

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Tesis

Temporalidad y materiales educativos en pandemia: un estudio sobre las propuestas de los cuadernillos “*Contenidos en Casa*” del CGE para educación secundaria en Entre Ríos



Maestrando: Céparo Martín Luis María
Directora: Dra. Coudannes Aguirre, Mariela

Diciembre de 2025

Agradecimientos

Expresar agradecimiento en pocas palabras nunca resulta sencillo, porque implica reconocer la presencia, el aliento y la paciencia de quienes sostuvieron este camino y muchas veces nos quedamos cortos en estas palabras.

En primer lugar, agradezco profundamente a mi familia. A Marcia y a nuestras dos hijas, Lourdes y Faustina, quienes acompañaron cada momento de escritura, lectura y reflexión. Este trabajo se construyó también entre mates y mamaderas, entre jugar y teclear, y en cada gesto cotidiano que hizo posible llegar hasta aquí.

A mi madre, Felisa, por su permanente impulso para seguir formándonos, proyectándonos personal y profesionalmente y que recientemente nos dejó; a mis hermanos, por su presencia y apoyo constante. También a mi padre que, aunque ya no está, sigue en el recuerdo acompañándome con su ejemplo.

A mi directora, Mariela, por su acompañamiento desde el inicio y, especialmente, por su guía precisa y justa cuando retomé el impulso final para culminar este trabajo.

A mis amigas y secuaces María Silvia y Noel, compañeras diarias al estar conectados por un mensajito cotidiano, me alentaron, escucharon y compartieron herramientas para pensar y escribir. A mis colegas y amigas Georgina, Melina, Sonia, Marcela, Verónica y Silvina, por estar siempre, por ayudar a ordenar tiempos, sostener tareas docentes y ofrecer escucha cuando fue necesario recomenzar o reacomodar el rumbo.

A la Universidad Pública, entendida no solo como institución sino como derecho y espacio de democratización del conocimiento. En particular, agradezco a la Universidad Nacional del Litoral por brindarme la oportunidad y el acompañamiento académico para desarrollar esta formación, y a la Universidad Autónoma de Entre Ríos, que durante 2021 y 2022 me otorgó una beca de cuarto nivel, posibilitando continuar especializándome y reflexionando críticamente sobre la enseñanza y nuestra práctica docente.

Índice

Agradecimientos	1
Índice	2
Capítulo 1: Introducción	5
1.1. Estructura de la tesis	5
1.2 Planteo del problema y justificación del estudio	6
1.3 Objetivos de la investigación	7
1.4 Estado del arte	8
Capítulo 2: Marco teórico	15
2.1 Enfoques sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y los materiales didácticos. Una mirada hasta la pandemia	15
2.2 Los materiales didácticos en la Historia y las Ciencias Sociales	17
2.3 Perspectivas teóricas sobre el tiempo histórico: una clasificación conceptual para el análisis didáctico	23
2.3.1 El tiempo histórico como concepto clave transdisciplinario o estructurante	24
2.3.2 El tiempo histórico como megaconcepto	25
2.3.3 El tiempo histórico como metaconcepto o megaconcepto polisémico	26
2.3.4 El tiempo histórico como metacategoría o concepto complejo	29
2.3.5 El tiempo histórico como construcción social y cultural	31
2.4 Hacia una enseñanza situada del tiempo histórico: desafíos post-pandemia y resignificación didáctica	35
2.5 El tratamiento del tiempo histórico en los materiales escolares: manuales -y cuadernillos- como materiales para la enseñanza	36
Capítulo 3. Metodología y enfoque de análisis	46
3.1 Uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de investigación	49
Capítulo 4: Contexto y marco de referencia nacional y provincial	51
4.1 Haciendo memoria, ¿cómo se inició la pandemia?	51
4.2 La educación argentina en tiempos de pandemia: desafíos y respuestas	53
4.3 Las respuestas provinciales al COVID-19	56
4.4 Políticas públicas de producción de materiales educativos en Argentina y Entre Ríos	62
4.5 Los cuadernillos " <i>Contenidos en Casa</i> " como estrategia de continuidad pedagógica en Entre Ríos	70
Capítulo 5: La enseñanza del tiempo de Ciencias Sociales en educación secundaria en Argentina y en la Provincia de Entre Ríos	76

5.1 El tiempo histórico y su enseñanza en la formación docente en Argentina durante las últimas décadas.	76
5.2 Relación con los diseños curriculares de Entre Ríos y formas de representación del tiempo en el nivel secundario y sus modalidades.	79
5.2.1 El tratamiento del tiempo histórico en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Común (Res. 3322/10 CGE)	81
5.2.2 El tratamiento del tiempo histórico en el Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (Res. 4000/11 CGE)	82
5.2.3 El tratamiento del tiempo histórico en el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional (Res. 611/11 y Res. 2757/11 CGE).....	84
5.3 Fomento del pensamiento histórico y formación crítica en los estudiantes en la normativa provincial	85
Capítulo 6: Análisis de los documentos y cuadernillos "Contenidos en Casa"	87
6.1. Una propuesta unificada para las modalidades del nivel secundario.....	87
6.2 Contenidos y recorridos priorizados para el nivel secundario durante la pandemia.....	90
6.3 Estructura y organización de los cuadernillos de Educación Secundaria de docentes y de estudiantes	96
6.3.1 Cuadernillos docentes	97
6.3.2 Análisis de los cuadernillos docentes "Contenidos en Casa" en el apartado de Ciencias Sociales	99
6.3.3 Estrategias didácticas propuestas en los cuadernillos docentes para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado/Superior.....	102
6.4 Las categorías temporales en los cuadernillos de estudiantes del programa Contenidos en Casa: criterios de análisis para el ciclo básico y orientado/superior	112
6.5 Estructura y organización de los cuadernillos para estudiantes de Educación secundaria.....	113
6.5.1 Materiales, consignas e imágenes: propuestas y tensiones en la enseñanza del tiempo histórico en los Cuadernillos de estudiantes del CB	117
6.5.2 Materiales, consignas e imágenes: complejización de las categorías temporales y prácticas de interpretación histórica en los Cuadernillos de estudiantes del CO/S	134
Capítulo 7: Reflexiones finales y proyecciones	162
7.1. Valoraciones generales sobre la propuesta didáctica de los cuadernillos "Contenidos en Casa".	162
7.2. Aportes a la enseñanza de las Ciencias Sociales.	165
Bibliografía y fuentes consultadas	169
Anexos	185

Anexo 1. Planilla de relevamiento de materiales bibliográficos	185
Anexo 2. Matriz de relevamiento de datos de los cuadernillos docentes y de estudiantes	186
Anexo 3. Matriz de relevamiento de documentos emitidos por el CGE	187

Imagen de portada. Conjunto de cuadernillos impresos correspondientes a la serie *Contenidos en Casa*. Se observan ejemplares destinados al nivel secundario, donde se destaca el rótulo “Cuadernillos”, y un cuadernillo para el nivel primario titulado “*Viajemos con Libertad*”. Fuente: CGE. (2021, 16 de febrero)

Capítulo 1: Introducción

1.1. Estructura de la tesis

La presente tesis se organiza en siete capítulos, además de la introducción, la bibliografía y los anexos. La estructura adoptada responde a una secuencia progresiva que articula los fundamentos teóricos, metodológicos y analíticos del estudio, permitiendo comprender la enseñanza del tiempo histórico en el marco del programa “*Contenidos en Casa*” del Consejo General de Educación de Entre Ríos (CGE).

El Capítulo 1 introduce el tema de investigación y presenta el planteo del problema, la justificación del estudio, los objetivos y las preguntas que orientan el análisis. En este apartado se contextualiza el surgimiento del programa *Contenidos en Casa* en el escenario educativo provincial durante la pandemia de COVID-19, así como su implicancia en la enseñanza de las Ciencias Sociales para el nivel secundario. Además, se expone el estado del arte, que recupera investigaciones previas sobre los materiales didácticos en contextos de emergencia educativa.

El Capítulo 2, dedicado al marco teórico, desarrolla los principales aportes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, la noción de material didáctico y la evolución de sus usos pedagógicos hasta la pandemia. A continuación, se abordan las perspectivas teóricas sobre el tiempo histórico desde diferentes enfoques conceptuales: como concepto clave estructurante, megaconcepto, metacategoría y construcción cultural. Se analizan también los desafíos contemporáneos para una enseñanza situada del tiempo histórico y su resignificación didáctica en el contexto post-pandemia. El capítulo culmina con una reflexión sobre el tratamiento del tiempo histórico en los manuales o cuadernillos escolares, en tanto materiales de mediación pedagógica.

El Capítulo 3 presenta la metodología y el enfoque de análisis, de carácter cualitativo y documental, centrado en el estudio de los cuadernillos *Contenidos en Casa* del nivel secundario. Se explicitan el corpus, los criterios de selección y las categorías de análisis, en correspondencia con los objetivos de la investigación. En este apartado se incorpora una nota metodológica sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT, Claude, NotebookLM y Google Lens), utilizadas de manera complementaria para la organización y verificación de fuentes, la revisión académica y la identificación de imágenes, bajo un criterio ético y reflexivo.

El Capítulo 4 describe el contexto nacional y provincial en el que se inscribe la política educativa analizada. Se abordan los orígenes de la pandemia y las medidas adoptadas en Argentina y en Entre Ríos, con especial atención a las estrategias de producción de materiales educativos. A continuación, se analizan los cuadernillos *Contenidos en Casa* como una política de continuidad pedagógica, situando su desarrollo en relación con los documentos y resoluciones del CGE.

El Capítulo 5 examina la enseñanza del tiempo en Ciencias Sociales en el nivel secundario, integrando una mirada sobre la formación docente y los diseños curriculares vigentes en Entre Ríos. Se analizan los modos en que la temporalidad histórica es abordada en las tres modalidades del nivel secundario (Común, Jóvenes y Adultos, y Técnico Profesional), destacando su articulación con los propósitos de formación ciudadana y el pensamiento histórico crítico.

El Capítulo 6 constituye el núcleo analítico de la tesis. En él se realiza el análisis sistemático de los documentos y cuadernillos “*Contenidos en Casa*” destinados a

docentes y estudiantes. En primer lugar, se examinan las definiciones institucionales que dieron origen a una propuesta unificada para las distintas modalidades del nivel secundario y los contenidos priorizados durante la pandemia. Luego, se estudian las estrategias didácticas presentes en los cuadernillos de docentes y las categorías temporales en los materiales de estudiantes del Ciclo Básico (CB) y del Ciclo Orientado/Superior (CO/CS)

El análisis incluye el estudio de consignas, textos e imágenes, considerando su potencial para promover la comprensión del tiempo histórico. Dentro de este capítulo, los apartados 6.5.1 y 6.5.2 constituyen el núcleo comparativo del análisis empírico. En el primero, se examinan los cuadernillos del CB desde la perspectiva de las categorías temporales y su abordaje didáctico. Se analizan las consignas, textos e imágenes en función de su potencial para promover la comprensión de nociones como cronología, cambio, permanencia y causalidad, observando cómo se construyen las primeras aproximaciones al tiempo histórico en contextos de enseñanza mediados estos materiales. Asimismo, se considera la articulación entre los recursos visuales, las actividades de lectura y escritura, y el rol que el docente ocupa como mediador en la interpretación de los procesos históricos.

Por su parte, el apartado 6.5.2 se centra en los cuadernillos del CO/CS, donde se analiza la complejización conceptual de las categorías temporales y su vinculación con temas de mayor densidad histórica y política, como los derechos humanos y la construcción de la ciudadanía democrática en Argentina. En esta etapa, el estudio se orienta a identificar las estrategias mediante las cuales los materiales promueven una lectura crítica del pasado en diálogo con el presente, incorporando procesos de comparación diacrónica, reflexión ética y análisis multicausal de los hechos.

El Capítulo 7 reúne las conclusiones y proyecciones, donde se integran los claves principales y se valoran los aportes de la investigación al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se incluyen también consideraciones sobre el papel de los materiales educativos en la construcción del pensamiento histórico y se proponen líneas de investigación futuras vinculadas a la enseñanza del tiempo histórico y la producción de materiales curriculares.

La tesis se completa con la bibliografía, fuentes consultadas y con un conjunto de anexos.

1.2 Planteo del problema y justificación del estudio

La presente tesis se centra en el análisis de la serie de cuadernillos educativos “*Contenidos en Casa*”, desarrollados por el Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Entre Ríos para el nivel secundario durante el período 2020-2021. Se propone describir el contexto y la modalidad de producción de estos materiales, la normativa que los impulsa, el enfoque didáctico adoptado y las nociones de temporalidad presentes en las propuestas destinadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales en sus distintas modalidades, en el marco de la educación virtual impuesta por la pandemia de COVID-19.

Los “*Contenidos en Casa*” surgieron en 2020 como una estrategia provincial orientada a sostener la vinculación pedagógica y orientar el trabajo docente durante la suspensión de clases presenciales. Esta iniciativa incluyó la producción de programas de televisión y documentos escritos con orientaciones institucionales, curriculares y

didácticas para acompañar la organización escolar en el contexto de emergencia y en el posterior retorno paulatino a la presencialidad. Los materiales circularon a través de múltiples formatos y medios, incluyendo la televisión local, canales oficiales de YouTube y la plataforma educativa provincial @prender, combinando instancias centralizadas con aportes de las distintas direcciones de nivel y modalidades del sistema educativo.

Durante 2021, la propuesta se amplió con acciones orientadas a la bimodalidad, combinando instancias presenciales y virtuales, y poniendo el foco en la revinculación de estudiantes. En este marco, el CGE llevó adelante un proceso de sistematización de las iniciativas implementadas, compilando documentos y recursos pedagógicos producidos por diversas coordinaciones y programas. Entre ellos, se destacan los cuadernillos dirigidos a docentes y estudiantes de todos los niveles, incluyendo aquellos destinados al nivel secundario, publicados en febrero de ese año.

Del total de cuadernillos editados (19), esta investigación se centrará en el análisis de 9 documentos pedagógicos dirigidos específicamente a la educación secundaria. Estos se distribuyen en 3 destinados a la educación común (ciclo básico y orientado), 3 para escuelas técnicas (ciclo básico y superior) y 3 para la modalidad de jóvenes y adultos (también en ambos ciclos). Esta producción provincial coexistió con la distribución de materiales impresos provenientes del programa nacional *Seguimos Educando*, enviados a escuelas y hogares durante 2020. Aunque la distribución física se discontinuó posteriormente, los contenidos continuaron disponibles en línea a través de las plataformas oficiales durante 2021, mientras se mantuvieron las restricciones a la presencialidad plena.

A partir de este recorrido, el análisis se orientará a indagar cómo los cuadernillos seleccionados configuran una propuesta de enseñanza del tiempo histórico que integre contenidos, estrategias didácticas y propósitos formativos orientados al desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes que transitaban la educación secundaria en ese momento. En este sentido, abordar el estudio de los materiales de la serie “*Contenidos en Casa*” resulta relevante ante la falta de investigaciones sistemáticas que evalúen su enfoque didáctico y su contribución al abordaje pedagógico de las Ciencias Sociales. Esta vacancia impide dimensionar plenamente el valor pedagógico de estos recursos en contextos de excepcionalidad. Su análisis permitirá comprender los criterios de selección y organización de contenidos, reflexionar sobre su articulación con otros dispositivos educativos y valorar su potencial sostenibilidad en escenarios futuros. Asimismo, aportará insumos conceptuales para investigaciones comparativas y para el diseño de políticas públicas orientadas a la producción de materiales educativos situados y contextualizados.

1.3 Objetivos de la investigación

Dentro de esta investigación nos proponemos:

- Contextualizar y describir las propuestas del área de Ciencias Sociales de los cuadernillos “*Contenidos en Casa*” para el nivel secundario destinados a docentes y estudiantes.
- Analizar los enfoques didácticos presentes en los cuadernillos del CGE “*Contenidos en Casa*” en el apartado de Ciencias Sociales.
- Describir los ejes temáticos propuestos, las estrategias de enseñanza y actividades planteadas para los estudiantes en la sección de Ciencias Sociales.

- Identificar en las propuestas de enseñanza la noción de temporalidad presente para la promoción del pensamiento crítico.

1.4 Estado del arte

A nivel nacional diversos trabajos de investigación y artículos académicos han abordado el programa nacional “*Seguimos Educando*”, especialmente en lo que respecta al análisis de los materiales diseñados para los niveles primario y secundario. Estas indagaciones se han centrado, en su mayoría, en aspectos generales del dispositivo o puntualizando en algunas áreas como Lengua, Matemática o Química lo cual adquiere relevancia en tanto ponen en evidencia la coincidencia y valoración de los esfuerzos realizados para asegurar el acceso a materiales educativos durante situaciones de emergencia. Sin embargo, los autores manifiestan que aún persisten interrogantes sobre la efectividad de estas políticas de elaboración de materiales educativos en términos de calidad didáctica y equidad.

A continuación, se presentan algunos de los estudios que constituyen referencias fundamentales para el análisis posterior de los cuadernillos elaborados a nivel provincial.

En el artículo de Mariano Anderete Schwal “¿Seguimos Educando? El programa oficial de educación a distancia durante la pandemia por COVID-19 y su aplicación en un contexto de segregación educativa” desarrolla una serie de condicionamientos que se debieron tener en cuenta para abordar esta situación de la «domiciliación» de lo escolar, recuperando la propuesta de Dussel, en la cual la escuela se trasladó hacia el espacio doméstico. Señala que

“Para estudiar en casa se requiere contar con una computadora, una tablet o un teléfono celular, acceso a internet, software o aplicaciones determinadas, conocimientos previos para utilizar dicha tecnología y tiempo disponible. A estos recursos digitales se le debe sumar la presencia de un adulto que oriente a los niños y niñas que intentan utilizarlos. Pero no todos los estudiantes en Argentina disponen de los mismos recursos digitales, existiendo una marcada desigualdad de acuerdo a la situación socioeconómica de cada familia.” (2021, p. 47)

Si bien su análisis se centra en la ciudad de Bahía Blanca durante los tres primeros meses de la cuarentena obligatoria, es interesante la forma en que interroga los alcances, limitaciones y obstáculos que encontró el programa nacional “*Seguimos Educando*” en las escuelas primarias de la ciudad al considerar diversas posturas en relación a este que derivaron en su escasa aplicación formal por parte de los docentes entrevistados al considerar, por ejemplo, si las instituciones ya poseían plataformas digitales de trabajo previas a la pandemia o que la asociación de las propuestas del programa nacional “con el programa de televisión y es visto como un entretenimiento” (2021, p.52). También menciona en su artículo la escasa coincidencia con el desarrollo de contenidos y adaptación a cada curso en particular o incluso señalando que algunos docentes y sectores opositores percibieron en ciertos programas educativos nacionales, intentos de imponer una ideología en las aulas, modificando relatos históricos y formas de escritura no consensuadas, lo que generó su rechazo, acusaciones de adoctrinamiento y la consecuente no utilización del material proveído por Nación.

En el caso de espacios curriculares encontramos la presentación de Stella Maris Tapia en el IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua donde aborda “La enseñanza de la lengua en los cuadernos “*Seguimos Educando*”. Allí, se propone

analizar el tratamiento de la lengua en 9 cuadernos para Ciclo Básico de la colección *Seguimos Educando* de nivel primario, y examinar cómo se concibió y materializó la enseñanza de la lengua en un dispositivo estatal de emergencia, qué concepciones del lenguaje y de su enseñanza se reflejan en los materiales destinados a las y los estudiantes de primaria, tomando como ejemplo algunas de las clases semanales que se desarrollaban. La investigación revela que, si bien los cuadernos buscan dar continuidad a la escolarización en un contexto adverso, las propuestas didácticas muestran heterogeneidades en cuanto a la concepción del lenguaje y a las prácticas sugeridas. Se identificaron tensiones entre enfoques tradicionales y más actualizados, así como una tendencia mecanicista con cierta fragmentación en la progresión de contenidos, articulación entre textos y actividades, lo cual podría limitar la posibilidad de construir secuencias didácticas significativas.

El artículo de Espinoza-Cara, Bauza Castellanos y García-Huarque “Análisis de la estructura retórica de los cuadernillos del Programa *Seguimos Educando*” publicados durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” analiza la retórica de los textos educativos de Química contenidos en los cuadernillos del ciclo orientado desde el comienzo de clases en el mes marzo hasta el receso invernal del mes de julio. Abordan un corpus de 5 cuadernillos de ciclo básico y 5 cuadernillos de ciclo orientado del nivel secundario. En su análisis manifiestan encontrar “distintos estilos retóricos que nos permitieron clasificar los textos en dos grupos diferentes (Grupo A y B)” (2021, p. 166). Los textos del grupo A responden a un modelo de ciencia de carácter dogmático y afirmativo, con un enfoque transmisivo coherente, que sitúa al receptor en una posición distante. En ellos se prioriza la exposición de hechos académicos y definiciones, marcando una fuerte presencia de la factualidad. En cambio, los textos del segundo grupo promueven una relación más cotidiana con el lector y adoptan un enfoque didáctico centrado en la problematización, con situaciones basadas principalmente en hechos reales a partir de preguntas redactadas mediante una duda retórica, por lo cual “el discurso se construye con preguntas que implican problemas cercanos al lector y cuyas respuestas son conocidas por el autor y aparecen con el desarrollo del texto” (2021, p. 171). Como señalan, a pesar de sus diferencias, los cuadernillos analizados presentan una organización de contenidos de corte tradicional y escasa orientación hacia la promoción de experiencias experimentales auténticas. Aunque para muchos estudiantes de nivel secundario sin acceso a internet, estos materiales impresos constituyeron el único medio disponible para sostener la continuidad pedagógica resignando en ellos propuestas que impulsaran experiencias escolares experimentales centradas en la modelización y la argumentación.

Sin embargo, en el relevamiento realizado no se identificaron estudios específicos que aborden el análisis de los cuadernillos del Programa *Seguimos Educando* destinados al área de Ciencias Sociales, lo que pone en evidencia una vacancia en la producción académica respecto de esta dimensión particular del programa. Durante la indagación de antecedentes hemos relevado algunas propuestas que atienden a propuestas temáticas puntuales de contenidos vinculados a la Educación Sexual Integral (ESI), la enseñanza sobre la guerra de Malvinas, el terrorismo de Estado y las políticas de la memoria, no todos se formalizan en los cuadernillos impresos, sino que hay una variedad de materiales que se produjeron para dicho fin. En relación con esto podemos mencionar los siguientes antecedentes:

El artículo de Juan Rubin y Florencia Segal (2021) “Seguimos Educando: un análisis de la perspectiva de género en la política educativa” propone realizar un análisis

descriptivo de la iniciativa *Seguimos Educando*, poniendo especial atención en la incorporación y desarrollo de los contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI) dentro del programa. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, con el propósito de recuperar las percepciones de actores clave vinculados a la producción y uso del programa. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a docentes, integrantes de los equipos radiales y televisivos del programa, y a referentes de la Subsecretaría de Experiencias Educativas Comunitarias del Ministerio de Educación. Sumaron en su análisis, como fuentes secundarias, a contenidos de los cuadernillos y materiales audiovisuales como herramientas pedagógicas y la forma en que contribuyeron a la problematización de estereotipos de género presentes en el ámbito escolar. En ellos destacan que se “vislumbra una falta de diversidad de voces que, consideramos, impacta necesariamente en las percepciones de niños y jóvenes que reciben el material.” (p.9), mientras que en otro apartado señalan a partir de los dichos de una entrevistada que “falta de diversidad se percibe en el lenguaje utilizado en los cuadernillos: se decide hablar con “los y las”, y no con la “e”, ateniéndose a la normativa nacional”. (Ídem)

Por su parte en el artículo de Juliana Santos Ibáñez, “Memorias del terrorismo de Estado en “Seguimos Educando”. Transmisión, política y pandemia en la televisión educativa argentina” se enmarca en un proyecto de investigación titulado “En casa con memoria: Conmemoraciones públicas del pasado dictatorial durante la pandemia en Mar del Plata (2020-2022)”, para dicho escrito se retoman “cuatro producciones audiovisuales difundidas por Canal Encuentro en el marco del programa SE para el nivel de la secundaria orientada: tres de ellas del año 2020 y otra del 2021.” (2023, p. 159). La selección de este corpus de análisis se fundamenta en la posibilidad de examinar la problemática en contextos diversos y en evolución a lo largo de la pandemia. En un primer momento, correspondiente a la etapa inicial del 2020, donde señala que el abordaje de la temática estuvo marcado por la urgencia de implementación del Programa “*Seguimos Educando*”, en la cual se visibiliza un tono predominantemente conmemorativo. En una segunda etapa, hacia la segunda mitad del mismo año, observa una propuesta más estructurada, centrada en la reproducción del formato de clase dentro de un entorno televisivo. Y, finalmente, en 2021, se evidencia un giro hacia la diversificación de los contenidos audiovisuales, con un progresivo alejamiento del formato tradicional de clase. El análisis de los episodios y el contexto social es relevante para destacar puesto que

“La propuesta estatal de continuidad educativa que trasladó las clases a los hogares mediante la producción televisiva de contenidos educativos resultó una estrategia de adaptación a la nueva realidad, producto de la situación epidemiológica impuesta. Más allá de la heterogénea y fragmentada experiencia de su recepción (...) cristalizó discusiones en torno a las formas y los contenidos de la transmisión que dieron forma a tres momentos de la propuesta estatal, en el caso analizado, para tratar el pasado reciente de terrorismo de Estado.” (2023, p. 176)

Por último, recuperamos el aporte del artículo “Malvinas y pandemia. Un análisis de las propuestas de enseñanza elaboradas en el marco de la Continuidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires” donde Linare y Bottazzi indagan la presencia de la “Cuestión Malvinas” y de la guerra en los materiales educativos producidos y publicados en la plataforma Continuemos Estudiando de la provincia de Buenos Aires para el nivel primario y medio. En su artículo advierten “en términos cualitativos cómo son

representadas —o cómo se ausentan— en estos materiales las memorias de Malvinas y de qué manera se construyen discursivamente a partir de las restricciones y posibilidades del discurso pedagógico.” (2022, p. 106) El trabajo resulta interesante en función de las variables de análisis seleccionadas para revisar desde un enfoque cualitativo los materiales educativos, puesto que sostienen

“los tres ejes estructurantes establecidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que organizan la selección de los contenidos en las áreas de estudio y niveles que nos ocupan. A saber: el tiempo histórico, el espacio geográfico y los sujetos sociales.” (2022, p.110).

Su trabajo permite esclarecer interrogantes que recuperan parte de las narrativas y memorias que circulan sobre Malvinas y la guerra y afirmar que dichos contenidos no se encuentran prescriptos en los diseños curriculares de la provincia en el nivel primario, mientras que en el nivel medio “se presenta de manera imprecisa” (2022, p. 122).

Cabe señalar que la presente indagación no tiene un carácter exhaustivo ni pretende abarcar la totalidad de los contenidos producidos en el marco del programa *Seguimos Educando*. Si bien se focaliza en el análisis de materiales de circulación nacional, es importante reconocer que muchas provincias desarrollaron sus propios recursos educativos durante el mismo período, en articulación o como complemento a las propuestas federales. como resulta el último material mencionado. Por lo tanto, este estudio constituye una aproximación parcial que deja abierta la posibilidad de futuras investigaciones que incluyan la producción pedagógica jurisdiccional.

En el marco de las políticas educativas provinciales, Entre Ríos ha desarrollado y difundido múltiples propuestas y recursos pedagógicos a través del portal *@prender*, con el propósito de fortalecer una educación comprometida con los derechos humanos, la memoria histórica, la democracia y el cuidado del ambiente como temáticas vinculadas a las Ciencias Sociales.

Es importante señalar que muchas de estas iniciativas fueron desarrolladas durante el contexto de la pandemia por COVID-19, como la revista digital “Puentes: entre pasado, presente y futuro”, los micrositios “Malvinas, Memoria, Soberanía y Democracia” y los materiales generados en el marco del Programa Provincial de Educación Ambiental, que fueron concebidos y difundidos en formato virtual a través del portal *@prender*, pero estas producciones no contaron con un correlato impreso, lo cual refuerza la necesidad de garantizar condiciones de acceso equitativo a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad.

En el caso específico de los cuadernillos producidos en Entre Ríos, no se ha desarrollado un análisis sistemático sobre su propuesta de trabajo o impacto en la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo que genera una vacancia en la evaluación de estos dispositivos como herramientas pedagógicas en situaciones excepcionales. Consideramos que el estudio de esta problemática resulta fundamental para comprender cómo se configuran las propuestas didácticas en este contexto de crisis sanitaria y qué criterios se priorizan en la selección y presentación de contenidos. Asimismo, permite reflexionar sobre la sostenibilidad de este tipo de materiales en el mediano y largo plazo, y su integración con otros recursos educativos. Analizar los cuadernillos de la Serie provincial “*Contenidos en Casa*” en su apartado de Ciencias Sociales para la educación secundaria no solo contribuirá a valorar su propuesta en la continuidad pedagógica, sino que también aportará insumos para eventualmente continuar investigaciones de carácter comparativo y tener herramientas conceptuales

para el diseño de futuras políticas de producción de materiales educativos en la provincia.

Para continuar con este apartado nos parece importante recuperar aportes que nos permitan identificar el lugar que ocupa la producción de materiales educativos desde el Estado, en este caso el provincial, a través de las medidas aplicadas por el CGE para todos los niveles.

En el plano local podemos recurrir a los informes de gestión que produjo el mencionado organismo para sintetizar la gestión, lo cual nos aporta una mirada institucional que puede ser analizada en función de sus posibilidades reconocidas en los mismos. Carecemos de bibliografía que nos permita ahondar en las características provinciales acerca de la producción de materiales educativos hasta el momento, aunque hemos podido relevar una investigación sobre el trabajo docente en pandemia.

Hemos podido acceder al informe final del Grupo de Estudio “Tramas Emancipatorias en Escuelas Secundarias de Paraná” dirigido por Viviana Muga, grupo que se halla radicado en FHaYCS- UADER y que aborda experiencias docentes en tres escuelas de la ciudad de Paraná, el rol de los docentes durante la pandemia en 2020 y las regulaciones macropolíticas y micropolíticas que “se inventan/trazan/traman en las prácticas educativas emancipadoras en un tiempo de excepcionalidad como la Pandemia COVID-19.” (2021, p.1). Sobre la producción de materiales hacen una escasa mención a la Serie de Cuadernillos “*Contenidos en Casa*” aludiendo al uso dado por los docentes entrevistados, los que fueron percibidos como descontextualizados de la realidad de las escuelas y los estudiantes, siendo “poco recepcionado por les docentes” (2021, p.20)

Respecto a la modalidad y trabajo docente podemos mencionar numerosas producciones que se elaboraron y han sido sistematizadas en revistas de referencia como *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, de la cual seleccionamos aquellos artículos que se identifican como relatos de experiencias acerca de la tarea docente y señalan los materiales con que trabajaron durante este periodo. Si bien no aluden específicamente a cuadernillos, nos orientan en las dificultades propias del abordaje de las Ciencias Sociales con estudiantes, lo cual nos puede delimitar algunas variables de análisis para nuestra investigación.

En el artículo de Garriga, Pappier, Cuesta, Linare y Rocha titulado “Para qué enseñar historia en tiempos de emergencia sanitaria y virtualización de la educación” describen el trabajo realizado en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, del Profesorado en Historia, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata, durante el año 2020. En el mismo narran los desafíos que afrontaron en torno a la selección y organización de contenidos con sus practicantes atendiendo a la necesidad que los mismos evidencien una relevancia social para la enseñanza en “tiempos de aislamiento e inmediatez” (2023, p. 138). En cuanto a los recursos y materiales elegidos para las actividades señalan que predominaron en las producciones la presentación “de fragmentos de textos diversos: historiográficos, literarios, periodísticos, letras de canciones, poemas, memes e historietas, fotografías, infografías, pinturas, cine y recursos audiovisuales”. (2023, p. 149) El trabajo resulta interesante ya que propone al mismo tiempo, preguntarse por la experiencia que nos atravesó como un acontecimiento singular y de alcance global, que abrió la posibilidad de escuchar voces diversas y establecer diálogos con pasados tanto remotos como recientes. Como destacan en su conclusión, en este contexto, un concepto central en la enseñanza de la Historia es la

conciencia histórica (Rüsen, 1992), por su capacidad para articular pasado, presente y futuro.

En “Impacto de la pandemia en las prácticas educativas de docentes noveles de Tucumán. Una reflexión desde Freire” de Huerga, Sena, Mansilla y Cudmani presentan resultados del Proyecto de Investigación de la UNT titulado “La construcción de conocimientos sobre la enseñanza en profesores noveles de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales”. Las autoras manifiestan que “La enseñanza y los aprendizajes fueron impactados fuertemente por el contexto y los/las docentes (expertos/ as y noveles) nos vimos en nuevos escenarios virtuales, dispuestos a idear, diseñar, poner en práctica y evaluar finalidades y estrategias de enseñanza.” (2021, p.147) lo cual da cuenta del uso de los nuevos escenarios digitales que proliferaron y que se convirtieron en el medio de contacto de los docentes que participaron en su trabajo. Sin embargo, también presentan problemáticas que surgieron en su uso, acceso por parte de docentes y estudiantes ante la falta o insuficiencia de políticas públicas adecuadas. Las investigadoras afirman que

“La escuela debió asumir el compromiso de acompañar, fortalecer y sostener la trayectoria de cada estudiante y continuar garantizando el derecho a la educación. Reconocemos que cada docente es un actor central en la política educativa con fuerte compromiso social. Este compromiso llevó a profesores de gran trayectoria, y a los que recién se inician en las prácticas escolares, a sumergirse en un universo poco conocido, con incertidumbres, con miedos propios de quien explora nuevas maneras de enseñar.” (2021, p. 151)

En el trabajo las autoras manifiestan que durante el período del ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) se produjo un cambio sustancial en la dinámica del sistema educativo. En este contexto, la escuela como institución se vio en la necesidad de reinventarse y de repensar profundamente sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Asumió, además, el compromiso de acompañar, fortalecer y sostener las trayectorias educativas de cada estudiante, con el objetivo de continuar garantizando el derecho a la educación en condiciones extraordinarias.

En esta misma línea, el artículo de Jéssica Ramírez Achoy “Aprender a enseñar en tiempos de pandemia: Los retos del profesorado en formación” reflexiona acerca de los desafíos de la formación inicial docente en América Latina, en el contexto de la pandemia. Su propuesta parte de las discusiones de la didáctica de las ciencias sociales para reconocer que la escuela

“ha cambiado en sus formas de enseñanza con la educación a distancia y su combinación con las herramientas tecnológicas, pero no en la estructura curricular, por tanto, aprender a enseñar requiere conocer no solo contenidos disciplinarios, sino de aplicarlos a la realidad y los contextos sociales, culturales, políticos y económicos de las sociedades, y de leer entre líneas los discursos curriculares para tomar decisiones sobre el qué, para qué y cómo de los Estudios Sociales o Ciencias Sociales” (2021, p. 113)

Su mirada considera que los retos del futuro profesorado están en el trabajo colectivo para reflexionar y repensar las prácticas docentes ya que reconoce que los docentes cuando llegan al aula vuelcan sus prácticas en propuestas tradicionales de enseñanza (Valencia, 2016; Coudannes, 2013), por tanto, esta coyuntura de cambio que nos impuso la pandemia interpela al trabajo docente desde la didáctica de las ciencias sociales.

Esta propuesta nos invita a reflexionar acerca de si las prácticas docentes desarrolladas durante la pandemia lograron responder de manera adecuada y pertinente a las demandas del nuevo escenario de virtualidad, o si, por el contrario, los materiales producidos para acompañar ese proceso quedaron limitados a un uso instrumental del cuadernillo, reducido a su lectura y a la mera ejecución de actividades. En este sentido, la autora sostiene que

“No son las herramientas tecnológicas ni el acceso a internet los que determinarán los cambios en la escuela, será la forma en la que enseñamos, y ante el contexto del Covid-19 la ruta debe ser cada vez más humanista, para acercarnos al estudiantado desde sus ideas y los significados que le dan a la sociedad, al pasado y al territorio que habitan.” (2021, p. 120)

A modo de síntesis de esta introducción, es importante señalar que los aportes de los autores relevados en el estado del arte han permitido contextualizar y profundizar la mirada sobre la temática abordada, ofreciendo distintas perspectivas en torno a las políticas educativas, los materiales de enseñanza y las prácticas docentes en contextos de emergencia. Dado el volumen significativo de producciones existentes sobre el programa “*Seguimos Educando*” y experiencias educativas durante la pandemia, se ha optado por una selección intencionada de aquellos trabajos que dialogan de manera más directa con los objetivos de esta investigación. Esta priorización busca no solo acotar el corpus, sino también focalizar el análisis en estudios que permitan construir una lectura crítica y situada de los materiales seleccionados.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Enfoques sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y los materiales didácticos. Una mirada hasta la pandemia

El presente trabajo de tesis se enmarca en los debates actuales sobre el rol de los materiales didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, particularmente a partir de lo atravesado en el contexto de la virtualidad educativa durante la vigencia del COVID-19 en la provincia de Entre Ríos. Diversos autores han abordado la función de los materiales de enseñanza como dispositivos que no solo median la transmisión de contenidos, sino que también configuran representaciones sobre el conocimiento y los sujetos pedagógicos. Si bien podemos destacar que la mayoría de estos textos no fueron producidos durante el contexto de pandemia, no podemos obviar sus aportes al campo y a nuestro objeto de estudio.

Con esta perspectiva, el desarrollo que realizan Funes, Salto y Muñoz (2019) nos sirve para reconocer

“(...) el crecimiento en la investigación educativa en ciencias sociales e historia. Y también seguimos estudiando los retos con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos del campo de conocimiento y que ameritan investigaciones sobre: el currículo; el profesorado y su formación; el profesorado y su práctica. Otras pesquisas buscan conocer al estudiantado y su aprendizaje; (...) a los contenidos de la enseñanza; a los materiales de la enseñanza, a las finalidades y a los usos sociales del saber social escolar.” (pp.14-15).

Como se evidencia en las temáticas, estas resultan amplias y con notoria variedad de objetos, pero buscan construir un conocimiento didáctico a partir de investigaciones empíricas sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de forma crítica y situada identificando posibles ejes de análisis que no se agotan en sí mismos.

En este sentido argumentar a favor de la necesidad de revisar y replantear el uso de los materiales para la enseñanza, considerando que ellos constituyen un nutrido problema de investigación en el campo de las Ciencias Sociales con variados enfoques (Funes y Jara, 2019 y Jara, 2021) nos motiva a revisar la producción realizada por el Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos e indagar si los mismos propician el pensamiento histórico y crítico en los estudiantes o refuerzan un enfoque tradicional en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario.

El recorrido en relación al tema de abordaje en la investigación nos sugiere que proponer una conceptualización sobre los materiales para la enseñanza que resulta de una gran complejidad por diversas cuestiones como la amplitud de denominaciones (recursos didácticos, recursos educativos, materiales de o para la enseñanza; materiales educativos, curriculares o didácticos), por la diversidad de características que presentan (materialidad, accesibilidad, capacidad de difusión, diseño y funcionalidad) y las clasificaciones que se proponen en diversa bibliografía consultada.

Esta problemática es señalada de forma más o menos general en los textos aludidos, sin embargo, Jara (2020b) nos indica que dichas denominaciones responden a una concepción subyacente sobre el proceso de enseñanza. En este sentido nos muestra que algunos materiales son visualizados desde un enfoque instrumentalista, poniendo en el centro su condición de medio para poder lograr un objetivo educativo. Ello evoca una noción de causalidad en el empleo de un recurso puntual, por lo tanto,

usar tal o cual recurso asegura llegar a cumplir los objetivos de la clase. Asimismo, el autor refiere que los aportes actuales reconocen a los materiales para la enseñanza como una parte del proceso de construcción metodológica de las prácticas de enseñanza, resaltando así un rol de mediación para el desarrollo y enriquecimiento del contenido a trabajar, puesto que su finalidad radica en favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Zenobi, Coudannes Aguirre y Jara (2018) reconocen que

“En el caso de la enseñanza de la historia, los materiales innovadores a menudo encuentran resistencia en los/as docentes de los niveles secundario y superior. No es necesario andar mucho para constatar que en las universidades existen vacancias de propuestas que permitan pensar esta disciplina desde un lenguaje accesible sin perder el rigor histórico.” (p. 32).

