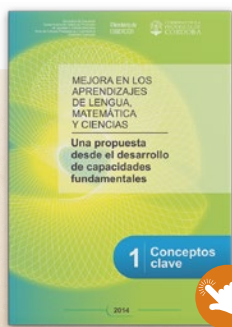
La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos

Es importante considerar que las capacidades fundamentales, al igual que ciertos conceptos estructurantes, están presentes de diversos modos y en variados espacios-tiempos de enseñanza en toda la escolaridad: “las capacidades atraviesan de manera horizontal y vertical los diseños y propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades” (Córdoba, ME, 2024, p. 10).

En *Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales* (Córdoba, ME, 2025), las referencias a capacidades tienen lugar tanto en metas por ciclo, en aprendizajes y contenidos como en los indicadores de logro. Orientan el abordaje de contenidos en el aula y los grados de profundización de contenido a través de conceptos estructurantes y categorías/dimensiones analíticas. También los procesos de evaluación, en tanto posibilitan considerar el desempeño de las y los estudiantes en tareas o ejercicios particulares o en la comprensión de aprendizajes y contenidos en general.

Diversos documentos ministeriales abordan en profundidad las capacidades fundamentales, brindan conceptualizaciones y ofrecen pistas para su tratamiento en el aula. Compartimos algunos de ellos para su consulta.

Documentos curriculares de consulta

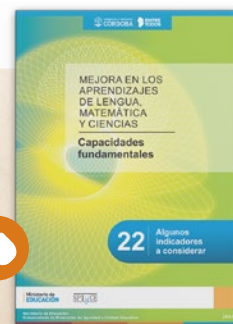


Este [documento](#) ofrece un acompañamiento pedagógico para abordar y desarrollar capacidades en aprendizajes vinculados a lengua, matemática y ciencias para los distintos niveles y modalidades.

Este [documento](#) enfocado en fortalecer la propuesta formativa presenta una serie de indicadores conformados por componentes sociales, cognitivos y emocionales, que orientan procesos de autoevaluación con el fin de contribuir a la “mejora de los aprendizajes de los estudiantes desde una perspectiva situada”.



Este [material](#) recupera y amplía el abordaje de capacidades en general y fundamentales en particular, compartiendo definiciones centrales y ejemplos para su vínculo con aprendizajes y contenidos.



La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos

Cada una de estas producciones tiene como fin aportar a las discusiones institucionales y con equipos docentes de los diversos niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial para ser puestos en práctica el aula de manera situada en cada escuela y contexto en particular.

En todos ellos, dentro del espectro de capacidades fundamentales para toda la escolaridad, reconocemos la importancia de las siguientes para la enseñanza en Ciencias Sociales:

- Oralidad, lectura y escritura
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas
- Pensamiento crítico
- Creatividad
- Trabajo colectivo y cooperativo
- Gestión y monitoreo del propio aprendizaje
- Ciudadanía local, global y digital

Estas capacidades se proponen para ser desarrolladas en todas las áreas del conocimiento escolar. En el caso de Ciencias Sociales, el modo en que se las enseña y se las pone en juego permite identificar las progresiones en su aprendizaje a través de la trayectoria escolar. Dicho de otro modo, las capacidades progresan en un proceso de creciente complejización, profundización y autonomía en su desarrollo por parte de los y las estudiantes al trabajarlas junto a los aprendizajes y contenidos.

3. Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales

Las progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales, al igual que en otras áreas de conocimiento en la escolaridad, nos muestran la construcción progresiva y secuenciada de aprendizajes y contenidos propuestos para cada nivel y modalidad de la enseñanza. En ese sentido, dichas progresiones se vuelven una herramienta clave para el diálogo entre docentes y el logro de articulaciones.

Para enriquecer el trabajo con las progresiones de aprendizaje, además de la labor paulatina y articulada con los aprendizajes y contenidos, es preciso atender a las trayectorias escolares de las y los estudiantes; es decir, conocer de forma situada el contexto de la comunidad educativa con la que se

trabaja, ya que ello nos posibilita reconocer y construir estrategias didácticas singulares acordes a cómo están sucediendo los procesos de aprendizaje en el aula y entre salas, grados y años.

En los documentos curriculares vigentes, podemos reconocer la existencia de diversas formas de progresión, diferenciando entre aquellas que dan cuenta de períodos y de escalas y las que refieren a profundización de aprendizajes y contenidos a partir de capacidades en relación con conceptos estructurantes. Es decir, “las progresiones pueden ser leídas de forma horizontal, ampliando conceptos y escalas y, de forma vertical, respondiendo a periodizaciones” (Córdoba, ME, 2025, p. 7).

En *Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales* (Córdoba, ME, 2025), las metas dan cuenta de progresiones para cada ciclo y se desglosan en diversos aprendizajes y contenidos para cada sala, grado y año. Cada meta por ciclo tiene su especificidad y progresión en diálogo con la manera en que son enfocados los aprendizajes y contenidos en un mismo año del ciclo lectivo y con relación al anterior y posterior.

A su vez, los indicadores de logro (por aprendizaje) nos están ofreciendo pistas y orientaciones respecto de cómo abordar esos aprendizajes y contenidos y de cómo sucede la progresión en relación con capacidades fundamentales y capacidades en general para un desarrollo integral de las y los estudiantes. En relación con ello, en el quehacer docente, los indicadores acompañan la tarea de planificación del año en el ciclo lectivo y de las clases, con sus respectivos procesos de evaluación. Así, cuando nos enfocamos en los indicadores de logro, podemos observar que proponen de manera progresiva el manejo y dominio de conocimientos (saberes y prácticas) que posibilitan una comprensión del campo, en este caso de las ciencias sociales y de los campos disciplinares que la conforman y con los que se articula.

