Alina Larramendy[*]
y Mariana Lewkowicz[**]

Enseñar y aprender ciencias sociales en el primer ciclo: un trabajo compartido

Resumen

Presentamos un análisis del trabajo desplegado con docentes de la provincia de Buenos Aires a partir de una propuesta de enseñanza para el primer ciclo elaborada por el equipo de Ciencias Sociales de la Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP). La propuesta es parte de una línea de producción curricular que abarca todas las áreas y se articula con el trabajo de los equipos autorales con inspectorxs, directivxs y maestrxs del sistema provincial en el marco de una política de intensificación de la enseñanza sostenida desde la DPEP. En los encuentros de Ciencias Sociales nos abocamos al análisis compartido de las propuestas de la Dirección, de los proyectos de enseñanza realizados por lxs docentes a partir de dichas propuestas y de las producciones de lxs estudiantes.

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de nivel inicial. Profesora Adjunta de Didácticas Específicas e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, (FFyL, UBA). Integra un equipo de investigadores y docentes que estudian las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia (2000-actualidad). Especialista del equipo curricular de Ciencias Sociales de la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Autora de numerosos artículos y materiales curriculares de su especialidad. Filiación: Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Argentina. Correo electrónico: alarramendy@gmail.com

** Profesora de enseñanza media y superior en Historia (UBA). Profesora adjunta División Pedagogía Universitaria (UNLu). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Integra un equipo de investigadores y docentes que estudian las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia (2012-actualidad). Especialista del equipo curricular de Ciencias Sociales de la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Es autora de numerosos artículos y materiales curriculares de su especialidad. Filiación: Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Argentina. Correo electrónico: mariana.lewkowicz@gmail.com

En esta comunicación, analizamos los diferentes aspectos abordados en los encuentros y reflexionamos acerca del trabajo compartido con y entre docentes.

Palabras Clave

Enseñar y aprender ciencias sociales en primer ciclo • material curricular • producciones de lxs alumnxs • trabajo compartido entre docentes

Teaching and learning social sciences in the first cycle: a shared effort

Abstract

We present an analysis of the work carried out with teachers in the province of Buenos Aires based on a teaching proposal for the first cycle developed by the Social Sciences team of the Provincial Directorate of Primary Education (DPEP). The proposal is part of a line of curricular production that covers all areas and is articulated with the work of the authorial teams with inspectors, directors and teachers of the provincial system within the framework of a policy of intensification of teaching sustained by the DPEP. In the Social Sciences meetings we focus on the shared analysis of the proposals of the Directorate, of the teaching projects carried out by the teachers based on these proposals and of the productions of the students. In this communication we analyze the different aspects addressed in the meetings and reflect on the shared work with and among teachers.

Keywords

Teaching and learning social sciences in the first cycle • curricular material • student productions • shared work between teachers

Introducción

La Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires lleva adelante una política de intensificación de la enseñanza que

incluye, entre otras acciones, el desarrollo de una línea de producción curricular que abarca todas las áreas y ciclos de la escolaridad y se articula con un trabajo sostenido en el territorio entre los especialistas de los equipos curriculares y lxs inspectorxs, directivxs y docentes del sistema educativo provincial.

En Ciencias Sociales, hemos realizado encuentros presenciales en los que nos abocamos al análisis de las propuestas de la Dirección, de los proyectos de enseñanza desarrollados por lxs docentes a partir de dichas propuestas y de producciones de lxs estudiantes. Un primer análisis de estos encuentros –dos por distrito o región con el conjunto de lxs maestrxs del año al que se dirigen los materiales– nos ha permitido constatar la relevancia del trabajo compartido con y entre docentes para la apropiación del sentido de las propuestas y, al mismo tiempo, su impacto en el proceso la producción curricular. Los intercambios nos han llevado a introducir modificaciones en la reelaboración de algunos documentos y a ajustar criterios en la producción de nuevas propuestas; también nos permitieron corroborar algunas hipótesis. Este artículo se propone reflexionar acerca de este trabajo compartido.

Intensificar la enseñanza de las ciencias sociales en los primeros años de la escuela primaria supone afrontar desafíos diversos. Entre ellos, transformar algunas costumbres didácticas instaladas en la tradición escolar: el tiempo destinado al trabajo en el área suele ser muy acotado y, además, es frecuente que en buena parte se ocupe con los "temas clásicos" –la escuela, el barrio, la familia– con un "enfoque clásico" – descriptivo, estático– o se dedique al tratamiento de las efemérides.

La producción curricular constituye un insumo para intensificar y mejorar la enseñanza. A través de ella, proponemos problematizar la vida en sociedad para contribuir a desnaturalizar la mirada que lxs niñxs tienen sobre ella. Buscamos que lxs alumnxs puedan enriquecer sus ideas sobre el mundo social –que las revisen, las ajusten, las cuestionen– con la finalidad de aportar a su formación como ciudadanxs sensibles a los problemas y las injusticias, progresivamente capaces de leer críticamente el mundo social, posicionarse y actuar para transformarlo.

Con estas finalidades, diseñamos propuestas de contenidos que apuntan a que lxs chicxs se aproximen a la diversidad, la complejidad y la conflictividad como rasgos constitutivos de la vida en sociedad. Las temáticas que abordamos colocan a los actores sociales en el centro de la escena e inscriben su accionar –individual y

colectivo– en contextos sociales específicos y diversos, definidos por un espacio –cercano o lejano– y un tiempo –pasado o presente.

Estructuramos las propuestas a partir de la construcción de recortes de contenidos y ejes de indagación cuyo desarrollo supone un tratamiento sistemático y un tiempo de enseñanza sostenido para que lxs alumnxs puedan aproximarse a imaginar y reconstruir mundos sociales diferentes del propio o bien mirar lo conocido desde nuevas perspectivas. Para promover la construcción de representaciones y una mirada interpretativa, proponemos abordar distintas dimensiones de la realidad social y establecer relaciones entre ellas, por ejemplo: entre ambientes, actividades productivas, cultura, formas de organización social y de autoridad. Para presentar una realidad social que está en permanente construcción, incluimos el análisis de cambios y continuidades que se registran a través del tiempo –entre distintos momentos del pasado o entre el pasado y el presente.

Entre las temáticas propuestas hay algunas –como las escuelas, las plazas o los pueblos originarios– que revisitan temas clásicos con miradas renovadas que los sitúan en contextos particulares y diversos, en los que buscamos que los sujetos sociales "cobren vida" y que sus acciones, intereses y perspectivas sean objeto de análisis. Otros temas resultan menos transitados –como la vestimenta, las fiestas populares, los usos del río en la Buenos Aires del 1800 o la vida cotidiana de diversos grupos sociales en ese contexto. En todos los casos, diversificamos las fuentes de información para el trabajo en el aula. Incluimos pinturas, grabados, ilustraciones, fotografías, afiches publicitarios, planos y mapas, fuentes escritas primarias y secundarias –como relatos de viajeros–, testimonios, entrevistas y textos de diferente tipo. Apuntamos a que lxs alumnxs puedan reconstruir aspectos relevantes del mundo social al interactuar con esta diversidad de fuentes –y entre sí respecto de ellas– en prácticas de enseñanza guiadas por lxs docentes. Buscamos también problematizar la naturaleza del conocimiento social: explicitamos la autoría de las fuentes, contextualizamos su producción y brindamos elementos para analizar la perspectiva de lxs autores junto con lxs alumnxs.

En las orientaciones para lxs docentes desplegamos los sentidos de las propuestas de contenido, de los materiales ofrecidos para el trabajo en el aula y de las prácticas de enseñanza sugeridas, así como los fundamentamos en relación con

su potencialidad para favorecer aprendizajes significativos en función del conocimiento didáctico disponible. Al hacer explícitos los sentidos y los argumentos, intentamos promover que lxs maestrxs reelaboren aquellos aspectos de las propuestas que consideren oportunos para construir un proyecto de enseñanza ajustado a su propio contexto y a sus criterios –personales e institucionales.

Una propuesta de enseñanza sobre los pueblos diaguitas

Para avanzar en el análisis, vamos a centrarnos en una propuesta sobre los pueblos diaguitas[1] desarrollada para 3º año. En ella, nos proponemos que lxs alumnxs construyan conocimientos que les permitan aproximarse a comprender y valorar las formas de vida de los pueblos originarios y sus culturas –en el pasado y en el presente– a la vez que cuestionar visiones estereotipadas, homogeneizadoras y desvalorizadoras que aún persisten sobre estos pueblos.

La selección de un caso –los pueblos diaguitas– permite encarnar el tratamiento del tema en sujetos sociales inmersos en un contexto determinado, profundizar el análisis desplegando relaciones entre distintas dimensiones de lo social –que muchas veces se enseñan por separado o centradas mayoritaria en aspectos descriptivos– y avanzar en la comprensión del sentido y la racionalidad de sus prácticas sociales.

Situamos la enseñanza de los pueblos diaguitas en tiempos anteriores a la conquista inca (años 1000-1300) y hacemos foco en las formas de producir alimentos, particularmente en la agricultura como actividad principal de estos y de otros pueblos andinos.

La agricultura de montaña constituye una prueba evidente de los conocimientos técnicos y del ambiente que estas comunidades llegaron a tener y que les

1. Elaboramos un documento con orientaciones para lxs docentes, otro con materiales para lxs estudiantes y una selección de imágenes (algunas producidas por la DPEP) y fragmentos de videos (realizados por el Museo Etnográfico y Canal Encuentro) para su proyección en el aula. La producción curricular está disponible en el portal Continuemos estudiando: https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/los-pueblos-diaguitas/

permitieron sortear dos grandes dificultades: la escasez de agua y la pronunciada pendiente del terreno. La eficacia del sistema es también el resultado de una organización social y política compleja, capaz de asignar con precisión tareas y recursos a los distintos grupos que componen cada comunidad a lo largo de un tiempo prolongado. Su análisis permite poner de relieve el papel que jugaban los jefes en la planificación y realización de las grandes obras –la construcción de terrazas de cultivo, depósitos de agua y canales de riego–, así como en la división del trabajo. Por estas razones, definimos a la agricultura de montaña como eje para conocer a los diaguitas.

Para su estudio, proponemos el análisis de un calendario agrícola de los pueblos andinos (ver Figura 1) que elaboramos a partir de una serie de grabados de Guamán Poma de Ayala, publicados en su *Primer nueva crónica y buen gobierno* (1615). Seleccionamos los grabados correspondientes a las actividades agrícolas de cada mes y los organizamos a partir de agosto, mes que marca el inicio del ciclo productivo andino con la ceremonia de la Pachamama.

Al producir el material, pensamos que los grabados podrían resultar significativos para lxs alumnxs, porque fueron hechos con la intención de comunicar y explicar al rey de España –quien desconocía por completo el mundo americano– tanto la historia como las prácticas sociales de los pueblos conquistados. Varias características de los dibujos de Guamán Poma nos parecían particularmente pertinentes para la construcción de representaciones sobre la agricultura por parte de niñxs pequeñxs en un contexto de enseñanza: la información acerca de las diferentes tareas para el cultivo del maíz y de la papa en el ambiente andino; el protagonismo de lxs sujetos que las realizan y las herramientas que utilizan; el carácter esquemático de los grabados –con formas fijas de indicar si se trata de hombres o mujeres y sus respectivas tareas, si es de día de noche, si el mes corresponde a la estación seca o de lluvias; la inclusión de textos breves, referencias o nombres que complementan las ilustraciones. Apuntamos a que, a través del análisis compartido del calendario, lxs alumnxs pudieran aproximarse a la diversidad de trabajos y conocimientos puestos en juego por quienes los ejecutan, a la precisión de la organización social y de los tiempos vinculada con la agricultura, a la idea de sistema y a la importancia de los jefes como figuras de autoridad.

A través de otros grabados de Guamán Poma, focalizamos en algunas tareas de cuidado de los cultivos desarrolladas por lxs campesinxs[2] (ver Figura 2). Proponemos analizar con lxs alumnxs la relevancia de estas tareas para el proceso productivo, los elementos empleados, los momentos y modos de ejecución y sus relaciones con los sujetos que las llevan a cabo. Por ejemplo, diversos grabados muestran que los encargados de espantar a las aves son los ancianos y los niños y que usan vestimentas y objetos especiales vinculados con ese fin: se cubren con una cabeza y piel de zorro para imitar la apariencia de ese animal, agitan cascabeles y portan hondas. En el marco de este análisis, proponemos volver sobre el calendario para hacer foco en los grabados que representan esta tarea en diferentes momentos del ciclo productivo y establecer nuevas relaciones.