La cita precedente da cuenta de lo imperioso que implica poder posicionar el abordaje de los materiales didácticos desde una mirada reflexiva que muestre que el trabajo con insumos pensados específicamente para la enseñanza de tal o cual tema no va en detrimento del trabajo científico, sino que lo complementa en un sentido didáctico. Los mismos autores sostienen que puestos en juego en la práctica docente “En cuanto a la construcción del pensamiento, hace posible cuestionar, indagar, interrogar y confrontar, para analizar, explicar y fundamentar.” (Ídem)

Estos aportes, a su vez nos permiten reflexionar acerca de la posibilidad que surgió durante la pandemia con relación a la elaboración de materiales para la enseñanza en el nivel secundario y reconocer su condición de medio y potencialidad innovadora para poder lograr un aprendizaje significativo, reconociendo así que los materiales en el aula no son neutrales ni deben escapar de una perspectiva situada (Jara, 2020a).

Como mencionan Pardo Kuklinski y Cobo

“Gran parte del desafío docente en el confinamiento ha sido saber adaptar los contenidos de sus asignaturas presenciales al aprendizaje remoto de emergencia. Esta traducción no es solo de formato sino de lenguaje. La transición no es automática ni tiene que ver con inyectar más tecnología, sino con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico (2020, p.23)

En este punto inferimos que se puede considerar entonces un recurso o material para la enseñanza a aquellos elementos escritos, multimediales u objetos que, incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen y aportan de manera significativa a la construcción del conocimiento, a su vez se reconocen como didácticos porque el docente los presenta e incluye en una situación de enseñanza de tal manera que se potencia su utilidad pedagógica, pero que solos no generan o producen un aprendizaje.

Creemos oportuno poner en análisis la Serie “*Contenidos en Casa*” destinadas para docentes y estudiantes de educación secundaria en la provincia, en virtud de esta perspectiva crítica, que entiende a los materiales didácticos no como meros soportes neutros, sino que vehiculizan discursos pedagógicos y concepciones acerca de lo temporal que reflejan determinadas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Aun así, en la mayoría de la bibliografía consultada, podemos reconocer un direccionamiento respecto de los materiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales o de la Historia donde su uso no implica una transmisión directa del contenido a enseñar,

sino que se propone para su análisis una necesaria evaluación del docente para el posterior uso de los estudiantes.

2.2 Los materiales didácticos en la Historia y las Ciencias Sociales

El artículo de Jara (2020b) refiere a una posible periodización a partir de la cual podemos encontrar una lógica respecto a la concepción de los materiales de enseñanza, aquella que refleja su condición de medio para conseguir los objetivos y una que pondera potencialidad innovadora de la realización y selección del docente para poder lograr un aprendizaje, reconociendo así que los materiales para la enseñanza en el aula no son neutrales ni deben escapar de una perspectiva situada. Jara ubica al texto de Ossanna, Bargellini y Laurino (1984) como uno de los primeros intentos de una didáctica de la historia crítica o reflexiva sobre los materiales de enseñanza ya que los mismos “aparecen con una clara función: contribuir al aprendizaje a partir de la consecución de los objetivos planteados y en este sentido los componentes u objetos que intervienen en las prácticas de enseñanza son fundamentales.” (2020b, p 247) En correlación con la afirmación anterior, encontramos que los autores del texto plantean criterios y sugerencias subrayando “que el material didáctico es un medio y no un fin” para la enseñanza (1984, p.54) señalando que el uso del material sumado a un trabajo específico que asigne el docente da como resultado un aprendizaje. Con una lógica similar, podemos sumar el libro de Svarzman (2000) donde el autor propone diferenciar la utilidad de los materiales o fuentes según sea para el uso del historiador o para el uso áulico. Aunque parezca una obviedad el planteo anterior, la diferenciación marcada resulta relevante en función de las actividades y preguntas que se pueden hacer en cada caso debido a que la incorporación de fuentes historiográficas en el aula se plantea como una mirada innovadora para el trabajo con los estudiantes y se busca acercar a los estudiantes al trabajo científico del historiador para poder conocer con mayor profundidad los contenidos vinculados a la vida cotidiana ya que estos representan parte de una época.

Refiriéndonos a la segunda etapa que menciona Jara, cuya mirada sobre los materiales para la enseñanza es actual y situada, podemos referenciar varios textos como el de Cibotti (2016), en su versión corregida y aumentada, donde observamos un capítulo dedicado al uso de los documentos históricos en las clases, destacando su importancia como fuente crítica de acceso al pasado. En el capítulo, la autora también diferencia el uso didáctico del uso historiográfico que se hace de los documentos, como lo menciona Svarzman. Al respecto coincide con el texto anterior cuando afirma que el docente

“Necesita evocar vívidamente una época pasada o colocar a sus alumnos en situación de comprender la acción de los protagonistas frente a una situación histórica determinada, o explicar el contexto de ciertas versiones de la historia para hacer más comprensibles determinadas circunstancias” (Cibotti, 2016, pp.52-53).

Así mismo incorpora otros ejemplos como el abordaje de las fuentes estadísticas con el fin de sumar fuentes secundarias para el abordaje de las actividades humanas reflejadas en forma cuantitativa, tratando de desentrañar qué es lo que hay detrás de las cifras con sus alcances y limitaciones en cuanto a la información que podemos desprender de ellas. El capítulo es muy rico ya que en diversos apartados -como el trabajo con relatos de viajeros para abordar la vida cotidiana o la incorporación de

imágenes, fotografías u obras pictóricas, Cibotti, a diferencia de los autores anteriores enfatiza que la selección y uso no generan el aprendizaje per se, ya que “No hay una mirada ingenua que enseñe, se necesitan conocimientos previos para saber observar” (2016, p.103)

Por su parte el libro de Sanjurjo, Foresi y España (2014) destaca la importancia de emplear apoyaturas visuales dentro de las que mencionan al cine, las imágenes y sonidos capitalizando todos los soportes tecnológicos que se puedan emplear. Estos medios audiovisuales están fuertemente vinculados a la estimulación de los sentidos, pero por ello no se delega una causalidad directa hacia el aprendizaje, sino que resaltan el uso que de ellos haga el docente y su vinculación con los contenidos a enseñarse.

“El fin de la enseñanza, en el marco de la tradición crítica, es que los estudiantes puedan develar la trama de los intereses en las acciones sociales, que comprendan su propio sistema de valores y que puedan reflexionar sobre lo que piensan y quieren para poner en acción posibles alternativas, tomando un papel activo y comprometido socialmente (...) En el marco de esta tradición, la información se convierte en vehículo de operaciones de pensamiento (generales y específicas de lo social) que a su vez facilitan las condiciones para que los estudiantes asuman actitudes basadas en los valores humanos y en el compromiso social” (2014, p.95)

Si bien en estos libros no encontramos una referencia específica a los materiales para la enseñanza, al proponer el trabajo con determinados recursos, visualizamos una alusión a la necesidad de reflexión que permita tender puentes lógicos entre los materiales que se llevan al aula, sea cual fuera su índole, y el trabajo que se propone a los estudiantes a realizar con ellos.

Aquí el aporte de la obra de Anijovich y Mora (2010) nos permite reconocer la centralidad en relación con las diferentes estrategias para a la enseñanza áulica presentando diversas opciones o modos para favorecer el proceso de aprendizaje. En su desarrollo resaltan, principalmente, el uso de recursos visuales como un soporte que apoya una clase expositiva, por ejemplo, proponiendo un uso crítico que estimule a los estudiantes a relacionar y participar activamente en las clases.

Siguiendo esta línea de análisis que propone Jara, podemos sumar los aportes de Spiegel (2014) quien considera que todo recurso didáctico surge cuando se lo identifica como tal, siendo destinado para un lugar y tiempo determinado de alguna secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta mirada ampliada, este autor también muestra como un factor importante que la selección de elementos como materiales didácticos sean cercanos a la realidad social, debido a que estos poseen ciertas ventajas en sus posibles usos y aplicaciones transformadoras en el proceso de aprendizaje. El autor advierte que no todo recurso resulta útil o trasladable a cualquier contexto, por lo que la decisión pedagógica de su inclusión para una actividad requiere de una justificación que lo valore en tanto genere un uso adecuado. Estas decisiones, la de seleccionar el material y proponer un recurso didáctico en una planificación, comprenden en su conjunto la posibilidad de presentar algo innovador que despierte la curiosidad, el interés y, asimismo, produzca saberes diversos en los estudiantes por querer intervenir e involucrarse en aprender.

Por último, incorporamos el texto de Mónica Coronado (2022) en el cual la autora precisa que durante los procesos de virtualidad o bimodalidad los estudiantes se mostraban disconformes por la forma en que se incrementó el envío de recursos sin consignas de trabajo pertinentes. En este sentido, cabe recordar que, durante el periodo

de emergencia sanitaria, una amplia gama de publicaciones académicas y documentos técnicos recomendaban que los materiales utilizados, especialmente en contextos educativos, respondieran a criterios específicos de diseño, accesibilidad, con el objetivo de garantizar su eficacia y adecuación a las nuevas condiciones impuestas por la contingencia. La autora enumera los siguientes criterios, destacando que los materiales debían ser

- *Mediados: es decir introducidos, explicados en cuanto a su sentido.

- *Engarzados en una secuencia didáctica. No un archipiélago de tareas inconexas, sino elegidos con sentido global y particular.

- *Adecuados al contexto en que se van a realizar, por ejemplo, en la casa con asistencia familiar o en el aula.

- *Acordes a la centralidad del estudiante. Atendiendo a la edad, intereses, y su capacidad autónoma de resolución del estudiante para resolverlos de forma independiente o con la ayuda que contaban en sus familias, con sus condiciones económicas y socioculturales.

- *Ordenados. Con referencias (curso, fecha, unidad didáctica, etc) y con partes o secciones muy nítidas, en donde se destacan y enfatizan las consignas de trabajo; por ejemplo: con el verbo y la acción a realizar por parte del estudiante destacados mediante letra subrayada o negrita.

- *Con consignas claras, enunciadas con simplicidad, que ayuden al aprendiz a comprender con calidad qué debe hacer. (...)” (2022, p. 49)

En este sentido, la autora, retomando a Ponzo (2007), establece una distinción clara en el plano conceptual al definir al recurso didáctico como un “elemento material o simbólico que va a permitir al estudiante realizar actividades de aprendizaje, como observar, comparar, relacionar, interpretar, clasificar, etcétera” (2022. p. 96). Resalta, además, que dicho material constituye aquello con lo cual o sobre lo cual se desarrollará una actividad orientada a facilitar el aprendizaje del estudiante. Al abordar el concepto de materiales de aprendizaje, Coronado hace referencia a “aquellos elementos portadores de una guía y orientación que facilita y orienta el proceso a realizar en la clase con los materiales” (Ídem). Se trata, por tanto, de recursos seleccionados intencionadamente por el docente con el propósito de estructurar, guiar y enriquecer la experiencia educativa. En este sentido, los materiales no son meros soportes, sino que se constituyen en mediadores activos de la acción pedagógica, en tanto articulan los contenidos, las actividades y los propósitos formativos en el aula.

Si analizamos los puntos en común de los autores incluidos en este segundo grupo, más allá de las denominaciones, inferimos que se considera un recurso o material para la enseñanza a aquellos elementos escritos, multimediales o artefactos que, incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen y aportan de manera significativa a la construcción del conocimiento, a su vez se reconocen como didácticos porque el docente los presenta e incluye en una situación de enseñanza de tal manera que se potencia su utilidad pedagógica, pero que solos, no generan o producen un aprendizaje.

Otro punto que pudimos reconocer es una clasificación muy variada y hasta exhaustiva que consideramos no ahondar en este punto, pero sí podemos dar la razón como afirman los autores, en que los docentes usualmente se vuelcan y eligen recursos que resultan más convencionales o tradicionales como los textos impresos (libros, fotocopias, periódicos, documentos históricos, entre otros) cuya finalidad es brindar una extensión o afirmación de los contenidos a desarrollar anteriormente en la clase. Como

contraparte se recomienda la selección de otros recursos o materiales como audios, imágenes fijas como diapositivas y fotografías o móviles como películas, videos, series o multimediales con el fin de favorecer desde diferentes puntos de acceso, la comprensión de los estudiantes.

Los aportes indagados en las revistas “Clío & Asociados. La historia enseñada” y “Reseñas de Enseñanza de la Historia” enriquecen el panorama teórico con investigaciones empíricas que permiten observar cómo se conceptualiza y emplea el material didáctico en prácticas reales.

Respecto a los materiales impresos, la publicación N° 5 de la revista Reseñas de Enseñanza de la Historia (2007) incluye el artículo “Las imágenes de los negros en libros didácticos en Brasil”, de Andréa de Moraes Candido de Carvalho y María de Fátima Sabino Dias, que analiza representaciones sobre la población negra en los manuales brasileños desde una perspectiva historiográfica y pedagógica. Este enfoque permite pensar no solo en los contenidos tratados, sino también en las formas en que los materiales escritos contribuyen a la construcción de determinadas miradas sobre el pasado. Asimismo, en ese mismo número, Nancy Aquino y Susana Ferreyra publican “Usos de la historia nacional en los libros de texto”, donde abordan el rol privilegiado de estos materiales en el trabajo áulico, a partir de una nutrida revisión bibliográfica. Las autoras problematizan los modos de representación del pasado presentes en los textos escolares y la necesidad de que los docentes los consideren críticamente. Aunque los tres artículos aportan herramientas valiosas para el análisis historiográfico de los manuales -al enfocarse en aspectos como las representaciones del pasado, la selección de contenidos, o la construcción de temporalidades y sujetos históricos- no abordan en profundidad su lugar como recursos didácticos en términos pedagógicos. Podemos reconocer en ellos que ofrecen un enfoque crítico sobre los discursos que circulan en los textos escolares, pero no se detienen en analizar cómo estos materiales son utilizados en el aula, qué criterios orientan su selección por parte de los docentes, o de qué manera se articulan con los objetivos de enseñanza y con las prácticas concretas. En este sentido, se pierde la posibilidad de comprender a los manuales no sólo como portadores de una narrativa histórica, sino como instrumentos pedagógicos que median entre el conocimiento académico, el saber escolar y los procesos de aprendizaje.

A diferencia de los anteriores, y continuando con el abordaje de materiales impresos, el artículo de Rafael Valls Montés, “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico”, se focaliza en el análisis de imágenes fijas en manuales escolares españoles. El autor examina los usos asignados a estas imágenes -ya sea como elementos ilustrativos o como fuentes de información- destacando su gradual protagonismo en las ediciones más recientes. Valls propone una problematización didáctica de las imágenes, al considerarlas fuentes históricas capaces de complementar el trabajo con textos escritos, lo cual habilita un abordaje más complejo en el aula. Por su parte, Víctor Salto, en el artículo “Un material para la enseñanza de ‘La Conquista del Wallmapu (1879-1885)’”, analiza un recurso específicamente diseñado para la enseñanza de ese proceso histórico. Si bien identifica desafíos en su elaboración, valora su dimensión lúdica y el trabajo con múltiples voces, destacando la articulación entre fuentes escritas e imágenes como una estrategia potente para el abordaje de la historia en la escuela primaria.

También en relación con los materiales impresos, dos artículos exploran el uso del cómic y la historieta como recursos para la enseñanza de la Historia. Mariela Coudannes, en “De la Universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales

alternativos para la enseñanza de la Historia”, propone la incorporación de cómics como materiales que, por su cercanía con el lenguaje cotidiano de los estudiantes, pueden resultar motivadores. Su propuesta incluye niveles de análisis que también podrían aplicarse a otros materiales con imágenes: lo preiconográfico, los estereotipos y sus posibles rupturas, los valores y prejuicios subyacentes, y la información histórica representada, así como los tipos de hechos recreados (2007, pp. 47-48). De modo complementario, el artículo de Iker Saitua, “Enseñando la Guerra Civil española en el País Vasco a través del cómic histórico: una propuesta para la educación secundaria”, analiza una secuencia didáctica concreta que utiliza el cómic como medio para enseñar ese proceso histórico. A partir del relato de la experiencia, el autor permite inferir criterios de selección, uso y evaluación del material.

En cuanto a los materiales multimedia en “Cine e Historia en las aulas: una aproximación a la incorporación y significación del recurso en las escuelas de Concepción del Uruguay”, Karen Catelotti y Nicolás de Rosa presentan un estudio exploratorio sobre el uso del cine como recurso didáctico en escuelas secundarias. Los resultados de entrevistas a docentes destacan al cine como un recurso integral que favorece los aprendizajes, y permiten reconstruir criterios de selección y pertinencia en su implementación. Por su parte, el artículo “Aprender Historia y Ciencias Sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación”, de Iván Martínez Zapata y Joan Pagés Blanch, da cuenta de una experiencia desarrollada en escuelas secundarias de Medellín, donde se utilizaron canciones como fuentes de información para el abordaje de contenidos históricos y geográficos. El texto también presenta antecedentes de investigaciones en México y describe secuencias didácticas que justifican la selección, el uso y la evaluación de este tipo de material.

Finalmente, respecto a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula, se seleccionaron tres trabajos relevantes. El artículo de Marisa Massone, “Enseñar a leer y escribir en Historia: los cambios en un contexto de transición cultural”, analiza las transformaciones en las prácticas de lectura y escritura en las clases de Historia a partir de la distribución de netbooks a estudiantes y docentes. La autora señala que el uso de estos recursos didácticos no solo amplía el acceso a fuentes -como museos digitales, bibliotecas virtuales y documentos digitalizados-, sino que también abre nuevas posibilidades pedagógicas e historiográficas en la enseñanza. El segundo artículo, “La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales”, escrito por Marisa Massone y Gisela Andrade, aborda el análisis de materiales multimediales sobre el fenómeno migratorio, permitiendo identificar criterios de selección vinculados a su formato, diseño, presentación y potencialidad educativa.

El artículo de Andrade, Carnevale y Massone (2020). “El orden del saber histórico en materiales educativos digitales” presenta los resultados de una investigación que analiza a los materiales escolares digitales que circulan en las clases de historia. Este aporte resulta interesante en tanto permite identificar un amplio abanico de materiales que se emplean como recurso para el trabajo con estudiantes. La mayoría se encuentran en sitios web de divulgación y su caracterización se vincula a establecer la relación con el saber historiográfico que podemos inferir en ellos. Desarrolla cuatro temáticas y los materiales analizados en cada una: la formación del Estado Nacional argentino, el proceso migratorio en la Argentina en los siglos XIX y XX, el fenómeno del primer peronismo en la vida política argentina y la última dictadura militar. Si bien no se vincula específicamente con el tema de nuestra indagación evidencia la presencia de una política pública de producción de materiales en otros formatos previo a la

emergencia sanitaria. Su aporte es interesante ya que permite identificar la presencia y uso de estos recursos en las clases de Historia y Ciencias Sociales, y como podemos observar son recursos accesibles y de empleo casi cotidiano en clases de secundaria antes de la pandemia.

Cabe destacar que dentro de Clío & Asociados se encontraron dos contribuciones que abordan de manera directa los materiales para la enseñanza como objeto de estudio, y cuyos enfoques metodológicos resultan particularmente valiosos. En “Los criterios de selección de los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia. Un estudio exploratorio sobre los discursos de los profesores de la ciudad de Tandil”, Vanesa Gregorini propone una mirada centrada en las prácticas docentes, basada en entrevistas, que permite indagar las razones detrás de la elección de determinados materiales en el aula. La autora recupera aportes teóricos del campo de la enseñanza de la Historia y enfatiza el uso de textos escolares, fuentes primarias, materiales audiovisuales y tecnologías digitales como recursos habituales. En la misma línea, el artículo de Juan Gosparini, “Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente”, analiza la construcción del saber enseñado a partir del estudio de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, libros de texto, entrevistas y encuestas a docentes, proponiendo un enfoque integral que destaca el papel de la materialidad en la configuración del conocimiento escolar.

En algunos de los artículos analizados se advierte una falta de precisión por parte de los autores respecto del modo en que los recursos son efectivamente integrados a una propuesta didáctica. En varios casos, dicha inclusión debe ser inferida por el lector, ya que no se explicita con claridad el proceso de selección, planificación o uso en el aula, salvo en aquellos trabajos que presentan una secuencia didáctica concreta. A pesar de esta limitación, los estudios revisados ofrecen un aporte significativo para reflexionar sobre el lugar que ocupan los materiales en las prácticas de enseñanza, en tanto permiten indagar no solo sus características formales o discursivas, sino también las decisiones pedagógicas que los atraviesan.

Desde esta perspectiva, los aportes de Jara y Coronado resultan clave, ya que invitan a pensar los materiales no como elementos neutrales o instrumentales, sino como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos autores destacan que la selección, adaptación o creación de recursos debe vincularse estrechamente con las intenciones formativas, los marcos curriculares y los contextos socioeducativos concretos. Así, los materiales no solo median el acceso al conocimiento, sino que también reflejan las concepciones sobre la enseñanza de la Historia, las intencionalidades docentes y las relaciones con los estudiantes.

En este sentido, una manifestación concreta de estas tensiones y desafíos acerca del uso y circulación de los materiales para la enseñanza puede observarse en los contenidos elaborados por el Consejo General de Educación (CGE) de Entre Ríos durante el período de emergencia sanitaria, cuando, ante la suspensión de la presencialidad, se promovió la producción y circulación de materiales educativos que garantizaran la continuidad pedagógica. Estos recursos, diseñados para niveles y áreas específicas, buscaron sostener los vínculos pedagógicos y facilitar el acceso al saber en condiciones desiguales de conectividad. La experiencia dejó en evidencia la necesidad de pensar los materiales desde una perspectiva situada, sensible a los contextos, y con criterios claros de selección, accesibilidad, pertinencia y uso, tal como señalan Jara y Coronado. En este sentido, el análisis de los materiales diseñados en

ese contexto, así como de los artículos revisados, permite profundizar en la comprensión del rol que ocupan los recursos didácticos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en general en la construcción del saber escolar en situaciones complejas y desafiantes.

En este marco, resulta pertinente indagar cómo se incorpora el concepto de tiempo histórico en los materiales, reconociendo que su tratamiento no se reduce a un aspecto cronológico. Para comprender su presencia y función en estos materiales, es necesario primero revisar las distintas conceptualizaciones del tiempo histórico elaboradas desde la didáctica de la historia, cómo lo definen por lo cual, desarrollaremos un apartado específico donde se explorarán estas perspectivas teóricas.

2.3 Perspectivas teóricas sobre el tiempo histórico: una clasificación conceptual para el análisis didáctico

“¿Para qué estudiamos el tiempo? Estudiamos el tiempo para saber qué hora es, qué día es hoy, cuándo tenemos que celebrar los cumpleaños o para comprender por qué hay gente que no quiere celebrarlos. Para ordenar las fotografías antiguas de los abuelos o los padres guardadas en aquella caja, sin fecha y mezcladas. Para poder decir lo que pasaba en el mundo cuando yo nací, qué películas hacían en los cines, qué canciones escuchaban, qué conflictos existían o quien mandaba, qué era noticia o cómo era mi ciudad. Para comprender los cambios y las continuidades en nuestro mundo, el mismo mundo de hace cien o mil años, pero bien diferente.”

Antoni Santisteban, 2014, p. 43

Esta cita de Santisteban ofrece una reflexión cercana sobre el sentido pedagógico y cotidiano del estudio del tiempo. A través de ejemplos de acciones casi diarias -como recordar cumpleaños, ordenar fotos familiares o comprender el contexto histórico de nuestro nacimiento-, el autor pone en evidencia que el tiempo no es solo una medida, sino una dimensión cargada de significados personales, históricos y culturales.

Santisteban interpela a la escuela a enseñar el tiempo no como una secuencia abstracta, sino como una herramienta para comprender el mundo, sus cambios y continuidades, y para insertarse críticamente en él. Saber “qué pasaba en el mundo cuando yo nací” no es una curiosidad superficial, sino una forma de conectar el pasado con la propia biografía, de tejer vínculos entre la historia personal y la historia colectiva. La mención a quienes “no quieren celebrar cumpleaños” también sugiere que el tiempo se carga de sentidos subjetivos, afectivos e identitarios, y por lo tanto, debe ser abordado desde una enseñanza que reconozca esa pluralidad.

Este apartado adopta, como marco de análisis, la clasificación del concepto de tiempo histórico propuesta por Lucrecia Álvarez (2014, 2017 y 2020), quien retoma en sus artículos los desarrollos teóricos de su tesis de maestría. En dicha clasificación, el tiempo histórico se concibe desde múltiples dimensiones que permiten abordar su complejidad conceptual y su enseñanza. En primer lugar, lo define como un concepto clave o estructurante de la disciplina, en tanto organiza y da sentido al conocimiento

histórico, siguiendo los aportes de Benejam (1999). En segundo lugar, se lo caracteriza como un metaconcepto y metaconcepto polisémico, es decir, una noción amplia y con múltiples significados que permite interpretar y articular distintos aspectos del saber histórico, tal como lo desarrollan Pagés (1989) y Pagés junto a Santisteban (1999, 2008a, 2008b y 2010). En tercer lugar, se lo presenta como una metacategoría, una noción que atraviesa y estructura otras categorías de análisis histórico, según lo plantea Pagés en un texto previo (1997) y se profundiza en Pagés y Santisteban (2011). Finalmente, se destaca su carácter como una construcción social (Pagés y Santisteban, 1999; Santisteban, 2007; Pagés, 2014) y cultural mencionado en Pagés (1997), lo que implica reconocer que las formas de comprender y enseñar el tiempo histórico están profundamente atravesadas por los contextos históricos, escolares y sociales desde los que se lo interpreta. Esta clasificación, por su especificidad y solidez teórica, será utilizada como modelo de referencia para articular el análisis con otros aportes conceptuales sobre la enseñanza del tiempo histórico.

A partir de esta perspectiva, se opta por no trabajar el concepto de tiempo histórico desde marcos estrictamente epistemológicos o desde corrientes más teóricas vinculadas a la filosofía de la historia o la historiografía. Si bien estos enfoques han sido fundamentales en la construcción del campo -y son reconocidos por los autores didácticos citados-, consideramos que su incorporación directa no resulta operativa para los fines específicos de esta tesis. En cambio, la propuesta de Álvarez resulta adecuada porque integra esas referencias teóricas con un recorte situado en el ámbito escolar, centrado en la enseñanza del tiempo histórico como contenido específico que requiere ser enseñado, comprendido y resignificado por sujetos en contextos de aprendizaje. De este modo, se privilegia una mirada que permite analizar no solo el concepto en términos didácticos, sino en relación con las prácticas docentes y su potencial conceptual para leer críticamente la realidad.

2.3.1 El tiempo histórico como concepto clave transdisciplinario o estructurante

Siguiendo la perspectiva de Benejam, se entiende que la Didáctica de las Ciencias Sociales, en su función de mediación entre el saber disciplinar y la enseñanza escolar, debe orientarse a la selección y definición de conceptos clave de carácter transdisciplinar. Estos conceptos no solo deben permitir una comprensión profunda de la realidad social contemporánea, sino también adecuarse a las condiciones específicas del aula como espacio dinámico y cambiante. Lejos de ser simples categorías de contenido, los conceptos clave deben responder simultáneamente a tres exigencias fundamentales.

En primer lugar, su pertinencia debe ser validada desde el campo de las Ciencias Sociales, en tanto resulten significativos para explicar los fenómenos que estas disciplinas estudian. En segundo lugar, deben ser adecuados a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es decir, tener la capacidad de estructurar, organizar y generar conocimiento significativo en función de su desarrollo cognitivo y de sus experiencias previas. Por último, estos conceptos deben demostrar su utilidad práctica, en la medida en que contribuyan efectivamente al logro de los fines formativos que justifican la inclusión de las ciencias sociales en el currículo escolar. (Benejam, 1999)

Benejam plantea que la Didáctica de las Ciencias Sociales debe basarse en conceptos clave transdisciplinares que permitan comprender el mundo actual y estructurar el pensamiento social desde el aula. Estos conceptos, además de ser

reconocidos por las distintas Ciencias Sociales, deben ser relevantes para el aprendizaje del alumnado y funcionales para alcanzar los objetivos del área. Entre ellos, se identifican varios que se vinculan estrechamente con la enseñanza del tiempo histórico.

Uno de los más directamente relacionados es "continuidad y cambio", ya que introduce a los estudiantes en la comprensión del devenir histórico como un proceso dinámico, donde lo nuevo y lo heredado coexisten. El concepto permite analizar transformaciones profundas o graduales, así como permanencias culturales, sociales o institucionales. Benejam señala que "El cambio hace posible la duda y la alternativa y abre la posibilidad de pensar en un mundo mejor. En nuestra sociedad hay cosas que permanecen y forman el patrimonio cultural." (1999, p. 11). Esta categoría es fundamental para enseñar el tiempo histórico como una red de relaciones, ritmos y rupturas, no como una sucesión cronológica.

Otro concepto clave con fuerte implicancia temporal es el de "racionalidad-irracionalidad", ya que involucra la capacidad de establecer relaciones causales, comprender procesos complejos y ejercer una mirada crítica sobre el pasado. La comprensión del tiempo histórico requiere precisamente de esta racionalidad, en tanto los fenómenos no son interpretados como hechos aislados, sino como procesos con múltiples causas y consecuencias. En palabras de Benejam, la racionalidad consiste en "(...) trabajar con una creciente comprensión de la causalidad de los fenómenos, de su complejidad y su relatividad". (1999, p.10)

Asimismo, el "conflicto" también resulta central para pensar el tiempo histórico, ya que permite abordar los procesos históricos no como relatos lineales y armónicos, sino como escenarios atravesados por tensiones, disputas y enfrentamientos de intereses individuales y colectivos. Benejam afirma que el conflicto puede ser un "posible motor del conocimiento y del cambio" (1999, p.12) lo que lo convierte en una herramienta didáctica valiosa para enseñar historia desde una perspectiva crítica y plural.

Finalmente, conceptos como identidad, alteridad, diferenciación, interrelación y organización social complementan la enseñanza del tiempo histórico al permitir analizar las relaciones de poder, las desigualdades sociales, los procesos de institucionalización y las formas en que los sujetos se organizan históricamente. Estos conceptos enriquecen el abordaje del tiempo histórico al situar los procesos en temáticas sociales concretas y en contextos estructurales.

2.3.2 El tiempo histórico como megaconcepto

En desarrollos más recientes, a este concepto también se lo ha definido como un megaconcepto, lo que amplía su alcance interpretativo y permite integrarlo dentro de enfoques interdisciplinarios. En este sentido, el aporte de Varela (2016) resulta fundamental, ya que la autora propone que el tiempo histórico, en tanto, constituye un constructo sociocultural, resulta "necesario para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir socio-histórico" (p. 73), al mismo tiempo que articula diversas categorías relacionadas entre sí.

Esta noción va más allá del ámbito escolar, convirtiéndose en una clave de lectura fundamental para comprender los procesos sociales desde una perspectiva temporal. Lejos de limitarse a una seriación cronológica de acontecimientos, el tiempo histórico entendido como megaconcepto involucra la comprensión de la multicausalidad, la articulación entre pasado, presente y futuro, y la incorporación de distintas escalas

temporales, como las formuladas por Braudel -tiempo corto, medio y largo- que permiten pensar en la coexistencia de ritmos históricos diversos dentro de una misma sociedad.

Si reparamos en la conceptualización que realizara Benejam, consideramos que la diferencia central entre ambas perspectivas reside en el nivel de generalidad conceptual y en el grado de aplicabilidad en contextos escolares. Mientras que la noción de tiempo histórico como megaconcepto implica un enfoque más amplio y abstracto, orientado a interpretar la complejidad social desde múltiples disciplinas, su traducción directa al aula puede resultar más exigente. En cambio, al considerarlo como concepto estructurante o clave, se privilegia su función organizadora del saber escolar y su potencial para ser enseñado de manera concreta y accesible a los estudiantes.

No obstante, observamos que ambos enfoques son complementarios si se articulan adecuadamente. El tiempo histórico, como megaconcepto, ofrece un horizonte interpretativo más general y crítico sobre los procesos sociales, mientras que, como concepto clave o estructurante, facilita su tratamiento pedagógico, permitiendo a los estudiantes comprender los ritmos del cambio histórico, las permanencias, los conflictos y las relaciones entre pasado, presente y futuro.

Además, Varela recupera los planteos de Pagés para enfatizar que la enseñanza de la historia debe implicar a los estudiantes en una "aventura del saber" (Pagés. 1997, p.191 citado en Varela, 2016 p. 73), en la que comprendan que los hechos históricos y su temporalidad son construcciones interpretativas y no realidades cerradas. En este proceso, el abordaje del tiempo histórico se vuelve central para desarrollar la capacidad de análisis crítico de los estudiantes y su involucramiento como ciudadanos en la producción de sentido sobre el pasado. Así, el tiempo histórico se constituye en un espacio de inteligibilidad, donde confluyen múltiples nociones: la cronología, la periodización, la mirada sincrónica y diacrónica, los procesos de cambio, permanencia y la multicausalidad. (2016, p.73-74)

2.3.3 El tiempo histórico como metaconcepto o megaconcepto polisémico

Siguiendo la conceptualización propuesta por Lucrecia Álvarez (2020), el análisis del tiempo histórico como objeto de conocimiento y de enseñanza en el ámbito escolar requiere asumirlo como un metaconcepto que articula teoría historiográfica y didáctica de las Ciencias Sociales. En esta línea, Pagés (1989) reconoce que "existe consenso entre los diferentes autores en considerar el tiempo con un concepto -o un metaconcepto según algunos (Asensio y Pozo, 1987)- polisémico que debe analizarse en función de las manifestaciones a las que se aplica" (p. 3). Esta perspectiva lo aleja de una visión única o naturalizada del tiempo, y conduce a entenderlo como una noción múltiple y contextual. En palabras del autor

"no podemos hablar de la existencia de un tiempo único, monolítico y homogéneo que vaya más allá de una dimensión cuantitativa -los calendarios-, también diferente entre culturas, sino que hemos de considerar la existencia de una pluralidad de tiempos que son el reflejo de los cambios de los diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad" (Pagés, 1989, p. 4).

En una publicación posterior, Pagés y Santisteban (1999) profundizan esta idea al señalar que

"el aprendiz, cuando se acerca al conocimiento del tiempo histórico, se encuentra con una serie de dificultades, que son los mismos problemas que nosotros hemos escogido para delimitar y estructurar el metaconcepto tiempo: a) su

naturaleza, sus cualidades y su relación con el espacio; b) la delimitación de su aplicación, alcance, direccionalidad; c) categorías de la temporalidad humana, pasado, presente y futuro; d) complejidad del cambio y la continuidad, amplitud, intensidad, cuantificación, valoración de los procesos; e) el tiempo como conocimiento y como poder, medida, periodización, construcción del futuro” (p. 200).

A partir de este enfoque, Pagés y Santisteban (2008a) sostienen que la enseñanza del tiempo histórico debe basarse en una estructura conceptual crítica que permita superar las representaciones lineales y neutras del pasado. En lugar de reducirlo a la cronología, proponen comprenderlo como un entramado de relaciones temporales que incluye “el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico” (p. 115). Advierten que una enseñanza que no recupere estas dimensiones puede aportar muy poco a la educación democrática de la ciudadanía ya que se limita a transmitir fechas y hechos sin generar pensamiento histórico ni conciencia crítica.

Este planteo incorpora además una dimensión política del tiempo, al considerar que tanto la cronología como la periodización, e incluso la proyección del futuro, son herramientas atravesadas por disputas de sentido. La enseñanza del tiempo histórico, en consecuencia, debe interrogar quién construye las narrativas temporales, desde qué posiciones lo hace y con qué implicancias ideológicas. Tal como analizan Pagés y Santisteban (2008), enseñar tiempo histórico exige más que el dominio técnico de herramientas tecnológicas, requiere abrir a los estudiantes la posibilidad de comprender los sentidos del pasado. En esta clave, el tiempo histórico no solo estructura el conocimiento disciplinar, sino que activa una lectura crítica del mundo social y habilita la construcción de una conciencia histórica.

Desde esta misma perspectiva, Licerias Ruiz y Romero Sánchez (2016) refuerzan la idea de que “el tiempo histórico constituye un metaconcepto complejo y abstracto, integrado por diferentes categorías o dimensiones” (p. 126), entre las que identifican la cronología, las duraciones, la periodización, la causalidad y el cambio -considerado en términos de ritmo, permanencia, simultaneidad, continuidad temporal o progreso-. Estos autores sostienen que sólo a partir de la interacción entre estas categorías puede comprenderse “con todo su rigor” (p. 126) la temporalidad histórica y, en consecuencia, el conocimiento histórico como proceso interpretativo.

En otra publicación, Santisteban sostiene que “el tiempo histórico es un concepto esencial en la enseñanza de las ciencias sociales. En realidad se trata de un metaconcepto o concepto de conceptos, como lo es también el espacio, del cual no se puede separar” (2007, p. 19). Esta definición no solo destaca su función articuladora dentro del pensamiento histórico sino también su vinculación con el espacio como dimensión inseparable del análisis histórico. Desde esta perspectiva, el autor propone una estructura conceptual del tiempo que permita comprender nuestra temporalidad, el sentido del cambio social, las relaciones entre pasado y presente, y las posibilidades de construcción del futuro. Este enfoque se basa, especialmente desde la mirada de la historia, y en un principio fue representado mediante mapas conceptuales para organizar los bloques temáticos, aunque en su presentación final se lo expone de forma esquemática debido a restricciones editoriales. Recuperamos el esquema elaborado por Santisteban, ya que ofrece una representación clara de la complejidad conceptual que atraviesa la noción de tiempo histórico, permitiendo visualizar la estructura relacional y multidimensional que este metaconcepto implica.

1. Las cualidades del tiempo	a) Irreversibilidad b) Indisolubilidad con respecto al espacio c) Relatividad d) Multiplicidad
2. Las delimitaciones del tiempo	2.1. Según su ámbito de aplicación a) Creencias: tiempo religioso b) Ciencia: tiempo físico o biológico c) Experiencia: tiempo social o personal 2.2. Según su origen o naturaleza a) Alcance: tiempo finito o infinito b) Direccionalidad: tiempo lineal o cíclico c) Pensamiento: tiempo objetivo o subjetivo
3. La temporalidad humana	3.1. Pasado: memoria y recuerdo 3.2. Presente: instante, acontecimiento 3.3. Futuro a) Creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos b) Ideologías: utopía c) Ciencia: prospectiva
4. El cambio y la continuidad	4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura c) El ritmo: ciclos, crisis 4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios a) Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo c) Madurez: transición, transformación 4.3. Valoración del proceso (orden o desorden) a) Tendencias negativas: decadencia b) Tendencias positivas: modernidad y progreso
5. El dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder	5.1. Medida del tiempo a) Instrumentos: calendario, relojes b) Cronología: sucesión, simultaneidad 5.2. Clasificación y explicación de los hechos a) Clasificación temporal: periodización b) Explicación histórica: causal e intencional 5.3. Control y poder sobre el tiempo a) Distribución del tiempo: trabajo y ocio b) Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal c) Construcción del futuro: intervención social

Cuadro1. Extraído de Santisteban (2007, pp. 23–24).

En este marco, se insiste en que

“el tiempo debe ser tratado como un metaconcepto inseparable del espacio, como una red conceptual compleja, formada por conceptos que actúan como operadores cognitivos en el estudio de la historia. Es necesario dar a la temporalidad la importancia que requiere y no limitarla a la cronología o a la periodización histórica” (Santisteban, 2007, p. 26).

Esta concepción amplía la mirada tradicional sobre el tiempo en la enseñanza, subrayando la necesidad de tratarlo como una construcción compleja que interviene activamente en la interpretación de los procesos sociales. En estos desarrollos coinciden en que el tiempo histórico, concebido como metaconcepto, cumple una función organizadora del pensamiento histórico, a la vez que constituye una herramienta fundamental para la enseñanza crítica de la Historia. Se trata de una categoría que articula múltiples dimensiones -conceptuales, culturales, políticas y pedagógicas-, y que debe enseñarse desde una perspectiva que favorezca la comprensión profunda de los procesos sociales.

Los autores, al asumir esta concepción, reconocen el carácter relacional y multidimensional del tiempo histórico, entendiendo que no puede abordarse como una noción aislada. Su dimensión relacional se expresa en la capacidad de integrar conceptos como causalidad, simultaneidad, duración, cambio y continuidad, junto con espacio, poder, cultura, entre otros, habilitando lecturas más complejas de la historia. Por su parte, su multidimensionalidad se evidencia en las distintas dimensiones en las que opera: como instrumento narrativo, como categoría analítica, como construcción subjetiva y social, como herramienta didáctica y como dispositivo de poder en la producción de sentidos históricos.