En clave de progresiones, podemos reconocer que los “conceptos estructurantes en Ciencias Sociales, como identidad, cambio y continuidad, conflicto, diversidad, actores sociales, género y desigualdad, entre otros” (Córdoba, ME, 2025, p. 5) están presentes de diversas formas en toda la escolaridad. De este modo, lo que permite abordarlos de manera progresiva son las profundizaciones que se proponen en aprendizajes y contenidos vinculados (conceptos, categorías, temas que favorecen su trabajo en el aula), las escalas y periodizaciones en las que se hace foco y su abordaje a través de capacidades por cada sala, grado y año. Por ejemplo, como se expresa en *Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales* (Córdoba, ME, 2025) para el nivel Secundario:

Para los espacios curriculares de Geografía, la progresión de 1^{ero} a 5^{to} año involucra el abordaje desde lo local a lo global. En el Ciclo Básico, en 1^{er} año, se profundiza en la escala local, la provincia de Córdoba y otros espacios, y sus interconexiones con otras escalas,

para comprender diversos procesos socio-territoriales. En 3° año, el foco escalar es Argentina, para luego, en el Ciclo Superior, en 4° año, adentrarse en Latinoamérica y el Caribe, y en 5° año, se considera la escala mundial.

En los espacios curriculares de Historia, en ambos ciclos, se complejiza un abordaje centrado en la perspectiva latinoamericana y local/regional, y se profundiza la perspectiva decolonial, a partir de las lógicas entramadas de colonialidad-patriarcado-capitalismo. En 3er año, las escalas latinoamericana y argentina coinciden con el espacio curricular Geografía. Como en textos curriculares anteriores, Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales puede ser leída de forma horizontal, ampliando conceptos y escalas y, de forma vertical, respondiendo a periodizaciones. (p. 9)

Como deducción de lo expresado en dicho marco curricular, podemos reconocer la progresión a través de las escalas geográficas en las que se hace foco en cada año. En complementariedad, cuando nos adentramos en los aprendizajes y contenidos, encontramos también que las progresiones tendrán —sobre todo en Historia— un recorrido por periodizaciones y, en ambas —Geografía e Historia— por conceptos estructurantes y por conceptos y categorías propias de cada campo disciplinar, que en lo escolar se enfoca en problemáticas socioterritoriales y los modos en que se presenta la interrelación sociedad-espacio-tiempo.

Lo veamos en un ejemplo concreto, recuperando una meta del Ciclo Básico del Nivel Secundario en el marco de *Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales (Córdoba. ME, 2025)*:

Meta

Analizar las sociedades y sus transformaciones, considerando cambios y continuidades y la interrelación entre sociedad-espacio-tiempo, a partir de procesos vinculados a identidades, diversidad y alteridad, desigualdad y multiplicidad de voces y saberes.

(Córdoba. ME, 2025, p. 92)

En la meta, se advierte la presencia de conceptos estructurantes como sociedad, espacio, tiempo, desigualdad, diversidad y alteridad. El abordaje de los procesos en el tiempo encuentra su anclaje al nombrar las transforma-

ciones de la sociedad y la interrelación entre sociedad-espacio-tiempo. Lo espacial ingresa en esa interrelación y, desde allí, el juego entre escalas.

Cada meta integra saberes escolares y capacidades que, en su articulación con aprendizajes y contenidos, incorpora —entre otras temáticas— aquellas que son emergentes y que permiten una actualización del área y de los campos disciplinares que la conforman. En el ejemplo anterior, la referencia a la multiplicidad de voces y saberes con la que cierra el contenido de la meta va a tener su correlato en aprendizajes y contenidos como en indicadores de logro, dando cuenta del foco y abordaje de temáticas emergentes, sobre todo en lo que respecta a la ampliación de actores sociales y de sujetos políticos. También propone trabajar con una mayor diversidad de fuentes.

Si nos enfocamos en uno de los aprendizajes y contenidos que se desglosan en cada año del ciclo, podemos observar cómo se plantea la progresión en un ejemplo concreto:

1.º año

Espacio curricular:
Geografía

Aprendizaje y contenido

Comprensión del espacio geográfico, como una construcción social en la que convergen relaciones y procesos políticos, económicos, culturales y ambientales, en distintas escalas y tiempos.

Indicadores de logro

Explica, con ejemplos concretos, cómo múltiples dimensiones (sociales, económicas, ambientales, entre otras) interactúan en problemáticas y transformaciones territoriales (deforestación, expansión urbana, entre otras).

Construye, de manera individual o colectiva, una definición propia de espacio geográfico, y la pone en juego al analizar diversos procesos sociales (migraciones rurales-urbanas/urbanas-rurales, prácticas sociales de la vida cotidiana, entre otras).

Emplea definiciones de espacio geográfico, para la interpretación e identificación de procesos sociales, a escala local, en relación con otras escalas.

Ejemplifica formas de producción y apropiación diferencial de los espacios, tanto en relación con género e identidades de género, como respecto de otras identidades, desde lo intercultural (migrantes, personas en situación de discapacidad, entre otras).