Finalmente, incluimos en la propuesta un apartado situado en la actualidad. Presentamos a los amaichas –una comunidad que se define como una etnia de la nación diaguita-calchaquí asentada en Amaicha del Valle, provincia de Tucumán– y caracterizamos algunas de sus actividades y proyectos, así como el sistema de gobernanza indígena conformado por un cacique, un consejo de ancianos y una asamblea general. Conocer sobre el presente de esta comunidad puede contribuir a cuestionar las visiones estáticas y estereotipadas que vinculan a los pueblos originarios exclusivamente con el pasado, lo rudimentario, la simpleza.

2. En torno al uso de la categoría *campesino* hubo y hay intensos debates. Los pueblos originarios que vivieron en el NO del actual territorio argentino en el período seleccionado (años 1000-1300) constituían sociedades independientes y jerarquizadas, integradas por líderes o jefes y gente del común. Quienes realizaban las tareas agrícolas en el mundo diaguita pertenecían a la *gente del común* o *hatun runa*. Desarrollaban la agricultura, pero también criaban ganado en tierras de propiedad comunitaria. Además, sin ser alfareros o tejedores especializados, producían prácticamente todo lo que necesitaban para vivir en el interior de la comunidad o *ayllu*: la vestimenta, el mobiliario, las herramientas y los utensilios. Para algunxs investigadorxs, los diaguitas solo fueron transformados en *campesinos* como efecto de la dominación inca que les impuso diversos tributos, entre ellos, la mita. Lo que ocurre –nos explica Guillermina Olivetto, doctora en Historia e investigadora del Conicet, especialista en temas de Etnohistoria andina e historia latinoamericana colonial– es que muchxs investigadorxs pensaron la realidad americana en función de categorías propias de la historia medieval europea y por eso asimilan a los *hatun runa* con el campesinado en las sociedades feudales. Como antes de la conquista inca los pueblos diaguitas eran independientes y no tenían que cumplir obligaciones ni pagar tributos a entidades supracomunitarias, los especialistas evitan hablar de *campesinos* y utilizan el concepto de *hatun runa*, *gente del común* o bien de *miembros de los ayllus*.

Sin desconocer estos debates, en la propuesta para las escuelas –y en esta comunicación– utilizamos la expresión en un sentido amplio, para referirnos a las personas que realizan labores agrícolas, en función del recorte de contenidos que elaboramos para la enseñanza del tema en primer ciclo.

A lo largo de la propuesta, desarrollamos otros aspectos de estos pueblos a través de otras fuentes de información –que no presentamos aquí por razones de espacio– y sugerimos situaciones diversas de escritura. Algunas de ellas dieron lugar a las producciones de lxs alumnxs que analizaremos en el siguiente apartado.

El trabajo compartido con maestrxs

Realizamos dos encuentros con maestrxs por cada distrito o región para el análisis compartido de diferentes propuestas curriculares. Al organizar el encuentro con lxs inspectorxs, les pedimos que invitaran a lxs maestrxs a llevar producciones de sus alumnxs relativas a la propuesta en cuestión.

En la presentación de los materiales, explicitamos los criterios que guiaron su elaboración y comunicamos que las propuestas no son cerradas ni acabadas, que nuestra intención es aportar una base para que cada maestrx construya un proyecto de enseñanza propio tomando decisiones en relación con las características de su grupo, los temas tratados antes, el tiempo disponible, etc. Organizamos espacios de intercambio acerca de los proyectos efectivamente desplegados por lxs maestrxs y de análisis compartido sobre lo producido en el aula para problematizarlo y pensar juntos cómo seguir, así como reflexionar sobre diferentes aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales en primer ciclo y de los aprendizajes de lxs alumnxs.

En el análisis compartido de las producciones escritas, proponemos indagar acerca del involucramiento (o no) de lxs niñxs con la temática y de las reconstrucciones de los contenidos que realizan. Reflexionamos sobre la relevancia de ciertos aprendizajes a partir de algunos indicadores, por ejemplo, de la construcción de relaciones o de diferenciación de actores sociales. Establecemos relaciones entre dichos aspectos y la situación de escritura: cuál fue la propuesta y cómo se realizó. Por otra parte, seleccionamos algunas escrituras para intercambiar acerca de qué devoluciones se podrían realizar para promover avances en la reelaboración del conocimiento por parte de sus autores y ensayamos cómo hacerlo.

Presentamos a continuación el trabajo que desarrollamos entre octubre y noviembre de 2023 con las maestras de 3º año de Cañuelas y una de las inspectoras de enseñanza primaria del distrito, María Emilia Gómez. Varias fueron las maestras que compartieron sus experiencias en el aula en los encuentros. Tres de ellas, además, llevaron producciones escritas de sus alumnos. Valeria Corchero y Graciela Nogués aportaron fotografías digitales de afiches con escrituras realizadas de manera colectiva y/o a partir del trabajo por parejas. Mónica Burtoboy llevó cuadernos y carpetas con diferentes propuestas de escritura realizadas en parejas o pequeños grupos.

Las producciones que analizamos a continuación dan cuenta de la impronta que cada maestra dio a su proyecto. Las particularidades se vinculan tanto con sus modalidades de trabajo en el área como con sus formas de interpretar o adecuar fuentes y sugerencias.

Afiches de producción colectiva

Valeria Corchero, maestra de grado de la EP Nº 3 "Carolina Caffaro de Peredo" (escuela de jornada simple del casco urbano de Cañuelas), compartió fotografías de una serie de afiches que recorren la totalidad de los ejes de contenido de la propuesta con base en los cuales estructuró sus clases.

Cada afiche muestra una sistematización de los contenidos trabajados,[3] a veces a modo de esquema, otras veces de listado de ideas que constituyen síntesis y reelaboraciones de los desarrollos aportados por el material curricular. Lo escrito por la maestra es producto de la elaboración colectiva y se articula con escrituras y dibujos que realizan lxs alumnxs de manera colaborativa.

En el afiche "Agricultores de montañas" (ver Figura 3), la maestra escribe un listado de ideas y observaciones generales que lxs chicxs elaboran como resultado

3. Afiches: Los pueblos diaguitas, Vivir en las montañas, Cultivar en un ambiente montañoso y seco, Agricultores de montañas, Cuidar los cultivos, Los jefes diaguitas, Los pueblos diaguitas hoy.

del análisis compartido del calendario agrícola (ver Figura 1). Estas son las ideas producidas por el grupo:

* El calendario sirve para saber cuándo cultivar.
* Se sembraba maíz y papa.
* Se le agradece a la Pachamama por lo recibido y se le pide una buena cosecha.
* Durante la siembra y la cosecha es cuando más se trabaja.

A continuación, un alumnx agrega otras ideas elaboradas con sus compañerxs:

* Las mujeres tenían el trabajo de quitar las malezas que crecen junto a las plantas.
* El mes agrícola comienza en agosto.
* Los hombres ahuyentan a los animales.
* El reservorio servía para regar los cultivos.

Como podemos observar, varios de los enunciados del listado anterior representan ideas generales, conclusiones elaboradas por el grupo a partir del análisis compartido del calendario y del texto que lo acompaña: los productos principales de la agricultura andina, los momentos de la producción que demandan más trabajo, las tareas que desarrollan mujeres y varones.

Una idea singular –que veremos reaparecer con algunas variantes en otro grupo– es que "el calendario servía para saber cuándo cultivar". El material para lxs alumnxs explicita que se trata de un calendario construido a partir de grabados que, si bien remiten a la actividad agrícola de los incas, pueblo al que perteneció su autor, permiten conocer la agricultura de otros pueblos andinos, como los diaguitas. Por su parte, el documento de orientaciones para lxs docentes despliega los criterios por los cuales decidimos incluir estos grabados y los que empleamos para organizar el calendario. Puntualiza que es una producción de las autoras del material curricular a partir de grabados que en la crónica original aparecen por separado. Para que lxs maestrxs puedan contextualizar la fuente al presentarla a lxs alumnxs, se incorpora información sobre Guamán Poma y sobre la crónica, publicada en 1615 –es decir, con posterioridad al período en estudio– y cuyo destinatario era el rey de España. Se

enfatiza la relevancia de abordar estas cuestiones en clase. Sin embargo, en esta y en otras aulas, circula la idea de que el calendario "de los diaguitas" guía la actividad de los agricultores, como si su conocimiento del proceso productivo y sus acciones derivaran de este objeto: "el calendario servía para saber qué había que hacer...".

La reiteración de esta idea nos desafía a interpretarla. Es probable que los calendarios y agendas empleados con frecuencia en primer ciclo como organizadores de la tarea influyan en esta concepción distorsionada, sobre todo, por parte de lxs alumnxs. Es probable también que esta distorsión se vincule con el uso habitual de las fuentes en la escuela, centrado en la información que contienen con independencia de la naturaleza del objeto, su contexto de producción y su autoría (Aisenberg, Larramendy *et al*., 2020). La explicitación y fundamentación de estas cuestiones que realizamos en las orientaciones para maestrxs –así como la información del material para lxs estudiantes relativas al autor de los grabados y al año de publicación– pueden no resultar suficientes cuando las costumbres didácticas instaladas operan en otro sentido. Volveremos sobre este punto más adelante.

Una reconstrucción del calendario

En el 3º año de la EP Nº 4 "General José de San Martín", escuela de jornada completa (ruralidad 1) de la localidad de Uribelarrea, Graciela Nogués (maestra de grado) y Belén Araneo (maestra de apoyo) presentaron el calendario y trabajaron en su análisis colectivo con el grupo.

A continuación, lxs alumnxs trabajaron en parejas para escribir un epígrafe para el grabado correspondiente a uno de los meses del calendario, del cual recibieron una copia. Arriba del grabado escribieron el nombre del mes y, debajo, el epígrafe. En todos los casos lxs chicxs "completaron" la hoja con dibujos. A partir de esas producciones, se armó el calendario en un afiche comenzando por el mes de agosto, que inaugura el ciclo agrícola (ver Figura 4).

La producción de las diferentes parejas evidencia un involucramiento generalizado de lxs alumnxs con el tema y el despliegue de conocimientos –en construcción– sobre las tareas agrícolas de los pueblos andinos. Tanto las escrituras como los dibujos

remiten a aspectos relevantes de la agricultura de montaña: sus productos principales y la diversidad de tareas que realizan las mujeres y los hombres, las herramientas que utilizan. Los dibujos, además, representan aspectos específicos del ambiente andino: los cerros, la vegetación de la zona, las aves que acechan, las lluvias de verano, dando cuenta de la especificidad de los contenidos aprendidos y su significatividad.

Las escrituras de las distintas parejas presentan diferencias en la reconstrucción de los contenidos realizada por sus autores. Algunas parejas describen la imagen en términos generales. Por ejemplo, para el grabado del mes de abril –que representa el cuidado nocturno del maíz para evitar robos, cuando las mazorcas están maduras, y ubica a un ladrón en primer plano (ver Figura 2)– una pareja escribe: "están cuidando los cultivos de maíz". Si bien es una descripción correcta, no avanza en definiciones acerca del tipo de cuidado, de los sujetos involucrados o de que la escena transcurre durante la noche.

Otras parejas, la mayoría, producen descripciones que dan cuenta de la especificidad de la tarea agrícola representada, de quiénes la realizan, del modo en que lo hacen, etc. Veamos las producciones correspondientes a los grabados de junio, julio, febrero y enero.

Epígrafe del grabado de junio (cosecha de la papa): "El hombre cosechaba papa con una mujer, y otra mujer transportaba bolsas llenas de papa, y el hombre sacaba con palo escabador [*sic*] y recolectaban papas" (ver Figura 5). Lxs alumnxs hacen mención al producto, a las tareas involucradas en su cosecha, a su distribución entre varones y mujeres y, finalmente, a una de las herramientas utilizadas.

Epígrafe del grabado de julio (acopio de maíz): "Recolectar maíz y cargan en sus espaldas y llevan a secar y secaban en depósitos y lo llevaban con los camellos y estaban los depósitos abajo de la montaña" (ver Figura 6). Lxs autores refieren al producto, a su recolección y traslado sobre las espaldas de los campesinos (aunque no los nombran) con la ayuda de animales (camellos, en lugar de llamas). Mencionan un proceso de secado (no especificado en el material curricular, seguramente inferido en el aula) y el lugar donde se realiza (depósito en la parte baja de la montaña). Esa localización parece ser producto de otra inferencia realizada al analizar el grabado.