2.3.4 El tiempo histórico como metacategoría o concepto complejo

Abordar el tiempo histórico como metacategoría o concepto complejo constituye una forma alternativa y enriquecida de conceptualizar esta noción central en la enseñanza de la historia. A diferencia de las perspectivas anteriores consideramos que este enfoque lo concibe como una construcción teórica de alto nivel de abstracción, capaz de articular múltiples dimensiones del análisis histórico y de estructurar el pensamiento temporal de los estudiantes. En un artículo, Pagés (2004) describe que

“El tiempo histórico como metacategoría, como metaconcepto, ha de estar presente en todos los temas, en todos los problemas históricos que deban ser enseñados y aprendidos. Es un elemento transversal sin el que no se entendería el cambio y la continuidad, la evolución histórica. Ahora bien, ¿puede ser enseñado y aprendido al margen de aquello que explica?, es decir, ¿existe un contenido específico del tiempo histórico que debe ser enseñado y aprendido per se? Existen, sin duda, unas categorías que desarrollan este metaconcepto, que lo concretan y delimitan. Sin embargo, son categorías que no nos dicen nada sin su aplicación a la realidad, a hechos, a situaciones y a problemas históricos concretos.” (p.6)

Esta cita plantea que el tiempo histórico, entendido como metacategoría o metaconcepto, debe estar presente de manera transversal en todos los contenidos y problemas históricos que se enseñan en la escuela. Es decir, no debe tratarse como un tema aislado, sino como una estructura de pensamiento que atraviesa toda la enseñanza de la historia, ya que sin él sería imposible comprender procesos como el cambio, la continuidad o la evolución histórica.

Si bien ambos términos -metaconcepto y metacategoría- aparecen como si fueran sinónimos en las lecturas realizadas, consideramos pertinente destacar la potencia explicativa del concepto de metacategoría, ya que permite reconocer con mayor claridad su función conceptual del pensamiento histórico y su capacidad para integrar múltiples elementos conceptuales asociados al tiempo histórico. Mientras el

término metaconcepto enfatiza su condición abstracta, la noción de metacategoría subraya su función clasificadora y cognitiva, su capacidad de articular diversas dimensiones o categorías derivadas del saber histórico (cronología, duración, simultaneidad, causalidad, entre otras) y su utilidad para pensar la temporalidad como una red de relaciones complejas más que como un eje lineal. Así, aunque sus categorías derivadas, puedan ser trabajadas por separado, adquieren sentido solo cuando se aplican a contextos reales y a problemas históricos concretos. En este sentido, concebir el tiempo histórico como metacategoría permite no solo abordar su enseñanza desde una mirada más integral, sino también destacar su papel como herramienta cognitiva esencial para la comprensión crítica del devenir social.

Por otra parte, se identifica un abordaje similar en algunos textos que, si bien no utilizan explícitamente la noción de metacategoría, reconocen al tiempo histórico como un concepto complejo, compuesto por múltiples dimensiones y fundamental para la comprensión de los procesos históricos. Hernández Cardona afirma que “El tiempo resulta una categoría cognitiva extremadamente importante para el pensamiento humano, pero a la vez sumamente compleja” (2002, p.39) ya que es uno de los conceptos fundamentales en el proceso de aprendizaje tanto en la infancia como en la adolescencia. Aunque en las Ciencias Sociales el tiempo adquiere principalmente una dimensión histórica, no debe perderse de vista que las categorías temporales -al igual que las espaciales- constituyen una base fundamental del pensamiento humano, indispensable para comprender desde la causalidad hasta interpretar aspectos del lenguaje, de la física básica y de los ciclos biológicos de la vida.

El autor enfatiza que comprender el tiempo histórico implica abordar la cronología, identificar relaciones causales entre los hechos y reconocer la continuidad a lo largo del tiempo. Luego señala que

“En cuanto a la noción de tiempo histórico, las investigaciones señalan que su adquisición por parte de niños y jóvenes es lenta y gradual, aunque puede iniciarse ya desde los primeros estadios de su educación. En cualquier caso el tiempo histórico, mínimamente asumido, es la culminación de un desarrollo que comienza con la adquisición de las nociones de tiempo vivido (personal), continúa con el tiempo físico (mensurable) y a través del tiempo social llega a la plena comprensión del tiempo histórico que adquiere consistencia en la medida en que se tipifica o relaciona con determinadas imágenes del pasado.” (2002, p. 40)

La complejidad del concepto se sustenta cuando reconoce que

“Los conocimientos sobre este devenir, cuando están tipificados y caracterizados por actividades humanas, constituyen lo que propiamente denominamos tiempo histórico, el marco donde vamos a desarrollar y trabajar los saberes que nos aporta la historia, la ciencia que estudia las actividades humanas a través del tiempo. Existe pues un tiempo formal y mecánico entendido como sucesión de diversos lapsos ritmados por fenómenos físicos, o por medidas más o menos arbitrarias, y un tiempo histórico con sus diversos ritmos de cambio y donde operan fenómenos como las relaciones de causa-efecto que constituyen el nervio que explica transformaciones y cambios que se suceden a lo largo de ese tiempo.” (2002, p.101)

Estas citas permiten reforzar la idea de que el tiempo histórico debe ser concebido como un concepto complejo, ya que no se reduce a hechos ni al tiempo formal regulado por fenómenos físicos o convenciones. Por el contrario, el tiempo histórico se configura

como un marco interpretativo que comprende los procesos de transformación social a partir de la acción humana y sus múltiples ritmos de cambio. Tal como se plantea, el tiempo histórico se distingue del tiempo mecánico y evidencia su carácter multidimensional. De este modo, su abordaje exige integrar nociones como causalidad, continuidad y simultaneidad, lo que confirma que se trata de un concepto que articula distintas dimensiones analíticas y no un contenido simple o aislado dentro de la enseñanza de la historia.

En una publicación de 2010, Pagés y Santisteban coinciden en señalar la complejidad del tiempo como objeto de enseñanza, al afirmar que

“El tiempo es un concepto muy complejo y sólo se entiende a partir de un análisis amplio y transdisciplinario. Cuando se enseña la historia a los niños se debe considerar esa complejidad remitiéndonos, por lo tanto, a nuevas representaciones del tiempo histórico. En este texto se destaca el papel de la didáctica de la historia para proponer un modelo conceptual de tiempo a través de la síntesis de diversas investigaciones sobre el tema.” (Pagés y Santisteban, 2010, p. 281).

Esta afirmación no sólo subraya el carácter complejo y multidimensional del tiempo histórico, sino que también pone en evidencia el rol clave de la didáctica para construir modelos conceptuales que lo hagan enseñable, reconociendo la necesidad de integrar enfoques múltiples y actualizados en su tratamiento escolar. En sintonía con esta postura, los mismos autores advierten más adelante que:

“En demasiadas ocasiones el aprendizaje del tiempo y del tiempo histórico se relaciona únicamente con el conocimiento de las medidas temporales, es decir, con el estudio del reloj, del calendario o de la cronología histórica. Pero el tiempo histórico necesita de la comprensión de los diversos conceptos que forman nuestra temporalidad, por ejemplo las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, la comprensión del cambio y el significado del progreso (...) Estos conceptos son de una gran amplitud y se construyen desde su aplicación a realidades diversas, como la vida cotidiana, la historia familiar o la historia de una nación.” (2010, p. 290).

Ambas citas articulan una crítica a los enfoques simplistas o reduccionistas y destacan la necesidad de una enseñanza del tiempo histórico que promueva la comprensión profunda de los procesos sociales en distintas escalas y contextos, desde lo cotidiano a lo colectivo, pasando por lo familiar, lo nacional y lo global.

2.3.5 El tiempo histórico como construcción social y cultural

En este apartado se abordará la noción del tiempo histórico desde una perspectiva que lo concibe no como una dimensión objetiva o neutral, sino como una construcción social y cultural producida históricamente por las sociedades para dar sentido a su experiencia colectiva. Esta mirada implica comprender el tiempo no solo como una medida externa o cronológica, sino como una forma de organización simbólica que articula memorias, relatos y representaciones sobre el pasado, el presente y el futuro. Diversos autores han sostenido este enfoque, incluyendo algunos de los mencionados anteriormente, y han profundizado en cómo esta construcción temporal se traduce en desafíos pedagógicos concretos, tanto en la formación docente como en las prácticas de enseñanza.

En el texto de autoría conjunta de Benejam y Pagés, este último considera al tiempo una categoría central en las Ciencias Sociales, ya que permite estructurar y dotar de significado a los procesos históricos y sociales. En este sentido, sostiene que

“El tiempo social y el tiempo histórico son dos constructos culturales creados para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir humano. Son conceptos sinónimos aunque tienen aplicaciones diferentes según los utilicen los historiadores u otros científicos sociales (antropólogos, sociólogos, economistas, etc.). A efectos educativos, creemos que es posible enseñarlos y aprenderlos como partes de un todo, pues ambos constituyen el eje vertebrador de la educación de la temporalidad.” (Pagés, 1997, p. 198).

Esta afirmación subraya el carácter construido del tiempo en la experiencia humana, y su función clave como herramienta interpretativa en la comprensión del pasado. Desde su perspectiva, el tiempo no es una entidad objetiva o natural, sino una construcción cultural, “una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización” (1997, p. 200).

En su argumentación, si bien recuperan aportes de otros autores como Aróstegui, Braudel, Vilar, Mattozzi y Koselleck, entre otros, concluye que el tiempo histórico es un concepto que abarca diversas dimensiones o variables necesarias para su comprensión:

- Interrelación de pasado, presente y futuro: esta noción se conforma a partir de la “relación dialéctica entre lo que ya ha sido -pasado-, lo que es -el presente- como resultado de lo que ha sido, y lo que será -el futuro- como consecuencia de lo que somos y estamos haciendo” (1997,p. 200). Así, la experiencia del presente opera como un puente en el continuum temporal que habitamos y construimos colectivamente.
- Cambio y permanencia: la enseñanza de la Historia debe abordar la manera en que las sociedades se vinculan con su duración temporal, es decir, con los procesos de transformación social en sus múltiples dimensiones, así como con aquellas permanencias “a aquellos fenómenos más irreductibles al cambio que actúan como constantes inalterables” (1997,p. 201).
- La explicación y la comprensión de los cambios y de las permanencias en la duración (corta, media, larga): para comprender el tiempo histórico, resulta fundamental reconocer la duración específica de los distintos fenómenos que ocurren en el seno de una sociedad. Siguiendo las ideas de Braudel (1968), es posible distinguir tres tipos de duración que no difieren únicamente en términos cronológicos, sino que presentan diferencias cualitativas, aunque puedan representarse de forma temporal diversa. En primer lugar, se encuentran los acontecimientos de corta duración, vinculados al tiempo breve de la vida cotidiana y de las personas. En el extremo opuesto, se ubica la larga duración, que remite a las estructuras profundas de las sociedades -como las mentalidades, las instituciones o las formas de vida-, generalmente imperceptibles para los contemporáneos. Entre ambos polos se sitúa el tiempo medio de las coyunturas, que, aunque más extenso que el de los acontecimientos, sigue siendo mucho más breve que el de las estructuras. Este tiempo intermedio permite comprender y contextualizar los hechos, integrándose en procesos históricos más amplios y complejos.
- Mediciones y clasificaciones: la cronología y la periodización: en el abordaje didáctico del tiempo histórico, la cronología y la periodización cumplen funciones complementarias pero diferenciadas. La cronología, como señala Pagés,

constituye tanto “un instrumento técnico de medida como un instrumento social de referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas” (1997,p.204). Su función principal es ordenar la secuencia de acontecimientos y procesos, facilitando su ubicación temporal. No obstante, el autor advierte que “la cronología es el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él” (Ídem), ya que el tiempo histórico implica una interpretación más compleja y significativa de los procesos sociales, más allá de su mera ubicación en el calendario. En este sentido, la periodización se presenta como una herramienta clave para la comprensión histórica, en tanto permite delimitar etapas a partir de transformaciones relevantes. Según Pagés, periodizar implica “individualizar una serie de aspectos de un proceso social diferentes de los que existían antes y de los que existirán después” (Ídem), lo que posibilita establecer no solo sucesiones diacrónicas sino también sincronías históricas. Así, tanto la cronología como la periodización contribuyen a construir un marco temporal que permita comprender el devenir histórico como una trama de cambios, permanencias y relaciones simultáneas entre diferentes escalas de análisis.

El autor propone un enfoque didáctico constructivista y crítico que permita superar la enseñanza memorística y fragmentada del pasado. Para ello, es clave que al seleccionar contenidos a partir de conceptos y problemáticas relevantes que interpelen a los estudiantes desde su presente, promoviendo una comprensión histórica que articule diversas escalas temporales y contextos culturales. Asimismo, se destaca la importancia de desarrollar capacidades propias del pensamiento histórico, tales como la argumentación, la interpretación de fuentes y el uso de un lenguaje específico de la disciplina. Posteriormente subraya el valor de la interacción social en el aula y el uso de metodologías variadas para fomentar un aprendizaje significativo del tiempo histórico, que permita a los estudiantes comprender el pasado como una herramienta para actuar en el presente y proyectar el futuro.

Desde una perspectiva que reconoce al tiempo como una construcción cultural fundamental para comprender la experiencia humana, Loste subraya su centralidad en la enseñanza de la historia. Tal como afirma la autora, “el tiempo es una de las dos coordenadas básicas en que se desarrolla la vida humana y es la historia la encargada de explicar la evolución de las sociedades en el tiempo” (2002, p. 108). Enseñar tiempo histórico, entonces, se convierte en una tarea esencial del trabajo docente. No obstante, este aprendizaje representa un desafío para los adolescentes, ya que involucra dificultades específicas vinculadas al uso de cronologías, la comprensión de duraciones, la sucesión de hechos y el cambio. Dado que estos esquemas temporales no se adquieren de manera espontánea, se requiere una planificación didáctica intencionada desde edades tempranas, que favorezca la construcción progresiva de una red temporal significativa para interpretar el pasado.

Por su parte, Ramírez (2012) plantea que el tiempo no debe entenderse como una entidad objetiva o natural, sino como una construcción elaborada por las sociedades para organizar y dar sentido a las actividades humanas. En sus palabras, “el tiempo es una construcción social, histórica y cultural creada por el hombre con la finalidad de medir y controlar temporalidades (unidades de tiempo) requeridas o invertidas en alguna actividad humana” (pp. 165-166). Esta definición pone en evidencia que su significado no es universal ni estable, sino que varía según el contexto histórico y la función que se le atribuya. Desde esta concepción, la escuela se presenta como un espacio clave para

su transmisión, en tanto institución que reproduce formas socialmente construidas de comprender el tiempo. En este sentido, la autora señala que “el tiempo no es una entidad sino una construcción social, la cual se transmite de manera cotidiana, formal o institucionalizada” (p. 168). Por ello, la enseñanza del tiempo histórico debe ocupar un lugar central en los contenidos escolares, ya que no puede pensarse una historia despojada de temporalidad. Como afirma luego “La enseñanza del tiempo histórico se torna una herramienta didáctica indispensable porque no puede existir una historia atemporalizada, es decir, estática, puesto que el tiempo refiere cambios y son justamente éstos los que se pretende que comprendan los alumnos” (p. 168).

Ramírez también advierte sobre los límites de una enseñanza basada únicamente en nociones físicas del tiempo, como las que provienen del paradigma newtoniano. Esta mirada, si bien necesaria en ciertos aspectos, resulta insuficiente para interpretar la dinámica social e histórica. Si no se avanza hacia una comprensión del tiempo como hecho social, se dificulta la posibilidad de formar un pensamiento histórico reflexivo. En esa línea, afirma que

“La ausencia de conocimiento y manejo del tiempo histórico priva al individuo de identificarse con una estructura temporal social, y, por tanto, lo condena a un desconocimiento del tiempo histórico, lo que lo incapacita para asumirse como ser temporal y parte de un todo social e histórico” (p. 174).

Así, comprender el tiempo histórico no solo permite acceder a los procesos de transformación social, sino también reconocerse como parte de ellos.

Por su parte, Mendióroz Lacambra (2013) subraya que el tiempo histórico no es una categoría natural ni innata, sino una construcción compleja que se adquiere a través de procesos cognitivos, sociales y culturales. En este sentido, la autora advierte que

“Las nociones temporales no son innatas y además para poder ser aprendidas necesitan de una capacidad de abstracción importante. En la evolución de estas nociones, participa tanto la madurez intelectual como las experiencias cotidianas y por supuesto la formación escolar” (p. 141).

Esta afirmación refuerza la idea de que el desarrollo del pensamiento temporal no ocurre de manera espontánea, sino que se construye progresivamente a partir de múltiples dimensiones: biológicas, sociales, escolares y culturales. Por lo tanto, la adquisición del concepto de tiempo resulta particularmente desafiante, en parte porque su carácter abstracto impide una comprobación empírica directa. Según la autora, esta dificultad se traduce en un menor desarrollo de las nociones temporales en comparación con las espaciales. Esto se debe, entre otras causas, a que “el concepto de tiempo es de difícil adquisición, debido a la variedad de conceptos que encierra, y a su naturaleza abstracta que no permite su comprobación experimental de un modo directo” (p. 141). En esta línea, enfatiza que “El tiempo es una categoría creada para dar sentido a los cambios de los fenómenos en cada sociedad. El tiempo social, que también es histórico, condiciona nuestras experiencias, que a su vez configuran esta categoría” (pp. 141-142). De este modo, el tiempo se construye en una relación recíproca entre las prácticas sociales y las vivencias subjetivas, mostrando su carácter histórico, cultural y contextual.

Comprender el tiempo histórico, entonces, no se reduce a ordenar hechos cronológicamente, sino que implica reconocer las relaciones entre los procesos, sus ritmos, permanencias y transformaciones. Por eso, la autora subraya que “es preciso atender a las causas y consecuencias de los hechos, a su evolución, a los cambios y las permanencias” (pp. 141-142) y para esto se requiere una enseñanza que supere la

simple seriación cronológica y que introduzca una mirada más compleja sobre la temporalidad histórica.

En cuanto al modo en que se concibe el tiempo en la enseñanza de la historia, Mendióroz Lacambra observa una transformación significativa a partir de mediados del siglo XX. Frente a la tradición positivista, centrada en una cronología lineal y en la narración de acontecimientos políticos, se impone una perspectiva más compleja, que incorpora dimensiones sociales, económicas y culturales, múltiples ritmos temporales y diversas formas de interpretación. Esta nueva visión “no puede ser representada en una línea del tiempo ordinaria” y propone un enfoque argumentativo que interroga el pasado desde las fuentes, las causas y los efectos. En palabras de la autora: “No interesa tanto saber qué ocurrió, sino explicar y comprender cómo se ha construido ese conocimiento, teniendo en cuenta las diferentes interpretaciones que se pueden hacer del pasado” (p. 145). Esta afirmación pone en evidencia que el tiempo histórico no es solo una herramienta de organización narrativa, sino un dispositivo crítico para comprender la construcción misma del saber histórico.

Por último, podemos concluir que el desafío de comprender y enseñar el tiempo como una construcción social y cultural exige reconocer su carácter plural, cambiante y situado. En este marco, la reflexión de Santisteban (2014) resulta especialmente pertinente al afirmar que:

“Cada época ha dado un significado diferente al tiempo, cada cultura vive la temporalidad desde la diversidad. No existe una única percepción del tiempo, sino una gran diversidad de experiencias y de representaciones. Una de las principales dificultades de adaptación a una nueva ciudad o cultura es la forma en que estas entienden el tiempo, es decir, la organización y la gestión del tiempo, los protocolos de la espera, las secuencias de los hechos o de las actividades en la solución de los problemas, entre otros. Pero la característica principal del tiempo es su irreversibilidad: no se puede caminar hacia atrás” (p. 44).

Esta cita sintetiza con claridad la complejidad que implica abordar el tiempo histórico desde una perspectiva didáctica crítica. No se trata solo de enseñar una secuencia de hechos pasados, sino de promover en los estudiantes la capacidad de reconocer que toda vivencia temporal está culturalmente mediada, que existen múltiples formas de experimentar y organizar el tiempo, y que esas formas inciden en cómo comprendemos el pasado, habitamos el presente y proyectamos el futuro. La irreversibilidad del tiempo, lejos de ser un límite, nos interpela a construir sentidos históricos conscientes, críticos y transformadores.

2.4 Hacia una enseñanza situada del tiempo histórico: desafíos post-pandemia y resignificación didáctica

En este recorrido podemos observar desde la problematización de la enseñanza del tiempo histórico hasta la construcción escolar de una temporalidad, entendida como una dimensión esencial para el desarrollo del pensamiento histórico y ciudadano. Esta transformación representa una de las propuestas más significativas de la didáctica de la historia desde finales del siglo XX hasta la actualidad. Sin embargo, el gran desafío que enfrentamos como docentes en el siglo XXI -acentuado tras la experiencia global de la pandemia- es el de reconocernos como sujetos históricos, atravesados por múltiples

temporalidades, y de asumir la responsabilidad de enseñar a vivir, interpretar y transformar el tiempo.

Durante la pandemia de COVID-19, el tiempo se volvió una experiencia profundamente sensible: se alteraron las rutinas, se suspendieron los calendarios escolares, y se puso en jaque la linealidad con la que solíamos estructurar la vida cotidiana y educativa. Según Maggio, la emergencia sanitaria no solo alteró los espacios físicos de la enseñanza, sino también el tiempo mismo del aula "El tiempo, calendarizado y fragmentado (...) estalló" (2021, p.9) al perderse las rutinas de ingreso, recreo y egreso, obligó a redefinir totalmente los ritmos y formas de enseñar y aprender. Esta vivencia colectiva evidenció la necesidad urgente de repensar las formas en que enseñamos la Historia, no solo en términos de contenidos, sino también de materiales y estrategias capaces de dialogar con el presente de nuestros estudiantes. La escuela no puede volver a enseñar el tiempo como si nada hubiera pasado: los tiempos vividos, fragmentados, inciertos, deben ser punto de partida para resignificar el pasado y proyectar futuros posibles.

Quizás, en los debates didácticos recientes, las discusiones sobre el tiempo histórico no han tenido tanta visibilidad como las centradas en los protagonistas o en los contenidos canónicos de la historia escolar. No obstante, desde el campo de la didáctica crítica de la historia, múltiples autoras y autores han señalado la necesidad de romper con la narrativa cronológica lineal y de abrir paso a concepciones más amplias y complejas del tiempo. Siguiendo a Pagés, Santisteban, Varela, Cuesta, Álvarez, entre otros, se advierte que tanto el tiempo histórico como la periodización son construcciones sociales e históricas, que deben ser analizadas y enseñadas como tales.

En este marco, asumir el tiempo histórico, ya sea como concepto estructurante, megaconcepto no implica negar sus otras caracterizaciones como metaconcepto, metacategoría o concepto complejo. Más bien, se trata de reconocer su valor transversal y su poder articulador dentro de una propuesta didáctica crítica. Su inclusión en las aulas no debe reducirse a líneas de tiempo o listas de fechas, sino proponerse como una clave de lectura interpretativa que permita a los estudiantes comprender la complejidad de los procesos históricos y su propia experiencia situada. Esta perspectiva se alinea con los planteos que sostienen que la enseñanza de la Historia debe construirse desde categorías cultural, social y cognitivamente significativas para los y las estudiantes, permitiendo una lectura crítica y transformadora del mundo que habitamos.

2.5 El tratamiento del tiempo histórico en los materiales escolares: manuales -y cuadernillos- como materiales para la enseñanza

En este apartado se examinará cómo los libros de texto escolares en general presentan y construyen la noción de tiempo histórico, entendida como categoría esencial para la enseñanza de la historia. Lejos de ser simples instrumentos de apoyo, estos materiales para enseñanza actúan como mediadores didácticos que orientan tanto de los contenidos seleccionados como las formas de narrar y representar los procesos históricos. Pages, (2009) señala que

"(...) el objeto "libro de texto " o "manual" no es más que eso, un objeto. Cargado de ideología, de contenidos, de imágenes, de actividades, de potencialidades educativas. Pero no deja de ser un objeto que, como cualquier otro objeto, no es "nada" en sí mismo. Depende del uso que se haga de él. Un buen libro de texto,

mal utilizado, puede no generar ni buenas enseñanzas ni buenos aprendizajes. Y, contrariamente, un mal libro de texto, bien utilizado, puede generar excelentes aprendizajes.” (p.2)

La decisión de vincular el análisis de los manuales escolares con el de los cuadernillos responde a la necesidad de atender a su estructura común y su uso frecuente en el ámbito educativo argentino, y especialmente en la provincia de Entre Ríos, durante el periodo de la pandemia con la producción de materiales “*Contenidos en Casa*” los cuadernillos, en cierta forma, reemplazaron o pretendieron hacerlo al uso de los manuales. Consideramos que ambos tipos de materiales comparten una lógica organizativa y una función prescriptiva que los convierten en referentes para el trabajo docente y de los estudiantes. Por ello, resulta pertinente explorar sus similitudes y diferencias en relación con la manera en que conceptualizan el tiempo histórico: ya sea desde una perspectiva lineal y cronológica, o a partir de una visión más compleja, multicausal y relacional.

Esta propuesta permite poner en diálogo los marcos teóricos de la didáctica de las Ciencias Sociales con las prácticas concretas de enseñanza, analizando cómo las representaciones del tiempo en los manuales y cuadernillos pueden potenciar o limitar la comprensión del pasado y su vinculación con el presente y el futuro en la experiencia escolar.

Con el propósito de profundizar en el modo en que se aborda la temporalidad en la enseñanza de la Historia, retomaremos una serie de artículos académicos y trabajos de tesis de maestría que se han centrado en el análisis de manuales escolares. Estas investigaciones resultan especialmente valiosas, ya que permiten identificar no sólo las representaciones del tiempo histórico presentes en los manuales, sino también los enfoques pedagógicos y epistemológicos que los sustentan. A través del estudio de estos materiales, es posible indagar cómo se construyen y transmiten nociones clave como la cronología, la causalidad, la simultaneidad y la multitemporalidad, y en qué medida los manuales escolares contribuyen u obstaculizan el desarrollo de una comprensión crítica y compleja del tiempo en el ámbito escolar. Este recorrido permitirá, además, establecer puntos de diálogo con los cuadernillos oficiales que serán objeto de nuestro análisis, en tanto comparten una lógica didáctica y un formato similar.

En esta línea, González y Massone (2004) examinan los libros de texto utilizados en el tercer ciclo de la Educación General Básica en la provincia de Buenos Aires, luego de la reforma educativa de los años noventa. Su estudio pone de manifiesto las tensiones existentes entre los discursos curriculares, editoriales y escolares en torno a la enseñanza del tiempo histórico. Las autoras justifican el análisis de los manuales por su influencia decisiva en el currículum real y en el aprendizaje efectivo de los estudiantes, especialmente en escenarios de transformación educativa. Sostienen que el uso de estos materiales está lejos de ser neutro, “los libros de texto se han convertido muchas veces en verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum por ser los soportes más utilizados en la práctica docente para la transmisión de los contenidos históricos.” (p.73).

Uno de los aspectos centrales del trabajo es que, si bien los manuales enuncian la importancia de articular pasado, presente y futuro, rara vez ofrecen actividades o propuestas didácticas que permitan a los estudiantes ejercitar esa relación de manera significativa. En efecto, González y Massone advierten que, aunque

“el consenso en torno a la importancia de la enseñanza de la temporalidad, este acuerdo implícito no deviene en programaciones que presenten la adquisición

de la temporalidad como objetivo prioritario. Por el contrario, se hace hincapié mayormente en la medición y representación cronológica.” (2004, p. 71)

Esto se traduce, por ejemplo, en actividades centradas en la memorización de hechos y cronologías, sin un trabajo explícito sobre la construcción del tiempo como categoría analítica. Para abordar esta problemática, las autoras proponen una herramienta de análisis de manuales basada en los planteos de Jörn Rüsen, que permite evaluar si los textos logran establecer conexiones entre el punto de vista presente de los alumnos y una perspectiva histórica más amplia. En ese marco, retoman la definición de conciencia histórica como “las comprensiones individuales y colectivas del pasado, los factores cognitivos y culturales que forman esas comprensiones, así como las relaciones que se establecen entre comprensiones históricas con el presente y el futuro”. (2004, p. 70).

No obstante, el análisis revela que esta orientación deseada se ve opacada por limitaciones persistentes. Si bien los currículos y documentos oficiales reconocen la importancia del tiempo histórico como eje formativo, su traducción en los contenidos y prácticas sigue siendo ambigua. Del mismo modo, los docentes valoran la dimensión temporal como articuladora de sentidos, pero en las aulas predomina una enseñanza centrada en la cronología. En este sentido, los manuales escolares como dispositivos mediadores entre el currículum prescripto y la práctica en el aula deben ser objeto de revisión crítica para garantizar su potencia formativa en torno al tiempo histórico ya que muchos estudiantes reconocen que la historia les permite comprender el presente, pero tienden a desvincular la historia escolar de sus propias experiencias y del debate público.

El artículo de Mariano Luis Campilia y Pedro Andrés Juan (2020) explora los límites y las potencialidades que ofrecen los manuales escolares de nivel secundario en la provincia de Córdoba, para construir relaciones entre pasado, presente y futuro con especial atención al tratamiento del orden colonial impuesto en América. Enmarcado en una investigación de la Universidad Nacional de Córdoba, el estudio analiza cómo las actividades propuestas en los manuales pueden contribuir o dificultar la formación de una conciencia histórico-temporal crítica, indispensable para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes.

Los autores se apoyan en el modelo conceptual del grupo GREDICS, que considera como dimensiones esenciales del pensamiento histórico la empatía, la interrogación de las representaciones, la interpretación de evidencias y la conciencia temporal. En este trabajo se profundiza particularmente en esta última dimensión, entendida como la capacidad de vincular los hechos del pasado con el presente y proyectar posibles futuros. Para Campilia y Juan, el pensamiento histórico permite a los estudiantes interpretar críticamente el mundo que habitan y pensarse como sujetos históricos activos.

El análisis se centra en manuales de uso generalizado en Córdoba, producidos por editoriales nacionales, por un lado, Santillana (“Saberes Clave. Historia: Las Sociedades de América y Europa entre el siglo XIV y fines del Siglo XVIII”) y, por otro, Kapelusz (“Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea”). De ellos se sistematizaron 158 actividades (93 en Santillana y 65 en Kapelusz) según su tipo de actividad, nivel cognitivo exigido y presencia de conceptos de primer y segundo orden.

Los contenidos examinados muestran, en general, una tendencia a describir los hechos históricos de forma narrativa, sin estimular en los estudiantes un cuestionamiento sobre las continuidades y rupturas que los conectan con su presente.

Sin embargo, los autores identifican también propuestas didácticas que promueven la construcción de relaciones entre pasado, presente y futuro, tales como la comparación entre contextos históricos y actuales, la reflexión sobre las consecuencias sociales del colonialismo, y el uso de fuentes históricas para elaborar explicaciones. En esta línea, citan a Muñoz Reyes (2014), quien afirma que

“El establecimiento de relaciones explícitas entre el pasado y el presente otorga sentido al aprendizaje de los contenidos históricos, contribuyendo a una mejor comprensión de los fenómenos actuales, permitiendo rescatar la historicidad del tiempo presente.” (2014, p. 230 citado en Campilia y Juan, 2020, p. 82).

Para, las actividades que permiten esta conexión promueven una conciencia histórica que no solo interpreta el pasado, sino que también construye ciudadanía crítica. Los autores, a su vez, destacan que la selección de los contenidos escolares responde a definiciones curriculares y a intereses políticos y editoriales, que muchas veces condicionan la mirada que se propone sobre los hechos del pasado. En este sentido, los manuales se constituyen en recursos didácticos que median entre el currículum prescripto y las prácticas docentes, con una fuerte incidencia para reafirmar o cuestionar representaciones sociales hegemónicas.

Recuperamos los aportes del artículo de Daniela Cartes Pinto (2023) donde aborda las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica en la región de la Araucanía (Chile), con énfasis en cómo la enseñanza escolar, especialmente a través de los recursos didácticos, reproduce una visión lineal y cronológica del tiempo histórico basada en el paradigma occidental. Aunque no se enfoca exclusivamente en el análisis de manuales escolares, su investigación permite inferir los modos en que los libros de texto utilizados en el aula configuran concepciones del tiempo que invisibilizan o no abordan otras formas culturales de comprender la historia. Uno de los aportes centrales del estudio es la crítica a la hegemonía de una temporalidad eurocéntrica en las propuestas didácticas, que reduce la enseñanza de la historia a esquemas cronológicos cerrados, dificultando el reconocimiento de otras temporalidades. En este sentido, Cartes Pinto sostiene que "El tiempo histórico es mucho más complejo que una secuencia lineal, tanto a nivel disciplinar como en su enseñanza" (p. 135), destacando que el trabajo con el tiempo en la escuela debería contemplar su dimensión interpretativa y cultural.

El estudio muestra que tanto docentes como estudiantes tienden a organizar el conocimiento histórico en base a líneas de tiempo y periodizaciones clásicas, lo que revela la persistencia de modelos narrativos con una temporalidad única también en los recursos pedagógicos que circulan en el aula. Sin embargo, algunos profesores comienzan a incorporar elementos que desafían esta lógica, incluyendo referencias a cosmovisiones originarias como la mapuche, lo que marca una transición hacia enfoques más flexibles y pluritemporales. La autora propone entonces una enseñanza del tiempo histórico que reconozca la coexistencia de múltiples temporalidades culturales, y una revisión crítica de los materiales escolares como parte de una propuesta de educación intercultural. La periodización, lejos de ser solo una técnica cronológica, debe ser trabajada como un operador cognitivo que permita organizar e interpretar los procesos históricos, integrando las perspectivas propias de cada comunidad. Desde esta mirada, el desafío no es sólo didáctico, sino también político: se trata de construir modelos interpretativos que legitimen otras formas de habitar y narrar el tiempo, y de revisar críticamente los manuales y cuadernillos que aún sostienen concepciones únicas y lineales del pasado. Como sostiene Cartes Pinto

“se deben abordar la diversidad de interpretaciones que explican la evolución histórica de las sociedades. Por lo tanto, es necesario construir un modelo de periodización que sea inclusivo y, al mismo tiempo, integre la diversidad temporal en la misma narrativa temporal.” (p. 147).

Si bien el artículo anterior no se centra específicamente en el análisis de manuales escolares, su relevancia para este trabajo radica en la problematización que realiza sobre la enseñanza de la temporalidad histórica en el ámbito escolar. El abordaje que propone permite reflexionar sobre cómo la transmisión del tiempo histórico en las aulas puede reforzar o bien cuestionar visiones homogéneas y lineales del pasado.

Por último, mencionamos la investigación desarrollada por María Silvia Álvarez en su tesis de Maestría en Didácticas Específicas, titulada “La enseñanza de la dimensión temporal en los manuales de historia antigua. Un estudio de su construcción y utilización” (2019), en la que se propuso analizar de qué manera los manuales escolares abordan la temporalidad como categoría teórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia antigua. Para ello, seleccionó seis manuales publicados entre las décadas de 1940 y 2017, abarcando tres contextos normativos distintos (previo a la Ley Federal de Educación de 1993, posterior a esta, y bajo la Ley Nacional de Educación de 2006). Su análisis incluyó tanto manuales de gran difusión nacional, teniendo en cuenta su larga circulación y su influencia formativa sobre varias generaciones de estudiantes.

El trabajo se centró en identificar y describir las representaciones temporales presentes en los manuales, así como las actividades propuestas y las concepciones subyacentes. Para ello, Álvarez analizó conceptos clave de la temporalidad histórica como cronología, periodización, sucesión, simultaneidad, cambio, permanencia, duración y causalidad. Si bien algunos de estos (como la cronología) funcionan como instrumentos de medición, su presencia recurrente en los textos escolares justifica su inclusión como indicadores del modo en que se construye el tiempo en la enseñanza.

En consonancia con lo desarrollado, posteriormente en su artículo de 2020, Álvarez señala que el manual actúa como una herramienta privilegiada que, en compañía del docente, introduce a los estudiantes en el conocimiento de sociedades lejanas (p.108). El modo en que se presenta el contenido, las formas de redacción, las representaciones del tiempo, las imágenes y las actividades sugeridas inciden directamente en la construcción de una concepción temporal por parte del alumnado. Así, la organización del discurso escolar en los manuales se convierte en un factor clave para formar o limitar la comprensión histórica.

Otro punto destacado de su tesis es la sistematización de los manuales como objeto de estudio, ya que como desarrolla, a lo largo de las últimas décadas, los manuales escolares han sido objeto de múltiples abordajes desde diversas disciplinas, lo que ha permitido construir una mirada compleja sobre su papel en el proceso educativo. Lejos de ser simples soportes de contenidos, fueron definidos y analizados en relación con sus múltiples funciones sociales, culturales, pedagógicas y políticas. Apple (1986) sostuvo que los manuales son productos didácticos diseñados para el uso escolar, es decir, materiales contruidos para intervenir directamente en la enseñanza y el aprendizaje. Esta idea se complementa con el enfoque de Cuesta (1997), quien señala que los manuales no solo son instrumentos pedagógicos, sino también vehículos de discursos sociales y políticos. Para este autor, actúan como materialización del currículum, condensando los contenidos seleccionados y promovidos por las políticas educativas, pero también como soportes de ideologías, valores y visiones del mundo

que circulan en la sociedad. En esa misma línea, Choppin (2001) profundiza la dimensión social de los manuales al considerarlos herramientas de socialización y reproducción cultural. A través de su narrativa, imágenes, selecciones temáticas y propuestas de actividades, los manuales median entre el conocimiento escolar y los imaginarios sociales, contribuyendo a consolidar ciertas memorias históricas, identidades nacionales o visiones hegemónicas del pasado. Esta función también es destacada por Escolano Benito (2012), quien, además de coincidir con Choppin en la función socializadora, subraya que los manuales son un tipo específico de texto, con estructuras discursivas propias que condicionan la experiencia lectora y el acceso al conocimiento. Por último, Álvarez destaca que desde el campo de la didáctica de la historia, Valls (2008) introduce un concepto clave al proponer que los manuales “son los productos historiográficos más significativos en cuanto que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población, al menos desde la implantación de un sistema generalizado de educación (...)” (Valls, 2008, p. 9 citado en Álvarez, 2019, p.56), es decir, como narrativas del pasado que responden a marcos teóricos, selecciones interpretativas y formas de representación de la historia. Esta mirada permite problematizar la supuesta neutralidad de los textos escolares y enfatiza la necesidad de analizarlos como relatos que transmiten no solo información, sino también formas de entender el tiempo histórico, los procesos sociales y los sujetos colectivos.

Estas definiciones permiten comprender que los manuales escolares son mucho más que un recurso didáctico ya que articula el currículum prescripto con las prácticas docentes y con las experiencias formativas de los estudiantes. Por eso, su análisis resulta necesario para cualquier investigación que busque indagar cómo se enseña y se aprende la historia, en especial en lo que refiere a la construcción de la temporalidad histórica. En el abordaje realizado, Álvarez observa que, si bien todos los manuales incluyen líneas de tiempo, su uso y profundidad varían significativamente. Mientras que los manuales más antiguos (como los de Astolfi e Ibáñez) presentan representaciones rígidas y estáticas de la periodización, en los manuales más recientes se observa una tendencia a tratar la periodización como una construcción flexible, incorporando nociones de cambio, simultaneidad y ritmos múltiples. Esto representa un avance hacia una noción más compleja de la temporalidad, superando la mera organización lineal de los hechos.

Asimismo, las imágenes presentes en los textos, aunque útiles para ubicar hechos en el tiempo, no permiten en general inferencias más profundas sobre conceptos temporales. La autora las clasifica en imágenes con datación precisa -aquellas que incluyen una fecha exacta- y de datación relativa, que solo permiten una ubicación contextual más amplia. Este recurso, si bien útil como apoyo visual, no logra por sí solo fomentar una comprensión sofisticada de la temporalidad. En cuanto a las actividades, el estudio muestra una evolución significativa. En los manuales más antiguos predominan consignas centradas en la cronología y la memorización de fechas, mientras que en los textos producidos a partir de los años noventa se observa una mayor diversidad de propuestas. Estas incluyen la articulación entre pasado y presente, el análisis de cambios y permanencias, y el trabajo con diferentes duraciones y escalas temporales, sin abandonar del todo la periodización clásica.

En nuestro caso, resulta pertinente retomar la propuesta de Ossenbach (2010), quien analiza las características que deberían tener los manuales escolares como materiales de enseñanza. La autora advierte que existe cierta ambigüedad en torno a su denominación (manuales escolares, libros de texto, textos escolares, entre otros), y

señala que “No todo libro utilizado por los alumnos o empleado en la escuela es un manual escolar en sentido estricto” (p. 121). Sin embargo, también reconoce que hay acuerdos básicos dentro de la comunidad investigadora respecto a lo que debe entenderse como manual. La autora refiere que suele considerarse como parte de este grupo únicamente aquellas producciones diseñadas específicamente para ser utilizadas en contextos educativos, lo cual se evidencia a través de elementos como el título, la asignación a una determinada materia, nivel o modalidad, así como por su estructura didáctica y un contenido organizado de forma secuencial acorde a una disciplina escolar.