(Córdoba. ME, 2025, p. 93)

3.º año

Espacio curricular:
Geografía

 **Aprendizaje y contenido**

Definición de territorio como categoría de análisis que integra diversas dimensiones (culturales, sociales, políticas, naturales, entre otras) y escalas.

 **Indicadores de logro**

Reconoce dimensiones materiales y simbólicas en la construcción de territorios y territorialidades a diversas escalas, a partir de estudios de casos, actividades lúdicas o variadas representaciones cartográficas.

Construye argumentaciones y propone ejemplos en los que el contexto histórico, y los actores sociales partícipes, son reconocidos en la construcción de los territorios.

Identifica procesos y relaciones de poder, cooperación y conflicto, en la configuración de los territorios.

Reconoce, a partir de variados ejercicios y estudios de caso, diversos territorios concebidos más allá de lo jurídico-administrativo.

Concibe el territorio como categoría desde la cual puede explicar la configuración territorial de Córdoba y Argentina, en relación con otros espacios y escalas.

Relaciona y argumenta sobre soberanía y territorio, respecto del mapa bicontinental de la Argentina.

Incorpora la relación cuerpo-territorio-tierra como una categoría analítica en el abordaje de la disputa y la defensa de los territorios en Argentina y América Latina, a partir de estudios de caso y de diversas fuentes.

(Córdoba. ME, 2025, p. 95)

En el ejemplo anterior, se advierte que la progresión está enfocada en el concepto estructurante espacio para 1.º año y en una categoría analítica (territorio) para 3.º año, ambos propios del campo disciplinar y pertinentes para ampliar la mirada sobre la realidad social. En consecuencia, esta progresión entre años articula una **profundización en el contenido que hace foco en lo conceptual (espacio geográfico-territorio), una aproximación a partir del desarrollo de capacidades fundamentales** para su abordaje (explicar, construir, ejemplificar, relacionar, entre otras) y **lo escalar**, expresado en los indicadores de logro. En 1.º año, escala local y su interacción con otras escalas, por ejemplo, relación, local-global (con espacios geográficos mundiales) y, en 3.º, Córdoba/Argentina y su relación con América Latina.

En Historia, la meta mencionada se desglosa en dos aprendizajes y contenidos, uno para 2.º año y otro para 3.º:

2.º año

Espacio curricular:
Historia

 **Aprendizaje y contenido**

Comprensión de los cambios que se producen en el espacio y en las primeras sociedades, por el paso de un modo de subsistencia a un modo de producción.

 **Indicadores de logro**

Explica la interrelación e influencia recíproca entre los procesos de hominización (desarrollo biológico) y de humanización (desarrollo cultural).

Compara y explica los cambios que se producen en el espacio, por el paso de un modo de subsistencia a un modo de producción.

Relaciona la forma de subsistencia y producción, y los modos de organización social, a partir de diversos vestigios arqueológicos y otras fuentes históricas, en el actual territorio cordobés.

Localiza, cronológica y espacialmente, procesos históricos, a través del uso y construcción de herramientas, analógicas y/o digitales, tales como mapas históricos y líneas de tiempo, entre otros recursos.

(Córdoba. ME, 2025, p. 106)

3.º año

Espacio curricular:
Historia

 **Aprendizaje y contenido**

Interpretación de las resistencias indígenas respecto de las imposiciones de la colonialidad.

 **Indicadores de logro**

Reconoce el genocidio indígena como consecuencia de la invasión y conquista de Occidente, e identifica impactos tales como el trato violento recibido, la difusión de enfermedades traídas por los europeos, y los cambios en la organización económica, entre otros.

Indaga casos y analiza estrategias de resistencia indígena para mantener sus territorios, recursos, costumbres y cultura, y establece cambios y continuidades con las reivindicaciones de los pueblos originarios de en la actualidad.

Analiza las resistencias indígenas, entendiendo a los actores sociales en su capacidad de acción y decisión, y explica las múltiples relaciones que establecen entre sí, expresadas en conflictos y consensos.

Reflexiona y argumenta acerca del impacto ambiental que representó la imposición de la colonialidad en Occidente.

(Córdoba. ME, 2025, p. 106)

En la secuenciación del contenido que ingresa en esta progresión, por un lado, observamos dos períodos históricos continuos y a escalas diferentes. En 2.º año, se propone el abordaje de una transformación que llevó miles de años y a escala mundial; sin embargo, en uno de los indicadores, se propone reducir la escala para analizar los modos de subsistencia y producción en lo que actualmente conocemos como territorio cordobés. En 3.º año, se aborda el periodo colonial —una escala temporal menor, pero igualmente amplia: tres siglos— y a escala americana. Por otro lado, podemos observar una progresión vinculada con los conceptos estructurantes de actores sociales y conflictos. En 2.º año, se presentan más difuminados, pero, por ejemplo, desde el territorio cordobés se recuperan los pueblos originarios locales. En 3.º año, el foco está en los pueblos originarios de América, presentando la continuidad y el cambio de este sujeto histórico. A su vez, ingresa el concepto de conflicto con nitidez, al analizar las resistencias indígenas y el genocidio indígena. De esta manera, el concepto de conflicto se complejiza: se analiza primero las desigualdades internas de las sociedades en conformación en el paso del modo de subsistencia al de producción y, luego, la dominación colonial en América, las desigualdades que impone y el accionar de las poblaciones indígenas. Por último, el enfoque en los pueblos indígenas como actores sociales propicia detenerse en la identidad, la alteridad y la diversidad a partir del vínculo entre problemáticas de nuestros pasado y presente.