Epígrafe del grabado de febrero (desmalezamiento y cuidado del acecho de animales nocturnos): "Las mujeres quitan las malezas que crecían al lado del choclo

con herramientas. En febrero las zorrillas de la noche se comían las cosechas. En febrero llovía" (ver Figura 7). Lxs alumnxs describen las dos tareas de cuidado del maíz que realizan las mujeres y mencionan el uso de herramientas. Refieren a la lluvia propia de la estación húmeda, esencial para la actividad agrícola. Aunque no lo explicitan, la mención podría indicar la relevancia que le otorgan.

Epígrafe del grabado de enero (labores culturales o de cuidado mientras crecen las plantas de maíz): "Están cosechando zara que es maíz y están usando una herramienta que se llama herramienta. Bueno y en enero, cuando llovía, agarraban piedras y construían un pozo para guardar el agua. Cuando plantaban el maíz no había guerra y cuidaban los cultivos" (ver Figura 8). Esta pareja avanza en el despliegue de ideas relevantes sobre la agricultura de montaña y hace esfuerzos por especificarlas (la referencia a la denominación del maíz en quechua, la intención de nombrar la herramienta) más allá de algunas imprecisiones (no se trata de una escena de cosecha, sino de desmalezamiento).

Como en enero llueve, lxs alumnxs hacen mención al almacenamiento de agua e infieren, de manera errónea, que lxs agricultores construían el reservorio de agua en el momento en que se presentaban las lluvias. Es una inferencia interesante para retomar en clase y dar una explicación adicional sobre la construcción de las obras para el riego. Por otra parte, es un indicador contundente del trabajo intelectual de lxs alumnxs: están estableciendo relaciones entre ambos aspectos de los contenidos. Como la relación es errónea, es probable que no se haya explicitado en clase que las obras de riego se realizaban previamente y que su construcción demandaba tiempo. O que, en el momento en que se explicó, estxs alumnxs no lo hayan advertido.

Lxs chicxs refieren, finalmente, a una idea general –presentada en el texto que acompaña al calendario y seguramente retomada en el aula– relativa a que en los períodos de siembra y cosecha –las tareas agrícolas que demandan mayor trabajo– no se producían guerras en estas sociedades. Lxs alumnxs intentan desplegar la relación y escriben: "Cuando plantaban el maíz no había guerra y cuidaban los cultivos".

Las escrituras analizadas (figuras 5, 6, 7 y 8) presentan numerosos indicadores del involucramiento de lxs alumnxs, de muy buenas aproximaciones a aspectos diversos de la agricultura andina y a las relaciones entre ellos, a su complejidad. Dan cuenta de una reconstrucción de los contenidos enseñados desde una perspectiva personal.

Este proceso supone imprecisiones y errores. Las producciones escritas de lxs estudiantes nos pueden ayudar a identificarlos, nos dan la oportunidad de indagar más acerca de cómo lxs chicxs están pensando y de intervenir para revisar las ideas, volver sobre los textos o los grabados, dar nuevas explicaciones y promover avances.

En los encuentros presenciales analizamos las producciones con lxs maestrxs y pensamos juntxs acerca de qué devoluciones centradas en los contenidos de ciencias sociales se podrían plantear a lxs estudiantes y con qué sentido, así como ensayamos alternativas para realizarlas. El análisis compartido de las producciones desde este punto de vista nos permitió revisar las devoluciones más habituales, centradas en aspectos formales de la escritura (ortografía y puntuación) o en su valoración, y explorar otras posibilidades para promover nuevas aproximaciones de lxs alumnxs a los contenidos enseñados.

Producciones escritas en cuadernos de clase

En el 3º año de la EP Nº 28 "Clotilde Guillén de Rezzano" de Máximo Paz, una localidad pequeña cercana a Cañuelas, los chicxs escriben regularmente en sus cuadernos en relación con las distintas áreas. Es una escuela de jornada completa: "así que los tenía todo el día", reflexiona Mónica Burtoboy –la maestra– en relación con los tiempos de enseñanza. El grupo cuenta con una maestra de apoyo, Ayelén Vallejos.

Al momento de nuestros encuentros, lxs alumnxs habían realizado cuatro producciones sobre la agricultura de los pueblos diaguitas vinculadas con: el sistema de riego (Originarios del norte: "Diaguitas". Repaso), el calendario agrícola ("Conocimos el calendario diaguita dibujado por Guamán Poma de Ayala en 1615. ¿Qué anotaban los diaguitas en su calendario?"), que incluye una profundización en el análisis de la actividad en uno de los meses del calendario ("Calendario diaguita. Dibujo el mes que me tocó y explico lo que vemos –trabajo en equipo–") y los trabajos de cuidado de los cultivos ("Guardián de los cultivos" y "El espantapájaros"). Tres de las producciones combinan la escritura con el dibujo. En general, lxs alumnxs trabajan en pequeños grupos, aunque cada niñx escribe lo propio. Veamos de qué se trata.

Bajo el título "Originarios del Norte: "Diaguitas" (Repaso)", lxs chicxs reproducen un esquema del sistema de riego que se trabajó en el pizarrón. En consecuencia, las producciones son muy similares: dibujo con rótulos de un reservorio de agua en lo alto de un cerro, terrazas de cultivo y canales de riego. El esquema es parte de un repaso que retoma un proyecto sobre los guaraníes realizado a principios de año y avanza sobre lo abordado hasta el momento acerca de la agricultura de montaña. Las producciones de lxs alumnxs tienen algunas variantes en la representación de los canales de riego o en los rótulos que parecen dar cuenta de aproximaciones personales al funcionamiento del sistema de cultivo y no de una simple copia (ver Figuras 9 y 10).

A continuación, los cuadernos presentan dos producciones sobre el calendario agrícola. En la primera, los grupitos trabajan con el calendario completo y, en la segunda, diferentes grupos focalizan en uno de los meses.

"Conocimos el calendario diaguita dibujado por Guamán Poma de Ayala en 1615. ¿Qué anotaban los diaguitas en su calendario?", es el título-consigna de la primera. Nos reencontramos aquí con un problema en los contenidos enseñados, antes señalado en el análisis de los afiches del primer grupo. En esta oportunidad, está instalado desde la consigna: la idea de que el calendario es una producción de los diaguitas, aunque –en este caso– aparecen como dato relevante el autor y el año de la producción de la fuente en base a la cual se elaboró. Esta contradicción pasó inadvertida.

La producción de lxs alumnxs se estructura a partir de la pregunta de la consigna y avanza en la descripción de tareas agrícolas representadas en diferentes grabados. Todas las escrituras remiten a la siembra y a la cosecha de los dos productos centrales de la agricultura andina: la papa y el maíz. Desarrollan especificaciones según el producto (plantan papas o plantan semillas, en el caso del maíz), así como incluyen diferentes modos de nombrar las tareas, más o menos técnicos (sembrar-plantar, cosechar-agarrar-sacar). Además, la mayoría de las producciones hace mención al riego y al acopio del maíz (aunque ninguno de los grupos usa este término, sino que aparece la idea de recolección para referirse a esta tarea). Algunas incluyen la preparación de la tierra para la siembra.

Todos los grupitos refieren al agradecimiento a la Pachamama, una ceremonia a la que dimos relevancia en la propuesta curricular en relación con la cosmovisión de los pueblos andinos. Ninguno se refiere a lxs agricultores, tampoco a las

herramientas ni a las llamadas *labores culturales* (cuidado de los cultivos), cuestiones que toman relevancia en las producciones siguientes de lxs alumnos. Seguramente estos aspectos de los contenidos también cobraron protagonismo en la enseñanza.

Señalamos imprecisiones en la definición de algunas tareas. Aparecen también errores en su identificación o en el tipo de producto (papa o maíz). Los errores, imprecisiones y omisiones son parte del proceso de aprendizaje, más aún en una primera aproximación a un objeto complejo: un calendario que condensa gran cantidad de información. Las escrituras nos ayudan a localizar aspectos a revisar en diálogo con la fuente: volver a observar, intercambiar con los demás y reelaborar las primeras ideas para avanzar un paso más. Como ya mencionamos, la escritura puede ser un apoyo para esa tarea.

Esta es la escritura de uno de los grupitos (ver Figura 11):

> "Conocimos el calendario diaguita dibujado por Guamán Poma de Ayala en 1615.
> ¿Qué anotaban los diaguitas en su calendario?
> Anotaban cada cosa que hacían cada mes, como por ejemplo
> En NOVIEMBRE regaban maíz, En DICIEMBRE movían la tierra para plantar semillas, En ENERO plantaban papas, En AGOSTO gracias a la Pachamama, En SEPTIEMBRE plantaban semillas, En MAYO cosechaban el maíz, En JUNIO cosechaban las papas, en JULIO recolectaban el maíz".
> (Las mayúsculas en la escritura de los meses son del autor/a).

En esta producción, como en las demás, lxs alumnxs responden a la pregunta haciendo mención a los meses y a las tareas correspondientes (en directa relación con la organización del calendario). Algunos grupitos arman una lista y otros un breve texto, como en este caso. Dos de las escrituras comienzan por el mes de enero (como el calendario que conocen), otras dos empiezan por noviembre (tal vez se trate de alumnxs que estaban trabajando juntxs) y luego siguen el "orden" dado por el calendario seleccionando los meses relativos a las tareas que deciden incluir y omitiendo el resto. Es decir, están tomando decisiones que responden a un criterio claro, asumiendo su autoría.

En la producción anterior (ver Figura 11), lxs alumnxs comienzan por una idea general ("Anotaban cada cosa que hacían cada mes") y anuncian que lo que sigue son especificaciones de esa idea con valor de ejemplo, ya que toman solo algunos meses y no describen todas las tareas. La construcción de esta idea global –que resume en muy pocas palabras el contenido de la fuente analizada desde su propia perspectiva y estructura el texto– podría constituir una aproximación a la noción de *sistema* (la organización-secuenciación de las tareas, su necesariedad para la producción). No es poca cosa...[4]

La siguiente producción (fragmento) también comienza con una idea general,[5] muy similar a la anterior (ver Figura 12):

> "Anotaban lo que hacían todos los meses, en enero plantaban papa y en mayo cultivaban maíz, en junio cosechaban el maíz, en julio recolectaban el maíz y en agosto agradecían a la Pachamama, en septiembre plantaban semillas, en noviembre regaban sus plantas y en diciembre movían la tierra para poder plantar."

La producción de este segundo grupito presenta reconstrucciones pertinentes así como algunos errores e imprecisiones, como los que mencionamos antes: "en enero plantaban papa", dicen lxs chicxs. El grabado representa una escena de mantenimiento de un campo de cultivo de maíz, una de las tareas en la que ningún grupo reparó y que, podemos pensar, tampoco fue focalizada desde la enseñanza en esta primera aproximación al calendario.[6]

Veamos cómo la segunda producción sobre el calendario que propuso la maestra generó nuevas oportunidades de profundizar los conocimientos sobre la agricultura

4. A pesar del "desliz" instalado desde la enseñanza respecto de la autoría de los grabados y la naturaleza de la fuente.

5. Otras dos producciones están organizadas en forma de lista y comienzan directamente por uno de los meses: "¿Qué anotaban los diaguitas en su calendario? En noviembre regan [*sic*] sus plantas..."

6. Es muy probable que esto responda a la sugerencia de comenzar a analizar el calendario por el cultivo de la papa y el maíz que hicimos en las orientaciones para docentes. Es un recorte posible que apunta a reducir la complejidad del objeto sin fragmentarlo. Luego propusimos otras miradas del calendario con nuevos focos de análisis.

de montaña. La propuesta es la siguiente: "Calendario diaguita. Dibujo el mes que me tocó y explico lo que vemos (trabajo en equipo)". Las Figuras 13 y 14 (dibujo y texto) muestran una producción sobre el mes de enero de lxs mismxs autores de la escritura anterior (ver Figura 12). Veremos cómo, además de avanzar sobre otros aspectos, reelaboran la idea errónea sobre la actividad del mes que recién analizamos.