“Sus principales características, en sentido estricto, serían entonces las siguientes:

a) intencionalidad por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar.

b) sistematicidad en la exposición de los contenidos.

c) secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos.

d) adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos.

e) estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos en los que predominan formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada).

f) combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad.

g) presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc.

h) reglamentación de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos.

i) intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación jurídica (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita, anterior o posterior a la publicación de la obra (aunque la tendencia internacional más reciente es a suprimir la previa autorización político- administrativa).” (Ossenbach, 2010, pp. 121-122)

La delimitación entre lo que constituye un manual escolar y lo que no lo es resulta, en muchos casos, difusa. A lo largo del tiempo, han coexistido diversos tipos de libros con fines educativos, incluidos aquellos que, sin haber sido concebidos específicamente para el ámbito escolar, han sido utilizados en él. Estos materiales, considerados “fronterizos” respecto a los textos escolares tradicionales, no siempre cumplen plenamente con los criterios que definen a un manual, como la intención didáctica explícita, la estructuración secuencial del contenido o su adecuación a un nivel educativo determinado.

En este sentido, los cuadernillos *Contenidos en Casa* constituyen un ejemplo significativo. Aunque no se presentan formalmente como manuales escolares, es posible reconocer en ellos varias de las funciones que se les atribuye a estos últimos: la organización de contenidos, la propuesta de actividades secuenciadas y la transmisión de una determinada narrativa del saber histórico. Por ello, su análisis no solo permite

reflexionar sobre su uso pedagógico, sino también sobre el modo en que contribuyen a modelar ciertas representaciones del tiempo histórico y de la temporalidad escolar.

Por último, en el actual contexto de cultura digital, los manuales escolares han experimentado transformaciones significativas en cuanto a sus formatos, soportes y modos de circulación, lo cual impacta directamente en las prácticas de enseñanza y en las formas de acceso al conocimiento. Como señalan Massone, Romero y Finocchio (2014), los manuales no pueden considerarse objetos homogéneos; por el contrario, presentan una diversidad de formatos y funciones que responden a las condiciones sociales, políticas y tecnológicas de cada momento. Las autoras afirman que “Los textos escolares en soporte papel, principal fuente de lectura en las clases de Ciencias Sociales, son hoy libros mimetizados con o metamorfoseados en pantallas.” (p. 558). Esta heterogeneidad se intensifica en el escenario contemporáneo, donde la cultura digital atraviesa la producción, circulación y apropiación de los materiales escolares y donde conviven propuestas impresas, digitales e híbridas.

En el artículo, las autoras advierten que los “nuevos manuales multimedia” no solo incorporan transformaciones tecnológicas, sino que también inciden en la cultura material de la escuela y en las prácticas de enseñanza. En este escenario, las autoras identifican cuatro características centrales de la cultura digital que atraviesan la configuración de estos materiales: una estructura que responde a la lógica del hipertexto, con contenidos fragmentados e interrelacionados; la incorporación de múltiples lenguajes que conforman un componente multimedial; la proyección del texto hacia entornos virtuales mediante actividades que invitan a la búsqueda, lectura y escritura en línea; y la inclusión de secciones específicas orientadas al uso pedagógico de herramientas TIC, tales como programas de edición de imágenes y sonido, exploración de recursos en museos o diarios virtuales, y elaboración de mapas conceptuales digitales. (pp. 559-561).

La primera característica que señalan es la presencia de una lógica hipertextual, incluso en materiales impresos, que promueve una lectura fragmentada e interconectada. Según las autoras, se observa “Una composición propia del hipertexto (...) aún en la materialidad del soporte papel: los contenidos se presentan fragmentados, a través de textos principales sumados a diversas tablas, cuadros o imágenes (...) generando una permanente intertextualidad e invitando así a realizar diversos itinerarios y lecturas” (Massone, Romero y Finocchio, 2014, p. 559). Esta estructura, aunque originada en entornos digitales, también puede encontrarse en otros materiales didácticos impresos que organizan la información en capas complementarias, habilitando múltiples recorridos de lectura. En esta clave, los cuadernillos *Contenidos en Casa* incorporan ciertos formatos fragmentados y yuxtapuestos que permiten pensar sus propuestas desde una lógica intertextual y relacional.

Otro rasgo destacado es el componente multimedial que emerge del uso de diversos lenguajes integrados en el material, como textos, imágenes, esquemas o gráficos. En palabras de las autoras, “el nuevo rol de las imágenes en los textos se presenta de muy diversos modos, no excluyentes (...) con fotografías, pinturas o dibujos y epígrafes” (Massone, Romero y Finocchio, 2014, p. 560). Esta multimedialidad transforma el papel de las imágenes, que dejan de ser solamente ilustrativas para volverse elementos constitutivos del discurso pedagógico. Aunque los *Contenidos en Casa* no alcanzan el desarrollo multimedia de los materiales digitales interactivos, su diseño incorpora un uso significativo de imágenes, esquemas y propuestas que articulan

lenguaje verbal y visual, lo cual da cuenta de un modo de comunicar más acorde con las formas contemporáneas de representación del saber.

La tercera característica alude a la conectividad, es decir, la posibilidad de que los materiales didácticos se proyecten hacia entornos digitales, extendiendo los márgenes del soporte impreso. Las autoras lo expresan recuperando las palabras de Gramigna de la siguiente manera “como si el espacio físico del libro se dilatara en un ambiente virtual, como sucede precisamente en la comunicación multimedia en el ciberespacio” (Gramigna, 2006, p. 96 citado en Massone, Romero y Finocchio, 2014, p. 560). Esta expansión implica no solo una apertura técnica, sino también epistemológica, al considerar múltiples fuentes y contextos de producción del conocimiento. En los cuadernillos *Contenidos en Casa*, si bien el soporte predominante es el papel o el PDF “estático”, la propuesta de actividades y consignas en algunos casos sugiere la búsqueda o consulta de información externa, insinuando una conectividad pedagógica que, aunque limitada, responde a esta tendencia.

Finalmente, las autoras destacan la presencia de secciones específicas orientadas al uso pedagógico de tecnologías de la información y la comunicación. Se proponen actividades que involucren “el uso de programas de imágenes y sonidos; la investigación en diarios o museos virtuales o la construcción de mapas conceptuales digitales” (p. 561). Esta característica conlleva una transformación de las prácticas escolares convencionales, orientándolas hacia formas de aprendizaje más activas y contextualizadas, atravesadas por el uso de tecnologías. Si bien los cuadernillos *Contenidos en Casa* no incorporan secciones específicamente dedicadas al trabajo con TIC, su inserción en una política educativa de emergencia, sostenida en gran parte por plataformas digitales, les confiere una dimensión tecnológica que los ubica dentro de esta lógica. En este sentido, los consideramos como materiales diseñados para responder a escenarios de enseñanza mediados por la virtualidad.

Para finalizar este apartado podemos reflexionar que en el análisis teórico desarrollado hasta aquí nos ha permitido comprender que el tiempo histórico es una construcción compleja, atravesada por múltiples enfoques, debates conceptuales y desafíos pedagógicos. Su enseñanza, lejos de limitarse a la transmisión cronológica de hechos, implica formar una conciencia histórica crítica y promover la comprensión de procesos de cambio, continuidad y simultaneidad. En este marco, los materiales para la enseñanza (entre ellos los manuales escolares, pero también otros recursos producidos con fines didácticos como los cuadernillos *Contenidos en Casa*) juegan un rol central en la configuración de la temporalidad que se construye en el aula.

Tradicionalmente, los manuales han ocupado un lugar privilegiado como organizadores de contenidos y secuencias pedagógicas, y como portadores de una determinada narrativa histórica. No obstante, el análisis de los trabajos abordados para esta tesis ha evidenciado la persistencia de representaciones lineales, simplificadas y homogeneizadoras del tiempo histórico, que pueden dificultar una comprensión más profunda de los procesos históricos.

Ahora bien, no todos los materiales que circulan en el espacio escolar responden estrictamente a la definición clásica de manual. Tal es el caso de los cuadernillos “*Contenidos en Casa*”, que, si bien se presentan formalmente como libros de texto impresos y en formato digital, comparten con ellos varias de sus funciones fundamentales. Estos cuadernillos, diseñados como respuesta pedagógica en contextos de emergencia, ofrecen propuestas de enseñanza con organización temática, consignas estructuradas y un recorte del conocimiento histórico que también proyecta una

concepción del tiempo. Su inclusión en el análisis permite ampliar la mirada sobre los dispositivos didácticos que median entre los contenidos escolares y los estudiantes, y explorar de qué manera estos materiales presentan nociones temporales y en qué medida promueven o limitan la formación de una conciencia histórica.

En función de estos planteos, se vuelve necesario abordar el análisis de estos materiales como dispositivos pedagógicos y culturales que intervienen en la construcción escolar del tiempo histórico. Para ello, en el próximo capítulo se presenta el enfoque metodológico de esta investigación, orientada a examinar en profundidad cómo estos materiales representan, organizan y enseñan la temporalidad histórica.

Capítulo 3. Metodología y enfoque de análisis

Para el abordaje de la temática de esta tesis se optará por un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio e interpretativo, con énfasis en el análisis documental como estrategia central de abordaje. Tal como afirman Denzin y Lincoln, la investigación cualitativa “es un campo de investigación por derecho propio (...)” (2005, p. 14), y su práctica involucra la convivencia e interacción de múltiples paradigmas teóricos, junto con una diversidad de métodos, técnicas y estrategias aplicables a distintos campos del conocimiento. En este marco, el estudio se configura como una investigación exploratoria, ya que aborda un tema próximo, pero aún no examinado en profundidad dentro de este contexto específico. Para ello, se emplearán instrumentos de recolección y análisis de datos que, como sostienen Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), permiten abrir nuevas preguntas e interrogantes durante el proceso interpretativo.

Sobre lo mencionado, los autores en una publicación previa (2010) expresan que la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación a su contexto con el fin de “(...) profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir en la forma en que los participantes perciben subjetivamente la realidad.” (2010, p. 364). En este sentido, otro de los motivos y pertinencia en que la presente investigación se opta por el enfoque cualitativo es en referencia a las escasas investigaciones que se pueden encontrar donde el abordaje del objeto de estudio sea precisamente el citado al comienzo de esta tesis. En palabras de los autores: “También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico”. (Idem).

El procedimiento que se sigue es el propuesto por Martínez Corona, Palacios Almón y Oliva Garza (2023) sobre el análisis documental que constituye, a su vez, el criterio de selección de documentos. Los autores identifican once fases que fueron adaptadas a para nuestro objeto de investigación:

1. Se localizaron documentos como artículos o informes científicos, libros, capítulos de libros y publicaciones en actas de congresos que se refirieran a casos nacionales o provinciales en bases de datos de: Scielo, Redalyc, Latindex, Google Académico y el portal @prender. Sumamos algunas producciones realizadas en revistas específicas como *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, *Clío & Asociados*. *La Historia Enseñada*.

2. Se dispuso una combinación de palabras clave en los buscadores: pandemia, Covid-19, ciencias sociales, enseñanza, clase, historia, Seguimos estudiando, *Contenidos en Casa*.

3. Se estableció como rango de tiempo para la búsqueda de dichos documentos, uno acotado dado nuestro interés de investigación, y, se definió priorizar documentos publicados durante los años 2020 a 2023.

4. Se seleccionaron para el análisis los documentos aquellos que abordaran al menos dos categorías de las propuestas en el punto 2.

5. Se elaboró una planilla para el registro documental: este instrumento está estructurado en dos apartados fundamentales: por un lado, un apartado descriptivo para consignar las referencias bibliográficas completas (Autor/es, Título, año, palabras clave,

lugar, tipo de material (artículo, informe oficial -nacional, provincial-, investigación, libro, ponencia, resumen, normativa -nacional, provincial-, documento). El otro apartado está destinado al registro detallado del contenido relevante de cada documento analizado (objetivos, definiciones, conclusiones, aportes y comentarios personales), y una ficha matriz lo que permitirá organizar la información de manera ordenada y rigurosa, facilitando su posterior interpretación.

6. Se analizará la normativa y los cuadernillos elaborados por el CGE mediante una lectura crítica y sistemática, con el objetivo de identificar los ejes temáticos predominantes, las estrategias de enseñanza propuestas y su relación con los lineamientos curriculares de la provincia para el desarrollo del pensamiento crítico. Se examinarán elementos como las preguntas orientadoras, la integración de actividades interdisciplinarias y los recursos propuestos. Se valorará el grado en que los materiales favorecen el pensamiento crítico y el abordaje del tiempo histórico.

Consideramos que el análisis documental como técnica para analizar e interpretar los documentos “*Contenidos en Casa*” nos posibilita identificar los enfoques didácticos, las estrategias pedagógicas y los discursos implícitos presentes en los cuadernillos referidos a las propuestas de Ciencias Sociales. Marcelino Aranda y otros (2024) refieren que el análisis documental es un proceso de construcción del conocimiento que se basa en el estudio de documentos escritos, como artículos, libros, gacetas, revistas, tesis, manuales y diccionarios. Aunque originalmente estos materiales eran impresos, el avance tecnológico ha ampliado su formato, incluyendo también textos en versión digital o electrónica

“a partir de un procedimiento sistemático de revisión de documentos escritos, principalmente, busca generar nueva información o encontrar la respuesta a una interrogante de forma coherente y argumentada. No es sólo la búsqueda de documentos y extracción de ideas, sino la construcción y representación del conocimiento de una forma distinta, para generar un nuevo documento.” (p. 3)

La técnica del análisis documental permite examinar cómo los cuadernillos estructuran los contenidos y qué estrategias se proponen para la enseñanza en contextos de no presencialidad. Según Marcelino Aranda y otros (2024), el análisis requiere atender no solo a los contenidos explícitos, sino también a los supuestos ideológicos y epistemológicos que subyacen en su estructura discursiva.

Este enfoque se orienta a dar respuesta a una serie de interrogantes clave: ¿De qué manera se representan las nociones de tiempo histórico en los cuadernillos analizados? ¿Qué tipos de estrategias didácticas se proponen para su enseñanza? ¿Cómo se favorece, a través de estos materiales, el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico en los y las estudiantes?

El universo de análisis de esta investigación está constituido por los materiales elaborados durante el contexto de pandemia por los organismos estatales de las distintas provincias argentinas, en particular aquellos recursos virtuales diseñados para la continuidad pedagógica en el nivel secundario. Se incluyen dentro de este universo cuadernillos, secuencias didácticas digitales, documentos oficiales y materiales de apoyo destinados a docentes y estudiantes, con énfasis en aquellos producidos en el marco de programas como “*Contenidos en Casa*”, “*Seguimos Educando*” u otras iniciativas provinciales análogas. Estos materiales son considerados en tanto propuestas institucionales que buscan orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos de no presencialidad hallados en bases de datos referidos a la enseñanza

durante la pandemia que contengan al menos dos palabras claves referenciadas en la fase 2 anteriormente mencionada.

Nuestras unidades de análisis son los cuadernillos de la serie “*Contenidos en Casa*” destinados para docentes y estudiantes de las escuelas secundarias en las modalidades Educación Común, Educación Técnico Profesional y para Jóvenes y Adultos en la Provincia de Entre Ríos.

En el siguiente cuadro podemos encontrar las temáticas enunciadas en los cuadernillos para el trabajo docente y de estudiantes:

Modalidad Secundaria	Cuadernillo para Ciclo Básico	Cuadernillo para Ciclo Orientado/ Superior	Cuadernillo para Docente
Común	¿“Te” ves cuando me ves? Lazos entre sujetos, naturaleza y sociedad desde los derechos humanos y la memoria colectiva hacia una transformación social sustentable, democrática e inclusiva de las diversidades”	“Derechos humanos y memoria colectiva. Transformación social en pos de una sociedad democrática e inclusiva de las diversidades.”	¿Por qué decimos que los problemas ambientales son problemas sociales? ¿Cómo ha sido el vínculo entre sujetos y ambiente a través del tiempo? ¿Por qué es necesario analizar a los Derechos Humanos como una construcción histórica, al Estado como garante y a los/las ciudadanos/as como guardianes de su cumplimiento?
Técnico Profesional	Lazos entre sujetos, naturaleza y sociedad desde los derechos humanos y la memoria colectiva hacia la transformación social sustentable, democrática e inclusiva de las diversidades.	Espina de la vida y de la historia. Derechos humanos y memoria colectiva. transformación social en pos de una sociedad democrática e inclusiva de las diversidades.	¿Por qué decimos que los problemas ambientales son problemas sociales? ¿Cómo ha sido el vínculo entre sujetos y ambiente a través del tiempo? ¿Por qué es necesario analizar a los Derechos Humanos como una construcción histórica, al Estado como garante y a los/las ciudadanos/as como guardianes de su cumplimiento?
Jóvenes y Adultos	¿“Te” ves cuando me ves? Lazos entre sujetos, naturaleza y sociedad desde los derechos humanos y la memoria colectiva hacia	Derechos humanos y memoria colectiva. transformación social en pos de una sociedad democrática e inclusiva de las diversidades.	Cultura ambiental (lazos entre naturaleza, sujetos y tiempo, desde los Derechos Humanos y la sustentabilidad ambiental

	una transformación social sustentable, democrática e inclusiva de las diversidades”		
--	---	--	--

Cuadro 2. Elaboración propia a partir de los cuadernillos docentes y estudiantiles *Contenidos en Casa* para nivel secundario.

Si bien observamos similitudes en sus títulos, en cada propuesta hallamos algunas diferencias en cuanto a las actividades y consignas propuestas, así como materiales sugeridos para su trabajo. En adelante para simplificar la escritura nos referiremos a las modalidades como SC, TP y JyA.

3.1 Uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de investigación

El presente apartado tiene por finalidad describir el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa y de análisis automatizado empleadas como apoyo metodológico en la elaboración de esta tesis. La incorporación de estas tecnologías se concibió como una mediación técnica y cognitiva orientada a optimizar procesos de redacción, sistematización de fuentes, análisis documental y descripción de recursos visuales, sin sustituir en ningún momento las operaciones interpretativas y reflexivas propias del maestrando.

En consonancia con lo que plantea González Príncipe (2025), la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAGen) “puso en tensión una de las actividades cognitivas más importantes que tenemos en el proceso educativo, que es la escritura” (p. 4), abriendo un campo de reflexión sobre la autoría, la integridad académica y la transformación de los modos de producción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el uso de IA en la presente investigación se realizó bajo criterios de transparencia, ética e intencionalidad pedagógica, entendiendo estas herramientas como instrumentos de mediación y no de sustitución.

Las herramientas implementadas fueron las siguientes:

- ChatGPT (OpenAI, versión GPT-5) y Claude (Anthropic): se utilizaron para tareas de apoyo en la escritura académica, reformulación de párrafos, revisión de coherencia textual y adaptación de las normas APA (7.ª edición). Su empleo permitió mantener un estilo académico uniforme y fortalecer la claridad expositiva.
- NotebookLM (Google): sirvió para organizar y cruzar información entre los distintos corpus documentales, principalmente los cuadernillos *Contenidos en Casa* y los Documentos oficiales producidos por el CGE, favoreciendo la identificación de recurrencias discursivas y categorías didácticas relevantes.
- Google Lens: se empleó para la búsqueda inversa y verificación del origen de imágenes presentes en los materiales analizados, así como para contrastar versiones de los recursos visuales.

Siguiendo la línea de Floridi y Cows (2019), el uso de IA en investigación debe inscribirse en un marco de innovación responsable, donde la tecnología funcione como medio de ampliación de las capacidades humanas y no como sustituto de la reflexión crítica. En este sentido, todas las decisiones interpretativas, el diseño analítico y la redacción final de los resultados son de autoría exclusiva del maestrando.

La experiencia permitió también problematizar el papel de la IA como asistente cognitivo y como herramienta de lectura y escritura “aumentadas” (González Príncipe, 2025), entendiendo que su potencial reside en facilitar procesos de sistematización y revisión, siempre que su uso se acompañe de una formación crítica y ética. Tal como afirma el autor, la comunidad académica se enfrenta al desafío de “comprender y abordar las problemáticas que surgen de esta coexistencia humano–IA” (p. 15), lo que implica reconocer su valor instrumental sin desconocer los límites epistemológicos que su aplicación conlleva.

De este modo, el presente trabajo asume la IA como un componente metodológico complementario, coherente con una práctica investigativa reflexiva, situada y ética. Su inclusión responde a la necesidad de explorar nuevos modos de producción de conocimiento educativo, en diálogo con las transformaciones tecnológicas contemporáneas y los debates actuales sobre autoría, originalidad y escritura académica.

Capítulo 4: Contexto y marco de referencia nacional y provincial

“Cuando miramos lo que sucedió en la educación en 2020, pareciera que la condición más alterada fue la del espacio –se cerraron los edificios– y, sin embargo, tiendo a creer que lo que cambió con más fuerza fue el tiempo. Teníamos un tiempo organizado por esos lugares a los que íbamos y por las actividades que allí ocurrían: la fábrica, la oficina, el consultorio del médico, las casas de familiares y amigos, el bar, el club y, por supuesto, la escuela, el instituto, la universidad. ¿Cómo explicarle a un niño que tiene que levantarse a las 7 de la mañana para estudiar cuando sabe que el edificio de la escuela está cerrado? ¿Cómo comprenderlo nosotros mismos? ¿Cómo ordenarnos cuando perdimos de la noche a la mañana nuestro sistema de referencias? En un momento pensamos que podíamos estar ganando ese tiempo que no íbamos a estar dedicando a trasladarnos de un lugar a otro. Luego entendimos que era mucho el tiempo que nos insumía comprender los cambios culturales que atravesábamos y, también, cosas mucho más concretas como la realización de la desinfección de todo lo que ingresaba a nuestras casas. Tuvimos menos tiempo que antes.”
(Maggio, 2021, 86-87)

4.1 Haciendo memoria, ¿cómo se inició la pandemia?

En los últimos días de diciembre de 2019, las autoridades sanitarias de Wuhan, una ciudad de más de once millones de habitantes en la provincia china de Hubei, notificaron a la Oficina de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en China la aparición de varios casos de neumonía con causa desconocida. La notificación realizada el 31 de diciembre marcó el comienzo de un proceso de vigilancia internacional que tendría un impacto decisivo en la historia sanitaria a nivel global.

Según lo consignado por la OMS en su cronología oficial de actividades, como respuesta inmediata a esta alerta, el 1 de enero de 2020 se activó el Equipo de Apoyo para la Gestión de Incidentes, un mecanismo diseñado para coordinar acciones institucionales frente a amenazas sanitarias emergentes a escala global. En pocos días, se identificó que el brote tenía como epicentro un mercado mayorista de mariscos y animales vivos, lo cual condujo inicialmente a la hipótesis de una zoonosis. Posteriormente, las autoridades chinas lograron identificar el agente como un nuevo tipo de coronavirus hasta entonces desconocido en humanos. El 11 de enero, China compartió con la comunidad científica internacional la secuencia genética completa del virus, lo que posibilitó el inicio del desarrollo de pruebas diagnósticas en distintos países (OMS, 2020).

Apenas dos días después, el 13 de enero, se confirmó el primer caso fuera de China, en Tailandia, evidenciando la expansión internacional del virus. En los días subsiguientes, se reportaron casos importados en Japón, Corea del Sur y Estados Unidos. Frente a este panorama, el 22 de enero la OMS convocó a su Comité de Emergencias en el marco del Reglamento Sanitario Internacional. Si bien en ese

momento no se alcanzó consenso para declarar una emergencia internacional, el agravamiento del escenario epidemiológico -con el aumento exponencial de contagios y la confirmación de transmisión de persona a persona- llevó a que, el 30 de enero, la OMS declarara oficialmente el brote como una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional, instando a todos los países a fortalecer sus sistemas de vigilancia y adoptar medidas de contención (OMS, 2020).

A principios de febrero de 2020, la propagación del virus continuaba avanzando rápidamente. En ese contexto, el 3 de febrero la Organización Mundial de la Salud publicó su “Plan Estratégico de Preparación y Respuesta” donde estableció una serie de prioridades globales, entre las que se incluían la protección del personal de salud, la intensificación de la vigilancia epidemiológica y el fortalecimiento de la comunicación de riesgos hacia la población (OMS, 2020).

Pocos días después, el 11 de febrero, la enfermedad fue oficialmente denominada “COVID-19” —acrónimo de coronavirus disease 2019—, mientras que al agente viral se le asignó el nombre “SARS-CoV-2” debido a su similitud genética con el virus responsable del SARS en 2003. Entre el 11 y el 12 de ese mismo mes, la OMS organizó en Ginebra el Foro Mundial sobre Investigación e Innovación, con la participación de expertos de distintas regiones del mundo, con el fin de coordinar acciones para el desarrollo de tratamientos, vacunas y herramientas diagnósticas de forma rápida, segura y equitativa.

Hacia finales de febrero, la aparición de focos epidémicos en países como Irán, Italia y Corea del Sur puso de manifiesto que el virus se había establecido en distintas regiones del planeta. El 28 de febrero se dio a conocer el “Informe de la Misión Conjunta OMS-China”, en el que se sistematizó la experiencia de ese país en la contención del brote mediante la implementación de estrategias como pruebas diagnósticas masivas, aislamiento de casos y restricciones a la circulación (OMS, 2020).

El 11 de marzo de 2020, con más de 118.000 casos confirmados y 4.291 muertes en 114 países, y tras haberse multiplicado por trece los casos fuera de China en solo dos semanas, la OMS declaró oficialmente la pandemia. En palabras del director general, Dr. Tedros Ghebreyesus: “Hemos llamado a la acción todos los días. Ahora que la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia, no cambia lo que debemos hacer. Todos los países todavía pueden cambiar el curso de esta pandemia” (OMS, 2020).

Posteriormente, el 25 de marzo, la ONU y la OMS presentaron de manera conjunta el “Plan Mundial de Respuesta Humanitaria al COVID-19”, orientado a movilizar recursos para asistir a las poblaciones más vulnerables. En el marco de la Cumbre Extraordinaria del G20, celebrada el 26 de marzo, el director de la OMS instó a los líderes globales a actuar con unidad, transparencia y solidaridad, subrayando la importancia de priorizar la salud en toda decisión política y económica.

Durante el mes de abril, mientras algunos países adoptaban medidas estrictas de confinamiento y otros comenzaban a registrar una desaceleración en los contagios, la OMS actualizó su estrategia de respuesta frente al COVID-19. El 14 de abril reafirmó los principios fundamentales de acción: “detectar, probar, aislar, tratar y rastrear” como ejes centrales de una política sanitaria efectiva (OMS, 2020). El 24, se lanzó una iniciativa de cooperación internacional sin precedentes que reunió a gobiernos, agencias sanitarias, instituciones científicas, empresas y entidades filantrópicas con el objetivo de acelerar el desarrollo y asegurar el acceso equitativo a vacunas, diagnósticos y tratamientos (OMS, 2020).

Al finalizar abril de 2020, el escenario mundial registraba más de tres millones de casos confirmados y más de 200.000 muertes. En ese contexto, la humanidad comenzaba a redefinir sus formas de habitar, de cuidarse y de establecer vínculos de cooperación. Lo que inicialmente se presentó como un brote localizado, se había transformado en cuestión de meses en la mayor crisis sanitaria del siglo XXI.

4.2 La educación argentina en tiempos de pandemia: desafíos y respuestas

La irrupción de la pandemia por COVID-19 en 2020, descrita en la cita inicial del capítulo, enmarca el quiebre abrupto en nuestras dinámicas habituales y particularmente en el sistema educativo. La suspensión de la presencialidad obligó a replantear de forma urgente las formas de enseñar y aprender, dando lugar a nuevas estrategias institucionales, pedagógicas y tecnológicas. En este contexto, el Estado nacional y las provincias desplegaron diversas políticas para garantizar la continuidad educativa, especialmente en los sectores más vulnerables. Este apartado aborda los principales desafíos que enfrentó la educación durante la emergencia sanitaria, así como las respuestas que se implementaron para sostener el derecho a la educación en un escenario inédito y excepcional.

Taruselli, Aveleyra y Haddad (2020) describen que, ante la emergencia sanitaria provocada por el brote de un nuevo coronavirus a nivel mundial, en la Argentina las primeras acciones de prevención comenzaron a implementarse en el mes de febrero. Estas medidas estuvieron centradas, en un primer momento, en el aeropuerto internacional de Ezeiza mediante el control del ingreso al país de pasajeros provenientes de zonas con alta circulación del virus. El primer caso de COVID-19 en territorio nacional se confirmó el 3 de marzo, y días después se estableció una licencia excepcional para trabajadores del ámbito público y privado-que regresaban de regiones afectadas.

Según las autoras, al 10 de marzo ya se habían confirmado 17 casos y un fallecimiento, aunque aún no se registraba circulación comunitaria. En este contexto, el gobierno nacional dispuso una partida extraordinaria de 1.700 millones de pesos, destinada a reforzar el equipamiento hospitalario y generar condiciones adecuadas para el diagnóstico de la enfermedad y el abordaje de eventuales contingencias vinculadas a la pandemia.

Frente al avance inminente de la situación epidemiológica, el presidente Alberto Fernández, junto con un comité interministerial presentó el "Plan Operativo de preparación y respuesta al COVID-19" para el sistema sanitario argentino. Este plan fue concebido en dos fases -contención y mitigación-, con el propósito de optimizar la detección de casos, la atención de personas infectadas y la reducción del impacto del virus en términos de morbilidad y mortalidad. Además, contempló la inversión en la investigación de brotes y en la caracterización clínica de la enfermedad, considerando su naturaleza y gravedad.

"En este marco, las medidas que comenzaron a tener un mayor impacto en el quehacer cotidiano de lxs ciudadanxs, iniciaron el 15 de marzo. Se dispuso entonces, por el lapso inicial de 15 días, el cierre de las fronteras argentinas (salvo para lxs nativxs o residentes del país) y de los parques nacionales, el otorgamiento de licencias para lxs mayores de 60 años y el cese temporal de aquellas actividades de concurrencia masiva en todo el territorio argentino. Entre estas últimas, se decidió la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario e institutos de

educación superior); haciendo énfasis en su carácter transitorio y excepcional.” (Taruselli, Aveleyra y Haddad, 2020, 8)

De esta manera, en consonancia con las recomendaciones de la OMS y del ámbito científico, el lunes 16 de marzo de 2020 se dispuso la suspensión de las clases presenciales. Pocos días después, el 19 de marzo, el presidente Fernández anunció la implementación del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), una medida excepcional que incluyó el cierre de establecimientos comerciales y la interrupción de diversas actividades, así como restricciones estrictas a la circulación sin autorización previa. (Visacovsky y otros, 2020). Ante tal situación las autoras comentan el impacto producido con tal medida

“De un día para otro, las y los docentes nos encontramos con la responsabilidad y las dificultades de este cambio abrupto. Las Universidades también se adaptaron a las nuevas modalidades y las lógicas del zoom, el Google meet y otras plataformas.

Los problemas fueron demasiados y se potenciaron los que ya existían; desigualdades sociales, económicas, y tecnológicas; decisiones acerca de cómo adaptar materias y contenidos a distancia; evaluar aprendizajes; y podríamos seguir... “la clase en pantuflas”, como originalmente la tituló Inés Dussel, se instaló entre nosotros, cuando nadie imaginaba que esta situación sería tan larga y pronto llegaría “la clase en ojotas” (Visacovsky y otros, 2020, p. 3)

Sin embargo, tan solo cinco días después de la implementación de estas medidas, el presidente de la Nación profundizó el esquema de prevención mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, como respuesta al avance de la pandemia, ante la inexistencia de un tratamiento antiviral eficaz y de vacunas preventivas. Esta medida fue prorrogada sucesivamente en seis ocasiones hasta mediados de junio, posicionando a la Argentina entre los países con períodos de cuarentena más extensos.

Tal como exponen Taruselli, Aveleyra y Haddad (2020), en el marco de las políticas de emergencia impulsadas desde el Estado nacional, el Ministerio de Educación, en articulación con Educar S.A. y Contenidos Públicos S.A., lanzó el programa *Seguimos Educando*, con el propósito de garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de un sistema multiplataforma. Este programa ofrecía una amplia variedad de recursos y materiales educativos digitales destinadas tanto a estudiantes (e indirectamente a sus familias) y docentes, en el contexto de suspensión de las clases presenciales a nivel nacional.

En esa misma línea, Di Piero y Miño Chiappino (2020b) enfatizan que estas acciones, si bien fundamentales, no lograron resolver las desigualdades preexistentes ni asegurar la equidad educativa. El acceso a materiales impresos para zonas rurales o con escasa conectividad fue una medida paliativa, pero insuficiente para garantizar procesos de aprendizaje profundos y sostenidos.

Como parte de las medidas, también se reorganizó la programación de los canales públicos Encuentro y Pakapaka, que comenzaron a emitir diariamente contenidos educativos diseñados conjuntamente por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Medios de la Nación. Luego, Radio Nacional se incorporó al dispositivo con dos bloques diarios de programación especial, emitidos de 9 a 12 hs y de 14 a 18 hs. Estas medidas se complementaban como parte de la estrategia para alcanzar a las poblaciones sin acceso a conectividad digital o con dificultad para tener en manos los cuadernillos impresos. Taruselli, Aveleyra y Haddad (2020) señalan además que, durante las primeras semanas, las escuelas permanecieron abiertas con la asistencia

de personal docente, no docente y equipos directivos, principalmente para sostener la gestión administrativa y coordinar la distribución de servicios sociales, en particular la asistencia alimentaria destinada a niños, niñas y adolescentes.

Visacovsky y otros (2020) amplían lo anterior y enfatizan algunas problemáticas que fueron señaladas casi de forma inmediata cuando afirman que

“Desde el Ministerio de Educación se lanzaron varios programas: la creación de portales educativos; producción y emisión de programación audiovisual o material impreso gratuito para distribuir. El Consejo Federal de Educación (CFE) trabajó en la gestión de nuevas normativas, cambiantes, plagadas de incertidumbres. Era imposible planificar a largo plazo, pero aun así, todos soñábamos con el “regreso a las aulas” y entonces trabajamos en protocolos, normas sanitarias, niveles de riesgo, “fases” y “semáforos”. Diferentes políticas públicas, pero, sobre todo, las de salud, debían articularse con la cuestión educativa. La acreditación de aprendizajes; el bloque académico 2020-2021, la “no repitencia”, entre otros, fueron temas de discusión que no sólo quedaron circunscriptos a los ámbitos educativos, sino que fueron polemizados intensamente (aunque no siempre seriamente) en los medios de comunicación.” (p. 3)

Recordemos que durante el ASPO, toda la población debía permanecer en sus domicilios habituales, quedando exceptuadas de concurrir a sus lugares de trabajo aquellas personas no involucradas en actividades esenciales. Para quienes sí lo estuvieran, se estableció un sistema de permisos especiales de circulación. Asimismo, se habilitó la posibilidad de circular en situaciones de fuerza mayor, aunque el incumplimiento de la normativa podía acarrear sanciones penales.

Durante la segunda fase del aislamiento, las salidas fueron restringidas a desplazamientos mínimos para la compra de alimentos, medicamentos o artículos de limpieza. También se prohibió el funcionamiento de comercios, centros y actividades que no fueran consideradas esenciales, y se establecieron protocolos sanitarios estrictos para los establecimientos autorizados a funcionar. A diferencia del primer tramo de suspensión de clases, durante esta nueva fase se dispuso el cierre total de los establecimientos escolares, sin la presencia cotidiana de equipos docentes, auxiliares ni directivos. Las instituciones abrían únicamente en fechas específicas para mantener la asistencia alimentaria y distribuir cuadernillos a las familias (Taruselli, Aveleyra y Haddad, 2020, pp. 8–10).

Vicente, Corica y Otero (2024) sostienen que por

“la situación de pandemia a partir del 2020, y la situación de aislamiento social, la distancia digital fue factible de resolver para algunos sectores que poseían los recursos tecnológicos necesarios, y se tornó más difícil de lograr para otros que carecen de esos recursos, profundizando así las desigualdades iniciales.” (p 62).

En este sentido, las políticas públicas, evidenciaron las desigualdades entre las escuelas, puesto que algunas utilizaron plataformas de internet propias donde se conectaban en línea la totalidad de sus estudiantes con sus profesores, mientras que en otras los docentes debían dejar fotocopias que las familias retiraban con los bolsones de comida. Por tanto, las propuestas oficiales de educación a distancia se encontraron ante diversas dificultades al momento de aplicarlo, en un escenario educativo diverso, con desigualdades educativas y brechas digitales (Anderete Schwal, 2021 en Vicente, Corica y Otero, 2024, p. 62-63). Estos autores reconocen que

“En la educación moderna, el aula y la institución educativa formal se han diseñado como espacio material y estructura comunicativa, como un espacio específicamente concebido para la escolarización masiva. Además, se construyó sobre la idea del para todos y para cada uno, la cual remite al principio de igualdad.” (Vicente, Corica y Otero, 2024, p. 62-63)

Pero las políticas dispuestas a partir de marzo de 2020 modificaron estas características básicas, con el objetivo de mantener la continuidad pedagógica de la educación formal a través de plataformas digitales. Esto generó, como menciona Ruiz (2020, en Vicente, Corica, y Otero (2024)

“una situación en la cual se produce una separación del espacio comunicativo respecto al material. La enseñanza se ha separado de la copresencialidad en las aulas e instituciones educativas, y los hogares se han transformado en espacios de trabajo escolar” (p.72)

Otro aporte central de dicho texto sugiere que la desigualdad digital en contexto de aislamiento social ubica en polos opuestos a las escuelas

“En un extremo, se encuentran escuelas que casi “ni han notado” el paso de la escuela presencial a la virtual; en el otro, docentes desbordados, abrumados, superados por un entorno digital totalmente ajeno para estos. En un lado, escuelas que casi desde el primer día de confinamiento envían actividades educativas obligatorias y evaluables a su estudiantado y que han convertido los espacios familiares prácticamente en entornos escolares; en el otro, escuelas que luchan desesperadamente por encontrar a aquellos estudiantes con los que no han podido volver a contactar desde el primer día de confinamiento. Unos preocupados porque sus estudiantes no pierdan el ‘ritmo’ de aprendizaje y adquisición de competencias; otros porque sus estudiantes puedan alimentarse en buenas condiciones ahora que los comedores escolares se han suspendido. Unos centrados en el rendimiento académico; otros en el acompañamiento emocional de niños, niñas y jóvenes que viven la situación actual desde la soledad, la angustia y el miedo; por lo que viene y lo que vendrá, por la pérdida de futuro y de predictibilidad (Tarabini, 2020).” (Vicente, Corica y Otero, 2022, p.72)

Ante esta disparidad de situaciones Arata (2020) sostiene que la pandemia dejó al descubierto el valor central e irremplazable de la escuela pública como espacio de contención y formación política. Señala que frente a la expansión de una lógica de consumo promovida por los grandes centros de poder, la escuela se revela como el principal bastión desde el cual resistir, siempre que los y las docentes se asuman como “intelectuales públicos”, comprometidos con el conocimiento profesional y con la tarea político-pedagógica que se les encomienda (p. 4).

4.3 Las respuestas provinciales al COVID-19

El informe de UNICEF-UNESCO remarca que la pandemia por COVID-19 y el cierre de las instituciones educativas fueron un punto de inflexión en la historia reciente de la educación en Argentina y a nivel global. La comunidad educativa en su conjunto se vio interpelada por la necesidad de adaptarse rápidamente a un escenario completamente inédito, donde la continuidad de los procesos pedagógicos debía sostenerse sin la presencialidad, uno de los pilares centrales del formato escolar tradicional.

Pese a estas circunstancias desafiantes, las escuelas no interrumpieron su funcionamiento. Por el contrario, se desplegó un abanico de estrategias para mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes. Estas incluyeron tanto tecnologías digitales como soportes más tradicionales, entre los que se destacan los cuadernillos impresos, la televisión y la radio como medios de alcance masivo para garantizar cierta continuidad escolar. No obstante, dicho informe refiere que las respuestas educativas adoptadas fueron heterogéneas y, en muchos casos, insuficientes para evitar el agravamiento de las desigualdades estructurales preexistentes. De hecho, muchos autores coinciden en que la pandemia profundizó las brechas educativas y sociales, generando incluso nuevas formas de exclusión para quienes ya se encontraban en situaciones de vulnerabilidad.