Para la Educación Primaria, tomemos como ejemplo la siguiente meta:

Meta

Conocer el dinamismo, complejidad y diversidad de la vida en comunidad y las interacciones que allí ocurren, desarrollando las habilidades necesarias para la convivencia.

(Córdoba. ME, 2025, p. 47)

En este caso, se pone énfasis en la vida en comunidad, la convivencia y las interacciones, integrando aprendizajes y contenidos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Ciudadanía. El enfoque respecto del dinamismo, la complejidad y la diversidad permite ampliar las voces, saberes y prácticas en tiempos y espacios variados, incorporando distintas dimensiones y perspectivas. Es decir, para el abordaje, se consideran los principios explicativos.

Si observamos un aprendizaje y contenido que se corresponda con esa meta para 1.º y 2.º grado, es posible reconocer cómo está planteada la

progresión. En 1.º grado, es el paisaje la categoría que da cuenta de la progresión según su profundización a través del desarrollo de capacidades. Se parte de su reconocimiento y caracterización a través de la identificación y distinción de objetos y elementos en distintos ambientes y tiempos, y de las relaciones que se establecen con el contexto y con las actividades que realizan las personas.

 **Aprendizaje y contenido**

Reconocimiento y caracterización de variedad de paisajes.

 **Indicadores de logro**

Caracteriza paisajes en diferentes ambientes, a partir de la observación directa o mediada por recursos, por ejemplo de textos descriptivos de enciclopedias.

Identifica elementos naturales, objetos técnicos y culturales, en diversos paisajes, enfatizando en la percepción de la intervención de las personas.

Distingue las características de los paisajes en diversos horarios del día (paisajes diurnos y nocturnos, entre otros), y las diversas prácticas que realizan las personas en cada uno de ellos (deportes, actividades productivas, comerciales, traslados, entre otras).

Clasifica los elementos, en relación con su pertenencia al paisaje terrestre o celeste.

(Córdoba. ME, 2025, p. 48)

En 2.º grado, la progresión se advierte en la profundización del reconocimiento de cambios en el paisaje y cómo ello permite distinguir geoformas y agentes de erosión, entre los que se incluye la acción humana a través del tiempo y las actividades que se realizan.

 **Aprendizaje y contenido**

Reconocimiento de la diversidad de geoformas de paisajes en diferentes ambientes, y de sus cambios por la acción de agentes de erosión.

 **Indicadores de logro**

Identifica, por observación directa o mediada por recursos, geoformas en paisajes de diversos ambientes (por ejemplo, dunas o médanos, sierras, montañas, volcanes, llanuras, penínsulas, golfos, acantilados, valles, paisajes fluviales, entre otros).

Construye modelos (con plastilina, dibujos, pinturas, maquetas, entre otros) para representar las características de las geoformas.

Experimenta, de manera guiada, y elabora explicaciones sobre cómo diversos agentes de erosión (agua, viento y acciones humanas) causan cambios en el paisaje.

Reconoce y describe, al observar imágenes en textos informativos y videos, y/o recorrer el territorio, algunos cambios en el paisaje, que son producto de la acción erosiva de distintos factores.

(Córdoba. ME, 2025, p. 51)

Analicemos otros ejemplos. En el *OHI Representar(nos). Formas posibles de enseñar representaciones espaciales en Ciencias Sociales*, al hacer clic en el + del margen superior derecho, pueden acceder al documento *Enseñar representaciones espaciales: un modo de aprender desde el hacer*, (Cresta, Davelozza, Moyano, Ortiz, Pedrazzani, Ramallo y equipos de producción de ISEP, 2024) donde, a modo de ejercicio didáctico, se presentan (en la página 3) las continuidades y progresiones en la enseñanza de las representaciones espaciales para los niveles Inicial, Primario y Secundario. Se reconoce una continuidad progresiva (entre salas, grados y años) y espiralada que refiere a las profundizaciones que suceden en relación con el contenido curricular, en conceptos y categorías, y en el abordaje de capacidades fundamentales y quehaceres en particular.

Las y los invitamos a leer el documento que brinda pistas y desafíos, y agrega al debate diversidad de prácticas cartográficas de mayor presencia en el marco curricular de las *Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales* (Córdoba. ME, 2025).

Como docentes, para el abordaje de las progresiones para la propia sala, grado o curso/año, es preciso fortalecer el trabajo transversal de los aprendizajes y contenidos vinculando y articulando aquellos que permiten mayor relación, pues si se consideran de manera individual y como compartimentos temáticos estancos, no es factible que se los pueda contemplar a todos en una planificación anual.

4. Metodología de enseñanza con ejemplos por niveles

Entre las metodologías de enseñanza para y en ciencias sociales, consideramos de relevancia brindar pistas sobre los recortes y recursos como estrategia de enseñanza, ya que son clave en las decisiones que tomamos las y los docentes respecto a **qué enseñar y para qué lo enseñamos**. En la planificación y propuestas didácticas, el recortar remite a la selección de contenidos y la definición de estrategias de enseñanza. Dicha selección se inscribe en un proceso didáctico que “se inicia con la elaboración del currículum y finaliza con el conjunto de decisiones que toman los equipos docentes en la escuela y que se plasman en las planificaciones de clase” (Gojman y Segal, 1998, p. 78).