Este equipo hace un dibujo detallado del grabado de enero, el "mes que les tocó": representan todos los elementos que Guamán Poma incluyó en la escena, lo que da muestras de la agudeza de sus observaciones y análisis. El foco en un mes y el pedido de redibujar la escena seguramente favorecieron el sostenimiento de la observación y los avances en la interpretación. Luego del dibujo, escriben (ver Figura 14):

> "A nosotros nos tocó enero. Estuvimos observando y vimos las personas que tenía[n] las cosas en la mano. No sabíamos qué era y para nosotros era que estaba[n] moviendo la tierra para quitar los chuchos [yuyos]" (transcripción con ortografía regularizada).

La producción escrita nos da más elementos acerca del trabajo intelectual desplegado por este grupito (ver Figura 14). Como vemos, lxs alumnxs ajustan su interpretación de la escena correspondiente al mes de enero realizada en la producción anterior (donde habían escrito "en enero plantaban papa", –ver Figura 12–) y reconstruyen una tarea agrícola vinculada con las labores culturales que no habían registrado hasta el momento. Dicen: "estaba[n] moviendo la tierra para quitar los chuchos (yuyos)". Además, explicitan cómo llegaron a esa conclusión señalando que, al principio de su proceso de análisis, no sabían de qué se trataba: "Estuvimos observando y vimos las personas que tenía[n] las cosas en la mano. No sabíamos qué era y para nosotros era que estaba[n] moviendo la tierra para quitar los chuchos [yuyos]".

Seguramente, la observación sostenida y el análisis compartido (que expresan en la primera persona del plural) y, muy probablemente, la ayuda de sus maestras les permitieron avanzar. Además, asumen y explicitan la autoría de su análisis ("para nosotros...") y establecen una diferencia entre la realidad representada en el grabado y el conocimiento que construyen sobre ella. Son cuestiones que consideramos

centrales en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que intentamos comunicar en la producción curricular de la DPEP, en concordancia con conocimiento didáctico disponible[7] (Aisenberg, Larramendy *et al.*, 2020; Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020).

Una última observación general sobre esta situación de escritura: son varios los grupos que avanzan en sus aproximaciones al sistema de cultivo andino en esta vuelta sobre el calendario a partir del nuevo foco de análisis propuesto por la maestra. Lxs alumnxs realizan dibujos precisos y ricos en detalles que dan cuenta de su interés y profundizan sus conocimientos: reconocen nuevas tareas agrícolas y hacen mención a lxs agricultorxs que las realizan y a las herramientas que emplean (en términos más o menos específicos). Son nuevos aprendizajes cimentados en los anteriores en el marco de un proyecto de enseñanza que sostiene un abordaje sistemático de los contenidos.

La cuarta producción que Mónica propone a su grupo se refiere al cuidado de los cultivos. Las escrituras muestran el análisis que lxs alumnxs elaboran de dos nuevos grabados de Guamán Poma (ver Figura 2) en los que el cronista comunica las tareas que los agricultores realizan para evitar el robo de mazorcas de maíz y para ahuyentar animales (principalmente aves).

Con los títulos "Guardián de los cultivos" y "El espantapájaros", la maestra organiza una situación en la que, por grupitos, dibujan ambas escenas tomando como referencia la información provista por los grabados y el trabajo de análisis de las imágenes y epígrafes desarrollado previamente de manera colectiva. Mediante un sistema de referencias –con colores y números–, lxs alumnxs describen, infieren y explican cómo los agricultores protegen sus cultivos; qué herramientas o elementos utilizan y por qué; quiénes son los encargados de ahuyentar las aves y de prevenir los robos de maíz y cómo lo hacen.

7. Una contribución de la línea de investigaciones didácticas dirigida por Aisenberg y Lerner (2000-2023) y Aisenberg y Larramendy (desde 2023) que tomamos en cuenta en la producción curricular es la diferenciación de dos niveles de contenidos en las propuestas elaboradas por dicho equipo: los referidos a la temática en estudio y los vinculados con la problematización del conocimiento social e histórico acerca de la temática en cuestión. Son investigaciones sobre las relaciones entre enseñanza escolar y el aprendizaje de la historia desarrolladas de manera colaborativa con docentes de escuelas primarias y secundarias, que se desarrolla en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).

Presentamos dos de estas producciones (ver Figuras 15, 16, 17 y 18).

GUARDIÁN DE LOS CULTIVOS

1. Los diaguitas encendían fuego junto a los cultivos para alumbrar, tener calor y cuidar que no les roben los cultivos.
2. La casa tenía suministros y agua para que no tuvieran hambre ni sed.
3. El guardián estaba sentado toda la noche ahí para que no se roben los cultivos.
4. El ladrón está agachado en los cultivos. Pero agachado para que no lo vea el guardián que está robando el ladrón.
5. La llama también está agachada para que no la vea el guardián. Y además está la llama ahí para llevar todo el peso y para irse más rápido.
6. La luna tiene cara porque es una luna llena. Además es uno de los dioses que tenían los diaguitas.
7. (Señalamiento de un grupo de pájaros sobre los cerros, sin descripción escrita).

(Los colores empleados en la transcripción reproducen los empleados por lxs alumnxs).

EL ESPANTAPÁJAROS

1. Los cascabeles servían para espantar a los pájaros.
2. También usaban un cuero y lo ataban a una piedra.
3. Los pájaros querían comer los cultivos de los diaguitas.
4. Mataban a zorros y se comían su carne y la cabeza se la dejan al espantapájaros.
5. El viejito está parado en la tierra porque no tenía que caminar mucho.
6. El espantapájaros es un viejo. Sabe porque los viejitos tienen más puntería.

En términos generales, las producciones (dibujos y escritura) ofrecen indicadores claros de un proceso de construcción de conocimiento marcado por un interés genuino de lxs alumnxs en la temática, con los matices propios de la diversidad de cualquier grupo escolar y cuestiones a revisar, relacionar o profundizar. Dan cuenta de un trabajo compartido de observación de los grabados que se articula

con explicaciones de las docentes, de análisis exhaustivos, de producción de inferencias y justificaciones –más o menos ajustadas.

En el caso de la producción de las Figuras 15 y 16, el dibujo reproduce con fidelidad los diferentes elementos incluidos en el grabado por Guamán Poma (incluso las leyendas o la mitad del cuerpo de la llama) y las referencias ofrecen muchos indicadores de las muy buenas interpretaciones de la escena realizadas por sus autorxs. Por ejemplo, lxs niñxs de este grupito analizan el modo en que el campesino (a quién llaman *guardián*) vigila el campo de cultivo por la noche para evitar el robo de las mazorcas de maíz, las diferentes utilidades del fuego a cuyo lado está sentado y de la vivienda o refugio construido junto a la parcela. Analizan también la escena del robo que aparece en primer plano: enfatizan que el ladrón está agachado para evitar ser visto por el agricultor que está vigilando y –desde su perspectiva infantil– adjudican la misma actitud e intención a la llama que lo acompaña, aunque también infieren con pertinencia las razones de la presencia del animal –transportar la carga y hacer más rápida la huida.

En la producción de las Figuras 17 y 18, el dibujo de lxs alumnxs no reproduce las formas del cronista, pero representa claramente a los protagonistas de la escena, sus características y acciones: "los pájaros que querían comer los cultivos" y el agricultor encargado de ahuyentarlos (a quien llaman *espantapájaros*). Las referencias completan la descripción de los elementos utilizados para espantar a las aves y su sentido (cascabeles, cabeza y piel de zorro, honda). También del agricultor: es un "viejito" que "sabe porque los viejitos tienen más puntería". En los grabados de Guamán Poma, quienes espantan a las aves, una tarea que requiere menor esfuerzo físico que otras, son siempre niños o ancianos. Por eso, vinculamos esta representación con la división del trabajo agrícola. Seguramente, la afirmación de lxs alumnxs tenga que ver con el análisis que proponemos en el material curricular acerca de las razones que sustentan esta división, aunque con otro sentido que aparentemente vincula la edad con los conocimientos que requiere la tarea. No tenemos elementos suficientes para avanzar en la interpretación.

Como podemos observar en el conjunto de las producciones de este 3° año, los sujetos sociales –lxs agricultorxs de las comunidades andinas– fueron cobrando

protagonismo en las reconstrucciones de lxs niñxs, así como lo hizo el análisis de los sentidos de las prácticas que desarrollan para producir alimentos.

Consideramos que el involucramiento de estos niñxs en la construcción de conocimiento es producto del proyecto desplegado por sus docentes y de los intercambios acontecidos en el aula. Los contenidos, las fuentes y las situaciones de análisis colectivo parecen haber interpelado a lxs alumnxs, haberles permitido imaginar y construir representaciones sobre aspectos de la vida de los pueblos diaguitas, interpretar prácticas sociales vinculadas con la agricultura y establecer relaciones con las intenciones de los sujetos, con sus conocimientos y con algunas características del ambiente andino.

También es producto de la enseñanza sistemática de las ciencias sociales sostenida a lo largo de todo el año. Al analizar juntas las producciones de sus alumnxs, Mónica nos contó que están habituadxs a trabajar en pequeños grupos y que, a esta altura del año (finalizando 3º), "ya estaban avanzados" en el trabajo de interpretación de imágenes. Dice Mónica:

> A mí me resultó súper interesante los últimos años hacer los análisis de imágenes. Habíamos analizado mucho imágenes de la época colonial, las que venían en las sugerencias de Continuemos estudiando.[8] Es increíble, cuando los chicos se acostumbran a analizar imágenes, las conclusiones que sacan. Además tenés que pescarlos... agarrás una punta, agarrás algo que dijeron e indagás, no los dejás... Y a los chicos creo que los ayudás a desarrollar un pensamiento más analítico. No sé... para mí es así. Y con resultados lindos.

Compartimos hasta aquí parte de esos resultados y coincidimos con la maestra: son lindos resultados.

8. "Vida cotidiana de diferentes grupos sociales en la Buenos Aires de principios de siglo XIX". https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/vida-cotidiana-en-la-buenos-aires-de-principios-del-siglo-xix/

La importancia del trabajo compartido con y entre docentes: algunas reflexiones

Los relatos y materiales que las maestras aportaron en los encuentros que compartimos dan cuenta de su apropiación de las propuestas curriculares de la DPEP, de la construcción de proyectos de enseñanza que responden a criterios propios que se articulan con el contexto en el que enseñan. Lxs docentes toman lo que consideran pertinente, lo resignifican o incorporan otros aportes en función de sus finalidades, de su grupo de alumnxs, del recorrido temático que vienen realizando, de su modalidad de trabajo en el área o del tiempo disponible. En los casos aquí analizados –y en otros comentados en los encuentros– tomaron la idea de trabajar con el calendario agrícola para enseñar sobre los pueblos diaguitas. Esta fuente resultó atractiva para lxs maestrxs y muy potente en el trabajo con lxs estudiantes: las escrituras y dibujos de lxs chicxs dan cuenta de muy buenas aproximaciones a características relevantes de la agricultura de montaña en diálogo con el material que construimos a partir de los grabados de Guamán Poma.

Analizamos producciones escritas intermedias o de trabajo (Aisenberg, 2012) de diferentes grupos que las respectivas maestras las acercaron a los encuentros. El análisis muestra con creces la función de estas escrituras en la explicitación de las ideas de lxs alumnxs sobre la agricultura de los pueblos andinos y su organización, en la sistematización de los contenidos trabajados en instancias colectivas de lectura e interpretación de imágenes, en la reelaboración de ideas sobre aspectos de los contenidos que se revisitan en el abordaje sostenido de un tema desde diferentes fuentes o focos de estudio. En definitiva, del carácter epistémico de la escritura (Lerner y Larramendy, 2023; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Aisenberg y Lerner, 2008).

La propuesta de dibujar, articulada con la escritura que promovieron algunxs docentes, parece haber favorecido el análisis de los grabados por parte de lxs alumnxs. Sus dibujos presentan muchos indicadores de una observación aguda que, en diálogo con los análisis colectivos guiados por lxs docentes, las interacciones con sus compañerxs y la escritura, les permiten advertir detalles, ajustar o enriquecer interpretaciones, avanzar en sus aprendizajes.

Los análisis efectuados muestran indicadores de construcción de conocimiento social significativo producido en el desarrollo de proyectos de enseñanza que despliegan un tema de manera sistemática a través de diferentes fuentes primarias y secundarias, con espacios genuinos de producción de lxs estudiantes y una intervención docente centrada en los contenidos y en diálogo con las ideas de lxs alumnxs.