En el sistema educativo argentino se pusieron en marcha acuerdos y estrategias destinadas a garantizar, en la medida de lo posible, la continuidad de las trayectorias escolares. Este proceso implicó una transformación significativa de las prácticas docentes y de la organización institucional, que debieron ser reconfiguradas en el marco de la emergencia sanitaria. En este contexto, y ante la creciente incertidumbre respecto de la duración de la pandemia, en mayo de 2020 el Consejo Federal de Educación (CFE) creó un consejo asesor para planificar las condiciones del retorno presencial a las aulas.

Como resultado de ese trabajo, se aprobaron lineamientos federales para el regreso a la presencialidad en los niveles de educación obligatoria y en los institutos superiores. Dichos lineamientos incluyeron criterios sanitarios, de higiene y seguridad, así como orientaciones vinculadas con la organización pedagógica e institucional. A partir de este marco general, cada estado provincial elaboró sus propios planes de regreso a clases presenciales. En muchos de ellos, hacia la segunda mitad del año comenzaron a implementarse experiencias graduales de retorno a las aulas (UNICEF y UNESCO, 2020, p. 13).

Esta serie de disposiciones en general supusieron un contrapunto con las realidades escolares. Maggio, Lion y Jacobovich (2020) lo grafican cuando afirman que “El primer momento identificado es una especie de sismo, que produjo una enorme conmoción (...) Un choque a partir de disposiciones que vinieron desde afuera de la escuela y las ubicaron en una realidad inédita, cargada de sensaciones de incertidumbre. La vertiginosidad caracteriza a este momento en el que predominan la urgencia, la inestabilidad y el tiempo escaso para crear propuestas adecuadas a la situación de emergencia.” (p. 90)

En este sentido Franco (2020) enumera una serie de conflictos que planteó la educación no presencial debido al COVID-19 como, por ejemplo:

“1. Necesidad de repensar el proceso de enseñanza- aprendizaje adecuando planificación y contenidos para el aprendizaje ante la incorporación de la virtualidad. (...)”

“2. Lograr la participación de todos/as los/as estudiantes. En ese sentido, no resulta adecuado solo mandar mails con consignas o trabajos a realizar, sino también preguntar cómo se encuentran en el contexto vivido, brindando un espacio de escucha frente a esta situación atípica para permitir un mejor acercamiento a los/as alumnos/a, teniendo también presente el desafío político de incluir. (...)”

“3. Problemas con los materiales de trabajo, ya que en las clases presenciales se acostumbra al formato físico. Trabajar de manera virtual sirve para la capacitación en incluir nuevos recursos (Powerpoints, videos, audios, reuniones

por videoconferencia, etc). La transversalidad tecnológica tiene que poder ser parte del contenido de la propuesta y al mismo tiempo debe poder ser estructurada en procesos cognitivos de niveles mayores de complejidad.” (p 48)

La autora sostiene que uno de los desafíos que impuso la educación no presencial durante la pandemia fue el sostenimiento del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Este lazo, que cotidianamente se construye en el espacio áulico, se vio profundamente alterado al trasladarse al entorno virtual o mediado por recursos alternativos. La autora reflexiona que la relación educativa no es ni se reduce a una simple transmisión de contenidos, ya que está mediada por el conocimiento y por un entramado de lazos diferenciados entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes se definen en relación con el saber y con la posición que cada actor ocupa frente a él. En esta línea, coincidimos en que la tarea docente no puede pensarse al margen de su dimensión política. Recuperando a Paulo Freire, Franco considera que educar es un acto político, en tanto implica tomar posición frente al mundo, a los otros y al conocimiento. Desde esta perspectiva, el trabajo docente en entornos no presenciales exigió reinventar formas de sostener ese vínculo formativo y político que da sentido a la educación en toda circunstancia.

Por su parte, Cardini, Bergamaschi, D'Alessandre y Ollivier (2021) en un documento que forma parte del proyecto “Respuestas educativas provinciales al COVID19 en Argentina”, impulsado de manera conjunta entre la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) indican que la suspensión de las clases presenciales representaba un desafío inédito para la educación. “De modo repentino, el epicentro alrededor del cual se organizaba el sistema educativo desde hace 150 años tuvo que desplazarse desde las escuelas a los hogares. Hasta que la emergencia sanitaria esté superada, se navegarán tiempos de incertidumbre.” (p.4)

Las autoras afirman que este hecho alcanzó a la cifra de más de 10 millones de estudiantes y alrededor de 900 mil docentes de los niveles inicial, primario y secundario, sin mencionar el nivel superior, “quienes vieron interrumpida la habitual dinámica escolar a raíz del cierre físico de las instituciones educativas” (2021, p. 5).

En este documento explican que “La expresión “respuesta educativa” alude a las iniciativas que el gobierno nacional y los gobiernos provinciales impulsaron para sostener la continuidad pedagógica luego de declararse el cierre de los establecimientos educativos.” (2021, p. 8). Estas manifestaban las perspectivas acerca de los “recursos, prácticas e interacciones que preservan a la escuela en tiempos de pandemia” (Idem).

A partir de la puesta en marcha de estas respuestas, se fue conformando una clasificación y organización de las acciones implementadas, estructuradas en función de los principales desafíos identificados por cada jurisdicción. Entre estos desafíos, se destacan:

- “1. Acceso a contenidos pedagógicos. Se agrupan las políticas tendientes a favorecer la distribución de contenidos pedagógicos a través de distintos soportes: plataformas digitales, radio, televisión y materiales impresos.
2. Ampliación de la infraestructura digital. Se identifican las iniciativas orientadas a aumentar las oportunidades de acceso a la tecnología y de interacción entre docentes y estudiantes a través de entrega de dispositivos, reacondicionamiento de equipamiento en desuso y navegación gratuita de plataformas educativas.
3. Acompañamiento a docentes. Se analizan las respuestas con foco en el

acompañamiento y fortalecimiento de capacidades de los docentes en el contexto de aislamiento, mediante documentos orientadores, capacitaciones en el uso de tecnologías digitales, conferencias y foros de reflexión sobre la continuidad educativa y espacios de consulta y escucha activa.

4. Apoyo a familias y a jóvenes. Se agrupan acciones que ofrecen orientaciones a las familias para acompañar a los niños, niñas y adolescentes en el hogar y contención emocional a adultos y jóvenes.

5. Servicio de alimentación escolar. Se presentan las iniciativas desplegadas por los gobiernos para garantizar la alimentación escolar a partir de adecuaciones en la modalidad de servicio.

6. Modificaciones de la organización escolar. Se consideran las adaptaciones y modificaciones de las reglas que organizan el acceso a la escolaridad, la promoción, la acreditación y la certificación de saberes en un ciclo lectivo irregular.” (Cardini, Bergamaschi, D’Alessandre y Ollivier, 2021, p. 8)

La implementación acelerada de estrategias digitales durante el inicio de la pandemia permitió el desarrollo y la puesta en funcionamiento de múltiples portales educativos, en los cuales se organizaron contenidos por niveles y modalidades del sistema educativo. Estos espacios virtuales ofrecían materiales diseñados para facilitar la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje desde los hogares, especialmente en un contexto de aislamiento prolongado y suspensión de la presencialidad. El texto señala que varias jurisdicciones no solo acompañaron la propuesta nacional, sino que también desarrollaron sus propios recursos digitales, adaptados a las características de sus comunidades educativas, ampliando así la oferta de materiales y promoviendo una mayor autonomía en la planificación pedagógica territorial. El estudio revela que varias provincias

“(…) ya contaban con portales en funcionamiento antes de la pandemia, como “Mi Escuela” (CABA), “Escuela Digital” (Mendoza), “Guacarari+” (Misiones), “Aprendizajes 2.0” (Neuquén) y “Campus Educativo” (Santa Fe). Sin embargo, estos espacios estaban originalmente concebidos como recursos complementarios a la enseñanza presencial, por lo que fue necesario adaptarlos a las nuevas demandas: ampliar servidores, generar nuevos contenidos específicos para el trabajo domiciliario y asegurar formatos accesibles como documentos descargables en PDF.

Otras provincias desarrollaron desde cero plataformas educativas con contenidos propios para todos los niveles, como “Continuemos estudiando” (Buenos Aires), “ELE” (Chaco), “Tu escuela en casa” (Córdoba), “Formosa estudia en casa” (Formosa), “Estudiar cuidándonos” (La Pampa) y “Aprendo en casa” (Tierra del Fuego), en las que predominaron materiales descargables con actividades adaptadas al contexto de aislamiento.

En paralelo, algunas jurisdicciones optaron por articular sus propuestas con los contenidos del portal nacional “*Seguimos Educando*”. Tal fue el caso de plataformas como “Chubut Educa” (Chubut), “Seguimos Aprendiendo” (Río Negro) y “Mi Escuela” (Salta), que redirigían a materiales nacionales y, en algunos casos, los complementaban con desarrollos propios.

La colaboración con proveedores privados también fue una vía elegida por ciertos gobiernos provinciales. Corrientes y Jujuy, por ejemplo, firmaron acuerdos con Competir EdTech para facilitar el acceso gratuito a la plataforma Educatina. En la misma línea, CABA incorporó “English Discoveries” y Misiones

integró “TIC MAS” a su oferta. A nivel nacional, el portal “Seguimos Educando” habilitó la sección “La educación nos une”, que reúne portales con acceso libre, y desde “INET en casa” se brindó acceso gratuito a recursos técnicos específicos como Educatina.” (Cardini, Bergamaschi, D’Alessandre y Ollivier, 2021, p. 20).

Asimismo, entre las iniciativas promovidas desde el ámbito nacional, se destaca el lanzamiento del Plan de Conectividad Juana Manso, cuyo propósito fue desarrollar una plataforma educativa de alcance federal. Esta herramienta buscó integrar contenidos pedagógicos, facilitar la creación de aulas virtuales, asegurar el acceso gratuito a la navegación y contar con un sistema de almacenamiento de datos destinado a fortalecer la gestión educativa y apoyar la toma de decisiones en todos los niveles del sistema. Sin embargo, las autoras indican que las respuestas de emergencia colisionaron con los límites de un espacio digital aún débil para albergar al vasto y complejo entramado de interacciones educativas que se daba en la presencialidad. Señalan que

“los déficits de equipamiento digital y conectividad, la ausencia de códigos comunes para enseñar y aprender a distancia y el deterioro extendido de las condiciones materiales de vida sobreexigieron a la comunidad educativa y tensionaron las trayectorias escolares y los aprendizajes”. (2021, p.5).

En su trabajo, al identificar las iniciativas desarrolladas a nivel provincial para garantizar el acceso a recursos educativos -tanto digitales como impresos- los autores mencionan la existencia del portal provincial @prender, el cual alojaba los cuadernillos “*Contenidos en Casa*”. Sin embargo, no profundizan en su funcionamiento ni en los criterios pedagógicos, organizativos o de implementación que guiaron su desarrollo.

Un caso particular que tampoco es abordado en el documento, pero consideramos oportuno mencionar es el de las escuelas dependientes de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales dependientes de la Universidad Autónoma de Entre Ríos que desarrollaron su propia plataforma educativa, denominada “Arandú”. Como mencionan en el sitio institucional, este término guaraní significa “aquel o aquella que sabe oír y sentir, por conocer los latidos del universo” y representa a “una persona, un grupo, o una comunidad sabia.” (UADER, 2020)

Según se informa en la anterior publicación del sitio oficial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (2020), “Arandú es la nueva plataforma para las escuelas de la FHAYCS”, esta herramienta digital fue implementada -y continúa en uso- por las instituciones educativas dependientes de dicha facultad. Entre ellas se incluyen la Escuela Normal Rural “Almafuerte”, la Escuela Normal “José María Torres”, la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”, la Escuela de Música, Danza y Teatro “Profesor Constancio Carminio”, la Escuela de Artes Visuales “Profesor Roberto López Carnelli” y la Escuela de Música “Celia Torr  ”. Estas instituciones adoptaron la plataforma Arandú como entorno pedagógico virtual para sostener las actividades educativas en el contexto de la virtualidad.

En esta nota explican su funcionamiento y contexto de aplicación, ya que fue desarrollada en el marco de la segunda etapa del Plan de Contingencia, como un entorno institucional destinado a mediar propuestas educativas a través de tecnologías. La plataforma educativa está basada en Moodle, un software de código abierto y se dise  n   bajo principios constructivistas para fortalecer el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes, promoviendo el aprendizaje colaborativo. Su desarrollo estuvo a cargo de un equipo profesional que adapt   visualmente el entorno y organizó los espacios según las dinámicas propias de las escuelas. Este grupo también brindó

acompañamiento y capacitación a docentes, estudiantes y familias en el proceso de implementación de la plataforma.

En una nota radial, la Secretaria de Escuelas de la FHAYCS, Prof. María Sol Barrera mencionó que “Los usuarios que tenemos hasta el momento son 2.500, entre docentes y estudiantes, y un total de 910 aulas”. (Costa Paraná, 2020). Luego explicó que la plataforma Arandú operaba a través del servicio de internet y estaba alojada en los servidores de la Asociación de Redes de Interconexión Universitaria, lo que le brindaba una mayor estabilidad en relación con la cantidad de usuarios conectados simultáneamente y el flujo de actividad en la plataforma.

En el caso de las escuelas dependientes de la UADER, es importante señalar que no comparten el régimen normativo establecido por el Consejo General de Educación (CGE), ya que se rigen por su propia normativa institucional y poseen un carácter autónomo dentro del sistema educativo provincial. Esta condición implicó que, durante la pandemia, debieran reorganizar sus propuestas pedagógicas y estrategias de enseñanza de manera independiente, adecuándose al contexto de emergencia con recursos y lineamientos propios. Sin embargo, hasta el momento no se han identificado experiencias sistematizadas ni trabajos académicos específicos que aborden en profundidad las particularidades de estas escuelas en ese período.

Para el resto de las instituciones educativas, el CGE asumió el compromiso de asegurar el acceso a propuestas pedagógicas específicas, diseñadas para cada año de escolaridad y área del conocimiento, mediante la implementación de una estrategia multiformato. Esta estrategia combinó diversos soportes de distribución de contenidos con el propósito de alcanzar la mayor cantidad posible de hogares, teniendo en cuenta las desigualdades en el acceso a la conectividad y a dispositivos tecnológicos. En este marco, se articularon tecnologías digitales, cuadernillos impresos, programas televisivos y emisiones radiales, que permitieron sostener la continuidad pedagógica durante la etapa de educación en tiempos de aislamiento. Esta diversidad de medios no solo respondió a la necesidad de ampliar la cobertura, sino que también implicó un esfuerzo por adaptar los formatos a las realidades territoriales y a las posibilidades de las familias entrerrianas.

Desde una perspectiva más pedagógica, Pardo Kuklinski y Cobo (2020) reflexionan sobre el desafío docente de adaptar los contenidos presenciales al aprendizaje remoto de emergencia. Enfatizan que la transición no es solo una cuestión de formato, sino que requiere una profunda transformación del lenguaje y de las formas de enseñar. Proponen pensar un modelo educativo híbrido que combine lo tecnológico con lo relacional y lo pedagógico: “la transición no tiene que ver con inyectar más tecnología, sino con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico” (p. 23).

Este trabajo coincide en que la pandemia no solo desafió las infraestructuras técnicas, sino también los marcos didácticos, las representaciones sobre el rol docente y los modelos de enseñanza vigentes. A su vez, permitieron visibilizar los límites de una educación exclusivamente digital y reforzaron la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son fundamentalmente humanos, situados y relacionales. De esta manera, la figura del docente cobró una renovada centralidad: fue quien sostuvo el lazo pedagógico, reinterpretó los materiales, generó vínculos con las familias y reconstruyó cotidianamente el sentido de la escolarización. Como señala Arata (2020), la tarea docente en estos contextos demanda un posicionamiento ético y político que va más allá de la transmisión de contenidos.

Frente a este panorama, es posible afirmar que el Estado recobró un lugar central como garante del derecho a la educación, tanto desde su rol regulador como desde la producción y distribución de materiales. La creación de cuadernillos, plataformas y contenidos específicos durante la pandemia puede leerse como una estrategia de intervención pedagógica que articuló dimensiones curriculares, sociales y tecnológicas. Sin embargo, también evidencia la necesidad de pensar políticas más sostenidas que no se activen únicamente en contextos de emergencia, ya que muchos materiales elaborados en ese momento, hoy en día ya no se encuentran disponibles para su acceso. En este sentido, resulta clave analizar cómo las políticas públicas de producción de materiales educativos en Argentina -y particularmente en la provincia de Entre Ríos- han respondido históricamente a los desafíos estructurales del sistema educativo, y si han logrado consolidar líneas de acción más o menos permanentes que garanticen el acceso a propuestas de enseñanza de calidad, más allá de los escenarios excepcionales como el vivido.

4.4 Políticas públicas de producción de materiales educativos en Argentina y Entre Ríos

En este apartado nos referimos a las políticas nacionales de elaboración, edición y difusión de materiales educativos en diversos formatos y modalidades. Aquí se observa una significativa producción académica que permite reconstruir las principales líneas de acción desarrolladas en las últimas décadas. Esta revisión no pretende ser exhaustiva ni agotar la totalidad del campo, sino que, a partir de un recorte temporal, se recuperan investigaciones y publicaciones que evidencian un notable impulso a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206.

A partir de esta normativa, el Estado nacional asumió un rol activo en la garantía del derecho a la educación mediante la producción y distribución de materiales educativos, tanto impresos como digitales. Iniciativas como “Conectar Igualdad” (2010) y “Primaria Digital” promovieron no solo la entrega masiva de netbooks, sino también el acceso a bibliotecas virtuales y recursos pedagógicos en línea. En este marco, portales como Educ.ar ofrecieron contenidos gratuitos para docentes y estudiantes, incluyendo secuencias didácticas, textos escolares, materiales multimediales y bibliotecas digitales. Estas políticas se integraron con la creación de canales audiovisuales como Encuentro, que sumaron programación educativa destinada a distintos niveles y áreas disciplinares.

En la provincia de Entre Ríos, estas líneas fueron acompañadas por iniciativas propias, en articulación con los lineamientos federales, lo que permitió el desarrollo de materiales contextualizados y situados en las realidades territoriales. Por lo cual podemos afirmar que las políticas públicas de producción de materiales en Argentina y Entre Ríos constituyen o fueron un medio o una herramienta clave para democratizar el acceso al conocimiento y fortalecer las prácticas de enseñanza en diversos contextos.

Para comprender el contexto que posibilitó la rápida producción y distribución de cuadernillos educativos durante la pandemia, es necesario considerar los antecedentes en materia de políticas públicas vinculadas a la promoción de la lectura en Argentina. En este sentido, los aportes de Mihal, Paparella y Cardini (2020) resultan especialmente relevantes, ya que exploran, caracterizan y analizan las políticas de lectura implementadas a través de planes y programas nacionales y provinciales entre 2000 y 2019. Aunque su estudio se centra en un período anterior al contexto pandémico, permite identificar tendencias clave en las estrategias de publicación y distribución de

materiales educativos impresos, desarrolladas de forma más intensiva a partir del año 2000. Este impulso estuvo enmarcado en un contexto nacional e internacional que promovió el fortalecimiento de las prácticas lectoras como política educativa prioritaria. De este modo, puede interpretarse que la experiencia acumulada durante esas dos décadas en el diseño de materiales, en el sostenimiento de redes institucionales y en la logística de distribución, constituyó un andamiaje fundamental que facilitó la respuesta estatal frente a la emergencia sanitaria, permitiendo la circulación de los cuadernillos con relativa celeridad y alcance territorial.

El estudio se inscribe a nivel nacional y focaliza su análisis en seis jurisdicciones provinciales -Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Córdoba, Mendoza y Salta- seleccionadas por su representatividad geográfica y por la disponibilidad de información documental. Si bien la provincia de Entre Ríos no forma parte de la muestra analizada, el enfoque comparativo y la caracterización de las políticas de lectura en distintas regiones del país permiten extraer elementos valiosos para interpretar el desarrollo de acciones similares en este territorio. En este sentido, el trabajo ofrece marcos analíticos y antecedentes concretos que contribuyen a contextualizar y comprender las iniciativas llevadas adelante en Entre Ríos en materia de producción y circulación de materiales educativos.

Las políticas de lectura son definidas como "intervenciones sistemáticas, que apuntan al fomento de la lectura y a la formación de lectores; esto significa que implican institucionalidad, sistematicidad, y sostenibilidad" (Mihal, 2009 citado en Mihal, Paparella y Cardini, 2020, p. 7). La preocupación fundamental que motiva estas políticas es la persistencia de desigualdades en el acceso y apropiación de libros y la lectura, así como en las capacidades lectoras de los estudiantes, especialmente entre distintos niveles socioeconómicos.

Las autoras señalan que el sistema educativo argentino se caracteriza por una estructura de doble soberanía, en la que coexisten una legislación nacional -la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006)- y una legislación provincial, que en el caso de Entre Ríos corresponde a la Ley N.º 9890/08. La ley nacional establece un marco común para las 24 jurisdicciones del país, con el Ministerio de Educación de la Nación como autoridad de aplicación, en articulación con el Consejo Federal de Educación. A su vez, cada provincia conserva la potestad de planificar, administrar y financiar su propio sistema educativo, con la posibilidad de adherir o no a las políticas nacionales. Esta dinámica federal, según las autoras, genera un "juego entre estas dos esferas de gobierno [que] tiene profundas consecuencias sobre el sistema educativo" (p. 7), donde la Nación asume un rol de planificación estratégica, mientras que las provincias se concentran en la gestión operativa. En este marco, destacan la implementación de los Planes Nacionales de Lectura como un impulso clave para el desarrollo de políticas jurisdiccionales en esta área, especialmente en aquellas provincias que, hasta entonces, no contaban con programas provinciales de lectura propios.

El período comprendido entre 2003 y 2015 se destaca como una etapa de considerable impulso a las políticas públicas de lectura, caracterizada por una fuerte inversión estatal destinada a la producción de materiales, la compra y distribución masiva de libros, y una articulación federal sostenida entre la nación y provincias. Durante esos años, no solo se proveyeron libros a las instituciones educativas, sino que también se garantizaba su entrega directa a estudiantes, reforzando el acceso al libro como derecho y bien cultural. En contraste, se advierte que entre 2016 y 2019 se evidenció una clara retracción de estas políticas, especialmente en lo referido al

abastecimiento de libros, lo que generó una discontinuidad en las acciones sostenidas previamente.

Uno de los ejes centrales de estas políticas ha sido la formación de docentes y bibliotecarios, ámbito en el que emergieron tensiones y debates en torno a los enfoques sobre la lectura: ya sea en su dimensión instrumental, literaria o formativa. La producción de materiales, junto con la definición de criterios para la selección, adquisición y distribución de libros, constituyen dimensiones fundamentales que han evolucionado a lo largo del tiempo, generando discusiones acerca de su orientación, pertinencia y alcance.

Si bien se han producido avances significativos, aún persisten desigualdades en el acceso a los libros y a instancias de formación lectora, lo que evidencia este aporte es la necesidad de sostener y fortalecer estas políticas como un componente estructural de la educación.

Siguiendo con el análisis, el documento elaborado por Finnegan y Serulnicoff (2016) constituye otra fuente fundamental para comprender la evolución, los debates y las tensiones actuales en torno a las políticas públicas de provisión de libros en Argentina y otros países de América Latina. En su informe titulado “Las políticas públicas de provisión de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional”, las autoras analizan las experiencias de países como Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay, en diálogo con el caso argentino, destacando el papel histórico que ha desempeñado el Estado en la distribución de materiales educativos como estrategia de igualdad y garantía del derecho a la educación.

En este sentido, señalan que el libro de texto ha sido tradicionalmente concebido como una herramienta pedagógica de intervención directa, ocupando un lugar central en la enseñanza y funcionando como una vía de ingreso del currículum al aula. Como afirman, retomando a Mezzadra y Veleda (2014), “el libro de texto o manual ocupó históricamente un lugar central como intervención pedagógica directa (...) al punto de que en muchos casos se genera una fuerte dependencia, sobre todo en contextos de bajos niveles de formación docente (...)” (en Mezzadra y Veleda, 2014, p. 97; citado en Finnegan y Serulnicoff, 2016, p. 10).

Si bien abordan y contextualizan la trayectoria de la política de provisión de libros afirman que son

“las reformas educativas de los ‘90 las que dieron lugar a una expansión y generalización en la Región de las líneas de provisión de materiales destinados a la enseñanza y al aprendizaje, entre ellos los libros de uso escolar, principalmente financiada por los organismos internacionales de crédito. Argentina, como otros países, también distribuyó en esa etapa textos, obras literarias y de consulta desde el ámbito estatal. A partir de allí, la inversión en este tipo de dispositivos se incrementó significativamente y en los últimos años se multiplicaron los portales estatales que ponen el currículum en línea y funcionan como repositorio de recursos digitales, colocando a las nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza y el aprendizaje.” (2016, p. 10)

Como se desprende, las políticas de provisión de libros, en particular a partir de las reformas educativas de los años noventa, ampliaron considerablemente su alcance. No obstante, el período posterior a la sanción de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206, en 2006, marcó una nueva etapa, en la que el Estado nacional asumió con mayor fuerza la responsabilidad de planificar, producir y distribuir materiales, incluyendo recursos digitales. La expansión de las políticas de provisión de libros se articuló con

otras políticas educativas, tales como los planes nacionales de lectura, las bibliotecas escolares, la formación docente y el desarrollo de plataformas digitales. En los años más recientes, las políticas comenzaron a contemplar la creciente digitalización de los recursos, reconociendo la necesidad de diversificar los soportes sin perder de vista el valor pedagógico del libro impreso.

Un punto de debate central identificado por las autoras refiere al carácter universal o focalizado de estas políticas. Mientras que existe amplio consenso en que el Estado debe garantizar la disponibilidad de materiales de estudio, la discusión se centra en la forma en que se organiza dicha provisión. Las políticas focalizadas han sido objeto de críticas por su tendencia a reproducir desigualdades, al facilitar el acceso a materiales en condiciones diferenciadas, como ocurre con el préstamo de libros no seleccionados por los docentes. En cambio, las políticas de alcance universal tienden a ser valoradas positivamente, no solo por su capacidad de generar mayor equidad, sino también por su viabilidad económica, cuando se asocian a procesos centralizados de producción estatal o selección de títulos.

Este debate se articula con otro consenso creciente: la necesidad de que el Estado no se limite a distribuir libros, sino que asuma un rol activo en la evaluación de su calidad académica y didáctica. En ese marco, declina la figura del “libro único” (Finnegan y Serulnicoff, 2016, p. 15) y se valoran propuestas diversas, coherentes con el currículum y adecuadas a las realidades de los estudiantes. Asimismo, se reconoce la importancia de articular las políticas de provisión de libros con las políticas de formación docente, tanto inicial como en servicio, para potenciar el uso pedagógico de los materiales y fomentar un vínculo crítico y contextualizado con los textos escolares.

En esta línea, Finnegan y Serulnicoff (2016) coinciden con Parra (2009) al destacar que los libros

“(...) cobran potencia cuando el encuentro con ellos se produce en un espacio de formación. Para que tal espacio se constituya y se sostenga es necesario desarrollar políticas dirigidas al colectivo docente que ofrezcan condiciones para el trabajo de interacción y colaboración entre todos los actores (directivos, profesores, bibliotecarios) orientados por sus fines compartidos (la enseñanza) y al servicio de las necesidades de los estudiantes y de sus comunidades de origen” (Parra, 2009, p. 26, citado en Finnegan y Serulnicoff, 2016, p. 21).

Desde esta perspectiva, el material educativo no puede concebirse como un objeto neutro ni autorreferencial, sino como una herramienta en manos de sujetos activos (docentes, estudiantes y familias) que lo resignifican en función de sus contextos y trayectorias. En consecuencia, las autoras sostienen que

“la enseñanza, lejos de constituir un asunto doméstico, a resolver por cada profesor en su espacio de trabajo, es un asunto 'público' que debe reconocer y nutrirse de distintas experticias y saberes acumulados. Sólo desde las esferas estatales pueden implementarse estrategias adecuadas para dar cita a estas experiencias, a la hora de discutir las mejores opciones para cada uno y para el conjunto, en relación con la selección y evaluación no sólo de los libros de estudio, sino de ellos, en una perspectiva de 'sistema de materiales didácticos' dispuestos para la enseñanza, en consideración de las ofertas tecnológicas existentes” (Finnegan y Serulnicoff, 2016, p. 29).

Por ello, es posible articular lo previamente expuesto con otra dimensión fundamental: la necesidad de fortalecer los medios a través de los cuales la sociedad y la educación interactúan, lo cual remite directamente al desafío de la inclusión digital.

Esta no solo implica el acceso a dispositivos y conectividad, sino también la generación de condiciones pedagógicas, institucionales y culturales que permitan una participación real, activa, equitativa y significativa en el entorno digital.

La inclusión digital en el ámbito educativo ha ocupado un lugar central en las políticas públicas argentinas durante las últimas décadas, especialmente en el contexto del avance acelerado de la Sociedad del Conocimiento. En esta línea, el informe de Finkelievich (2011), “Tres modelos de políticas públicas para la educación e inclusión socio-técnica en Argentina”, constituye una valiosa sistematización de las estrategias implementadas en distintos niveles de gobierno. A través del análisis de el Plan Conectar Igualdad a nivel nacional, el Programa San Luis Digital a nivel provincial y el Plan Integral de Educación Digital en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la autora propone comprender cómo la provisión de tecnología, aunque si bien es un primer paso necesario, no es suficiente para garantizar una verdadera transformación educativa. Pero este tipo de inclusión requiere, según plantea, una reforma más profunda que articule los modos de enseñar y aprender con los sistemas científico, productivo y urbano, en una visión sistémica y de largo plazo.

En este marco, Finkelievich señala que

“El cambio tecnológico avanza a una velocidad previamente desconocida en la historia humana. Por lo tanto, los gobiernos deben mantenerse a la par, formulando no sólo estrategias a corto y mediano plazo, que produzcan resultados concretos y visibles para los actores sociales involucrados y la población en general, sino políticas a largo plazo, como agendas digitales nacionales” (2011, p. 212).

Esta advertencia, formulada más de una década atrás, conserva plena vigencia en la actualidad, donde el desafío no es simplemente distribuir dispositivos, sino garantizar condiciones para que las tecnologías digitales sean realmente integradas en el proceso educativo, desde una perspectiva pedagógica transformadora.

Los tres modelos analizados muestran diferencias significativas en su concepción, alcance y articulación con otros sistemas. El Plan Conectar Igualdad, implementado a partir de 2010, se propuso “recobrar y valorizar la escuela pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en todo el país” (2011, p.215), mediante la distribución de netbooks a estudiantes y docentes de secundaria, educación especial e institutos de formación docente. A este objetivo se sumó la capacitación de más de 200.000 docentes, la producción de contenidos digitales y una fuerte inversión en conectividad, articulada con el plan Argentina Conectada. Esta política, de carácter federal, se apoyó en una concepción del conocimiento como bien público, y buscó integrar la infraestructura digital con políticas de formación, acceso y producción pedagógica.

Por su parte, señala que el Programa San Luis Digital, impulsado desde 2007 por el gobierno provincial a través de la Universidad de La Punta, representa un modelo integral orientado a incluir a toda la población en la economía digital. Esta propuesta no centra su enfoque exclusivamente en lo escolar, sino que propuso seis ejes estratégicos (gobierno, infraestructura, sector productivo, educación, tecnología y marco legal) e implicó un gran despliegue de conectividad y de cobertura Wi-Fi en toda la provincia, y la entrega de computadoras desde nivel primario. Esta visión, sostenida por una agenda de largo plazo, buscó no solo reducir la brecha digital, sino también posicionar a la provincia como generadora de bienes y servicios tecnológicos, fortaleciendo la relación entre educación y desarrollo local.

Finalmente, Finquelievich indica que los Planes Integral de Educación Digital y S@rmiento BA implementados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2011, incorporaron un enfoque centrado en la innovación pedagógica. Su propuesta apuntó a la alfabetización digital en el nivel primario, la reformulación del rol docente y la construcción de entornos institucionales basados en la cultura digital. Lejos de limitarse al uso instrumental de las TIC, se promovió una transformación curricular y metodológica, orientada a construir experiencias escolares significativas en el nuevo escenario tecnológico.

A partir del análisis comparativo de estos tres modelos, Finquelievich destaca la necesidad de entender la provisión de computadoras como una condición de base, pero no como un fin en sí mismo.

“es sin duda positivo, como primer paso a la integración a la Sociedad del Conocimiento, pero resulta también necesaria una reflexión de fondo: la integración de los estudiantes de todos los niveles a la Sociedad del Conocimiento no pasa sólo por el manejo de las herramientas informáticas, sino por una transformación en los modos de pensar, aprender, investigar. No se trata de recibir información, sino también de crearla, a través de los sistemas de comunicación, de información o de formación en las redes.” (2011, p. 228)

Este análisis permite comprender cómo las políticas de inclusión digital en la educación forman parte de una lógica más amplia de políticas públicas sobre materiales educativos, en la que no sólo está en juego la equidad en el acceso a recursos, sino también el modelo de ciudadanía y de conocimiento que se busca construir. Como ocurre con los libros de texto y otros soportes, las tecnologías digitales son herramientas que cobran sentido en función de las prácticas que las activan, de los saberes que las acompañan y de las condiciones estructurales que las hacen sostenibles. Por eso, pensar en políticas de largo alcance, articuladas entre niveles de gobierno y sistemas sociales, se vuelve imprescindible para evitar respuestas fragmentarias o meramente tecnocráticas.

La experiencia comparada muestra que las políticas más significativas son aquellas que articulan diferentes aristas en su conjunto: infraestructura, formación docente y estudiantil y propuestas que se proyectan más allá de la coyuntura para fortalecer el derecho a una educación significativa, equitativa y situada.

Como señalan las autoras abordadas, la provisión de materiales educativos por parte del Estado conlleva no solo una decisión técnica o logística, sino una cuestión profunda acerca de qué formas de acceso al conocimiento se consideran más adecuadas o pertinentes y socialmente valiosas para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la distribución de recursos no puede desligarse de una concepción pedagógica que defina qué saberes se priorizan, a través de qué medios se vehiculizan y en qué condiciones llegan a docentes y estudiantes. Finnegan y Serulnicoff (2016) sostienen con claridad que, pese al avance incesante de los recursos digitales, la distribución impresa de libros sigue siendo insustituible: “la amplia difusión de los textos digitales no exime la necesidad de la presencia de libros, incluso como condición para la educación digital” (p. 23). Esta afirmación establece el carácter complementario y no excluyente entre los formatos, así como la importancia de garantizar que los materiales lleguen de forma efectiva y fehaciente a todos los sectores sociales.

En esta línea, tanto el Estado nacional como los gobiernos provinciales han impulsado durante la pandemia la difusión de materiales educativos a través de

plataformas oficiales, al tiempo que desarrollaron estrategias para su entrega en formato impreso. Estas acciones no solo respondieron a una necesidad de acceso, sino que se inscriben en un marco más amplio de política pública donde el Estado recupera un rol activo como garante de derechos. En este sentido, los aportes de Marchetti y Aguirre (2021) resultan especialmente pertinentes, al señalar que

“frente a estos contextos de crisis generalizada, en este caso, principalmente sanitaria, el rol del Estado aparece como pieza fundamental no solo para la gestión de la coyuntura, sino para el cuidado de sus ciudadanos y como garantía de cumplimiento de derechos básicos” (p. 8).

Los autores advierten, además, que la pandemia evidenció las profundas desigualdades socioeducativas que atraviesan al país, visibilizando las limitaciones de los modelos basados en la mercantilización del conocimiento y reafirmando la necesidad de políticas inclusivas, sostenidas por una concepción del Estado como actor central en la construcción de justicia social. Así, la provisión de materiales -ya sean libros, cuadernillos impresos o recursos digitales- no puede pensarse como una respuesta aislada, sino como parte de una política educativa integral que articula criterios de calidad pedagógica, equidad territorial y reconocimiento de las múltiples condiciones que inciden en el derecho a la educación. La posibilidad de acceder al conocimiento, tanto en formatos físicos como virtuales, se convierte así en una condición imprescindible para garantizar trayectorias escolares significativas y con sentido.

Para cerrar este apartado, resulta indispensable destacar el aporte de Di Piero y Miño Chiappino (2020b), quienes analizan en profundidad la implementación del programa “*Seguimos Educando*”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución N.º 106/2020. Esta iniciativa fue una de las respuestas centrales del Estado nacional ante la suspensión de clases presenciales durante el ASPO, y se caracterizó por una estrategia pedagógica que combinó distintos formatos con el objetivo de sostener la continuidad educativa en un contexto de emergencia sanitaria. Afirman que

“El objetivo del plan fue colaborar con las condiciones para la continuidad de la enseñanza a través de un sistema multiplataforma (...) se propone la distribución de material impreso para las comunidades sin acceso a internet, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de vulnerabilidad social.” (p. 153-154).

Las autoras subrayan que el programa integró la producción y distribución de cuadernillos impresos destinados a estudiantes y docentes de todos los niveles educativos, la transmisión diaria de contenidos a través de los medios públicos (televisión y radio), y el fortalecimiento de plataformas digitales con materiales interactivos, secuencias didácticas y propuestas multimediales. Esta estructura articulada no solo tuvo como propósito asegurar el acceso a los contenidos educativos en un contexto marcado por profundas desigualdades, señalando que esto mostró una “dimensión transversal al sistema [educativo]” (p.152) sino que también evidenció la necesidad de adecuar los formatos de enseñanza a las diversas condiciones tecnológicas, sociales y territoriales presentes en todo el país.

El trabajo se desarrolla como un estudio exploratorio que analiza información relevada entre abril y mayo de 2020, centrada en resoluciones oficiales, comunicados y plataformas virtuales del Estado nacional y las provincias. A partir de este enfoque, se interroga cómo se concibe el rol de las familias en dichas estrategias y cuáles son los medios y formas reales de acceso a los dispositivos y contenidos educativos en el nivel

secundario. En este sentido, Di Piero y Miño Chiappino destacan que “*Seguimos Educando*” fue más que una solución circunstancial: implicó el reconocimiento de la diversidad territorial, la pluralidad de formatos necesarios y el rol indelegable del Estado como productor y garante de recursos educativos. Su análisis refuerza la idea de que, ante escenarios de crisis, las políticas educativas deben ser pensadas desde una lógica de inclusión, sostenibilidad y justicia pedagógica, poniendo en el centro las necesidades reales de las comunidades escolares.

En Entre Ríos, el tipo de comunicación institucional identificado por las autoras se caracteriza por una ausencia de orientaciones de orden pedagógico dirigidas a las familias, mostrando en cambio una presencia marcada de indicaciones vinculadas a aspectos organizativos, como rutinas, hábitos y conductas esperadas. Este enfoque se alinea con una lógica de regulación del comportamiento, orientada a reforzar la figura del “estudiante a distancia”, más que a promover un acompañamiento familiar centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la provincia se ubica dentro del grupo que, según las autoras, presenta un grado nulo de interpelación directa a las familias en términos pedagógicos, limitándose a un vínculo más prescriptivo y disciplinar.

“En el caso de Entre Ríos, se enfatiza la necesidad de crear un «Encuadre para el Trabajo», subrayando que no se trata de vacaciones. En este caso es llamativo el hincapié que se coloca en el fortalecimiento de los vínculos «amorosos» del núcleo familiar.” (2020a, p.157)

Respecto a las plataformas las autoras aluden que en Entre Ríos, el acceso a la plataforma educativa se ofrece en modalidad abierta al público, sin restricciones específicas para usuarios registrados, lo que permite la consulta libre de contenidos, actividades y propuestas pedagógicas diseñadas en el marco del plan de continuidad pedagógica (pp. 158-159) Es importante señalar que la provincia ya contaba, antes de la pandemia, con una plataforma virtual educativa propia, lo que facilitó la implementación de estrategias digitales en el contexto de emergencia sanitaria. Esta plataforma fue utilizada como soporte para sostener la enseñanza en todos los niveles obligatorios y se articuló con la entrega de cuadernillos impresos, conformando así una modalidad híbrida que combinó recursos digitales y materiales físicos. Esta doble estrategia tuvo como propósito ampliar el acceso a los contenidos escolares y garantizar la continuidad pedagógica en un escenario atravesado por marcadas desigualdades en el acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos.

En otro artículo de las autoras titulado “Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020” (2020b), es posible ampliar el análisis de las respuestas educativas implementadas por la provincia de Entre Ríos durante el ASPO, integrando elementos no considerados en el relevamiento anterior.