El Marco Curricular Común (MCC) de la Provincia de Córdoba (2025b) sostiene que “imprime un rumbo común, al tiempo que habilita múltiples traducciones, variadas y ricas escenas de aula” y que “no se espera la aplicación de los diseños y propuestas curriculares sino su mediación activa por parte de equipos docentes y directivos: se espera su apropiación” (p. 26). Ello habilita a docentes de ciencias sociales a tomar decisiones

con autonomía y creatividad para definir su selección de acuerdo a los aprendizajes y contenidos para cada sala, grado y año según lo prescripto por el Diseño Curricular.

Curriculum sería —en esta clave— una construcción que abarca el diseño o normativa provincial (recorrido previsto), y se completa o cobra sentido cuando los equipos docentes y directivos se apropian desde sus contextos de trabajo; interactúan con esa previsión, la interroga, adaptan, desarrollan (recorridos experimentados). (p. 26)

El desafío al que nos enfrentamos como docentes es la selección de contenidos y los recursos para la planificación anual y para el abordaje de cada contenido a través del año escolar. Con recorte referimos a

la operación de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento. Focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, encontrar las lógicas explicativas de la misma, puede resultar de utilidad para explicar la sociedad en una escala más amplia. (Gojman y Segal, 1998, p. 83)

Esto implica que trabajamos con un conjunto de contenidos. La decisión sobre cuáles trabajar tiene relación con aspectos disciplinares y las trayectorias de los y las estudiantes. Entre los criterios propuestos por Gojman y Segal (1998), encontramos:

- **Relevancia social y significatividad disciplinar:** con sentido para la formación en la escolaridad y pertinentes para los enfoques actuales de las Ciencias Sociales.
- **Significatividad para las y los estudiantes:** que posibiliten plantear situaciones de trabajo donde se brindan herramientas para la comprensión de la realidad social.
- **Abordaje de la complejidad:** No refiere a que sean complicados o difíciles, sino a que en los recortes seleccionados se cruzan variables, aspectos, elementos que tienen que ver con las distintas dimensiones de la sociedad.
- **Protagonistas diversos, con intenciones, intereses y lógicas particulares:** reconocimiento de la multiplicidad de actores sociales y sujetos, poniéndolos en primer plano y atendiendo a sus relaciones. El abordaje de sus lógicas, intereses e intenciones nos permite alejarnos

de explicaciones neutras, dando cuenta de la complejidad y de las contradicciones en lo social.

El recorte permite organizar la enseñanza, “salir del listado de temas o del tratamiento episódico de los contenidos” (Siede, 2010, p. 221). Dentro del recorrido educativo obligatorio, en *Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales* (Córdoba. ME, 2025b), a través de las metas de aprendizaje propuestas podemos identificar los cambios en el ciclo y nivel anterior o posterior y, desde allí, realizar el recorte de contenido con relación a la relevancia que presenta dentro de esa progresión, su aporte en ese *continuum*.

Para un recorte potente, es importante definir un marco conceptual explicativo, un tiempo y espacio particulares, conceptos específicos y una puerta de entrada (Gojman y Segal, 1998), ya que nos orientan en la selección del contenido, la identificación de temáticas y la elección de los materiales o recursos a incorporar. Espacio y tiempo permiten focalizar en la dinámica particular de una sociedad e identificar información precisa y claves explicativas para la comprensión de los procesos. Los conceptos estructurantes, trabajados previamente, son incluidos en los diversos recortes a partir de contenidos elegidos para su profundización y complejización.

La propuesta y el recorte requieren la consideración de los y las estudiantes (particularidades cognitivas, inquietudes e intereses, edad, entre otras) para volverlos partícipes. Por ejemplo, el abordaje de la vida cotidiana acerca a dimensiones concretas de la realidad social y desde el punto de vista de actores sociales, lo cual permite establecer vinculaciones entre escalas (Gojman y Segal, 1998). Tener claras las ideas explicativas que han dado lugar a un determinado recorte permite definir y sostener adónde se apunta con el trabajo didáctico. Entonces, es necesario articular lo disciplinar, la especificidad de los sujetos a quienes va dirigida la propuesta y las condiciones institucionales, la realidad de las aulas para definir puntos de entrada para enseñar, pudiendo contener casos de análisis, narrativas, juegos de simulación, cartografías, películas, documentales y —por qué no— videojuegos.

La elección de un recurso didáctico tiene que ser situada: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? La elección está vinculada con el contenido escolar, la edad de las y los estudiantes, los saberes previos y el contexto socioeducativo. Cada recurso debería apuntar a un aprendizaje significativo en el trabajo áulico, con consignas y ejercicios acordes al conocimiento de lo social. Proponemos incluir recursos en los que podamos hacer foco en el trabajo áulico, que no “hablen por sí mismos” sino que sea acompañado por preguntas, comentarios, herramientas para su abordaje y contextualización.



Problematizar el “encantamiento” de los recursos —aquellos que nos “encantan”— es tarea imprescindible de las y los docentes, pues para que un recurso sea potente es preciso vincularlo con la propuesta de enseñanza de manera coherente con el contenido, con las trayectorias de los y las




La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos

estudiantes y con nuestros objetivos (Lamelas y Segal, 2023). De modo que, para elegir un recurso, podemos preguntarnos: ¿cuál es el sentido pedagógico y didáctico? ¿Qué condiciones de aprendizaje se generan? ¿Con qué fines fue realizado (educativo, comercial, entretenimiento, etcétera)? ¿De quién es la autoría? ¿Qué aprendizajes queremos promover? ¿Qué asuntos y contenidos ponemos en juego? ¿Qué interrogantes y problematizaciones le haremos al recurso en el aula?