Estos análisis realizados de manera compartida con los docentes en los encuentros –y continuados por el equipo curricular con nuevos intercambios con las maestras cuyo trabajo presentamos en este artículo– nos permiten validar, al menos provisoriamente, algunas hipótesis de trabajo que sustentan la producción de materiales para el primer ciclo. Acercarnos a lo sucedido en las aulas y a las perspectivas de lxs docentes también nos da elementos insustituibles para revisar diferentes aspectos de las propuestas, introducir modificaciones, ajustar criterios para mejorarlas.

Por otra parte, compartir entre docentes el análisis de los contenidos del área contribuye a problematizarlos, a advertir sus diferentes aspectos y su complejidad, a explicitar sus relaciones con los propósitos educativos. Pensar juntxs acerca de la enseñanza y sus relaciones con los aprendizajes de lxs alumnxs favorece la validación de recortes de contenidos, proyectos de enseñanza, materiales y prácticas desplegadas en el aula; la construcción de fundamentos de manera compartida; la explicitación de criterios para el desarrollo de un trabajo sistemático en el área.

Analizar entre docentes lo producido en el aula y, en particular, las producciones de lxs estudiantes genera la oportunidad de intercambiar acerca de cómo funcionaron las situaciones propuestas y cómo intervenir para promover nuevos avances en la construcción de conocimientos sociales relevantes. Los dibujos y las escrituras de lxs chicxs otorgan pistas acerca de cómo se están apropiando de los contenidos enseñados y su análisis permite pensar intervenciones para favorecer nuevas aproximaciones en diálogo con esas reconstrucciones.

El trabajo compartido entre docentes dentro del aula[9] y fuera de ella es un apoyo indispensable y una condición fundamental para transformar tradiciones escolares,

9. Recordamos que dos de los grupos cuyas producciones analizamos contaban con maestra de apoyo.

para afrontar la complejidad de la enseñanza de las ciencias sociales, profundizar su presencia en las aulas del primer ciclo y promover el aprendizaje de todxs lxs alumnxs.

También es un derecho, como plantea Delia Lerner. Compartimos, para cerrar, sus reflexiones:

> Enseñar es una tarea de alta complejidad, que supone tanto dominar los contenidos como comprender los procesos de apropiación desarrollados por los sujetos y generar las condiciones didácticas que hacen posible engarzar la enseñanza con el aprendizaje. La enseñanza exige tanto previsión como reflexión sobre lo realizado, requiere estudio, discusión, producción colectiva de conocimientos. Entonces, para enseñar, los docentes tenemos la necesidad y, sobre todo, el *derecho* de reflexionar sobre el aprendizaje de nuestros alumnos, de discutir con nuestras compañeros sobre los problemas que detectamos, sobre los materiales bibliográficos que hayamos consultado, sobre las ideas que cada uno sostiene... En suma, tenemos derecho a trabajar con otros y a posicionarnos como *sujetos productores de conocimiento* y no solo como ejecutores (Lerner, 2017, pp. 143; el resaltado es de la autora).

Pensamos que el análisis presentado ratifica los aportes del trabajo compartido y la importancia de profundizar este camino.

Referencias

Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, (16), 99-105. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata. https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a05

Aisenberg, B., Larramendy, A., Azurmendi, E., Finocchietto, L., Lewkowicz, M., Muñiz, M., Pica, M. y Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y de análisis de fuentes primarias. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (19).

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, año 29, (3), 24-43. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf/view?searchterm=aisenberg+y+lerner

Aisenberg, B., Lerner, D., Azparren, M., Conde, J. M., Finocchietto, L., Larramendy, A., Lewkowicz, M., Murujosa, A. y Torres, M. (2020). *La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica*. Colección Cuadernos del IICE, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%ADgena-la-conquista-espa%C3%B1ola-como-tema-de-ense%C3%B1anza

Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, DGCyE (2023). *Los Pueblos Diaguitas*. Continuemos educando. https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/los-pueblos-diaguitas/

Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, DGCyE (2023). *Los Pueblos Diaguitas*. *Fichas*. Continuemos educando. https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/los-pueblos-diaguitas-fichas/

Lerner, D. (2017). *Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes.* UNIPE: Editorial Universitaria-Sindicado Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/leer-para-aprender-historia-detail

Lerner, D. y Larramendy, A. (con la colaboración de Jakubowicz, J.) (2023). Escribir y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, *3*(5), 29-64. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/issue/view/7

Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K. (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jacob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura.* UNRC. Facultad de Ciencias Humanas.

Recepción: 05/02/2025
Aceptación: 15/04/2025

Anexo

Figura 1

Calendario agrícola de los pueblos andinos elaborado a partir de grabados de Guamán Poma de Ayala (1615).

Figura 2

Cuidado de los cultivos: ahuyentar aves y vigilar para evitar robos. Selección de grabados de Guamán Poma de Ayala. Primer nueva crónica y buen gobierno (1615).

Figura 3

Afiche “Agricultores de montaña”.

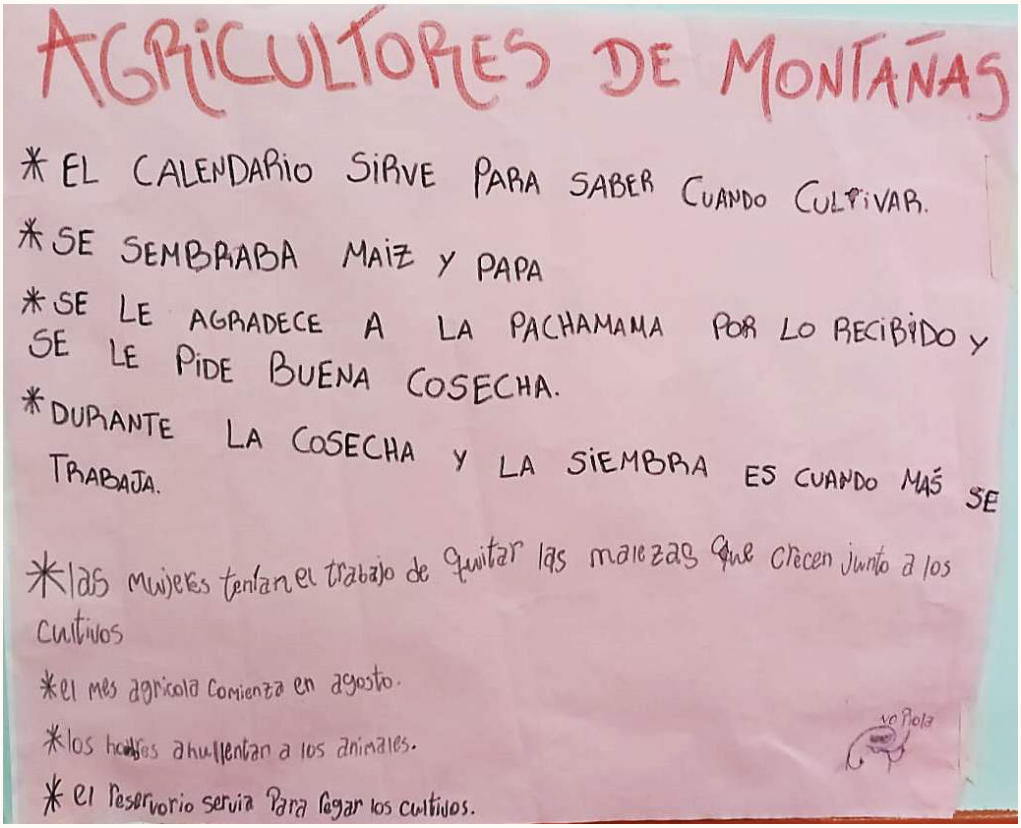


Figura 4

"Calendario diaguita", elaboración colectiva.

Figura 5

Producción sobre el mes de junio.

Figura 6

Producción sobre el mes de julio.

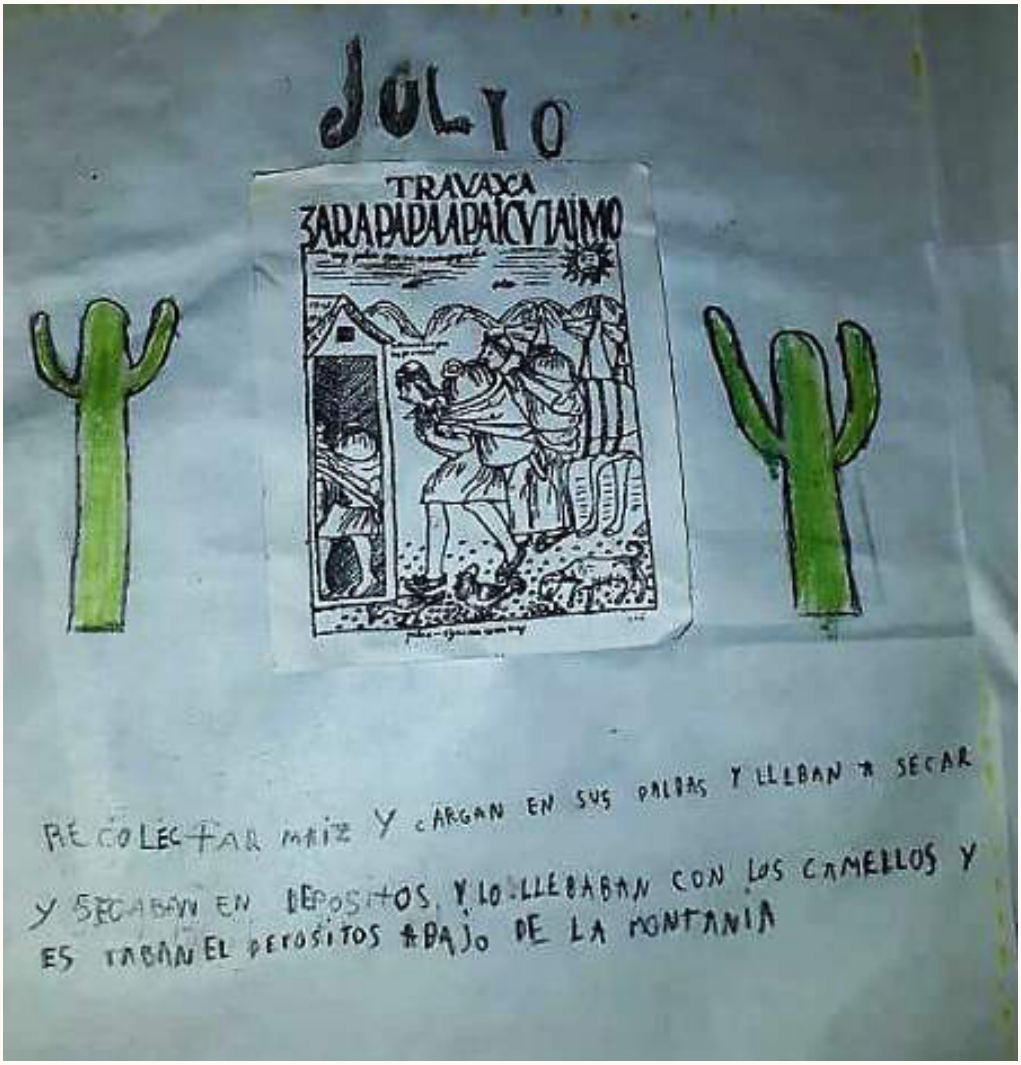


Figura 7

Producción sobre el mes de febrero.