En primer lugar, señalan que Entre Ríos forma parte del grupo de provincias que ya contaban con una trayectoria previa en el uso de plataformas virtuales propias, lo cual resultó un recurso valioso en el contexto de emergencia sanitaria. Según el estudio, “aquellas jurisdicciones con trayectorias de las políticas de virtualización educativa más sólidas realizan propuestas más consistentes y con impronta propia mientras que las jurisdicciones con menor o nula trayectoria se pliegan a la propuesta nacional” (Di Piero y Miño Chiappino, 2020b, p. 49). Sin embargo, esta ventaja tecnológica no se tradujo necesariamente en una orientación pedagógica sólida hacia las familias como abordamos anteriormente.

Por otro lado, de acuerdo con el análisis realizado por las autoras en el caso de Entre Ríos hay una fuerte apelación a los vínculos afectivos y una moderada preocupación por la organización del tiempo y la planificación de tareas, pero no aparecen orientaciones didácticas sistemáticas.

En cuanto al acceso a los materiales, el estudio reafirma que la provincia adoptó un modelo híbrido, combinando el uso de la plataforma digital con la distribución de cuadernillos impresos, tanto de producción nacional (*Seguimos Educando*) como propia (*Contenidos en Casa*). Si bien se valora positivamente esta estrategia, notan la falta de mecanismos de seguimiento de los materiales distribuidos, lo cual dificulta un efectivo control o vinculación con los estudiantes y sus familias, que a la larga reproduce desigualdades ya existentes en el sistema educativo.

Como advertimos, si bien las políticas públicas de elaboración de materiales precedían a la pandemia, la particularidad del aislamiento obligatorio y preventivo orientó a destinar recursos para poder sostener el dictado de clases virtuales en todos los niveles. En la provincia de Entre Ríos, si bien existía el portal educativo @prender y la plataforma educativa Atamá, y se disponía de contenidos digitales y recursos didácticos en línea, no se había desarrollado una política de edición y distribución de materiales impresos a gran escala. Sin embargo, como respuesta a la pandemia, se implementó la Serie "*Contenidos en Casa*", que consistió en la producción y distribución de cuadernillos educativos y de programas de televisión para estudiantes y docentes de distintos niveles. Esta iniciativa buscó paliar los efectos de la falta de conectividad y brindar recursos accesibles para la continuidad del aprendizaje en un contexto de virtualidad.

4.5 Los cuadernillos "*Contenidos en Casa*" como estrategia de continuidad pedagógica en Entre Ríos

Al momento del inicio del ciclo lectivo 2020, la provincia de Entre Ríos atravesaba un contexto de conflictividad gremial que condicionó el desarrollo regular de las actividades escolares. Desde el 2 de marzo, fecha oficial de comienzo de clases, el principal gremio docente, AGMER (Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos), llevó adelante seis jornadas de paro en reclamo de mejoras salariales, condiciones edilicias adecuadas y mayor inversión en recursos pedagógicos, entre los días 2 al 4, y luego el 9, 12 y 13 de ese mes. A estos paros se sumó AMET (Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica), mientras que SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados) resolvió no adherir, a la espera de las negociaciones convocadas por el gobierno para el 6 de marzo. Además, el lunes 9 de marzo se realizó una adhesión masiva al Paro Internacional de Mujeres, en el marco del 8M al que se adhirieron todos los gremios mencionados. La reconstrucción de este contexto se apoya en diversas fuentes periodísticas provinciales y nacionales consultadas, cuyos datos se encuentran detallados en la bibliografía.

El lunes 16 de marzo, en consonancia con la resolución del Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo General de Educación (CGE) mediante la resolución 674 suspendió las clases presenciales en todas las instituciones de la provincia, como medida preventiva frente al avance de la pandemia de COVID-19. A partir de entonces, las escuelas solo mantuvieron guardias mínimas con equipos directivos, docentes y personal auxiliar, principalmente para el envío de actividades escolares y el sostenimiento de comedores (CGE, 2020h).

En ese marco, y frente a la necesidad urgente de sostener la continuidad pedagógica, el CGE lanzó el programa provincial “*Contenidos en Casa*”. Esta propuesta surgió como una estrategia para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia sanitaria. Tal como expresa el documento institucional del Consejo:

“El Estado provincial asume la responsabilidad de ofrecer herramientas para garantizar la continuidad de los aprendizajes y fortalecer los lazos de cooperación entre los distintos actores educativos” (CGE, 2020a, p. 3).

Los materiales elaborados estuvieron destinados a todo el sistema educativo de la provincia de Entre Ríos y formaron parte de una propuesta provincial que se implementó de manera paralela a la distribución de recursos impresos del programa nacional “*Seguimos Educando*”. Estos materiales nacionales fueron enviados a las escuelas y hogares durante 2020, en el inicio de la emergencia sanitaria. Aunque la entrega física se interrumpió en etapas posteriores, los contenidos continuaron disponibles en formato digital a través de las plataformas oficiales, especialmente a lo largo de 2021, mientras se mantenían las restricciones a la presencialidad plena.

La estrategia entrerriana se orientó a garantizar el derecho a la educación mediante recursos didácticos accesibles, pertinentes y situados, diseñados en función de las necesidades y particularidades de cada comunidad escolar. Uno de los primeros documentos provinciales ofreció herramientas para establecer criterios y acuerdos generales que permitieran sostener una propuesta pedagógica con sentido formativo en un contexto inédito. Allí se habilitó a las instituciones educativas a priorizar saberes curriculares, proponiendo orientaciones didácticas centradas en los sujetos que integran cada escuela. A la vez, se promovió el rediseño del uso del tiempo, los espacios y los recursos disponibles, considerando las limitaciones impuestas por la suspensión de clases presenciales. En el Documento 1 se manifestaba que

“La complejidad y diversidad del sistema educativo provincial conlleva la necesidad de instrumentar acciones que atiendan a las particularidades propias de los niveles, modalidades, ámbitos, modelos organizacionales y experiencias. Desde aquí propiciamos que cada institución educativa desarrolle una priorización de saberes curriculares, con orientaciones didácticas, pensadas desde y para los sujetos que la habitan. Dicho proceso conlleva la puesta en marcha de estrategias de revalorización de recursos, tiempos y espacios y capitalización de los mismos en un cambio sustancial en la rutina, como consecuencia de la limitación de concurrencia a las instituciones debido a la situación de pandemia.” (CGE, 2020a, p 3)

En el siguiente listado podemos observar las temáticas de los documentos elaborados durante 2020, según consta en el informe del CGE “La continuidad pedagógica en el contexto de ASPO y DISPO en Entre Ríos. Acciones de capacitación y formación docente, producciones teóricas y normativas”:

- Documento 1: Sugerencias para la organización institucional y priorización de contenidos durante la emergencia sanitaria.
- Documento 2: Acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia sanitaria.
- Documento 3: Criterios para Equipos Departamentales, de Supervisores e Institucionales.
- Documento 4: Sugerencias para la organización de las semanas de trabajo durante la suspensión de clases por la emergencia sanitaria.

- Documento 5: Orientaciones para la evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria
- Documento 6: Transitando Caminos y Puentes.
- Documento 7: Orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias escolares en la unidad 2020-2021.
- Documento 8: Orientaciones para la continuidad pedagógica en el marco de la unidad 2020-2021

Los documentos conforman un conjunto de orientaciones con criterios comunes para todos los niveles y modalidades. Como observamos cada uno aborda un aspecto específico de la organización educativa en el contexto de la emergencia desde una lógica centralizada del CGE, pero con una fuerte apuesta a la autonomía institucional y la adecuación a los distintos contextos escolares.

Como parte de esta estrategia, se impulsó también la producción de contenidos audiovisuales bajo el nombre “*Contenidos en Casa TV*”, con el fin de complementar los materiales publicados en el portal provincial @prender. Los programas abordaban temáticas transversales definidas por los Diseños Curriculares de la provincia -como Salud, Derechos Humanos, Ambiente, Ciencias y Educación Sexual Integral- mediante relatos, cuentos, canciones y otros recursos pensados para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los hogares.

Durante 2021, con la implementación de esquemas de bimodalidad y alternancia, se profundizó el acompañamiento pedagógico mediante la elaboración de nuevos documentos y cuadernillos destinados a docentes y estudiantes de todos los niveles y modalidades. Estas acciones formaron parte de un proceso más amplio de sistematización llevado adelante por la Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa de la Dirección de Investigación, Evaluación y Planeamiento del CGE.

Dicho proceso permitió compilar y visibilizar la producción de recursos pedagógicos en diversos formatos, así como también las iniciativas desarrolladas por diferentes Coordinaciones y Programas con el fin de fortalecer los vínculos con las y los estudiantes.

En ese contexto, se presentó el Documento N.º 9, titulado “Orientaciones para el retorno de las actividades presenciales”, con el objeto de acompañar a las instituciones educativas en el proceso de reorganización institucional y pedagógica ante el regreso progresivo a la presencialidad. Este documento aportó lineamientos para redefinir rutinas escolares, criterios de planificación curricular y estrategias de enseñanza acordes al escenario de “burbujas”, priorizando el cuidado de las trayectorias estudiantiles y el fortalecimiento de los vínculos pedagógicos interrumpidos durante la no presencialidad.

Entre los materiales destacados producidos durante este período se encuentran los cuadernillos destinados al nivel secundario, publicados en febrero de 2021, los cuales ofrecieron propuestas didácticas adaptadas a la modalidad bimodal y a las particularidades de cada institución educativa.

Estos materiales no solo respondieron a la emergencia, sino que también ampliaron y diversificaron sus enfoques, incorporando perspectivas creativas e interdisciplinarias. En este sentido, resulta especialmente relevante la Serie Viajeros, compuesta por los cuadernillos “Viajemos con Libertad”, “Guataha” y “Última Parada”, orientados a estudiantes del nivel primario. Estas producciones, elaboradas por equipos del CGE y difundidas a través del portal oficial @prender, representan un claro ejemplo

del esfuerzo provincial por desarrollar recursos pedagógicos contextualizados, accesibles y significativos. Tal como lo expresa una de las referentes del CGE

“acompañar a las escuelas en su tarea cotidiana, en este nuevo contexto y modelo mixto de enseñanza, supone trabajar junto a ellas en la recreación, implementación y desarrollo de las líneas de política educativa del nivel primario, explícitas en el Plan Educativo 2019-2023” (CGE, 2021a).

El cuadernillo “Viajemos con Libertad”, dirigido a estudiantes del primer ciclo, propone un recorrido imaginario por distintos paisajes de la provincia de Entre Ríos, guiado por una niña llamada Libertad. A través de su mirada, se promueven actividades interdisciplinarias que integran contenidos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Matemática y Educación Artística. Por su parte, Guataha -palabra que significa “viaje” en lengua guaraní- está destinado a estudiantes del segundo ciclo de primaria. Siguiendo la lógica del recorrido simbólico, este cuadernillo profundiza en el conocimiento de los pueblos originarios y promueve aprendizajes significativos mediante una propuesta lúdica centrada en el juego y la exploración colectiva.

“Guataha, viaje en lengua guaraní, continúa la propuesta presentada en el cuadernillo *Viajemos con Libertad*. Es un material pensado para abordar la tarea de revinculación y lo aprendido en 2020 y 2021, años atravesados por la emergencia sanitaria. Está compuesto por un cuadernillo, un recursero y un tablero” (CGE, 2022).

En esta ocasión, Libertad es acompañada por su hermano mayor, Pancho, y por Mainumby, un picaflor que guía las lecturas y las actividades. La propuesta incluye un juego de mesa con tablero, fichas y tarjetas de desafíos, que combina contenidos curriculares con prácticas cooperativas y colaborativas. El texto “Última Parada”, está destinado a los estudiantes de 6to grado y fue presentado en 2023.

Estas experiencias muestran cómo la producción de materiales educativos en la provincia de Entre Ríos no se limitó a responder a la emergencia con soluciones transitorias, sino que también supo generar propuestas con valor pedagógico sostenido. La Serie Viajeros constituye así una expresión de políticas públicas que articulan lo curricular con lo lúdico, reconociendo la importancia de generar sentido en los procesos de aprendizaje y de sostener el vínculo con la escuela en contextos adversos.

Como se expuso en el apartado inicial, el programa “*Contenidos en Casa*” tuvo como eje central la elaboración y distribución de recursos educativos. En el marco de esta iniciativa, se redactaron e imprimieron un total de 19 cuadernillos pedagógicos destinados a docentes y estudiantes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo: nivel inicial, primario, secundario -en sus distintas orientaciones y formatos-, jóvenes y adultos, y educación especial.

En el siguiente cuadro podemos observar la distribución de estos:

Nivel / Modalidad	Docentes	Estudiantes
Nivel Inicial	Cuadernillo Docentes 1	—
Primario – Primer Ciclo	Cuadernillo Docentes 1	Cuadernillo Estudiantes 1
Primario – Segundo Ciclo	Cuadernillo Docentes 1	Cuadernillo Estudiantes 1
Primaria – Jóvenes y Adultos	Cuadernillo Docentes	Módulo: 1, 2, 3, 4

Nivel / Modalidad	Docentes	Estudiantes
Secundario – Orientada	Cuadernillo Docentes 1 (Ciclo Básico y Orientado)	Ciclo Básico: Cuadernillo 1 Ciclo Orientado: Cuadernillo 1
Secundario – Técnico Profesional	Cuadernillo Docentes 1 (Ciclo Básico y Superior)	Ciclo Básico: Cuadernillo 1 Ciclo Superior: Cuadernillo 1
Secundario – Jóvenes y Adultos	Cuadernillo Docentes 1 (Ciclo Básico y Orientado)	Ciclo Básico: Cuadernillo 1 Ciclo Orientado: Cuadernillo 1
Educación Especial	Cuadernillo para Docentes	–

Cuadro 3. Distribución de cuadernillos para docentes y estudiantes por niveles/modalidades. Elaboración propia a partir de documentos oficiales del CGE (2020–2021).

Los contenidos de estos cuadernillos estaban dirigidos tanto a docentes como a estudiantes y familias, aunque sin una clara perspectiva de abordaje pedagógico para este último sector. En ellos se incluían orientaciones para organizar la enseñanza en la virtualidad, criterios de priorización de contenidos, propuestas didácticas y sugerencias para el vínculo con los hogares. Como señala Becerra en un informe del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020), era común encontrar recomendaciones dirigidas a las familias sobre cómo estructurar rutinas diarias, cómo acompañar a los niños en las tareas escolares o cómo explicar el contexto de la pandemia. En paralelo, se recomendaba contenidos audiovisuales que fueron difundidos a través de canales de televisión, radios locales y plataformas como YouTube, sumándose a la programación nacional transmitida por medios públicos.

Con la reapertura progresiva de las escuelas en la provincia de Entre Ríos, el CGE implementó a partir del 30 de agosto de 2021 una serie de medidas orientadas al regreso a la presencialidad plena. Esta nueva etapa se apoyó en un esquema de modalidad mixta, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes que, durante la pandemia, habían quedado desvinculados o presentaban dificultades de conectividad.

En este sentido, se reorganizaron los contenidos escolares con base en las orientaciones pedagógicas desarrolladas previamente durante la emergencia sanitaria. Tal como lo indica la normativa provincial, “las instituciones reorganizarán la enseñanza en forma integrada, con ejes o recorridos que constituyan las prioridades” (CGE, 2021b)¹ en el marco del plan “*Contenidos en Casa*”. Asimismo, se flexibilizaron las medidas de distanciamiento en las aulas y se adoptó la consideración de cada curso como una burbuja sanitaria, con el fin de posibilitar el ingreso de todos los estudiantes. Según se explicita, “cada sala, grado, año o curso será considerada burbuja, por lo que no se requerirá distanciamiento social entre estudiantes dentro de la misma” (CGE, 2021b).

El recorrido realizado a lo largo de este capítulo permitió situar el impacto que tuvo la irrupción de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo argentino, así

¹ CGE. (2021b). Contenidos en Casa. Secundaria Jóvenes y Adultos. Cuadernillo Estudiantes 1. Ciclo Básico. <https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Secundaria-basico-final.pdf>

como las diversas estrategias implementadas para garantizar localmente la continuidad pedagógica en contextos de emergencia. A partir del análisis de las políticas públicas nacionales y provinciales, en particular la experiencia de Entre Ríos y la producción de materiales como los cuadernillos “*Contenidos en Casa*”, fue posible identificar algunas líneas de acción que moldearon las prácticas docentes y los modos de enseñar durante este período excepcional.

Este contexto, atravesado por múltiples tensiones e innovaciones, plantea la necesidad de revisar no solo las respuestas institucionales, sino también los marcos conceptuales que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este sentido, el próximo capítulo se propone avanzar en un abordaje teórico de la temporalidad como categoría central para la enseñanza de estas disciplinas. Para ello, se analizará la situación actual de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria, tanto a nivel nacional como en la provincia de Entre Ríos, considerando los conceptos clave vinculados a la temporalidad, su presencia en los diseños curriculares y su potencial para fomentar el pensamiento histórico y crítico en los estudiantes.

Capítulo 5: La enseñanza del tiempo de Ciencias Sociales en educación secundaria en Argentina y en la Provincia de Entre Ríos

“(…) los relojes no son el tiempo” (Elías, 2010, p. 27)
“Así pues, lo que llamamos “tiempo” es, en primer lugar, un marco de referencia que sirve a los miembros de un cierto grupo y, en última instancia, a toda la humanidad, para erigir hitos reconocibles, dentro de una serie continua de transformaciones del respectivo grupo de referencia, o también para comparar una cierta fase de un flujo de acontecimientos con fases de otro, etc. Por esta razón, el concepto de tiempo es aplicable a tipos de continuum en devenir (Elías, 2010, p. 64).

5.1 El tiempo histórico y su enseñanza en la formación docente en Argentina durante las últimas décadas.

Al pensar la enseñanza del tiempo histórico en la escuela, resulta necesario interrogar las formas en que el tiempo es concebido y construido socialmente. No se trata simplemente de una medida objetiva que puede ser registrada por relojes o calendarios, sino de un marco simbólico que las sociedades elaboran para dar sentido a su devenir. Como sostiene Norbert Elías (2010), el tiempo es una convención cultural que permite establecer referencias compartidas, comparar procesos, marcar transformaciones y situar a los sujetos dentro de una continuidad que articula el pasado con el presente y el futuro. Esta dimensión relacional del tiempo ha sido también recuperada por el campo historiográfico contemporáneo, que en general, ha abandonado las visiones lineales del pasado para centrarse en la comprensión de los procesos históricos como construcciones complejas y multicausales. En el ámbito educativo, sin embargo, aún persisten enfoques que conciben el tiempo histórico como una simple sucesión de hechos, anclados en fechas y eventos para memorizar, sin considerar su valor como concepto estructurante del pensamiento histórico.

En la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, el concepto de tiempo histórico constituye una categoría central para comprender las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas. Como hemos podido relevar en el apartado del marco teórico, diversos autores señalan que no se trata únicamente de establecer cronologías, sino de situar los acontecimientos en una red de relaciones que articulen diversas temporalidades. En este marco, la formación de la conciencia histórica y el desarrollo de la temporalidad como competencia social resultan aspectos clave para pensar la formación docente y de los estudiantes en el nivel secundario. En este punto se propone sistematizar el abordaje del tiempo histórico en la enseñanza de la Historia, con especial énfasis en la formación docente en Argentina. Para ello, se toman textos e investigaciones que reflexionan sobre los modos en que la temporalidad histórica es concebida y enseñada, así como sobre los modelos de formación docente que han predominado y sus implicancias en el aula.

Consideramos que el modo en que el tiempo histórico es enseñado en la escuela se encuentra estrechamente vinculado con la formación inicial de los docentes. En nuestro país, esta formación ha sido objeto de revisión crítica en los últimos años, en particular desde una perspectiva que articula la didáctica de la Historia con las tradiciones de formación profesional. Cuesta (2018) señala que los estudios e investigaciones sobre la formación inicial del profesorado de Historia son escasos en comparación con la investigación sobre la formación docente en general. Estos suelen ser predominantemente estudios de caso o narrativas docentes, a menudo combinando ambas líneas, y frecuentemente poseen un carácter "endogámico y/o de agenda" (p.29), realizados por profesores-investigadores sobre sus propios ámbitos de actuación. A su vez ofrece un análisis de las principales tradiciones que atraviesan la formación del profesorado de Historia, señalando seis modelos o formas de enseñanza que coexisten en tensión, debido a que su "funcionamiento real conlleva mezclas de elementos entre unas y otras". (p.31). Cada una de estas tradiciones didácticas encarna una concepción específica sobre el rol del docente, el estatuto del conocimiento histórico y los fines formativos de la enseñanza de la Historia en el marco del sistema educativo. La revisión de las propuestas formativas en Argentina muestra una tensión constante entre una tradición más transmisiva, centrada en cronologías y relatos acabados, y otra problematizadora, que concibe el tiempo histórico como una construcción interpretativa y plural. Los desafíos actuales se orientan a fortalecer esta segunda perspectiva, dotando a los futuros docentes de herramientas conceptuales y didácticas que les permitan trabajar la temporalidad en términos más complejos.

Aun así, según la autora, la formación docente para el nivel secundario en Argentina ha estado históricamente orientada por una fuerte especialización disciplinar, con escasa incidencia de la formación pedagógica. Esta orientación responde al origen universitario de los primeros profesores y a la estructuración curricular en torno a las disciplinas, lo que consolidó una lógica fragmentada de la enseñanza. No obstante, hacia fines del siglo XX, comenzó un proceso de revisión de los modelos de formación docente, impulsado por las transformaciones en el sistema educativo y por nuevas demandas sociales. Este replanteo subrayó la necesidad de brindar a los futuros docentes de herramientas reflexivas y críticas que les permitieran intervenir de manera autónoma y eficaz en escenarios educativos actuales.

En esta misma línea, retoma a Andelique (2011), y coincide en que uno de los espacios claves para revertir esta situación es la Didáctica de la Historia, entendida como un campo de articulación entre la formación disciplinar y la formación pedagógica. Este ámbito no solo permite construir herramientas teóricas y metodológicas específicas, sino que también habilita el desarrollo de competencias esenciales para la práctica docente. En este sentido, la Didáctica de la Historia tiene el potencial de formar profesionales capaces de actuar de manera crítica, reflexiva y creativa frente a los desafíos de enseñar en contextos atravesados por la heterogeneidad, la innovación curricular y las tensiones propias del vínculo entre conocimiento y escuela.

A su vez, diversos estudios recientes, evidencian una demanda creciente entre estudiantes avanzados y docentes en ejercicio por una formación docente más equilibrada, que articule de manera efectiva saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares. Como señalan Álvarez y Sayago (2022), "La complejidad del tiempo histórico, y su relevancia en nuestro campo de conocimiento, requiere de un tratamiento profundo y también, de los aportes de diferentes campos de conocimiento dentro y fuera de la historia" (p. 45), lo que implica reconocer la multicausalidad y la simultaneidad de

procesos como condición indispensable para formar una conciencia histórica crítica en los estudiantes. En la misma línea, Escribano Muñoz y Pagés (2019) señalan que

“La relación entre sociedad y tiempo histórico es interpretada generalmente como un constructo lineal y objetivo (...) una visión reduccionista y errónea de la historia -del devenir histórico- que sigue apareciendo reflejada en la práctica docente y que repercute en la concepción que los y las futuras docentes asumen de la enseñanza y del aprendizaje del tiempo histórico y de la historia” (pp. 19-20)

Proponen comprender el tiempo desde categorías temporales como “cambio, permanencia, periodización, sucesión y simultaneidad” (p. 28). Estas contribuciones, sumadas a otros estudios recientes publicados en revistas como *Reseñas o Clío & Asociados*, permiten actualizar los debates en torno al lugar del tiempo histórico en la formación docente y en la educación secundaria, aportando marcos conceptuales que dialogan con los desafíos identificados en la enseñanza en la provincia de Entre Ríos.

Este enfoque se articula con los aportes de la psicología cognitiva al mostrar que la comprensión del tiempo histórico es una construcción compleja que no puede reducirse a una transmisión de datos. Carretero y Limón (1993) insistían en que los alumnos no solo deben adquirir información, sino reorganizarla, integrarla y dotarla de sentido dentro de un marco conceptual amplio. Esto supone no solo enseñar qué ocurrió y cuándo, sino cómo se interpreta ese hecho, qué lo causó, a quiénes involucró y qué consecuencias tuvo. Así, enseñar el tiempo histórico en la adolescencia conlleva atender tanto al desarrollo cognitivo como a la diversidad de experiencias temporales que conviven en la sociedad actual. La escuela, como espacio de socialización histórica, debe ofrecer herramientas para que los estudiantes puedan entender su presente en relación con un pasado interpretado críticamente y un futuro abierto. En palabras de Pagés, se trata de propiciar un “compromiso con la verdad”, entendido como una búsqueda de sentido histórico que permita a los jóvenes “mediar inteligentemente entre la sociedad y el individuo, el saber y la pasión, la lucidez y la ofuscación, la esperanza y la duda” (1999, p. 288).

Cabe destacar que esta misma problemática también se hace visible al trabajar la enseñanza del tiempo histórico con estudiantes jóvenes y adultos, quienes, en el marco de esta tesis son considerados sujetos de análisis mientras cursan sus trayectorias escolares en el nivel secundario. Estos estudiantes, con recorridos educativos muchas veces discontinuos o atravesados por experiencias previas fragmentadas, enfrentan desafíos particulares en la construcción de nociones temporales complejas, lo cual exige propuestas didácticas sensibles a sus contextos y significativas para sus historias de vida. En este sentido, el trabajo de Lucrecia Álvarez (2020), basado en experiencias de enseñanza desarrolladas en la ciudad de Santa Fe, resulta particularmente relevante. La autora investiga las representaciones sociales que los estudiantes jóvenes y adultos construyen sobre el tiempo histórico al comenzar el último año de su formación secundaria, y analiza cómo estas representaciones se transforman a partir de la implementación de una propuesta didáctica específica. A su vez, explora de qué modo una innovación pedagógica centrada en el abordaje del tiempo histórico puede incidir en la mejora de la práctica docente, permitiendo reflexionar sobre su sentido y efectividad en contextos reales de aula.

Esta investigación es relevante en tanto aporta a un campo escasamente explorado, ya que vincula la enseñanza del tiempo histórico con las representaciones sociales de los

estudiantes en el nivel de jóvenes y adultos, al mismo tiempo que promueve una indagación sistemática sobre la propia práctica.

Otro caso particular a destacar es el de la tesis de Zatti (2016), “La enseñanza de la historia argentina reciente: Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná – Entre Ríos” de la maestría en Didácticas Específicas donde el concepto de tiempo histórico aparece vinculado a las formas tradicionales de enseñar Historia en la escuela secundaria, las cuales privilegian una organización cronológica lineal, centrada en la sucesión de períodos presidenciales y hechos políticos. Este modelo, heredado de las estructuras del sistema educativo nacional desde fines del siglo XIX, se asocia a una pedagogía de la memoria oficial que enfatiza la continuidad institucional y excluye los conflictos, omitiendo a menudo la historia social o la voz de los sectores subalternos. Esta enseñanza tradicional cristaliza lo que la autora considera un “currículo residual” (Siede 2010), que desplaza los acontecimientos más próximos, como la última dictadura militar y la guerra de Malvinas, hacia el final del año escolar, impidiendo su tratamiento adecuado. En este marco, los manuales utilizados por los docentes reproducen un enfoque informativo y superficial, “sin generar aprendizajes y sin despertar interés en el estudiante por lo que está estudiando” (Zatti, 2016, p. 132). Frente a esta visión convencional, la autora adhiere a una perspectiva que considera el pasado reciente como un terreno abierto y en disputa, especialmente en torno al terrorismo de Estado y sus consecuencias. No obstante, advierte que, ante la falta de formación específica, muchas propuestas se reducen a ejercicios repetitivos, sin problematización, como el uso de cuestionarios o la simple transcripción de textos, lo cual deriva en “un trabajo pasivo de los estudiantes, centrado en la resolución de cuestionarios y por ende, de transcripciones de textos acríticas” (Ídem). Aun así, algunos docentes de los casos que entrevista, intentan construir clases que articulen historia, memoria y ciudadanía democrática de forma más reflexiva y contextualizada.

Si bien la tesis no se centra de manera exclusiva en el análisis conceptual del tiempo histórico, sus aportes resultan pertinentes para pensar la enseñanza de esta categoría, especialmente en el tratamiento del pasado reciente. Zatti problematiza las formas en que el tiempo escolar estructura la enseñanza de la Historia, y cómo el lugar marginal que suele ocupar la historia reciente en el calendario escolar responde a un orden cronológico tradicional que privilegia el pasado lejano y despolitizado. Además, su trabajo se desarrolla en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, lo que ofrece un marco empírico valioso para investigaciones centradas en prácticas docentes situadas, incluyendo aquellas que exploren la representación y enseñanza del tiempo histórico en clave local o regional.

5.2 Relación con los diseños curriculares de Entre Ríos y formas de representación del tiempo en el nivel secundario y sus modalidades.

En este apartado, nos proponemos analizar cómo las distintas modalidades de la educación secundaria en la provincia de Entre Ríos abordan el tiempo histórico en sus respectivos diseños curriculares. A partir del estudio de estos documentos normativos, se buscará indagar qué concepciones de tiempo y de Historia subyacen en sus propuestas, cómo se vinculan con otras áreas del conocimiento y qué lugar ocupan en la formación ciudadana de los y las estudiantes. En última instancia, se trata de comprender hasta qué punto el tiempo histórico se presenta como una herramienta capaz de promover una mirada crítica y transformadora sobre los procesos sociales.

En primer lugar, podemos referenciar que en la provincia de Entre Ríos, los diseños curriculares para la Educación Secundaria han sido aprobados en momentos distintos, según las modalidades específicas que componen este nivel educativo. Según señalan Rubano y Formento de Nader (2013), a partir de la sanción de las Leyes de Educación Nacional N° 26.206/06 y Provincial N° 9890/08, se inició en Entre Ríos un proceso de transformación estructural de la escuela secundaria. Este cambio se enmarcó dentro del Plan Educativo Provincial 2007-2011, el cual definió una serie de lineamientos, orientaciones y aspiraciones para el sistema educativo entrerriano, tomando como referencia los fundamentos establecidos en la normativa nacional, pero atendiendo a las especificidades regionales, promoviendo la inclusión y la atención a la diversidad.

En su diagnóstico inicial, las autoras advierten que la escuela secundaria de la provincia acumulaba diversos problemas derivados de planes de estudio anteriores (como los vigentes en 1956 y 1972), así como de las reformas estructurales impuestas por el modelo del Polimodal, implementado entre 2003 y 2004 como parte del cambio propuesto por la Ley Federal de Educación. Estas transformaciones habían generado tensiones pedagógicas e institucionales que se buscó superar mediante una nueva organización curricular y formativa enmarcadas en la “Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana” en consonancia con su carácter obligatorio establecido por la normativa nacional (pp. 2-3).

El diseño curricular de la secundaria común fue oficializado mediante la Resolución N° 3322/10 del Consejo General de Educación (CGE), que comprendía tres años para el ciclo básico y tres años para los ciclos orientados. Paralelamente, la modalidad de Educación Técnica obtuvo su aprobación curricular a través de la Resolución N° 609/11 del CGE, que estableció los lineamientos del Diseño Curricular para la modalidad Técnico-Profesional, luego fue complementada con la Resolución 2757/11. Finalmente, la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos fue estructurada mediante la Resolución N° 4000/11 del CGE, que aprobó el diseño curricular específico para esta población en particular.

Estas normativas reflejan un proceso de construcción curricular segmentado, donde cada modalidad cuenta con un marco de referencia propio, diseñado para atender la diversidad de contextos educativos. Esto también implica que las prácticas institucionales, los enfoques pedagógicos y los recursos didácticos utilizados (incluidos los materiales digitales e impresos enmarcados en dichos diseños) se ajustan a esas orientaciones específicas. Tal heterogeneidad curricular constituye un aspecto central para el análisis de cómo se aborda la noción de tiempo histórico en la provincia. Por ello, nos proponemos analizar cómo se presenta, menciona o incorpora esta noción en los diseños curriculares vigentes. Nos interesa indagar no solo su presencia explícita como contenido, sino también las formas en que el tiempo histórico se articula con los propósitos formativos, los enfoques didácticos propuestos y la selección de contenidos disciplinares, en particular dentro del espacio de Historia o del área de las Ciencias Sociales. Este análisis permitirá establecer qué lugar ocupa el tiempo histórico en la formación ciudadana y en el desarrollo del pensamiento histórico en los marcos curriculares oficiales, reconociendo las especificidades u omisiones que cada modalidad pueda presentar.

5.2.1 El tratamiento del tiempo histórico en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Común (Res. 3322/10 CGE)

El Diseño Curricular del Nivel Secundario establece orientaciones específicas para los espacios curriculares de Historia en el Ciclo Básico Común y en el Ciclo Orientado. A diferencia de los enfoques tradicionales, el diseño propone comprender el tiempo histórico como una construcción compleja, no lineal, dinámica y multicausal. Desde el inicio, se plantea la necesidad de fortalecer la comprensión del tiempo como proceso, “no como sucesión, sino en un devenir con descubrimientos y retrocesos, continuidades y cambios en un juego de poderes, instituyentes e instituidos, y de limitaciones socio-históricas” (CGE, 2010, p. 122). Esta concepción promueve el abordaje del pasado como una dimensión de la experiencia humana, en permanente tensión con el presente. Asimismo, se recuperan explícitamente conceptos como cambio y permanencia, considerados “aportes específicos de su enseñanza”, así como procedimientos vinculados al trabajo con fuentes, la indagación, la explicación multicausal y la comprensión de procesos sociales complejos (Ídem).

Estos elementos ubican al tiempo histórico como una categoría central, aunque no se halla conceptualizada formalmente, se destaca su importancia en la construcción del pensamiento histórico. De este modo, puede afirmarse que el tiempo histórico actúa en el diseño como un concepto estructurante dentro del área de Ciencias Sociales, en tanto organiza los contenidos y orienta metodológicamente las prácticas escolares. También se lo presenta como una dimensión que conecta al sujeto con su entorno cultural cuando señala que “Pasado y presente son estadios de un proceso situado en el tiempo que se corresponde con la dimensión temporal del ser humano” (CGE, 2010, p. 122).

En el Ciclo Orientado, el diseño continúa con esta línea, proponiendo un recorte temporal más concentrado

“(…) el tiempo histórico propuesto se reduce en este ciclo al último siglo con un juego de escala mundial y latinoamericana, dejando para el último año del recorrido de la secundaria la historia argentina del siglo XX y lo que va del XXI, enriquecida con una investigación local” (CGE, 2010, p. 134).

Aquí se evidencia una mirada pedagógica para profundizar la comprensión del pasado reciente, integrando el análisis local y articulando la memoria social con el conocimiento histórico. Esta estrategia implica una lectura crítica del tiempo en la que la evaluación se propone favorecer la consolidación progresiva de la capacidad de “determinar cambios significativos o continuidades con un tiempo más cercano o con el presente” (CGE, 2010, p. 142).

Además, la noción de tiempo histórico aparece de manera transversal en otros espacios curriculares. En Psicología, se señala que “el proceso de aprendizaje coincide con un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto, considerándolo en un tiempo que es lógico y no únicamente cronológico” (CGE, 2010, p. 169). Esta afirmación permite pensar el tiempo histórico no solo como dimensión externa de los procesos sociales, sino también como experiencia subjetiva del sujeto que aprende. En Educación Tecnológica, se promueve el reconocimiento de “la coexistencia de la diversidad de tecnologías en un mismo tiempo histórico” (CGE, 2010, p. 244), lo que implica una lectura sincrónica del desarrollo técnico y su relación con lo social. Se propone también articular con el área de Ciencias Sociales “el trabajo sobre el Tiempo Histórico entendido desde la idea de continuidad y cambio, como así

también desde la centralidad de la relación pasado-presente y Actores Sociales” (CGE, 2010, p. 250). Estas articulaciones sugieren una perspectiva compartida que reconoce el tiempo histórico como una construcción cultural, extendida más allá del espacio disciplinar de Historia.

En otras disciplinas como la Economía y la Biología, sin embargo, dichas conexiones tienen un alcance limitado y se orientan principalmente a ubicar determinados procesos científicos o técnicos en una secuencia temporal, más que a promover una reflexión histórica profunda o crítica sobre su contexto o sus implicancias. En este sentido, el tiempo histórico aparece como un recurso para ordenar cronológicamente hechos, descubrimientos o transformaciones.

A partir de lo enunciado, es posible señalar que el Diseño Curricular de secundaria común de Entre Ríos promueve una concepción del tiempo histórico que lo aproxima a la noción de construcción social y cultural del tiempo, aunque no lo explicita en términos didácticos. Sin embargo, su presencia constante en el enfoque orientador, en los objetivos formativos y en las articulaciones con otras áreas evidencia su centralidad en la formación ciudadana y en el desarrollo del pensamiento histórico-crítico. Cabe señalar que el diseño curricular, en el apartado correspondiente al espacio curricular Historia, incluye una selección de bibliografía de carácter didáctico que enriquece la fundamentación pedagógica del enfoque propuesto. Esta bibliografía no solo respalda las orientaciones metodológicas, sino que también permite identificar los marcos conceptuales desde los cuales se concibe la enseñanza del tiempo histórico. Entre los textos citados se encuentran obras como Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (2007); Benejam P. y Pagés, J. (1998); Carretero, M. (2007); Hernández Cardona, F.X. (2008); González, A. S. (2001) y Sanjurjo, L. y M. T. Vera (1999).

5.2.2 El tratamiento del tiempo histórico en el Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (Res. 4000/11 CGE)

El marco normativo que regula la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Entre Ríos establece criterios específicos para su organización institucional y pedagógica. La Resolución N.º 3412/12 del CGE delimita las condiciones de ingreso, señalando que esta modalidad está destinada prioritariamente a quienes no accedieron a estudios secundarios en la edad reglamentaria, estableciendo la edad de ingreso general en 18 años, y permitiendo en su artículo 2, el ingreso desde los 16 o 17 años “exclusivamente a aquellos jóvenes que atraviesan situaciones excepcionales” (CGE, 2012). Esta disposición contempla la diversidad de trayectorias escolares y experiencias de vida que atraviesan los estudiantes jóvenes y adultos que deciden continuar con sus estudios.

En ese sentido, la Resolución N.º 4000/11 aprueba el Diseño Curricular del Nivel Secundario para Jóvenes y Adultos. Este texto normativo promueve un modelo pedagógico que se distancia de las lógicas tradicionales de transmisión de contenidos acumulativos y busca, en cambio, una enseñanza crítica y transformadora de la realidad de los jóvenes y adultos que realizan su cursado. El espacio curricular de Historia, integrado en el área de “Ciencias Sociales y Humanidades”, adopta un enfoque que pone en el centro la reconstrucción del pensamiento histórico y del tiempo histórico como categoría clave para la formación ciudadana de jóvenes y adultos. El diseño sostiene que

“La enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos puede proporcionar herramientas intelectuales para analizar, comprender, explicar (se) la realidad social de la que forman parte y los procesos históricos y cambios sociales de los que son protagonistas” (CGE, 2011b, p. 96).

En este sentido, se plantea como uno de los objetivos fundamentales de la tarea docente la formación del pensamiento histórico, definido como la capacidad de reconstruir “la noción de tiempo histórico: una relación entre el pasado, el presente y el futuro, que ordena y explica el conjunto de los cambios que atraviesa una sociedad a través del tiempo” (Ídem). Esta definición concibe al tiempo histórico no como una cronología objetiva, sino como una herramienta interpretativa que articula experiencia, memoria y proyección futura. La propuesta se inscribe en el paradigma de la complejidad, al destacar dimensiones como la no linealidad, la multicausalidad y la multiperspectividad.

El tiempo histórico es entendido “como proceso, no lineal, no como sucesión, sino en un devenir con descubrimientos y retrocesos, continuidades y cambios” (CGE, 2011b, p. 97), lo cual lo constituye como un concepto estructurante de la enseñanza de la Historia en esta modalidad. Además, se señala la centralidad de vincular el análisis histórico con problemáticas del presente, proponiendo que el conocimiento del pasado surja de “los interrogantes y problemas que el presente plantea a la sociedad y a ellos mismos” (CGE, 2011b, p. 96), propiciando una interpretación del acontecer histórico anclada en la experiencia, con compromiso ciudadano y actitud analítica.