En la enseñanza de ciencias sociales, los recursos suelen ser materiales escritos, en diferentes soportes, con contenido escolar (fotocopias, manuales, dictado, anotado en el pizarrón), mapas o representaciones espaciales, líneas de tiempo, imágenes, audiovisuales y herramientas digitales, entre otros. En la siguiente tabla compartimos una serie de tipos de recursos vinculados a los quehaceres propios de las ciencias sociales:

<p>Lectura e interpretación de fuentes</p>	<p>Tienen un lugar privilegiado en las clases de ciencias sociales. Podremos ofrecer fuentes primarias o secundarias. Las primeras son testimonios de “primera mano”, cercanas o contemporáneas a los hechos y procesos que se propone estudiar. Las fuentes secundarias son testimonios de “segunda mano”, es decir, los trabajos elaborados por los científicos sociales a partir del análisis de fuentes primarias.</p>  <p>En la secuencia didáctica para nivel Primario Reconocernos, se incorporan textos adaptados de historiadores especializados como fuentes secundarias.</p>
<p>Los relatos, las narraciones</p>	<p>Las narraciones de sucesos y relatos de protagonistas de la historia permiten a los y las estudiantes “asomarse” a sus vidas, saber qué les pasa, qué piensan, qué intereses y expectativas tienen. Contribuyen a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que sitúan a los protagonistas en un tiempo y en un espacio determinados.</p>  <p>En las secuencias para nivel Secundario ¿Qué es eso de los discursos de odio? y Cautivas, inmigrantes y viajeras en un país en formación (Parte 2), se incorpora el abordaje de relatos de protagonistas.</p>

<p>Lectura, análisis y producción cartográfica</p>	<p>Se presentan croquis, mapas, fotos aéreas, imágenes satelitales, sistemas de georreferenciación, entre otros. El mapa es un instrumento, una representación a escala de la realidad espacial. Desde el punto de vista didáctico, es importante tener en cuenta que trabajar con textos cartográficos supone enseñar progresivamente a leerlos. Es decir que el mapa es también un texto que se lee, un texto al que podemos hacerle preguntas sobre la autoría: ¿quién lo realizó?, ¿con qué objetivos o intereses?, ¿para quiénes fue creado?</p> <p>También podremos enseñar a confeccionar mapas, por ejemplo, partiendo de un texto. O intervenir un mapa para representar datos en el territorio o para territorializar procesos históricos o temporales.</p>  <p>En la secuencia didáctica para nivel Inicial Un recorrido por el jardín (Parte 2), los niños y niñas realizan un croquis de su sala en el jardín con el objetivo de representarse en el espacio vivido.</p>
<p>Lectura y análisis de imágenes</p>	<p>Las imágenes fijas (láminas, cuadros, reproducciones) o móviles (cine, video, televisión) son fuentes de información que encierran un mensaje y requieren una lectura particular. No se trata de incluirlas como ilustraciones, sino que pueden ser consideradas documentos que brindan testimonios acerca de diversos aspectos de la realidad social. Para interpretarlas, será necesario analizarlas desde su contexto de producción.</p>  <p>En las secuencias para nivel Primario 9 de julio. Huellas de la historia y 25 de Mayo: niñas y niños en 1810 se trabaja con y desde imágenes.</p>

<p>Las salidas fuera de la escuela</p>	<p>Las salidas deben tener objetivos y orientaciones claras con momentos en el interior y con otros afuera del aula. En el Diseño Curricular de nuestra provincia se enuncia que</p> <p>un recorrido puede constituirse en una oportunidad para desarrollar las nociones temporales a través del reconocimiento de las huellas materiales (edificios, construcciones, objetos, entre otros) para recuperarlas desde la cotidianidad del estudiante y constituir las en fuente de información en el proceso de construcción de conocimiento social. (Córdoba, ME, 2011-2020, p. 143)</p>  <p>La secuencia didáctica para nivel Primario Ejemérides: 12 de Octubre. Reencontrarnos con los saberes ancestrales propone un recorrido por lugares cercanos a la escuela.</p>
<p>La lectura de información estadística</p>	<p>Las tablas y gráficos favorecen la posibilidad de “precisar contenidos”, ya que determinados conceptos se expresan con mayor evidencia en cifras absolutas o porcentuales. Contextualizar la información, ponerla en relación con otros datos, establecer comparaciones son algunos de los procedimientos asociados a la lectura e interpretación estadística.</p>  <p>En la secuencia didáctica para nivel Primario El recorrido del colectivo (Parte 1) se abordan datos estadísticos de la provincia de Córdoba.</p>
<p>La producción y el análisis de testimonios orales</p>	<p>Se puede recurrir a ellos para recoger información sobre alguna problemática referida al pasado cercano o bien sobre el presente. Una entrevista o un relato constituyen testimonios orales de gran valor.</p>  <p>La secuencia didáctica para nivel Primario Reconocernos incluye las voces de miembros de comunidades indígenas de Córdoba.</p>

Adaptado de Quehaceres propios de las ciencias sociales (OHI) (Rosso y Equipo de producción de materiales educativos en línea, 2022)