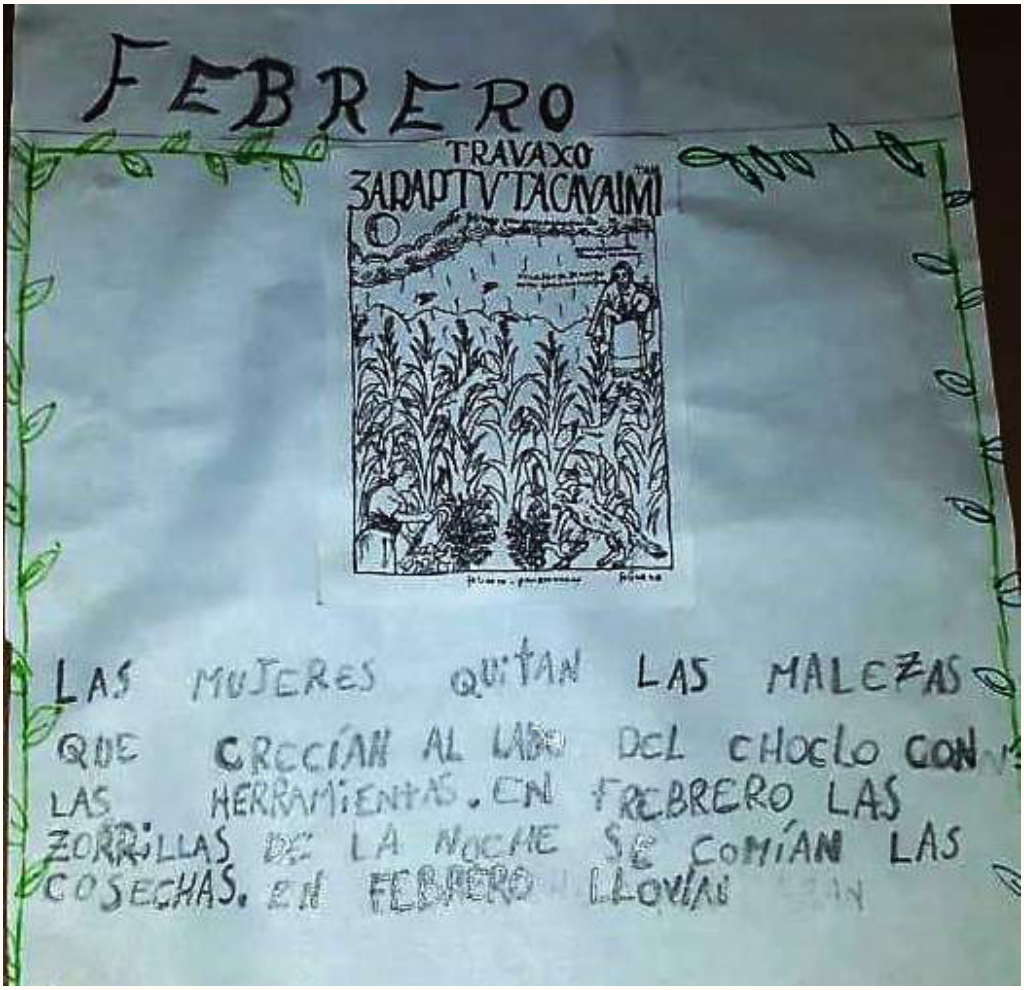


Figura 8

Producción sobre el mes de enero.

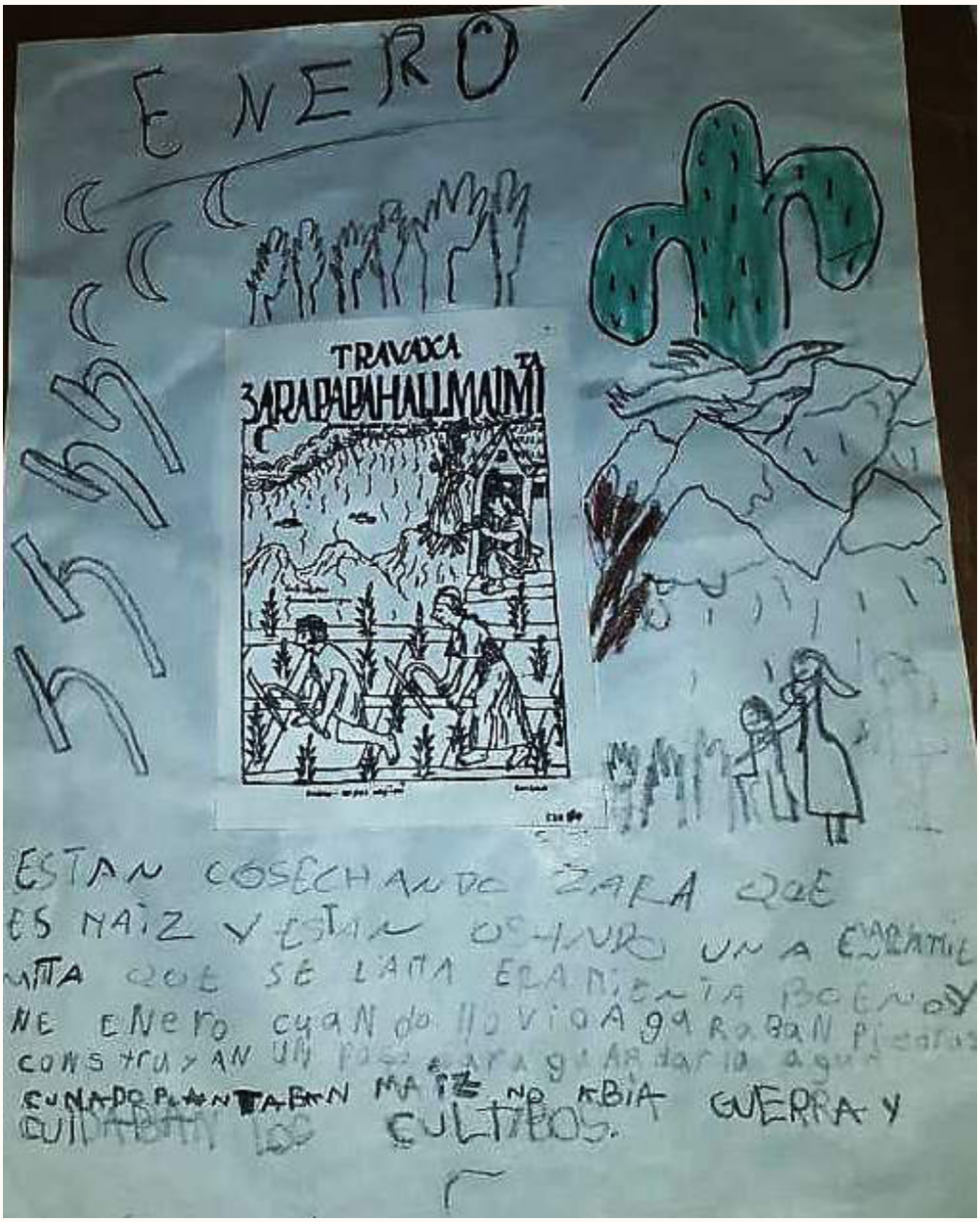


Figura 9

Rótulos del esquema: piletón/terrazas/canal de agua.

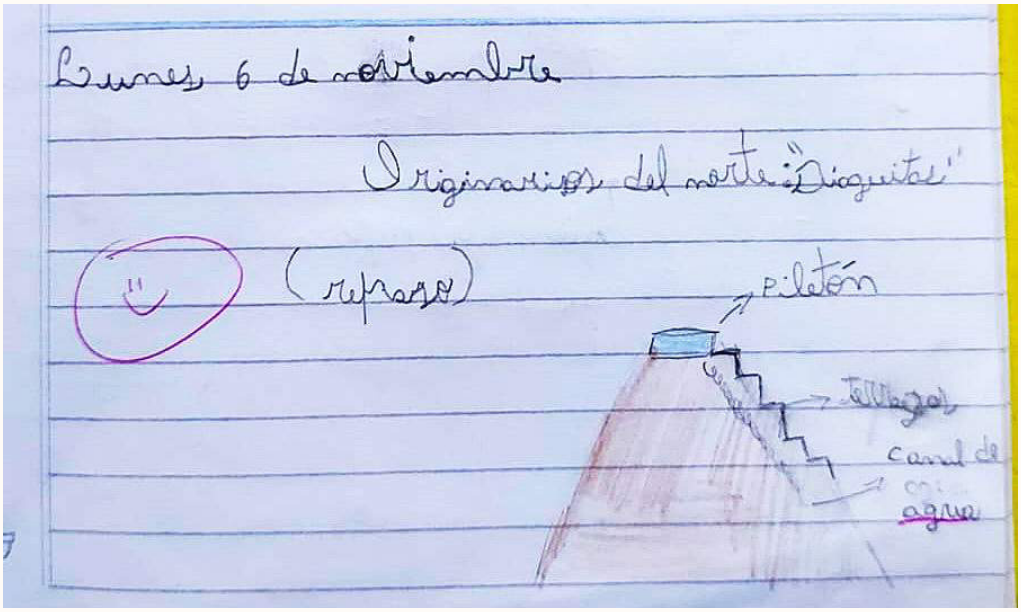


Figura 10

Rótulos del esquema: piletón/escalones o terraza/canal de riego.

Figura 11

Análisis del calendario agrícola.

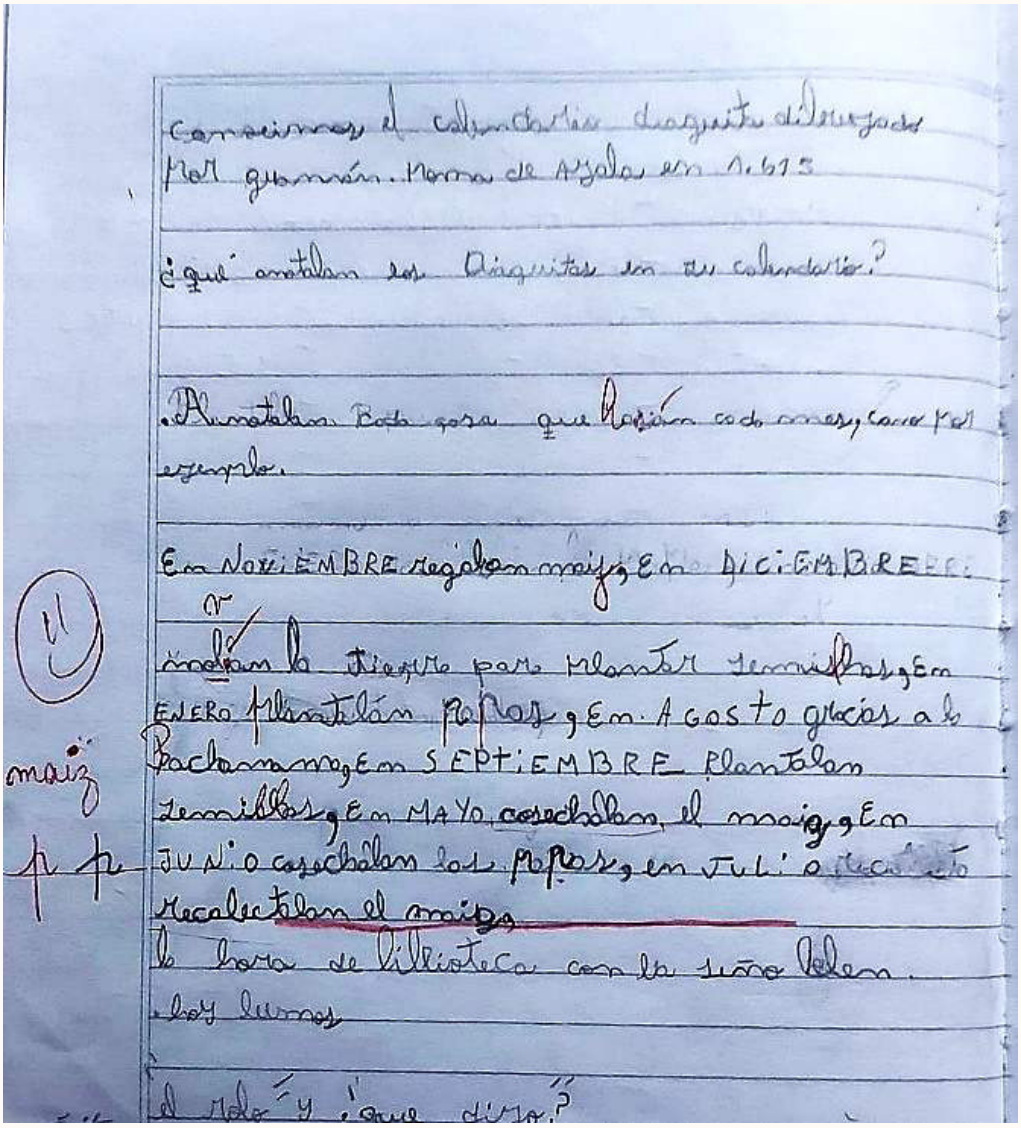


Figura 12

Análisis del calendario agrícola (fragmento).