Este enfoque no se limita exclusivamente al espacio curricular de Historia, sino que se proyecta de manera transversal en distintas orientaciones, por ejemplo, en el Bachiller con orientación en Comunicación se incorpora la dimensión temporal al abordar “el rol de los/as jóvenes en la sociedad a través de los tiempos” (CGE, 2011b, p. 127), lo que permite trabajar el tiempo histórico en clave generacional, reconociendo la participación de las juventudes en distintos contextos históricos. En la orientación en Ciencias Naturales, se propone el análisis de “los recursos naturales renovables y no renovables, su uso a través del tiempo” (CGE, 2011b, p. 128), lo que habilita una articulación con la perspectiva ambiental y el estudio de los procesos de transformación de la naturaleza en relación con las sociedades. Por su parte, en la orientación en Economía y Administración, se señala explícitamente que el estudio de la economía implica un vínculo estrecho con “los procesos económicos en los distintos tiempos históricos” (CGE, 2011b, p. 354), integrando el análisis temporal al examen de las prácticas económicas, las transformaciones tecnológicas y los modos de organización social. Estas referencias permiten afirmar que la categoría de tiempo histórico se despliega como una herramienta integradora en el diseño curricular, articulando saberes disciplinares diversos y favoreciendo una comprensión más compleja y situada de los fenómenos sociales.

Esta resolución refleja un diseño curricular que incorpora el tiempo histórico no solo como contenido, sino como una herramienta clave para la construcción de ciudadanía crítica. La posibilidad de que los estudiantes reconozcan su lugar en los procesos históricos, comprendan los vínculos entre pasado y presente, y proyecten futuros posibles, ubica al tiempo histórico como una noción cultural, procesual y pedagógicamente transformadora dentro de la educación secundaria para jóvenes y adultos. Asimismo, incorpora una bibliografía didáctica que combina autores clave del campo historiográfico con producciones orientadas a la enseñanza. Entre los textos teóricos que fundamentan el enfoque del área se destacan autores como Braudel (1973,

1993), Febvre (1974), Le Goff (1991) y su trabajo junto a Nora (1974), referentes de la Escuela de los Annales, cuyas contribuciones permiten problematizar la noción de tiempo histórico, las representaciones del pasado y la construcción de la memoria colectiva. La inclusión de Carretero, Asencio y Pozo (1997) resulta especialmente significativa, ya que permite tender puentes entre las perspectivas historiográficas y los aportes de la psicología cognitiva al aprendizaje histórico. También se hace referencia a Frieria Suárez (1995) y Osanna (1997), cuyas producciones ofrecen herramientas valiosas para repensar la enseñanza de la Historia en contextos escolares. Cabe señalar que esta selección bibliográfica dialoga con la presente en el diseño de la Educación Secundaria Común, analizada previamente, lo que muestra una línea de continuidad en los marcos teóricos que sostienen las propuestas didácticas para el área en ambas modalidades. Sin embargo, se destacan en el diseño para jóvenes y adultos algunas especificidades que refuerzan el paradigma de la complejidad, la multicausalidad y la articulación entre pasado, presente y futuro desde la experiencia concreta del estudiante adulto. En cuanto a los materiales recomendados para uso del estudiante, resulta llamativa la incorporación de una serie de manuales escolares, entre los cuales se incluyen dos títulos de la editorial Kapelusz y cinco publicaciones de la editorial Longseller. Esta selección evidencia cierta dependencia de materiales tradicionalmente utilizados en la escuela media, aunque sugiere también una intención de brindar herramientas accesibles y estructuradas para el abordaje de los contenidos históricos. No obstante, se complementan estas propuestas con materiales más diversos, actualizados como los encontrados en el portal Educ.ar, @prender y Canal Encuentro.

5.2.3 El tratamiento del tiempo histórico en el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional (Res. 611/11 y Res. 2757/11 CGE)

La Resolución N.º 609/11 aprueba los lineamientos para la modalidad Técnico Profesional en secundaria. Establece que el diseño curricular se organiza en un Ciclo Básico común de tres años y un Ciclo Superior de cuatro, distribuidos en campos formativos, entre ellos el de Formación General, donde se incluyen asignaturas del área de las Ciencias Sociales, integrado por los espacios de Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana para el Ciclo Básico. En este documento se afirma que “La ‘Técnica’ es también objeto de estudio científico por parte de múltiples ciencias sociales: la historia, la sociología, la psicología, y la economía (...)” (CGE, 2011c, p. 8). Este planteo supone una visión no solo en función de procesos técnicos, sino también en su carácter interdisciplinar. La Historia no se reduciría a una cronología, sino que implica en la comprensión de la técnica enmarcada en contextos sociales amplios. En el Ciclo Superior, el área de Ciencias Sociales se encuentra integrada dentro del campo formativo denominado Formación Ética, Ciudadana y Humanística General (CGE, 2011c, p. 76).

Por su parte la Resolución N.º 2757/11 establece la organización de los contenidos del Ciclo Básico Técnico, adoptando una estructura curricular que guarda correspondencia con la del Ciclo Básico de la educación secundaria común, de la cual retoma en líneas generales sus fundamentos pedagógicos y la bibliografía de referencia. A su vez, este diseño busca fortalecer la articulación entre teoría y práctica, así como entre los distintos campos de formación definidos para la modalidad. En el detalle de contenidos mínimos del Ciclo Básico se expresa la misma conceptualización del tiempo histórico que en el Diseño de Secundaria Común (CGE, 2011a, p. 10). Estas

formulaciones constituyen una señal clara de que el tiempo histórico está concebido como proceso estructurante y como construcción social y cultural, capaz de integrar ciudadanía, técnica y saber. En el desarrollo de capacidades, se especifica que

“la idea de proceso debe permitir la explicación y comprensión de los fenómenos del presente reconociendo en él las permanencias y cambios respecto del pasado. En este devenir se relacionan las acciones realizadas por los sujetos en todos los planos de la vida social, con lo cual, este concepto supone la puesta en juego de la noción de cambio social resultante del proceso de transformación que abre paso a otras construcciones y para cuya explicación es necesario apelar al principio de multicausalidad que permite identificar las múltiples variables que configuran una realidad esencialmente compleja.

De allí que consideramos que la categoría de sujeto, deberá ser considerada acentuando la noción de proceso como elemento central. Así podemos ver en el análisis de los procesos espaciales y temporales los cambios y permanencias que atraviesan los fenómenos naturales, sociales y culturales entre otros.” (CGE, 2011a, p. 11)

En relación con el Ciclo Superior de las escuelas técnicas, la resolución establece contenidos específicos para cada una de las orientaciones ofrecidas dentro de la modalidad técnico-profesional. Sin embargo, a diferencia del diseño para la secundaria común, en este caso no se explicita un marco teórico general que fundamente pedagógicamente el enfoque de enseñanza de las Ciencias Sociales o de la Historia. La propuesta curricular se organiza en torno a contenidos prescriptivos, estructurados por año y orientación, sin referencias a categorías disciplinares complejas ni a propósitos formativos amplios.

A partir del análisis de los contenidos propuestos, puede observarse una mirada del tiempo histórico que reconoce su carácter procesual, con referencias explícitas a fenómenos de cambio y permanencia en los procesos sociales. Sin embargo, esta aproximación se limita a una dimensión más descriptiva y hasta fáctica del pasado, sin profundizar en otras cuestiones clave del pensamiento histórico, como la multicausalidad, la construcción del presente a partir del pasado o la problematización de las fuentes. En este sentido, no se avanza en una concepción del tiempo como construcción social y cultural, ni se advierte su análisis como categoría estructurante del conocimiento histórico. Esta ausencia de fundamentación teórica limita la posibilidad de articular el tiempo histórico con otras áreas del conocimiento o de promover una formación ciudadana crítica, especialmente en estudiantes que transitan una modalidad fuertemente orientada a lo técnico-productivo. El desafío radica, entonces, en que los docentes encuentren estrategias para sostener el vínculo entre el campo del trabajo y la comprensión histórica de los procesos sociales que configuran el presente.

5.3 Fomento del pensamiento histórico y formación crítica en los estudiantes en la normativa provincial

Si bien las normativas curriculares de la provincia de Entre Ríos no utilizan de manera sistemática o explícita la expresión pensamiento histórico, con la excepción del diseño destinado a la modalidad de jóvenes y adultos (Res. 4000/11 CGE), puede inferirse a partir de los enfoques formativos y las orientaciones generales de los espacios de Ciencias Sociales e Historia, en particular, una intención clara de formar

sujetos capaces de interpretar procesos históricos, comprender la complejidad del mundo social y participar activamente en su transformación.

La Resolución 3322/10, que regula la educación secundaria común, plantea desde el área de Historia una concepción del tiempo como proceso no lineal, en el que se reconocen continuidades, cambios, conflictos e instituciones. Aunque no se utiliza el término pensamiento histórico, se promueve el análisis multicausal, la problematización de los hechos y el trabajo con fuentes, aspectos centrales para el desarrollo de habilidades de comprensión histórica. De modo similar, en las resoluciones 609/11 y 2757/11 (Educación Técnico-Profesional), el tiempo histórico se presenta como dimensión articuladora entre los contenidos del área de Ciencias Sociales y como recurso para la comprensión de procesos sociales, políticos, económicos y tecnológicos, aunque no se explicita de tal manera. En ambos casos, en las resoluciones se piensa a los estudiantes como sujetos que no solo reproducen saberes técnicos, sino que también son capaces de situarse históricamente, comprender las raíces de las realidades que habitan y participar activamente en su transformación.

Es en la Resolución 4000/11, donde el fomento del pensamiento histórico se explicita como objetivo didáctico. El diseño propone trabajar la reconstrucción del tiempo histórico como una relación entre pasado, presente y futuro, a partir de problemas del mundo social actual. Se alienta a los docentes a incorporar categorías como multicausalidad, multiperspectividad, cambio y permanencia, promoviendo una lectura crítica del devenir histórico y su vínculo con la experiencia de los sujetos. Así, se propone una enseñanza orientada al desarrollo del juicio histórico y de la conciencia ciudadana, a través de estrategias como el análisis de fuentes, el uso de tecnologías, la elaboración de líneas de tiempo y la contextualización de procesos históricos en función de las características del grupo.

Estas intenciones formativas se diferencian del modelo tradicional de enseñanza de la Historia, aún vigente en muchas aulas, que tiende a reducir el tiempo histórico a una sucesión cronológica de hechos. Como advierten Miralles y Gómez (2016), recuperando a Pagés y Santisteban (2008), en muchos contextos escolares predomina una visión restringida del tiempo histórico, organizada en torno a la memorización de fechas y eventos, sin promover su comprensión en toda su complejidad. Estos autores sostienen que “La realidad de las aulas (...) es que el alumnado al acabar la escolarización obligatoria acumula una gran información temporal inconexa y discontinua” (Miralles y Gómez, 2016, p. 16). Estos autores concluyen que esta estructura de enseñanza impide el desarrollo del pensamiento histórico, ya que presenta al pasado como un saber cerrado, cuya apropiación se basaría solamente en la acumulación de datos descontextualizados.

En contraposición a esa lógica transmisiva, Seixas y Morton (citados en Miralles y Gómez, 2016) proponen enseñar el tiempo histórico a través de conceptos de segundo orden como el cambio, la causalidad, la relevancia o la dimensión ética, promoviendo habilidades de interpretación, análisis narrativo e indagación crítica. En esta línea, la normativa curricular de Entre Ríos, con distintos niveles de profundidad, apunta a que los estudiantes sean capaces de articular categorías temporales (como simultaneidad, duración o sucesión) y de reflexionar sobre la construcción de memorias, interpretaciones y sentidos del pasado. Por ello, aunque el término pensamiento histórico no siempre aparezca de manera explícita, su desarrollo puede rastrearse en las propuestas de los recorridos didácticos orientados a la formación de una conciencia histórica activa y comprometida.

Capítulo 6: Análisis de los documentos y cuadernillos "*Contenidos en Casa*"

Fundada, pues, en el rompimiento entre un pasado, que es su objeto, y un presente, que es el lugar de su práctica, la historia no cesa de encontrar al presente en su objeto y al pasado en sus prácticas. (M. de Certeau, 2006, p.52)

6.1. Una propuesta unificada para las modalidades del nivel secundario

Como se mencionó anteriormente, los cuadernillos *Contenidos en Casa* fueron producidos por el CGE con el propósito de complementar los materiales enviados por el Ministerio de Educación de la Nación a través del programa *Seguimos Educando*.

La reorganización pedagógica que el CGE propone en los documentos puede interpretarse como un ejercicio de reconfiguración del tiempo escolar. La pandemia interrumpió la linealidad habitual del calendario educativo, obligando a construir nuevas temporalidades para la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, el tiempo dejó de ser un marco cronológico para convertirse en un objeto de reflexión y acción pedagógica. Esta transformación puede comprenderse a la luz de la frase de Michel de Certeau, quien plantea que toda práctica histórica y por extensión, toda práctica educativa, se funda en la tensión entre un pasado que constituye su objeto y un presente que la condiciona. La enseñanza, al igual que la Historia, se ejerce en un presente que interpela y resignifica el pasado, de Certeau nos presenta una idea más compleja: aunque el historiador intenta estudiar el pasado, inevitablemente el presente se cuela en su mirada. Toda interpretación histórica refleja preocupaciones actuales, por ejemplo, los debates sobre género, memoria o poder.

Del mismo modo, el pasado persiste en las prácticas del presente: las formas de pensar, los discursos y las instituciones actuales están atravesadas por herencias históricas que es necesario tener presente para actuar y comprende nuestra realidad.

Hasta mediados de 2020, la recomendación a las escuelas era priorizar el uso de estos recursos nacionales, en tanto se avanzaba en la generación de propuestas provinciales que atendieran a las particularidades locales (si bien ya se habían elaborado programas de televisión y radio para difundir ciertos contenidos). En ese contexto, mediante el Documento 4 "Criterios para las instituciones educativas", el CGE orientaba para adaptar los materiales nacionales, especialmente en aquellas situaciones donde se dificultaba el acceso a propuestas institucionales propias. Así lo expresa el documento:

"que atendiendo a la diversidad de situaciones se vean imposibilitadas de hacer llegar las propuestas institucionales y definen enviar los cuadernillos impresos: *Seguimos Educando* elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, puedan referenciar algún tipo de seguimiento y/o estrategia que vincule los materiales con las trayectorias de los niños y las niñas, adolescentes, jóvenes o adultos atendiendo a algunas de las sugerencias aquí compartidas." (CGE, 2020d, p. 9)

Esta directiva también se acompañaba de recomendaciones logísticas y pedagógicas, como evitar la circulación de fotocopias y promover el uso de carpetas o

cuadernos personales, subrayando la necesidad de adaptar las propuestas al contexto real de las familias y estudiantes.

Transcurrido el primer semestre del año, se definió una política educativa específica en la provincia para dar continuidad a la enseñanza en el marco de las restricciones a la presencialidad. Esta decisión, plasmada en el Documento 6: “Transitando Caminos y Puentes. Parte I: Definiciones político educativas para 2020”, buscó evitar que entre los estudiantes se consolidara la percepción de estar atravesando un “año perdido”.

“Nos encontramos en estos momentos a mitad del camino en el año, en una etapa de transición, de repensar lo realizado, de evaluar resultados de enseñanzas y aprendizajes, de reformular propuestas, de diseñar nuevos trayectos, derribando muros y construyendo puentes que vinculen directivos y docentes, docentes y estudiantes, estudiantes con estudiantes, escuelas y familias, para potenciar los avances, superar las dificultades, reforzar los lazos. A más de 100 días sin clases presenciales, nos surgen múltiples preguntas, dudas, inquietudes. Por ello, es necesario detenernos en el camino para la lectura y el análisis de los documentos recibidos, de la recolección de información, de unificar criterios institucionales, los acuerdos con colegas de salas/ grados/ cursos para brindar una formación integral y coherente, las articulaciones con docentes del ciclo para priorizar los saberes, fortalecer las capacidades básicas, diseñar propuestas evaluativas integradas.” (CGE, 2020f, p. 3)

Con este encuadre, durante la última semana del mes de julio se organizaron jornadas institucionales virtuales con el objetivo de establecer acuerdos colectivos dentro de cada institución y para delinear acciones pedagógicas a seguir en el nuevo tramo del ciclo lectivo. En este contexto, las autoridades educativas destacan la necesidad de reorganizar la planificación escolar bajo “una nueva estructura temporal que suma a los desarrollos regulares anuales clásicos” (CGE, 2020f, p. 8), adecuando los formatos a las condiciones excepcionales del ciclo lectivo 2020. Esta reconfiguración temporal

“se corresponde a la decisión sobre los alcances de los próximos trimestres de 2020, pensados como períodos o unidades de continuidad y no como cortes o cierres que en esta situación pierden sentido, centrados en una estructura ciclada donde la enseñanza se define desde la simultaneidad, la no gradualidad, la heterogeneidad, con nuevas alternativas y formas de agrupamientos flexibles” (CGE, 2020f, p. 8).

Esta perspectiva buscaba sostener la continuidad pedagógica reconociendo la diversidad de trayectorias y ritmos de aprendizaje que se profundizaron en el marco de la no presencialidad. En este sentido en el documento *Contenidos en Casa*. Nº 6 “Transitando caminos y puentes (Parte II). Marco curricular para la elaboración de propuestas de aprendizajes prioritarios 2020” se recuperan aspectos del Diseño curricular de Educación secundaria donde se señala que

“El Área Ciencias Sociales y Humanidades plantea la **problematicación** específica desde los espacios curriculares que la constituyen en la Formación General, teniendo en cuenta la complejidad de los fenómenos humanos y sociales, y la relación y continuidad entre los ciclos de la Educación Secundaria. La intencionalidad es favorecer la formación de **sujetos críticos, solidarios/as, comprometidos/as** con su realidad y con los/las otros/as, que puedan lograr, a

partir del análisis interpretativo de diversas situaciones del pasado y del presente, **comprender** que el consenso y el conflicto forman parte de la vida en sociedad, y que los **sujetos sostienen diferentes puntos de vista**, según sus necesidades e intereses.

Las **estrategias** para desarrollar estos propósitos tales como la **argumentación** y **la resolución de problemas**, atraviesan toda la propuesta del área.” (CGE, 2020g, p. 65)

Las negritas presentes en la cita precedente fueron destacadas intencionalmente en el documento, no pertenecen en sí al diseño, lo que permite advertir cuáles son los ejes valorativos y pedagógicos que se buscó enfatizar durante el contexto de pandemia. Además, expresa una visión formativa del área de Ciencias Sociales y Humanidades en el marco de la Educación Secundaria, que va más allá de la transmisión de contenidos. Se propone una enseñanza situada en la complejidad del momento, reconociendo las tensiones entre pasado y presente, y el carácter diverso y conflictivo de la vida en sociedad. En este sentido, la problematización es una clave para formar sujetos críticos, comprometidos y solidarios, capaces de comprender su entorno y actuar en él con conciencia.

La mención a estrategias como la argumentación y la resolución de problemas señala un giro hacia prácticas que promuevan el pensamiento reflexivo y la participación de los estudiantes. Este enfoque, además, reconoce la necesidad de continuidad entre los ciclos del nivel secundario, lo que habilita procesos formativos sostenidos en el tiempo, que permitan construir sentidos históricos, políticos y sociales articulados. Más adelante el documento propone que

“Las innovaciones desarrolladas durante la no presencialidad, nos desafían a **reorganizar pedagógicamente** los recorridos, contenidos y estrategias metodológicas para esta segunda etapa del año, identificando las *capacidades* que permitan a las/los estudiantes *apropiarse de conocimientos en forma autónoma*. La reorganización que aquí se propone implica una **mirada ciclada de la educación secundaria**, que contempla al Ciclo Básico Común y al Ciclo Orientado respectivamente de manera integral, enfatizando que hay sentidos del área que se comparten durante el desarrollo de cada ciclo, y que se van fortaleciendo, profundizando y recuperando en ese tránsito. (...)”

La unidad de criterio pedagógico que se conforma desde la propuesta **ciclada** - y no de la sumatoria de años-, asume como desafío y posibilidad para los equipos docentes del área, potenciar y optimizar las mediaciones pedagógicas, valorar y reconocer esfuerzos, logros y obstáculos, acompañar y cuidar las trayectorias, sostener los procesos de aprendizaje y proporcionar elementos para la auto y coevaluación, es decir, **desplegar los propósitos formativos de las Ciencias Sociales y Humanidades.**” (CGE, 2020g, p. 65)

Esta cita, además de dar cuenta de las modificaciones impulsadas para reorganizar la enseñanza durante el período de no presencialidad, también explicita los sentidos pedagógicos que orientaron esas decisiones, destacando la necesidad de repensar los recorridos escolares con una lógica integral y flexible, a su vez que nos ofrece una reflexión sobre los desafíos pedagógicos enfrentados durante la no presencialidad y sus proyecciones hacia la reorganización de la enseñanza en la segunda mitad del año. El uso combinado de negritas y cursivas no es menor, se trata de recursos gráficos que permiten jerarquizar ciertos conceptos clave, otorgándoles un valor dentro del discurso oficial. Las cursivas destacan términos como “*recorridos*,”

contenidos y estrategias metodológicas” lo que nos indica que se propone una ruptura con el enfoque fragmentado o gradual por años. Esta visión implica que los aprendizajes y sentidos del área no se agotan en cada año lectivo, sino que se recuperan, profundizan y resignifican a lo largo del ciclo. El uso de negritas, en cambio, resalta la intención formativa más amplia para “desplegar los propósitos formativos de las Ciencias Sociales y Humanidades”, lo cual subraya el papel activo del equipo docente en la construcción de vínculos significativos que sostengan las trayectorias escolares en condiciones adversas.

6.2 Contenidos y recorridos priorizados para el nivel secundario durante la pandemia

En este apartado desarrollamos los contenidos y recorridos priorizados para el nivel secundario establecidos en el Documento 6 (Parte II). Estos lineamientos, lejos de constituir un recorte arbitrario, se presentan como ejes que buscan sostener aprendizajes significativos, fortalecer capacidades básicas y reorganizar la enseñanza con una lógica de ciclo más que de años aislados, como se mencionó previamente. La priorización también reconoce, al menos en el texto, la diversidad de contextos institucionales y poblacionales, proponiendo criterios comunes que, a su vez, admiten adaptaciones.

En el caso de Historia, para la modalidad de SC, el documento sostiene que en el CB se retoma la perspectiva del Diseño Curricular al señalar que este “apunta a fortalecer la comprensión del tiempo histórico como proceso, no lineal, no como sucesión, sino en un devenir con descubrimientos y retrocesos, continuidades y cambios” (CGE, 2020g, p. 66). Este enfoque se inscribe en una concepción del tiempo como construcción sociohistórica, atravesada por juegos de poder entre lo instituido y lo instituyente, condicionada por múltiples factores que deben ser comprendidos a partir del análisis de procesos que se remontan al pasado. La enseñanza de la Historia, en este sentido, se orienta a complejizar la noción de temporalidad como una dimensión dinámica de los procesos sociales.

Propone como recorrido “La reconstrucción del pasado atendiendo a las categorías témporo-espaciales y al análisis multicausal y multisectorial de los procesos históricos de la Antigüedad, el Medioevo, la Modernidad y la Edad Contemporánea” y establece ciertas capacidades a desarrollar en este gran marco con los siguientes contenidos posibles:

Contenidos	Capacidades por desarrollar
El análisis del trabajo del historiador y de la noción de tiempo y espacio en la reconstrucción del pasado	Interpretar las coordenadas de tiempo y espacio para el estudio de la Historia y reconocer las principales características, cambios y permanencias en las sociedades antiguas atendiendo a los diversos sectores.
La identificación de distintos actores sociales intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y sus posibles vínculos con el presente	Analizar el alcance y los límites del concepto “feudalismo” y el rol desempeñado por los distintos actores sociales del Medioevo, enfatizando en las “relaciones de dominium” en

	el marco del señorío, resistencias y luchas campesinas y su vinculación con la fragmentación político territorial
La caracterización de la paradoja imperialista de España y Portugal y la diversidad cultural de los Pueblos Originarios	Analizar críticamente y de forma multicausal la llegada, ¿invasión? del europeo a América y sus corolarios sobre los pueblos originarios.
El reconocimiento de conceptos clave para el análisis histórico en tiempos pretéritos y presentes	Reconocer el alcance de los conceptos “capitalismo”, “revolución” y “caudillismo” considerando especialmente los procesos revolucionarios americanos y su devenir histórico posterior.

Cuadro 4. Contenidos y capacidades a desarrollar para CB. Elaborado a partir de lo indicado en Documento 6: “Transitando caminos y puentes. Parte II. Marco curricular para la elaboración de propuestas de aprendizajes prioritarios” (p. 66).

Por su parte para el CO se

“Ofrece mirar los movimientos sociales y las expresiones culturales y artísticas del último siglo (...) poder diferenciarlas de las que plantean permanencia (...) comprender los procesos que hicieron del mundo lo que es hoy (...)” para lo cual propone como recorrido “El siglo XX, análisis de las complejidades en el mundo, América y Argentina, considerando las continuidades y rupturas desde la Paz Armada a la Globalización.” (CGE, 2020g, p. 66.)

Para este ciclo se proponen los siguientes contenidos y capacidades a desarrollar:

Contenido	Capacidades por desarrollar
El análisis de las complejidades de las políticas neocolonialistas, y sus correlatos económicos que configuran distintas posibilidades de participación de la ciudadanía	Identificar los vínculos económicos en los procesos imperialistas y los conflictos entre los actores sociales hegemónicos y los nuevos actores que visibilizan su postergación.
La comprensión de la integración de las economías primario-exportadoras de América Latina en el mercado capitalista internacional entre fines de siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.	Analizar y describir la interrelación económico-social entre el escenario latinoamericano, y especialmente argentino, y las potencias capitalistas.
La interpretación de los aspectos fundamentales de los totalitarismos e imperialismos europeos y estadounidense de principios del S XX: Guerras mundiales y crisis económicas	Comprender y explicar desde una perspectiva multicausal, el surgimiento y desarrollo de los regímenes totalitarios, los conflictos y las guerras mundiales y las crisis económicas de la primera mitad del siglo XX.
El reconocimiento de los procesos en los que el mundo bipolar marca su dinámica y su propia desintegración, desde la configuración de la	Reconocer la conformación de los bloques durante la Guerra Fría, identificando sus particularidades, contradicciones y conflictos

sociedad del consumo y del bienestar, incentivada desde los medios masivos de comunicación, que generaron intentos de resistencia y propuestas alternativas	
La identificación de las alternancias democráticas y antidemocráticas en la historia argentina, reconociendo sus vinculaciones con los procesos mundiales, relacionándolas con la ampliación o restricción de los derechos	Analizar críticamente los proyectos que marcaron la dinámica del siglo XX en la Argentina, considerando el protagonismo de diferentes actores sociales.

Cuadro 5. Contenidos y capacidades a desarrollar para CO/S. Elaborado a partir de lo indicado en Documento 6: “Transitando caminos y puentes. Parte II. Marco curricular para la elaboración de propuestas de aprendizajes prioritarios” (p. 67).

Consideramos que la selección de contenidos para el CB revela una clara intencionalidad de promover una comprensión compleja del pasado, estructurada en torno a categorías temporales fundamentales del pensamiento histórico. El recorrido propuesto centrado en grandes períodos clásicos como la Antigüedad, el Medioevo, la Modernidad y la Edad Contemporánea se plantea desde un enfoque multicausal y multidimensional que busca alejarse de una mirada lineal y acumulativa. Se alienta así a los estudiantes a interpretar los procesos históricos como construcciones dinámicas, atravesadas por relaciones de poder, transformaciones estructurales, permanencias y rupturas.

Las capacidades sugeridas, tales como interpretar coordenadas témporo-espaciales, establecer vínculos entre pasado y presente, y reconocer cambios y continuidades, acompañan esta perspectiva, y permiten avanzar hacia una lectura crítica del tiempo como proceso. Desde esta orientación, se promueve el desarrollo de una conciencia histórica que no se limite a la memorización de hechos, sino que habilite la comprensión de la historicidad del presente, fortaleciendo la formación de sujetos capaces de pensar su lugar en la sociedad en clave reflexiva y crítica.

Por su parte, en el CO se amplía este enfoque y se focaliza en el análisis del siglo XX, integrando escalas globales, regionales y nacionales. El estudio de fenómenos como el imperialismo, las guerras mundiales, los totalitarismos, la Guerra Fría y los procesos democráticos y autoritarios en la historia argentina, se articula con conceptos clave como “conflicto”, “dinámica”, “multicausalidad” y “protagonismo de los actores sociales”. Estos contenidos permiten consolidar una mirada del tiempo histórico como entramado de disputas, tensiones y transformaciones, vinculando estructuras globales con experiencias locales. A diferencia del CB, aquí el acento está puesto en la problematización del pasado reciente y sus efectos en el presente, orientando a los estudiantes hacia una lectura situada de los procesos históricos.

No obstante, en ambos ciclos se advierte una limitación compartida: la ausencia de una explicitación de materiales o recursos didácticos específicos que acompañen el desarrollo de los contenidos y capacidades. Esta carencia se torna evidente en el listado de materiales sugeridos al final del documento (pp. 92–96), donde no se observan orientaciones concretas que articulen con los ejes temáticos ni con las capacidades priorizadas. Esta discontinuidad entre el diseño curricular y las herramientas pedagógicas propuestas debilita la posibilidad de implementación efectiva en las aulas,

especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad o con menor acceso a materiales complementarios. La falta de propuestas de trabajo con fuentes, actividades contextualizadas o estrategias diferenciadas limita la potencia formativa de los lineamientos, generando una brecha entre el enfoque teórico y la práctica docente cotidiana.

Siguiendo con el análisis, para la modalidad TP se menciona que

“es fundamental tener claro que en éste ciclo lectivo no podremos desarrollar lo mismo que en los anteriores, pero eso no debe traducirse en una “disminución de aprendizaje” en los alumnos, por el contrario, debe traducirse en un **“diseño de planificación estratégicamente pensada”** para lograr iguales resultados mediante caminos diferentes.” (CGE, 2020g, p. 84).

En otro párrafo, alude además que esta planificación deberá ser construida por cada institución en función de su realidad particular, tomando como punto de partida los logros alcanzados durante el primer tramo del año y orientándose hacia el perfil del egresado previamente acordado y definido en el marco institucional “haciendo uso de TODOS los recorridos posibles que nos permite la articulación entre ciclos y campos de formación”. (Ídem)

En relación con los ejes organizadores para el CB, se propone una estructura común para los tres Campos de Formación (Ética, Ciudadana y Humanística General; Científico-Tecnológica; Técnica Específica). A partir de las capacidades acordadas, cada institución debería definir el grado de complejidad adecuado para cada año, pero cabe destacar que, a diferencia de la propuesta para SC, en este caso se incorporan indicadores de logros de aprendizaje que los estudiantes deberían evidenciar al finalizar el 3º año del ciclo.

Capacidades	Indicadores
Resolución de problemas	Analiza problemas complejos, formula hipótesis, planifica y desarrolla indagaciones. Establece relaciones, selecciona y reorganiza información de múltiples fuentes. Extrae conclusiones y transfiere aprendizajes a nuevos contextos. Usa instrumentos y dispositivos electrónicos de forma pertinente según la tarea.
Pensamiento crítico	Adopta posturas fundamentadas ante problemáticas sociales o personales. Reflexiona sobre valores, intereses y representaciones propias. Reconoce al conocimiento como construcción social, incompleta y revisable.
Aprender a aprender	Identifica necesidades de aprendizaje propias. Desarrolla estrategias para aprender y evalúa su progreso hacia las metas.
Trabajo con otros, compromiso y responsabilidad	Participa en proyectos colaborativos. Practica la convivencia democrática, la empatía y el cuidado de sí mismo, los otros y el ambiente.

Comunicación	Participa en debates e intercambios argumentando de forma fundamentada. Comunica ideas y resultados con claridad, usando diversos formatos y registros según la audiencia. Lee críticamente textos variados, identifica posiciones, evalúa afirmaciones y amplía interpretaciones.
Competencias digitales	Creatividad e innovación: produce ideas y proyectos originales con TIC. Comunicación y colaboración: interactúa en entornos digitales con responsabilidad y respeto. Información y representación: analiza, organiza y comunica información digital críticamente. Participación responsable: se integra activamente al ciberespacio con compromiso cívico. Pensamiento crítico digital: resuelve problemas y toma decisiones con herramientas digitales. Uso autónomo de TIC: comprende el funcionamiento y uso social de las tecnologías digitales.

Cuadro 6. Capacidades e indicadores. Elaborado a partir de lo indicado Documento 6: “Transitando caminos y puentes. Parte II. Marco curricular para la elaboración de propuestas de aprendizajes prioritarios” (pp. 84-85).

En cuanto a los contenidos, se sugiere tomar como referencia los correspondientes a los campos de formación humanística y científico-tecnológica para el CB y en el CS, donde cada espacio curricular debe tener claridad respecto de su aporte al perfil profesional del estudiante, identificando qué capacidades aborda y cómo se articula con otros campos para garantizar una formación coherente. Si bien no se establecen capacidades mínimas para cada especialidad -dado que existen 31 tecnicaturas con propuestas diferenciadas-, se brindan orientaciones generales. En particular, se indica que el campo de la Formación Ética, Ciudadana y Humanística General debe priorizar el desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el procesamiento de información y la comunicación e interacción con otros, siempre en función del perfil técnico-profesional que se está construyendo (CGE, 2020g, p. 86).

Para la modalidad de JyA el documento destaca el proceso seguido con los diferentes actores (escuelas, anexos, centros educativos, coordinaciones departamentales y supervisores) y flexionan que “Tomar decisiones, redireccionar lo planificado, volver a mirar lo transcurrido para planificar el próximo período, resulta un ejercicio habitual en la dinámica escolar que adquiere nuevos significantes desde la complejidad de contexto actual.” (CGE, 2020g, p. 89) Para ello, se propone tomar como referencia los Marcos Orientativos establecidos por el CGE mediante el programa *Contenidos en Casa*, impulsando acciones concretas y contextualizadas que partan de lo trabajado durante el primer semestre.

Esta modalidad, recupera la organización de contenidos, establecida por la Resolución N° 4000/11, que plantea a partir del abordaje de situaciones problemáticas y de ejes transversales tales como la educación ambiental, los derechos humanos, la educación sexual integral, la prevención de consumos problemáticos, la convivencia

escolar, el uso de TIC y la inclusión de los pueblos originarios. Estas líneas de trabajo buscan poner en juego capacidades generales como la lectura, la escritura y la resolución de problemas. En este marco, la transversalización de contenidos podría adaptarse a la orientación institucional específica. (CGE, 2020g, p. 90). En este apartado del documento podemos encontrar una conceptualización de lo que significan las capacidades que se aluden en otras instancias. Retomando a Ferreyra y Peretti (2010) sostienen que

“Las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socioafectivos, que garantizan la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos” (p. 69).

En este sentido, abordar la noción de capacidades en el contexto de la educación secundaria de JyA requiere establecer ciertas precisiones, ya que la Resolución N° 4000/11 del CGE propone una lógica curricular particular, distinta a la organización tradicional por asignaturas o bloques temáticos. Esta normativa impulsa un enfoque centrado en la formación integral y en el reconocimiento de las trayectorias educativas y de vida de quienes asisten a la institución. La decisión de estructurar los contenidos a partir del desarrollo de capacidades generales como la lectura, la escritura, la argumentación y la resolución de problemas desde propuestas interdisciplinarias, no solo busca responder a la heterogeneidad del estudiantado, sino también a contextualizar las actividades en función de sus experiencias, intereses y necesidades concretas.

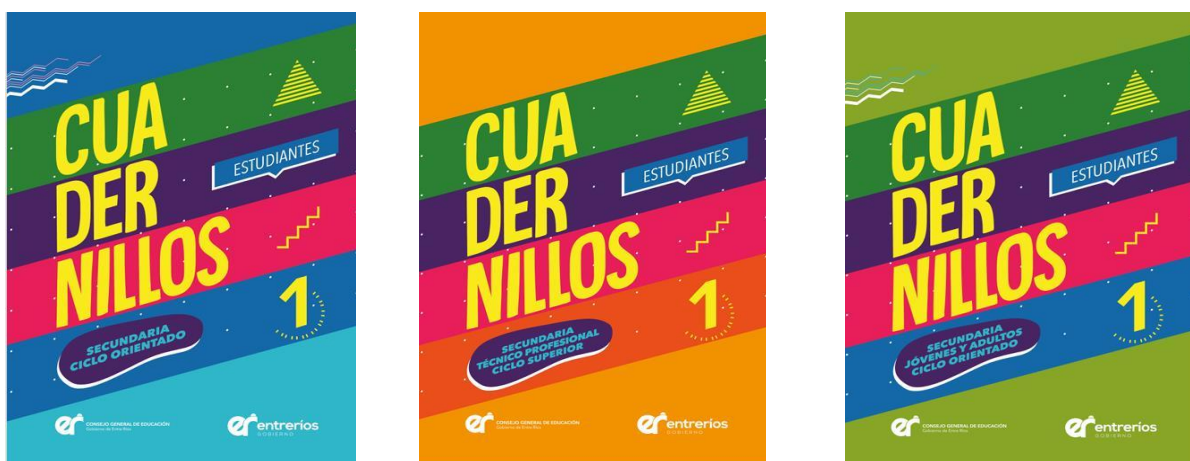
Este enfoque pretende superar esquemas enciclopedistas y avanzar hacia abordajes más significativos, tanto en términos epistemológicos como pedagógicos. De este modo, se promueve una enseñanza que favorezca la construcción de saberes relevantes para la vida en sociedad y el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica. También observamos que se explicitan que las propuestas didácticas del segundo período contemplen las dificultades y desigualdades en los procesos de aprendizaje, evidenciadas a través de registros y evaluaciones formativas. Se plantea una flexibilización de los tiempos, una priorización diferenciada de contenidos y se destaca también el uso de un lenguaje pedagógico cercano y accesible que favorezca el vínculo entre docentes y estudiantes en contextos de no presencialidad. Además, se promueve una concepción de la evaluación como herramienta formativa, orientada a acompañar procesos y no solo a medir resultados. Para ello, se sugieren instrumentos como planillas o rúbricas con criterios institucionales claros que permitan visibilizar el progreso de los aprendizajes. Esta perspectiva, en línea con la Resolución N° 2005/2020 que aprueba el Documento 5- Parte II “Orientaciones para la Evaluación de los Aprendizajes en el Marco de la Emergencia Sanitaria. ¿Cómo evaluar aprendizajes en estos nuevos contextos sin la habitual presencialidad en las instituciones educativas y ante las diferencias de condiciones geográficas y socio familiares?”, se busca interpretar la realidad escolar en sus múltiples dimensiones, integrando las decisiones de gestión, las orientaciones pedagógicas y las particularidades de cada grupo. (CGE, 2020g, p. 91)

6.3 Estructura y organización de los cuadernillos de Educación Secundaria de docentes y de estudiantes

El análisis de los cuadernillos del programa *Contenidos en Casa*, producidos durante el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19 en la provincia de Entre Ríos, permite identificar una organización editorial y pedagógica que articula criterios de urgencia con lineamientos curriculares generales del nivel secundario. La colección se presentó en ediciones diferenciadas para docentes y estudiantes, y para los últimos, segmentada por ciclos (Básico y Orientado/Superior), lo que habilitaría propuestas ajustadas a las trayectorias escolares, por lo que se preveían 3 documentos para su trabajo, de los cuales solo se editó y publicó el N° 1 de la serie.



Imagen 1. Portada de los cuadernillos *Contenidos en Casa* destinados a docentes del nivel secundario.



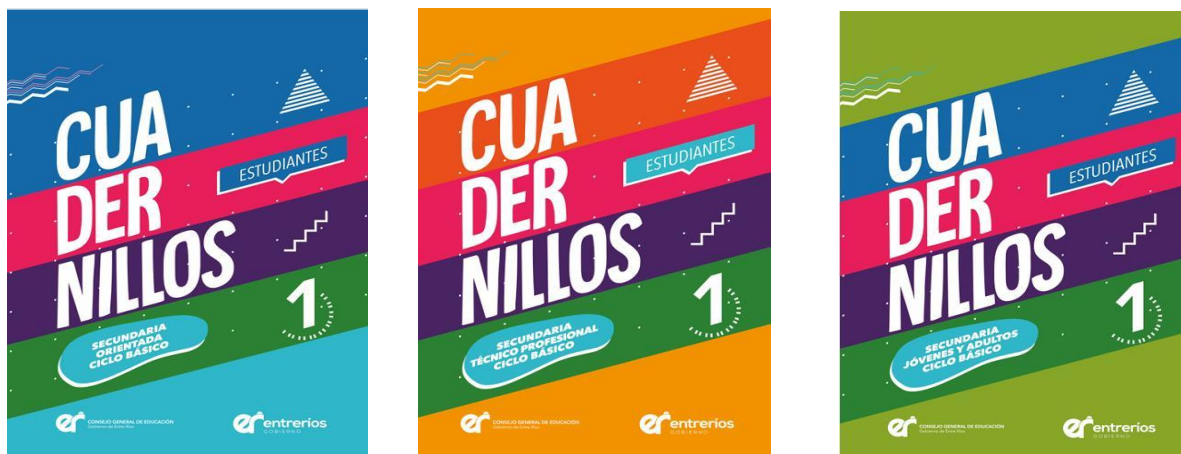


Imagen 2. Portadas de los cuadernillos *Contenidos en Casa* destinados a estudiantes del nivel secundario. En la fila superior se observan los materiales correspondientes al Ciclo Básico, mientras que en la fila inferior se presentan los cuadernillos diseñados para el Ciclo Orientado/Superior.