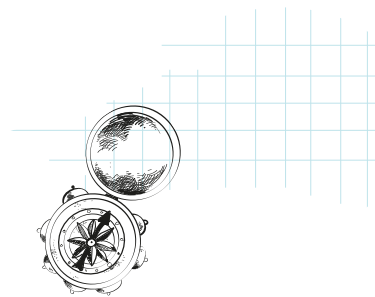
5. Desafíos en la enseñanza: una revisión desde ciencias sociales

En las ciencias sociales, el enfoque de enseñanza es el que va creando modos singulares de mirar el mundo social y las maneras en que los conocimientos de las diversas disciplinas del campo nos desafían a encontrarnos con otras miradas, que en ocasiones pueden resultar complementarias o distintas a las que fueron parte de la propia formación como docentes. Abordar los conocimientos renovados y su actualización implica generar estrategias para *mostrar el mundo*, sea a las nuevas generaciones o a los jóvenes y adulta/os que finalizan sus estudios, dando cuenta de la complejidad de las realidades sociales, de sus múltiples dimensiones, escalas e interconexiones, y de los conflictos que la atraviesan.

La renovación de la ciencias sociales nos exige reflexionar y revisar nuestras propias prácticas como docentes y los acuerdos escolares respecto a cómo son abordados los aprendizajes y contenidos en el aula. Principios explicativos, conceptos estructurantes, categorías clave, capacidades y quehaceres son lo que nos permite adentrarnos en los conocimientos y saberes de lo social desde enfoques pedagógicos que apelan a la interpretación crítica y el constructivismo, en los cuales las y los estudiantes asumen un papel activo en la construcción de conocimiento.

Considerar variadas voces convoca un ejercicio constante de apertura y escucha atenta para poner a estas en diálogo con otras experiencias e interpretaciones. O para enriquecerlas con aportes conceptuales del campo y aportar a un proceso de largo alcance en el que lo social se torne cada vez más asequible en su complejidad y multiplicidad interpretativa.

Asumir a las y los estudiantes como constructores de conocimiento y brindar herramientas que acompañen la formación desde una base común para ampliar los horizontes sociales y culturales es parte de lo que la enseñanza de las ciencias sociales nos propone.



6. Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13 (1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20579>
- Antuña, A.; Carranza, M.; Delprato, M. F.; Lamelas, G.; Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2021). Un recorrido por el jardín (Parte II): Representar-nos en el espacio vivido. *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/un-recorrido-por-el-jardin-parte-ii/>
- Batlloiri, R. (2002). La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía. *Íber*, 32. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10609/escala-de-analisis.pdf?sequence=1>
- Benejam, P. (1999). Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber*, 21.
- Berque, A. (1998). Paisagem – Marca, Paisagem-Matriz: Elementos para una Problemática para una Geografía Cultural. En R.L. Corrêa & Z. Rosendahl (Eds.), *Paisagem, Tempo e Cultura*. EDUERJ.
- Canal ISEP. (8 de noviembre de 2023). Poner en valor el tiempo de la enseñanza de las Ciencias Sociales: Caminos posibles. [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=3HTYbMXk8tY>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Ciencias Sociales. Actualización Curricular*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/ciencias-sociales-ac.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. (2024). *Escuela Posible para el presente y el futuro: capacidades fundamentales*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Escuela-Posible-para-el-Presente-y-el-Futuro.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2017). Algunos indicadores a considerar. Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta a partir del desarrollo de capacidades fundamentales. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_22.pdf

Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). Conceptos clave. Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta a partir del desarrollo de capacidades fundamentales. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2015*.

Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011). *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*.

Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional (2025a). *Marco Curricular Común*. <https://curriculumcordoba.ar/downloads/MARCO%20CURRICULAR%20COMUN.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional (2025b). Progresiones de aprendizaje para Ciencias Sociales. https://curriculumcordoba.ar/progresiones_sociales_naturales.html

Coudannes Aguirre, M. y Alvarez, L. (2015). La temporalidad en la enseñanza de las ciencias sociales. *Habitar la universidad en su contexto. Sujetos y disciplinas*. Universidad Nacional del Litoral.

Cresta, C. I.; Daveloza, V.; Moyano, M. E.; Ortiz, Y.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. E. y Equipos de producción ISEP. (2024). Enseñar representaciones espaciales: un modo de aprender desde el hacer. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. <https://drive.google.com/file/d/1QJOY3F0bohqzPBSOihW8eC07k39K1CLH/view>

Cresta, C. I.; Moyano, M. E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. E. y equipos de producción del ISEP. (2024). Referencias: una propuesta de organización de la enseñanza en Ciencias Sociales. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1Ys45H92loEifZdvjDwM5Sk1dWRpltuaR/view>