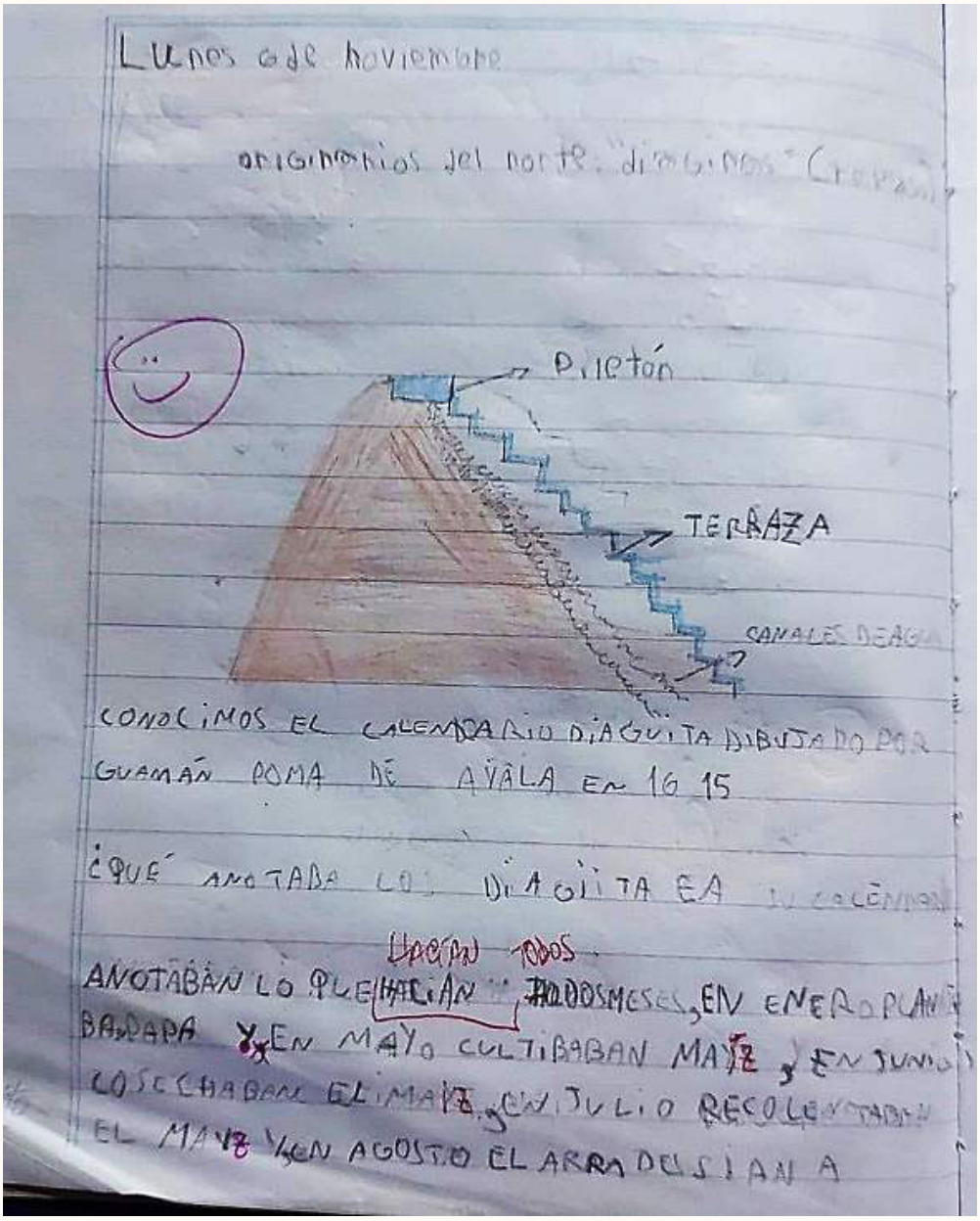


Figura 13

Dibujo del mes de enero del calendario agrícola.

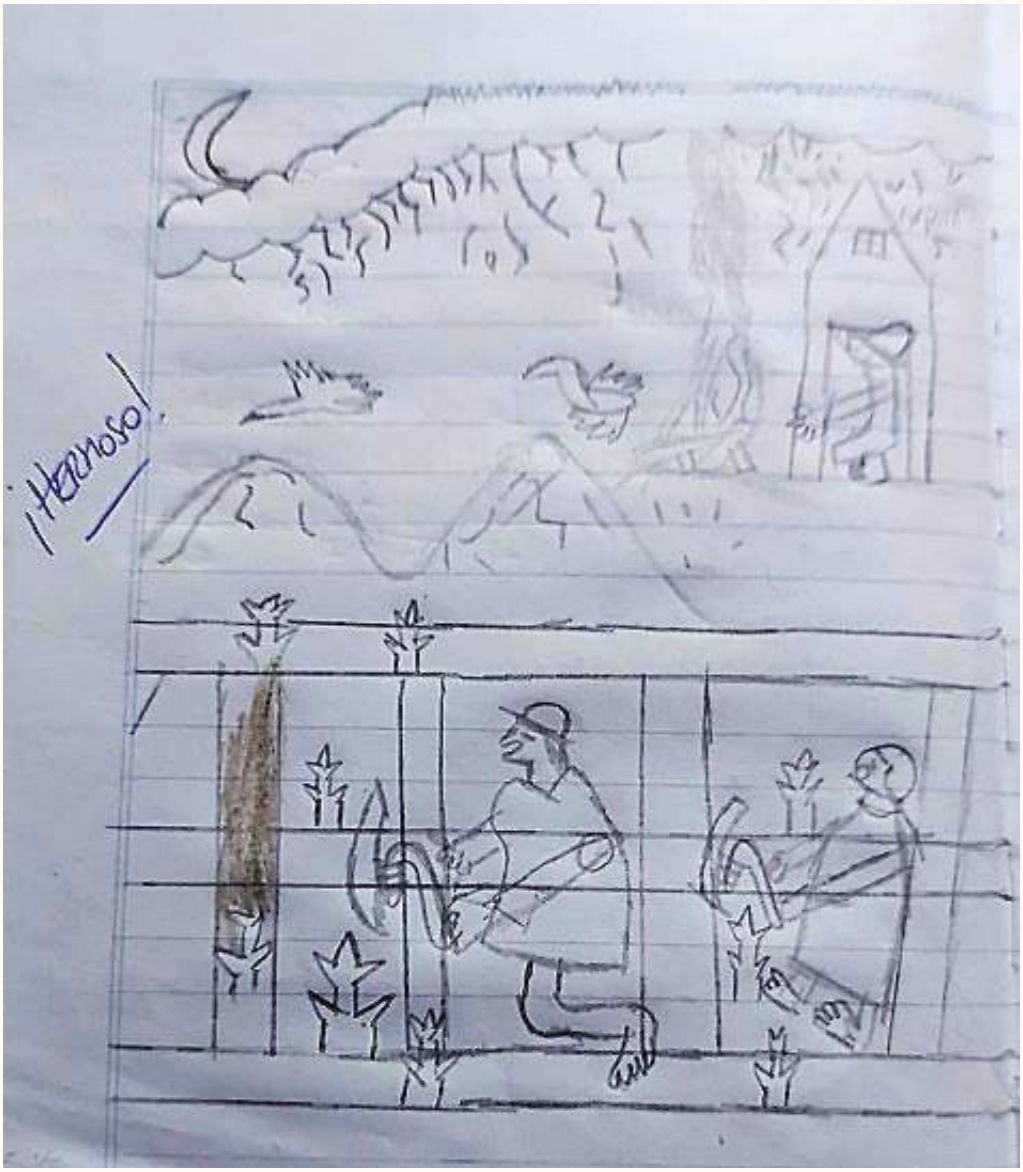


Figura 14

Texto que complementa el dibujo de la Figura 13.

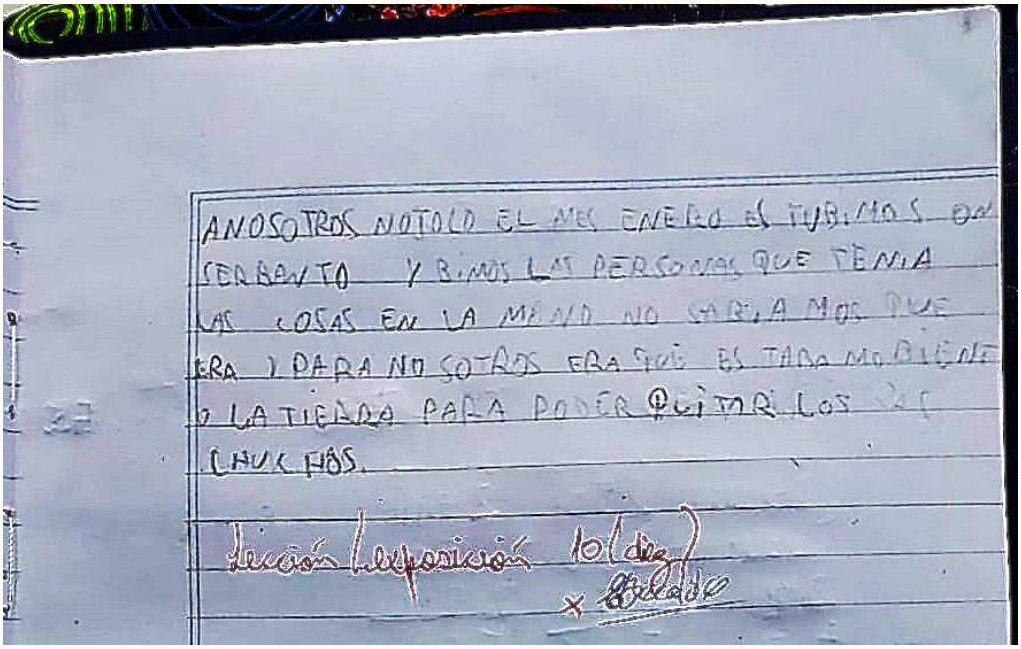


Figura 15

Guardián de los cultivos: dibujo.

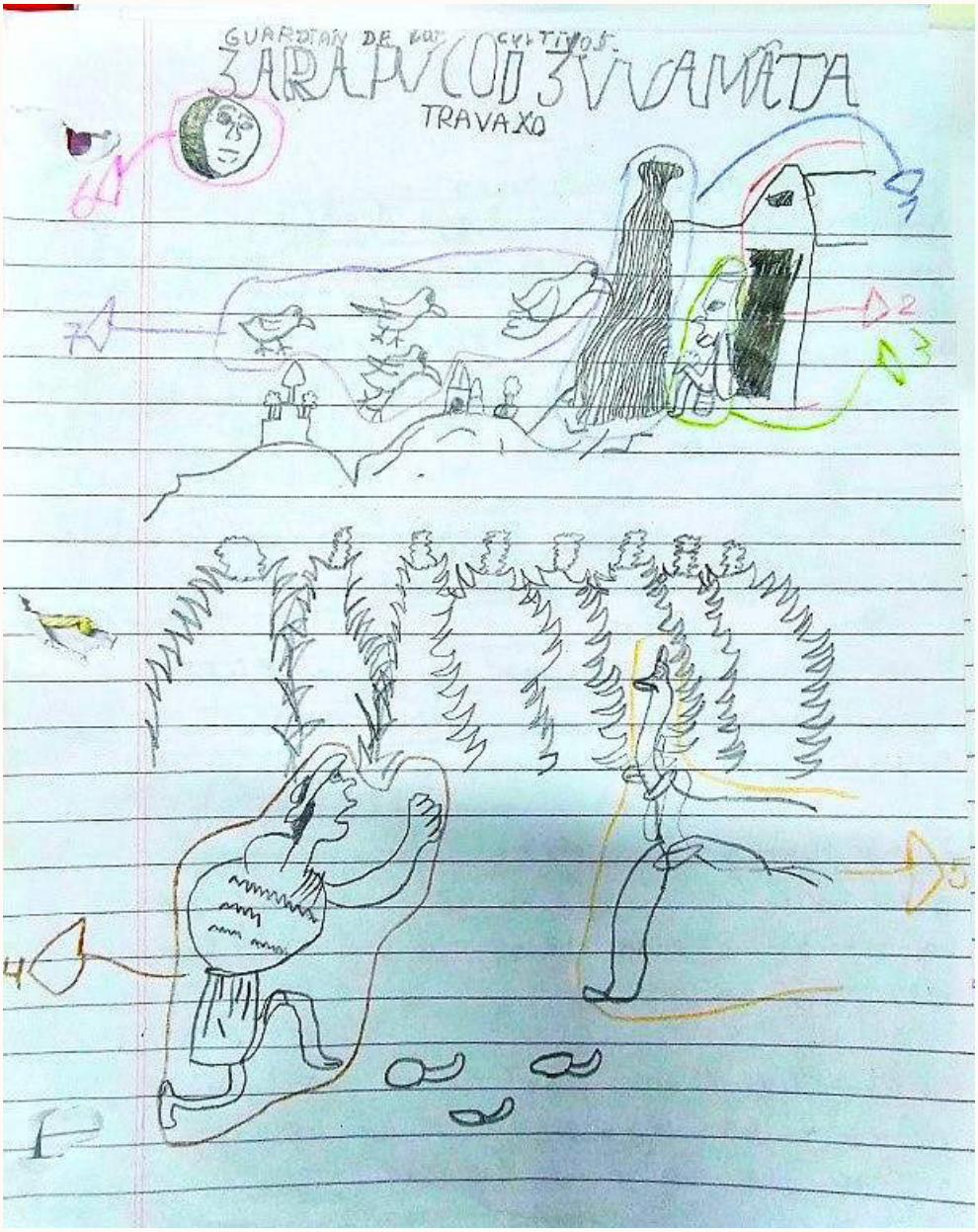


Figura 16

Guardián de los cultivos: escritura.

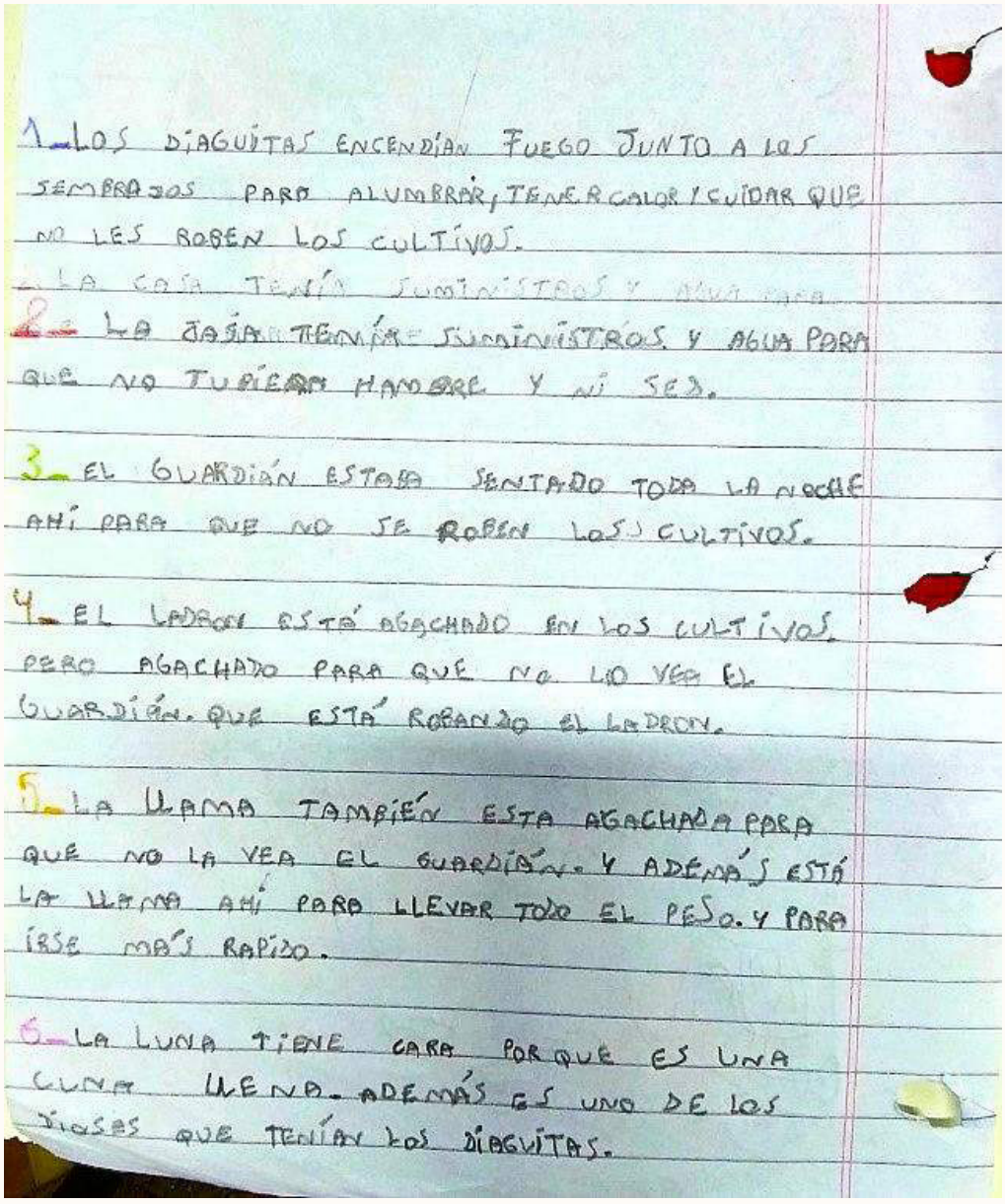


Figura 17

El espantapájaros: dibujo.

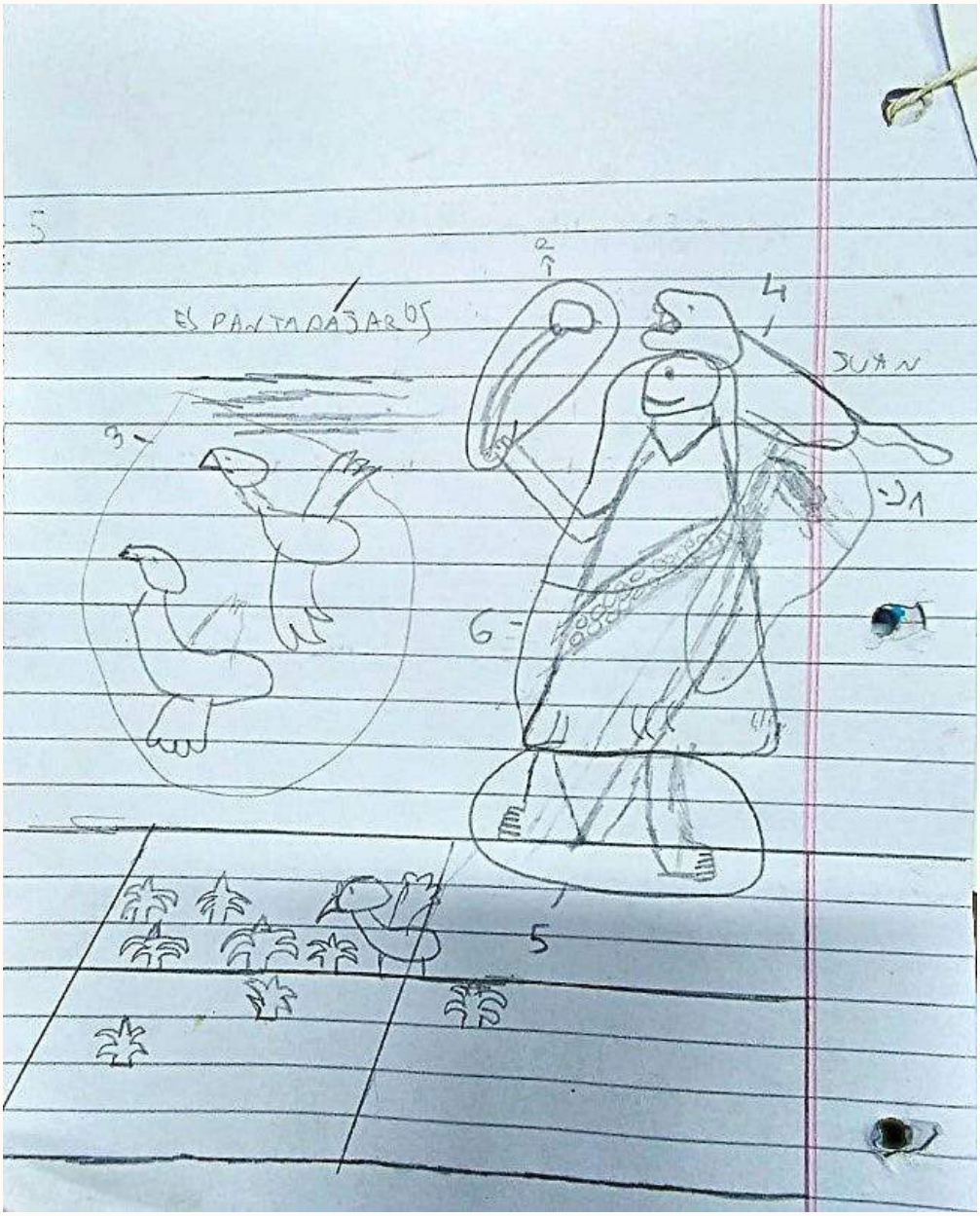
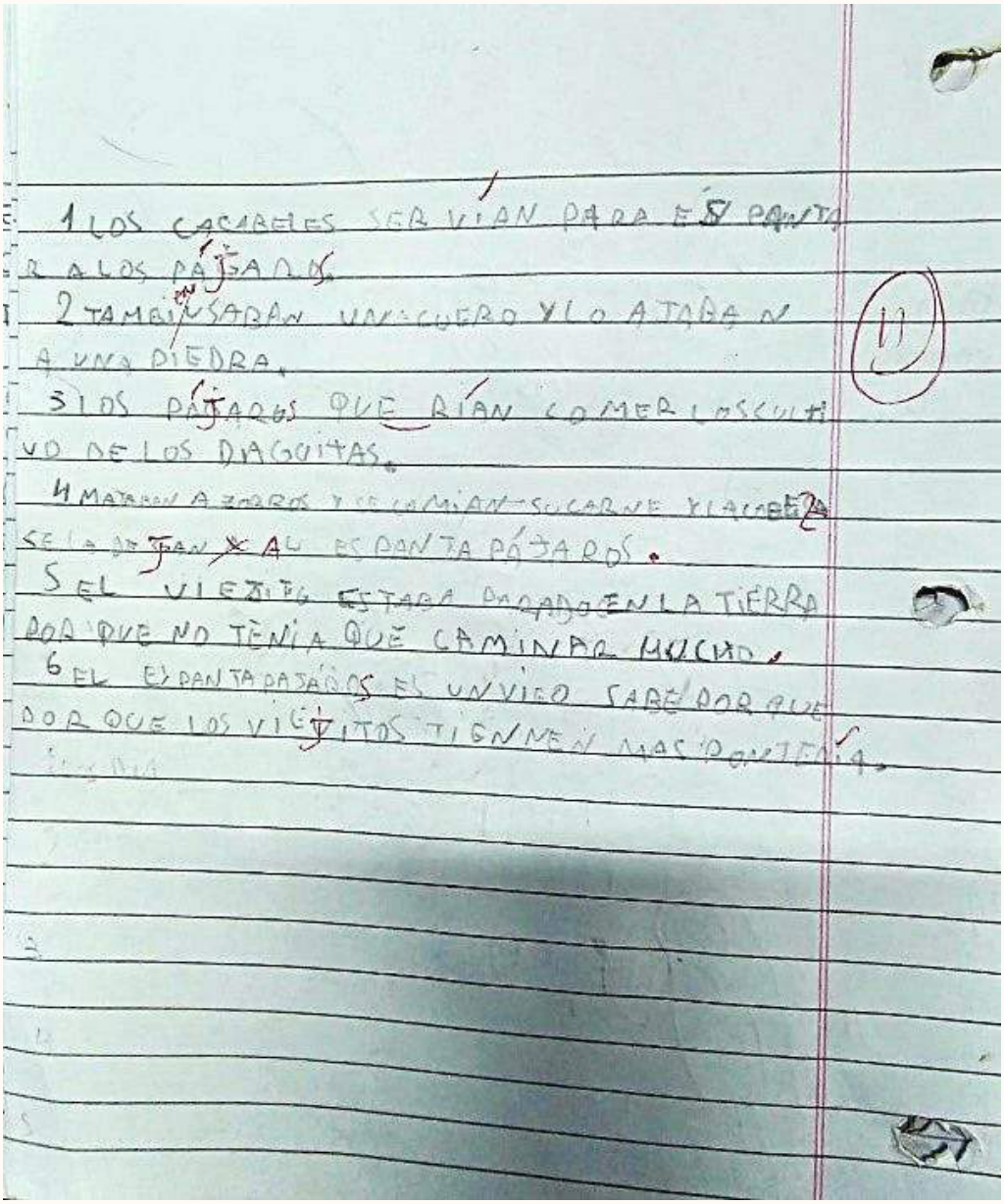


Figura 18

El espantapájaros: escritura.