- Finocchio, S. (2013). El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina). *Revista de Indias*, 73 (257), 219-238. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13654/pr.13654.pdf
- Gencarelli, C.; Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Segal, A. y equipos de producción del ISEP. (2020). Cautivas, inmigrantes y viajeras en un país en formación (Parte II). *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/cautivas-inmigrantes-y-viajeras-en-un-pais-en-formacion-parte-ii/>
- Gojman, S. (1994). La historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998) Capítulo 3. Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.
- Inchauspe, L. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2018). Clase 1: Ciencias sociales: conocerlas para enseñarlas en la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Módulo 3: *Las ciencias sociales y su enseñanza en la Educación Secundaria I*. Actualización Académica en Educación de Jóvenes y Adultos. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Leorza M. J. (2011). El mundo antiguo grecorromano: alumno, tutor y docente. Algunas problemáticas de trabajo teórico- metodológicas. *IV Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Universidad Nacional del Litoral.
- Lamelas, G.; Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2022). Efemérides: 17 de agosto. El Plumerillo: lo previo al cruce de los Andes. *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2023/05/primaria-sociales-17deagostoelplumerillo.pdf>
- Lamelas, G.; Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2022). Efemérides: 12 de octubre. Reconocernos. *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/efemerides-12-de-octubre-reconocernos/>
- Lamelas, G.; Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2022). Efemérides: 25 de mayo. Niñas y niños de 1810. *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/25-de-mayo-ninas-y-ninos-en-1810/>

- Lamelas, G.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2020). El recorrido de un colectivo (Parte I). *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/el-recorrido-del-colectivo-parte-i/>
- Livingstone, D. (1992). Una breve historia de la Geografía. En A. Rogers, A., H. Villes, A. Goudie (Eds.), *The Student's Companion to Geography* (pp. 27-35). Blackwell.
- Martínez Torres, E. (2015). Conflicto social: orientaciones colectivas y políticas. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 9 (17), 89-114. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/dike/article/viewFile/32307/29302>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2006). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.
- Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2022). Efemérides: 12 de octubre. Reencontrarnos con los saberes ancestrales. *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/efemerides-12-de-octubre-reencontrarnos-con-los-saberes-ancestrales/>
- Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2022). Efemérides: 9 de julio. Huellas de la historia. *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/efemerides-9-de-julio-huellas-de-la-historia/>
- Moyano, E.; Pedrazzani, C.; Ramallo, S. y equipos de producción del ISEP. (2021). (Re)configuraciones territoriales en mapas de la República Argentina. *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2023/05/secundaria-sociales-reconfiguracionesterritoriales.pdf>
- Moyano, M. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2021). Cuaderno de Notas 4.3. Programar la enseñanza: mirar desde la perspectiva de Ciencias Sociales. *Taller de estrategias de enseñanza y acompañamiento a las trayectorias escolares*. Actualización Académica Trayectorias Escolares y Enseñanza en el PIT. Córdoba: ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://drive.google.com/file/d/1G1TURk6Ujs55hEh03d8kDIUcaSWRggLO/view>
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y*

Formación Docente, II Congreso Internacional, 140-154. Universidad Pedagógica Nacional / Universidad de Antioquia.

Pedrazzani, C.; Ortíz, Y. y equipos de producción del ISEP. (2025). ¿Qué es eso de los discursos de odio? *Hacemos Escuela*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/que-es-eso-de-los-discursos-de-odio/>

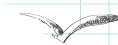
Rauber, I. (2006). *Luchas y organizaciones sociales y políticas: desarticulaciones y articulaciones*. UNAM. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/461trabajo.pdf

Rosso, M. E. (2018 [reedición 2022]). Clase 2: Enseñar ciencias sociales en la escuela primaria. Módulo *La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Actualización Académica en la Enseñanza para la Educación Primaria. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age [Teoría del aprendizaje para la era digital], *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Sklar, C. (2019). La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias? En C. Balagué (Comp.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 35-50). Santa Fé, Ministerio de Educación. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>



Este documento toma como base, sobre todo en los apartados 2.1, 4 y 5, una producción del 2023 cuya escritura estuvo a cargo de Estela Moyano, Carla Pedrazzani y Sabrina Ramallo, y el acompañamiento didáctico y disciplinar de Analía Segal. La versión actual resignifica y amplía contenidos.

Agradecemos las sugerencias del equipo de Ciencias Sociales de la Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional de la Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en la Educación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Autoridades del Gobierno de la Provincia de Córdoba

Martín Llaryora | Gobernador

Myriam Prunotto | Vicegobernadora

Horacio Ademar Ferreyra | Ministro de Educación

Victoria Flores | Secretaria General de Ambiente, Economía Circular y Biociudadanía

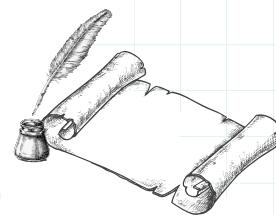
Luis Sebastián Franchi | Secretario de Educación

Gabriela Cristina Peretti | Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

Nora Esther Bedano | Secretaria de Coordinación Territorial

Claudia Amelia Maine | Secretaria de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior

Lucía Escalera | Subsecretaria de Administración



Autoridades del ISEP

Adriana Fontana | Directora

Lucía Cugini | Secretaria Académica

Laura Perczaz | Secretaria de Contenidos

Victoria Farina | Secretaria de Organización Institucional

Sobre la producción de este material

Este material es el resultado de un trabajo colaborativo en el que intervienen los diferentes equipos del ISEP en articulación con especialistas en el contenido temático.

Cómo citar este material:

Pedrazzani, C. E, Ortiz, Y. S. y equipos de producción del ISEP. (2025). *La enseñanza de las ciencias sociales: pistas y desafíos*. ENSEÑAR MÁS. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Equipo de producción

Autoría: Carla Eleonora Pedrazzani y Yael Sol Ortiz

Coordinación equipo de producción: Matías Pardo

Corrección literaria: Marcio A. Olmedo Villalobo

Diseño: María Constanza Gualdoni

Este material está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-4.0)