6.3.1 Cuadernillos docentes

Los cuadernillos docentes analizados se encuentran estructurados en torno a varios componentes claramente definidos. En primer lugar, se incluye una portada institucional, seguida por una sección donde se consigna el equipo responsable de la selección de contenidos y elaboración de las propuestas didácticas, entre los cuales se encuentran docentes y especialistas en diversas áreas (algunos autores difieren en cada modalidad). Es importante señalar que, tanto para la modalidad de SC como para la TP, el cuadernillo contempla entre sus destinatarios a las escuelas de gestión privada de la provincia. Esta inclusión no se encuentra explicitada en el caso de la modalidad de JyA, donde el material parece estar orientado exclusivamente a instituciones de gestión estatal.

Los fragmentos analizados para este apartado provienen principalmente de los cuadernillos del CB y del CO de la modalidad de SC, incorporándose ejemplos de otras modalidades solo cuando presentan variaciones o aportes relevantes para el análisis comparativo.

Luego de la información institucional, se presenta un mensaje de apertura unificado en todos los cuadernillos del Presidente del CGE, Lic. Martín Müller, en el que se subraya el objetivo de los materiales como herramientas de acompañamiento pedagógico inclusivo y democrático en tiempos excepcionales:

“Es importante remarcar este recorrido pues la coherencia que hemos construido entre todos es plasmada en estos cuadernillos; que son un paso adelante en calidad e integralidad, y un reflejo de los desafíos que vivimos en el presente. Desafíos que tienen que ver con acompañar el trabajo institucional y la necesidad de priorizar saberes y capacidades. A eso apuntamos a través de este material impreso, que pretende tender redes hacia los diversos espacios que conforman nuestros estudiantes en un momento extremadamente crítico desde lo afectivo, emocional y económico.

Aspiro a que esa búsqueda haga de este ejemplar mucho más que un cuaderno de papel.” (CGE, 2021a, p. 4)²

Estas palabras extraídas de la presentación institucional del cuadernillo condensan una serie de definiciones políticas y pedagógicas que merecen ser reflexionadas en el marco del análisis de estos materiales. Aunque el documento está dirigido específicamente a docentes, el texto interpela de manera más amplia a las instituciones, a los equipos directivos y, en última instancia, también a los estudiantes, posicionando al cuadernillo como un puente entre los actores institucionales. Las palabras dan cuenta de una pedagogía, que en la situación de emergencia, reconoce las limitaciones del contexto, pero no renuncia a un horizonte educativo más amplio. Aunque el destinatario inmediato del cuadernillo es el docente, se trata de una propuesta que asume una responsabilidad frente a los sujetos que enseña y acompaña.

La afirmación de que los cuadernillos son “un paso adelante en calidad e integralidad” pone en valor el esfuerzo colectivo de construcción entre actores del sistema educativo, aun en un contexto signado por la excepcionalidad. En este sentido, la coherencia no se presenta como resultado espontáneo, sino como fruto de un recorrido compartido, lo cual puede interpretarse como una toma de posición frente a lógicas fragmentadas que muchas veces caracterizan a las políticas educativas de emergencia. Por otro lado, el señalamiento de los “desafíos que vivimos en el presente” evidencia que el material busca responder no sólo a cuestiones didácticas, sino también al impacto emocional, económico y social de la pandemia. El reconocimiento explícito de esas dimensiones subraya un enfoque pedagógico, que no disocia o se propone no hacerlo, al aprendizaje de las condiciones de vida de los estudiantes.

Cuando se afirma que el cuadernillo “pretende tender redes hacia los diversos espacios que conforman nuestros estudiantes”, se alude a una intención integradora, que no solo busca transmitir contenidos, sino también contener, sostener y acompañarlos. Esa noción de red remite a la escuela como una comunidad, y al docente como figura clave para mantener el vínculo pedagógico en un momento de aislamiento e incertidumbre. Por último, nos resulta significativo señalar que la frase “mucho más que un cuaderno de papel” invita a pensar el material como un soporte simbólico, que excede su dimensión funcional o instrumental. Esta formulación proyecta un ideal pedagógico en el que el cuadernillo se vuelve parte de un entramado de sentido: no sólo enseña, sino que conecta, humaniza y afirma la continuidad del derecho a la educación.

El índice se presenta bajo el título “Propuestas didácticas por espacios curriculares y áreas” y enumera las propuestas correspondientes a Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Sin embargo, en ningún cuadernillo incluye la numeración de páginas para cada una de ellas, lo que dificulta su rápida localización, tanto en la versión impresa como en la digital. Particularmente en el caso del área de Ciencias Sociales, es el único espacio que, dentro del índice, presenta un desglose explícito de actividades diferenciadas para el CB y el CO/CS. Esta diferenciación no se presenta en las demás áreas, aunque la poseen, ni tampoco en el cuadernillo destinado a la modalidad de JyA.

² CGE. (2021a). Contenidos en Casa. Secundaria Jóvenes y Adultos. Cuadernillo Docentes. Ciclo Básico y Orientado. <https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillos-Docentes-1-Educacion-Secundaria-Orientada-Ciclo-Basico-y-Orientado-.pdf>

ÍNDICE



PRESENTACIÓN DEL CUADERNILLO

PROPUESTAS DIDÁCTICAS POR ESPACIOS CURRICULARES Y ÁREAS

MATEMÁTICA

Encontrando una expresión matemática que modele situaciones de la realidad

LENGUA Y LITERATURA

El humedal que entrama nuestra comunicación: información y opiniones en perspectiva socioambiental

CIENCIAS NATURALES

¿Qué implicancias puede tener la contaminación del aire sobre el ambiente y la salud?

CIENCIAS SOCIALES

CICLO BÁSICO

Lazos entre sujetos, naturaleza y sociedad desde los derechos humanos y la memoria colectiva hacia la transformación social sustentable, democrática e inclusiva de las diversidades

CICLO ORIENTADO

Espina de la vida y de la historia¹. Derechos humanos y memoria colectiva. Transformación social en pos de una sociedad democrática e inclusiva de las diversidades

¹ Extracto de "La Memoria", libro de León Greco (2007)

ÍNDICE



PROPUESTAS DIDÁCTICAS POR ESPACIOS CURRICULARES Y ÁREAS

MATEMÁTICA

Encontrando una expresión matemática que modele situaciones de la realidad

LENGUA Y LITERATURA

El humedal que entrama nuestra comunicación: información y opiniones en perspectiva socioambiental

CIENCIAS NATURALES

¿Qué implicancias puede tener la contaminación del aire sobre el ambiente y la salud?

CIENCIAS SOCIALES

Cultura ambiental (lazos entre naturaleza, sujetos y tiempo, desde los Derechos Humanos y la sustentabilidad ambiental)

Imagen 3. Índice de los cuadernillos docentes de SC (p.5) y de JyA (p.5).

Cada propuesta incluye una introducción, una fundamentación didáctica general, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, que en el caso de Ciencias Sociales se desdobra para cada ciclo. El apartado final presenta una bibliografía que, además de referencias teóricas, incorpora documentos producidos por el CGE tanto antes como durante la pandemia a modo de orientaciones y normativas para el trabajo docente. Los cuadernillos presentan una extensión de 44 páginas en el caso de la SC, 43 páginas para la modalidad de JyA, y 66 páginas para la TP.

En cuanto a la extensión asignada, el área de Ciencias Sociales abarca alrededor de 11 páginas del cuadernillo docente (desde la página 31 hasta la 41 o 42 aproximadamente), lo que representa una proporción destacada pero equilibrada respecto al espacio destinado a otras áreas curriculares dentro del documento.

A continuación, se desarrolla la propuesta específica para las modalidades y cada ciclo, estructurada en momentos pedagógicos o en actividades concretas según consta en los cuadernillos.

6.3.2 Análisis de los cuadernillos docentes "*Contenidos en Casa*" en el apartado de Ciencias Sociales

La propuesta para la orientación de SC presenta, en el índice, dos títulos diferenciados según el ciclo. Para el CB, se indica "Lazos entre sujetos, naturaleza y sociedad desde los Derechos Humanos y la memoria colectiva hacia la transformación social sustentable, democrática e inclusiva de las diversidades" y para el CO, se señala: "Espina de la vida y de la historia. Derechos humanos y memoria colectiva. Transformación social en pos de una sociedad democrática e inclusiva de las diversidades".

Sin embargo, al ingresar al desarrollo de las propuestas, no se mantiene esta distinción explícita. Ambas secuencias se presentan bajo el primer título,

correspondiente al CB, lo cual genera cierta ambigüedad respecto de la identidad propia del tramo orientado. Entendemos que esta situación, diluye la diferenciación planteada en el índice, dificultando la identificación clara de los enfoques o niveles de complejidad específicos para cada ciclo. Esto también se observa en el cuadernillo correspondiente a la modalidad de TP, donde las propuestas para el CB y el CS aparecen diferenciadas en el índice, pero luego se unifican bajo un mismo desarrollo sin distinción.

En cambio, en el cuadernillo destinado a la modalidad de JyA, no se presenta una división por ciclos en el índice. En su lugar, se enuncia una temática unificada bajo el título “Cultura ambiental (lazos entre naturaleza, sujetos y tiempo, desde los Derechos Humanos y la sustentabilidad ambiental”, dejando el paréntesis sin cerrar en el original, lo cual podría interpretarse como un descuido editorial o una falta de revisión en el formato final. Esta forma de presentación refuerza la idea de una propuesta transversal y generalista para esta modalidad, que no distingue secuencias específicas por tramo formativo, lo cual podría deberse a la heterogeneidad de trayectorias escolares y edades que caracteriza a esta población.

Cada una de las propuestas destinadas al CB y al CO se encuentra desarrollada bajo el subtítulo común “2. Narración de la propuesta de enseñanza y síntesis de los desempeños/producciones a realizar por los/las estudiantes”. Este enunciado condensa dos dimensiones fundamentales del enfoque didáctico asumido por los cuadernillos: por un lado, la “narración” entendemos que alude a una presentación secuencial y contextualizada de las actividades, con un tono más próximo al acompañamiento pedagógico que a la prescripción curricular; y por otro, la “síntesis de los desempeños/producciones”, que plantea la necesidad de explicitar qué se espera que el estudiante sea capaz de hacer, producir o comprender a partir de la propuesta. En términos generales entendemos que este título busca articular planificación y evaluación, permitiendo al docente visualizar una coherencia entre los objetivos de enseñanza y las evidencias del aprendizaje. No obstante, el uso del término “narración” en lugar de “secuencia” o “desarrollo” pudo estar señalando una intención de construcción flexible, más acorde con los desafíos del trabajo remoto o virtual y la diversidad de trayectorias escolares que caracterizó al contexto pandémico.

A continuación, presentamos de manera sistemática la información relativa a los títulos de las propuestas de enseñanza en los cuadernillos docentes.

	SC	TP	JyA
CB	PRIMER MOMENTO: Si tienes miedo de cantar, tararea...		PRIMER MOMENTO: Actividad 1. Si tenés miedo de cantar, tarareá...
	SEGUNDO MOMENTO: Una imagen, ¿dice más que mil palabras? Hagámoslas hablar entonces...		SEGUNDO MOMENTO: Actividad 2. ¿Qué ves...? Recordemos: ¿Será cierto que una imagen dice más que mil palabras? Hagámoslas hablar entonces...
	TERCER MOMENTO: Usos del recurso suelo. ¿Dónde estamos parados?		TERCER MOMENTO: Actividad 3. El suelo como recurso: ¿Dónde estamos parados/as?
	CUARTO MOMENTO: Por el suelo... lo que sea		CUARTO MOMENTO: * Por el suelo...los/las ciudadanos/as lo que sea <i>*No incluye el agregado Actividad 4</i>
	QUINTO MOMENTO: Lo que veo diariamente		<i>No se incluye</i>

	SC	TP	JyA
CO/CS	PRIMER MOMENTO: ¿Alcanza con la letra impresa? Los Derechos Humanos como construcción histórica		PRIMER MOMENTO: Actividad N° 1. ¿Alcanza con la letra impresa? Los Derechos Humanos como construcción histórica
	SEGUNDO MOMENTO ¿Quién pidió una Pizza Imperialista? Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos...		SEGUNDO MOMENTO: Actividad N° 2. “Te doy lanas, granos y carnes a cambio de productos manufacturados”
	TERCER MOMENTO: “Te doy lanas, granos y carnes a cambio de productos manufacturados”		TERCER MOMENTO: Actividad N° 3. “América Latina y la conservación de los recursos naturales: el agua”.
	<i>No se incluye</i>	<i>No se incluye</i>	CUARTO MOMENTO: Actividad N° 4. Volviendo al inicio... ¿Los derechos siempre fueron así?

Cuadro 7. Elaboración propia a partir Títulos de las propuestas de enseñanza en los cuadernillos docentes

El análisis del cuadro revela la homogeneidad entre las actividades diseñadas para las tres modalidades educativas como pudimos observar en las propuestas del Marco Orientador del Documento 6. Esto se manifiesta no solo en el contenido temático, sino también en la secuenciación y en la formulación de los títulos, que son prácticamente idénticos entre las modalidades. En algunos casos, los cambios son mínimos, limitándose a leves ajustes de redacción (por ejemplo, el uso de “tenés” en lugar de “tienes” en el primer momento propuesto para CB).

Esta reiteración sugiere, además, una igualación de los diseños curriculares a nivel operativo, lo que puede interpretarse como una decisión orientada a unificar criterios pedagógicos en el contexto excepcional de la pandemia. Sin embargo, también abre interrogantes sobre la poca diferenciación entre modalidades que, por definición, responden a poblaciones y trayectorias educativas diversas y que, en el caso de la propuesta para las escuelas técnicas, se deberían pensar o adaptar en función del perfil del egresado de cada orientación. De este modo, las propuestas parecerían responder más a un criterio de estandarización que de adecuación específica, lo que puede entrar en tensión con las orientaciones particulares que presentan los diseños curriculares de cada modalidad y lo enunciado en el Marco Orientador.

Un caso particular lo constituye la modalidad de JyA, donde las actividades son presentadas de forma más ordenada mediante la enumeración explícita de cada una (Actividad 1, Actividad 2, etc.). Esta estructura puede estar pensada como una herramienta para facilitar el seguimiento del proceso pedagógico por parte los estudiantes en un contexto donde los ritmos de aprendizaje suelen ser más heterogéneos. Además, en esta modalidad, se observa un cambio significativo: se omite el quinto momento presente en el CB de las otras modalidades, mientras que en el CO se incorpora un cuarto momento adicional (“Volviendo al inicio... ¿Los derechos siempre fueron así?”), lo que sugiere un intento de cierre reflexivo que no se replica en las otras secuencias.

Si bien la normativa emitida respalda una organización curricular basada en la perspectiva ciclada de la educación secundaria, articulando el CB y el CO/CS como unidades integradas de formación, se advierten ciertos desafíos en su implementación concreta. En los cuadernillos analizados, las actividades están formuladas para los ciclos en su conjunto, sin discriminar con claridad los contenidos específicos de cada

año. Esta falta de precisión puede dificultar su adecuación al nivel de profundidad, complejidad y madurez cognitiva esperado para los distintos grupos. Aunque las propuestas se alinean con el eje transversal 'Lazos entre sujetos, naturaleza y sociedad desde los Derechos Humanos y la memoria colectiva hacia la transformación social sustentable, democrática e inclusiva de las diversidades', esta línea orientadora funciona más como un criterio temático amplio que como una planificación secuenciada y articulada con los diseños curriculares provinciales por año. En consecuencia, consideramos que la tarea de adaptar los materiales recae enteramente en el docente, quien debe contextualizar, seleccionar y ajustar los contenidos, enfoques y niveles de exigencia en función de las trayectorias reales de los estudiantes a su cargo.

El análisis realizado también nos permite reconocer que, si bien los títulos y ejes temáticos propuestos en las actividades se alinean con una intención formativa centrada en los derechos humanos, la memoria colectiva y la sustentabilidad social y ambiental, la marcada uniformidad entre las propuestas dificulta su adecuación a las particularidades pedagógicas de cada modalidad. A pesar de ciertos ajustes en la redacción o la estructura, no se evidencian diferencias sustantivas en los contenidos ni en los enfoques didácticos, lo que puede limitar la pertinencia del material frente a poblaciones estudiantiles con trayectorias y necesidades diferentes.

En el caso del área de Ciencias Sociales, al finalizar cada sección de actividades se incluye un listado de referencias utilizadas para la construcción de las propuestas. En su mayoría, se trata de bibliografía dirigida a docentes, con una marcada presencia de autores vinculados a la pedagogía crítica, la didáctica específica y las ciencias sociales en general. Sin embargo, salvo un texto (Martínez, C. y otros, 2010) referido a Educación Ambiental, el resto de las referencias mencionadas no son citadas ni desarrolladas en el cuerpo del documento, lo que debilita considerablemente su articulación con la propuesta didáctica. Si bien esta inclusión bibliográfica podría interpretarse como un intento de ofrecer un marco teórico y metodológico de respaldo, su ubicación al final del texto -sin conexión explícita con los contenidos- tiende a percibirse más como una formalidad académica que como un verdadero insumo orientador para la práctica docente. Además, se advierte cierta heterogeneidad en el nivel de profundidad y especificidad de las bibliografías seleccionadas, lo que también incide en la utilidad efectiva del material para orientar la planificación y la intervención pedagógica.

6.3.3 Estrategias didácticas propuestas en los cuadernillos docentes para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado/Superior

En la introducción común a los tres cuadernillos docentes se señala que “Las Ciencias Sociales y las Humanidades abordan los fenómenos humanos y sociales desde la complejidad y la problematización, apelando a categorías centrales y/o específicas de sus campos disciplinares a fin de ensayar lecturas no simplificadas de la realidad” (CGE, 2021a, p. 31) lo cual brinda el marco de la propuesta en la línea que se proponen los diseños curriculares y las normativas emitidas en el contexto de pandemia. Luego destaca la presencia de

“un enfoque pedagógico y didáctico que se corra de las miradas lineales, parceladas y desarticuladas, priorizando un abordaje que invite a la pregunta, la búsqueda y el análisis, a partir de ejes desde y hacia los que confluyan articuladamente, diversos saberes.” (CGE, 2021a, p. 31)

La propuesta sugiere partir del abordaje de situaciones problemáticas como punto de partida para el diseño de estrategias de enseñanza que promuevan la formulación de preguntas, la interpretación, la investigación y el análisis crítico. Se alienta una perspectiva plural e interdisciplinaria que permita comprender los fenómenos desde diversas miradas, reconociendo también su carácter transversal. El objetivo último es contribuir a la formación de sujetos críticos, con capacidad de reflexionar desde su contexto y de comprometerse activamente con la comprensión y la transformación de la realidad social.

En las modalidades de SC y TP se incorpora una propuesta explícita de articulación con el área de Educación Física en el CB. Esta integración se justifica desde una perspectiva que busca promover una “conciencia crítica, responsable y comprometida respecto de las problemáticas ambientales” y valora “la importancia de una vida saludable, a través de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas” (Ídem). De este modo, se propone una intervención conjunta con la intención de ampliar el horizonte formativo más allá de los contenidos disciplinares e incorporar dimensiones físicas, éticas y sociales del sujeto. Sin embargo, la articulación con el área de Educación Física aparece algo forzada, ya que no se explicita con claridad cómo se integran de manera efectiva los contenidos y propósitos de ambas áreas en una propuesta pedagógica coherente.

En la fundamentación de la propuesta para el CB se señala que el Cuadernillo para estudiantes ofrece actividades diseñadas a partir de ejes problemáticos e interrogantes significativos, con especial atención a aquellos estudiantes con trayectorias escolares intermitentes. Estas propuestas apuntan a fomentar el pensamiento crítico, la articulación entre pasado, presente y futuro, y la comprensión multicausal de los fenómenos, integrando las dimensiones temporales y espaciales. Señala que “La pregunta que orienta esta propuesta para el Ciclo Básico Común es: **¿Por qué decimos que los problemas ambientales son problemas sociales? ¿Cómo ha sido el vínculo entre sujetos y ambiente a través del tiempo?**” (CGE, 2021a, p. 32) y se fundamenta en el Programa de Educación Ambiental, el cual promueve una perspectiva transversal e interdisciplinaria que supera enfoques reduccionistas de tipo biologicista y alienta una comprensión integral de los fenómenos naturales y sociales.

Si bien en el documento se indica que la propuesta se desarrollaría progresivamente en tres cuadernillos, en la práctica solo se publicó uno. En este material, se plantea abordar las problemáticas ambientales desde una escala regional, por considerarlas de impacto directo en múltiples localidades, provincias y ecorregiones. Esta elección busca promover la contextualización de los problemas en su entramado social, evidenciando las relaciones que los articulan con otros conflictos ambientales. La falta de continuidad de las publicaciones de estos cuadernillos restringe el desarrollo gradual que se propone en el enfoque inicial.

Los objetivos de aprendizaje propuestos para el CB expresan una clara orientación hacia el desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia ambiental y la comprensión compleja de los fenómenos sociales. Entre ellos, se mencionan:

- “Incorporar la capacidad para desnaturalizar la relación sujeto, espacio y tiempo, comprendiendo la compleja trama en que dicha relación se constituye.
- Construir conocimiento situado, a partir de problemáticas transversales, que permitan pensarse y pensar la sociedad en la que viven.

- Leer críticamente diferentes fuentes a fin de incorporar el análisis de los fenómenos desde la complejidad, multicausalidad y multiperspectividad.
- Escribir textos explicativos sobre los cambios y permanencias en el pasado y en el presente, en torno a la interacción entre naturaleza y sociedad con respecto al ambiente.
- Desarrollar la toma de conciencia del rol activo en cuanto agentes de transformación de problemas en problemáticas ambientales en pos de la conservación del ambiente y de una sociedad más justa y equitativa.
- Comprender la importancia del reciclado desde la construcción de los elementos necesarios para sostener hábitos de vida saludables.” (CGE, 2021a, p.33”

Cabe señalar que el último objetivo vinculado a la importancia del reciclado como parte de la construcción de hábitos de vida saludables no se encuentra presente en el cuadernillo correspondiente a la modalidad de JyA. Esta exclusión se complementa con la ausencia de articulación con el área de Educación Física, que sí está presente en las otras modalidades.

Los criterios de evaluación propuestos coinciden en todas las modalidades responden a una perspectiva formativa, tal como se establece en el Documento Institucional 5 del CGE mencionado anteriormente. Esta orientación prioriza la retroalimentación continua y la construcción de evidencias que den cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de fortalecer la enseñanza. En este marco, se destacan criterios generales como la capacidad de analizar críticamente la naturalización de lo social, la lectura crítica de fuentes, la producción escrita en función de consignas, el reconocimiento del rol del sujeto en las problemáticas abordadas, y la iniciativa en acciones de transformación social o ambiental. Si bien no se explicita de forma directa un criterio vinculado a la temporalidad, varios de los ítems señalados como la interpretación de causas, dimensiones y perspectivas de fenómenos sociales suponen implícitamente un abordaje temporal de los procesos históricos y sociales, lo cual resulta coherente con los objetivos propuestos para el área de Ciencias Sociales.

En el punto 2 de los cuadernillos docentes, tal como indicamos en páginas anteriores, bajo el título “Narración de la propuesta de enseñanza y síntesis de los desempeños/producciones a realizar por los/las estudiantes”, se presenta el desarrollo de las actividades organizadas por momentos. A continuación, describiremos las orientaciones y narrativas dirigidas a los docentes.

En el caso de los cuadernillos correspondientes a la SC y TP, se afirma que “A continuación, encontrarán un desarrollo planteado a partir de cuatro momentos que, de manera progresiva y mediante diferentes estrategias, aborda la problemática propuesta” (CGE, 2021a, p p.33). Sin embargo, como se ha observado, el desarrollo real incluye cinco momentos diferenciados, lo que sugiere una falta de correspondencia entre la presentación inicial y la estructura efectiva de la propuesta. Esta inconsistencia, aunque menor, puede generar confusión en la lectura del material, especialmente si se lo aborda de manera fragmentaria o si se busca estructurar la planificación en función de los momentos propuestos. La presencia de cinco instancias puede interpretarse como una voluntad de profundización, articulación y diversificación de las actividades, aunque la falta de correspondencia con la introducción resta precisión a la propuesta. Este tipo de detalles también ponen de manifiesto la importancia de una revisión editorial atenta, más

aún en materiales producidos en contextos de alta demanda institucional y de uso extendido por docentes de distintas modalidades.

A continuación, ofrecemos una síntesis de las propuestas desarrolladas en el cuadernillo, organizadas según los momentos pedagógicos previstos para el CB.

PRIMER MOMENTO: “Si tienes miedo de cantar, tararea...”	
Recurso trabajado	Una canción referida a problemáticas ambientales.
Consignas o actividades	Lectura y reflexión de la canción, preguntas orientadoras, una consigna de entrevista oral a un familiar o adulto y escritura de conclusiones.
Sujeto/s que intervienen en la actividad	Estudiante que tiene un rol autónomo y reflexivo, mediante el análisis de la canción, la entrevista, y la escritura de sus conclusiones. El docente actúa como mediador, orientando con preguntas. El adulto entrevistado.
SEGUNDO MOMENTO: “Una imagen, ¿dice más que mil palabras? Hagámoslas hablar entonces...”	
Recurso trabajado	Imágenes “históricas” sobre el uso del suelo en diferentes períodos (Antigüedad, Edad Media, y actualidad).
Consignas o actividades	Observación, análisis guiado con preguntas, identificación de rupturas y continuidades.
Sujeto/s que intervienen en la actividad	Estudiantes analizan imágenes mediante consignas orientadoras. El rol es más analítico que exploratorio, pero se promueve la participación en la interpretación. El docente como mediador “ayuda a mirar”.
TERCER MOMENTO: “Usos del recurso suelo. ¿Dónde estamos parados?”	
Recurso trabajado	Texto informativo que amplía el análisis del recurso suelo a partir de las “categorías y conceptos específicos” de las Ciencias Sociales, que no se mencionan.
Consignas o actividades	Lectura comprensiva, identificación de ideas principales, construcción de un cuadro comparativo con base en los cambios y continuidades.
Sujeto/s que intervienen en la actividad	Los estudiantes realizan sistematización de la información en forma comparada. No se especifica el rol docente.
CUARTO MOMENTO: “Por el suelo... lo que sea”	
Recurso trabajado	Art. 41 de la Constitución Nacional y un texto sobre derecho ambiental
Consignas o actividades	Lectura y producción escrita (desde una postura asumida: periodista, influencer, ONG, etc.) para la concientización sobre el cuidado del ambiente. En la modalidad de JyA solo se propone como rol “ser periodista”.
Sujeto/s que intervienen en la actividad	Los estudiantes asumen un rol propositivo, creativo y comprometido. Se fomenta el posicionamiento y la expresión. No se especifica el rol docente.
QUINTO MOMENTO: “Lo que veo diariamente” <i>*No se incluye en JyA</i>	
Recurso trabajado	Situación o experiencia cotidiana. Articulación con Educación Física, materiales reciclables.
Consignas o actividades	Observación del entorno, reflexión, indagación, autoevaluación, reutilización de materiales, creación de un kit de Educación Física.

Sujeto/s que intervienen en la actividad	El estudiante tiene un rol creativo y autónomo. Intervención interdisciplinar docente.
--	--

Cuadro 8. Elaboración propia de los momentos pedagógicos previstos para el Ciclo Básico en los cuadernillos docentes

En el punto 3 titulado “Presentación de la propuesta para el Ciclo Orientado” del cuadernillo docente, se explicita que la fundamentación retoma los lineamientos del Programa “Educación, Derechos Humanos y Memoria Colectiva”. En este marco, se busca “fomentar la práctica de valores, tales como la memoria, la soberanía, la igualdad, la justicia, la solidaridad, el respeto a la diversidad, a la pluralidad y a la búsqueda de consensos” (CGE, 2021a, p. 37). Esta perspectiva sitúa a los Derechos Humanos como una construcción histórica, resultado de luchas sociales sostenidas en el tiempo, que han logrado institucionalizarse en marcos legales y en políticas públicas, como los juicios por crímenes de lesa humanidad realizados en la Argentina. Tales acciones configuran un horizonte normativo que interpela a los Estados como garantes y a la ciudadanía como actores responsables de su defensa. En consonancia con esta mirada, se señala que

“la pregunta problema que orienta la propuesta para el Ciclo Orientado es la siguiente: **¿Por qué es necesario analizar a los Derechos Humanos como una construcción histórica, al Estado como garante y a los/las ciudadanos/as como guardianes de su cumplimiento?**” (CGE, 2021a, p. 37).

El planteo del interrogante permite abordar contenidos y capacidades propias del área y del ciclo, al tiempo que promueve la educación en Derechos Humanos y la formación ciudadana como pilares fundamentales de la vida democrática. Asimismo, posibilita esbozar una periodización que articula procesos históricos significativos comprendidos entre finales del siglo XIX, principios del siglo XX y la actualidad. Como pregunta problema permite vincularse directamente con las vivencias concretas de estudiantes, jóvenes y personas adultas que cursaban la secundaria durante la pandemia.

La amplitud de contenidos propuestos como la comprensión de los Derechos Humanos como construcción histórica, el análisis de las políticas neocolonialistas, el lugar de América Latina en el mercado internacional como región primario-exportadora y la ciudadanía concebida como un proceso socio-histórico, enmarcados en una perspectiva ciclada, plantea el desafío de su adecuada adaptación a las condiciones concretas de cada institución y grupo de estudiantes. Este enfoque exige una enseñanza atenta a los contextos y comprometida con el derecho a aprender. Para que este propósito se concrete, es necesario estructurar los conceptos de forma progresiva y articulada, permitiendo que los momentos y actividades diseñados respondan a una secuencia progresiva. En este marco, el rol docente adquiere una centralidad indiscutible: se trata de generar propuestas accesibles, contextualizadas y relevantes, que partan de las experiencias y saberes cotidianos de los estudiantes, y promuevan una reflexión crítica sobre su realidad y su participación en ella.

En el apartado 3.2 se presentan los objetivos de aprendizaje previstos para el CO/CS.

“• Incorporar el concepto de los Derechos Humanos como construcción histórica, al Estado como garante de los mismos y a los/las ciudadanos/as como guardianes de su cumplimiento.

- Desarrollar capacidades como el pensamiento crítico y la argumentación que permitan peticionar, reclamar y custodiar los derechos humanos.
- Adquirir una conciencia histórica, política y ambiental, en el marco de la interculturalidad, democratización y la erradicación de expresiones de discriminación, estigmatización y violencias.
- Construir una ciudadanía activa, participativa y comprometida con las transformaciones sociales, a través del desarrollo de capacidades como la investigación, la comprensión, análisis del presente y del pasado, y la toma de posturas en las temáticas abordadas.
- Desarrollar el reconocimiento y respeto por la diversidad como base para el sostenimiento de una sociedad democrática, a través del acceso a la información sobre modos de vidas alternativos, diferentes costumbres y culturas.
- Consolidar la valoración de la justicia como herramienta para los desafíos de la vida en democracia.” (CGE, 2021a, p. 38).

Los objetivos de aprendizaje propuestos en las tres modalidades evidencian una fuerte orientación hacia la formación ciudadana, el compromiso social y el desarrollo de capacidades vinculadas al pensamiento histórico y político. En su formulación, estos objetivos expresan intenciones educativas muy generales, alineadas con los principios que fundamentan las propuestas curriculares. No obstante, al analizar la correspondencia entre estos objetivos y el recorte de contenidos efectivamente desarrollado en las propuestas didácticas, se observan ciertos desajustes. Si bien se promueve la incorporación del concepto de Derechos Humanos como construcción histórica, así como la reflexión crítica y el reconocimiento de “la diversidad como base para el sostenimiento de una sociedad democrática”, los contenidos específicos a trabajar no siempre se explicitan con claridad en estos objetivos. En muchos casos, aparecen formulados en términos generales y aspiracionales, sin una traducción directa en consignas concretas ni en el uso de recursos pedagógicos que faciliten su desarrollo.

Este desfasaje también se percibe en la escasa diferenciación entre modalidades: los mismos objetivos se replican sin variaciones, lo cual limita su adecuación a las particularidades de los distintos grupos destinatarios. La falta de correspondencia explícita entre los objetivos, los contenidos seleccionados y las propuestas de enseñanza puede diluir el potencial formativo de estas intenciones.

En la formulación de los objetivos se puede reconocer a la temporalidad como dimensión clave del análisis social e histórico, particularmente a través de la incorporación del concepto de Derechos Humanos como “construcción histórica” y de la ciudadanía como un “proceso socio-histórico”. Estas formulaciones permiten entender que tanto los derechos como la participación ciudadana no son situaciones, hechos o conceptos estáticos, sino que han sido conquistadas y redefinidas en distintos contextos y momentos. Asimismo, al proponerse el desarrollo de una “conciencia histórica, política y ambiental”, los objetivos invitan a establecer relaciones entre pasado, presente y futuro, reconociendo continuidades, rupturas y disputas en torno a la construcción democrática. Por ejemplo, esto se advierte al sugerir que los estudiantes puedan comprender y tomar postura frente a las transformaciones sociales, lo que promueve una lectura crítica del presente a partir de procesos históricos de larga duración, favoreciendo el desarrollo de una temporalidad que no solo reconoce una mirada lineal.

Luego en el apartado 3.3, titulado “Criterios de Evaluación”, se retoman los lineamientos ya establecidos en el Documento 5 del CGE, destacando una concepción de evaluación con enfoque formativo. En este sentido, se enfatiza que

“propicia una evaluación formativa, desde la retroalimentación y la construcción de evidencias de los modos de aprender, con el propósito de **reorientar** y *fortalecer la enseñanza*, ajustando definiciones que atiendan a la complejidad de los nuevos tiempos y espacios para el aprendizaje” (CGE, 2020g, p. 38).

Esta perspectiva implica comprender la evaluación no como instancia de cierre o control, sino como una herramienta dinámica para acompañar los procesos de aprendizaje en contextos atravesados por nuevas lógicas de presencialidad, acceso desigual a recursos y trayectorias heterogéneas.

El uso del resaltado en negrita para el verbo reorientar subraya la necesidad de modificar los rumbos previamente establecidos, dando cuenta de un proceso de ajuste ante una situación excepcional como fue la pandemia. Por su parte, “*fortalecer la enseñanza*” aparece en cursiva, lo cual puede interpretarse como una manera de enfatizar que, más allá de los cambios necesarios, se busca mantener y profundizar los propósitos formativos. Ambos formatos refuerzan el sentido pedagógico del pasaje: no se trata sólo de adaptarse, sino de hacerlo con la intención de mejorar y sostener la calidad educativa en un contexto inédito.

Se destacan cinco criterios clave: el reconocimiento de los derechos humanos y de las situaciones que los vulneran en distintas temporalidades; la lectura crítica de fuentes y la identificación de múltiples dimensiones y perspectivas en los fenómenos sociales; la producción escrita pertinente a las consignas; la comprensión del rol del sujeto en dichas problemáticas; y la iniciativa en acciones que apunten a la transformación social. Estos criterios apuntan al desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida, aunque no se explicita un tratamiento diferenciado según la especificidad de cada modalidad o trayectoria educativa.

El apartado 3.4 titulado “*Narración de la propuesta de enseñanza y síntesis de los desempeños/producciones a realizar por los/las estudiantes*” introduce la secuencia de actividades afirmando que se presenta “un desarrollo planteado a partir de tres momentos que, de manera progresiva y mediante diferentes estrategias, aborda las problemáticas propuestas” (CGE, 2021g, p. 38)³. Sin embargo, al analizar el cuerpo del documento el cuadernillo destinado a la modalidad de JyA nos encontramos con un cuarto momento.

Aquí presentamos un resumen de las propuestas incluidas en el cuadernillo, estructuradas en función de los momentos pedagógicos que las organizan.

	SC y TP	JyA
PRIMER MOMENTO	¿Alcanza con la letra impresa? Los Derechos Humanos como construcción histórica.	Actividad N° 1. ¿Alcanza con la letra impresa? Los Derechos Humanos como construcción histórica
Recurso trabajado	Nube de palabras. Texto “Un camino con espinas”.	
Consignas o actividades	Selección y explicación de palabras vinculadas a los DDHH. Lectura y reconocimiento de hitos fundamentales. Debate con allegados sobre el cumplimiento de los DDHH.	

³ CGE. (2021g). *Contenidos en Casa*. Secundaria Técnico Profesional. Cuadernillo Docentes 1. Ciclo Básico y Superior.

<https://aprender.entrieros.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillos-Docentes-1-Educacion-Secundaria-Tecnico-Profesional-Ciclo-Basico-y-Superior-.pdf>

	Registro escrito de reflexiones.	
Sujeto/s que intervienen en la actividad	Estudiantes interpretan, reflexionan, analizan textos, debaten y registran ideas en forma autónoma. Familiares / allegados que participen en el debate. No se especifica el rol docente.	
SEGUNDO MOMENTO	¿Quién pidió una Pizza Imperialista?: Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos...	Actividad N° 2. "Te doy lanas, granos y carnes a cambio de productos manufacturados"
Recurso trabajado	Caricaturas políticas Mapas de expansión imperialista. Textos argumentativos sobre el imperialismo.	Similar a la propuesta de modalidad SC y TP del Tercer momento. Se omiten los relatos familiares
Consignas o actividades	Observación e interpretación crítica de imágenes. Identificación de potencias coloniales. Lectura de argumentos europeos sobre el colonialismo. Trabajo sobre argumentación y contraargumentación.	Se corresponde con el Tercer momento de las propuestas de las modalidades SC y TP, pero en este caso se omite la entrevista a personas adultas mayores sobre experiencias de inmigración familiar, así como la escritura del relato.
Sujeto/s que intervienen en la actividad	La mediación docente se infiere en las propuestas, pero no se explicita ni se detalla en el cuadernillo. Estudiantes observan, analizan textos, desarrollan argumentaciones en forma autónoma.	
TERCER MOMENTO	"Te doy lanas, granos y carnes a cambio de productos manufacturados".	Actividad N° 3. "América Latina y la conservación de los recursos naturales: el agua".
Recurso trabajado	Texto "América Latina en el mercado mundial". Imágenes "de época". Relatos familiares sobre inmigración. Fragmentos e imágenes alusivas de la Ley Sáenz Peña. Textos literarios sobre las mujeres en el siglo XIX (poema y obra de teatro).	Texto informativo sobre recursos hídricos.
Consignas o actividades	Análisis de texto sobre el modelo agroexportador Entrevista a adultos mayores sobre inmigración familiar. Escritura de relato familiar Análisis de imágenes sobre el sufragio. Comparación de textos literarios con la actualidad	Lectura y análisis de texto. Resolución de una "paradoja" sobre acceso y distribución del agua.

Sujeto/s que intervienen en la actividad	La mediación docente se infiere en las propuestas, pero no se explicita ni se detalla en el cuadernillo. Los estudiantes desarrollan un rol autónomo en las propuestas.	
	Familiares (adultos mayores) aportan testimonios	<i>No se incluye</i>
CUARTO MOMENTO	<i>No se incluye</i>	Actividad N° 4. Volviendo al inicio... ¿Los derechos siempre fueron así?
Recurso trabajado	<i>No se incluye</i>	(Mismos recursos que en el momento 2) Fragmentos e imágenes alusivas de la Ley Sáenz Peña. Textos literarios sobre las mujeres en el siglo XIX (poema y obra de teatro).
Consignas o actividades	<i>No se incluye</i>	Análisis y comparación sobre el sufragio y participación política Lectura reflexiva sobre el rol femenino en el siglo XIX Construcción de conjeturas sobre transformaciones democráticas
Sujeto/s que intervienen en la actividad	<i>No se incluye</i>	La mediación docente se infiere en las propuestas, pero no se explicita ni se detalla en el cuadernillo. Los estudiantes desarrollan un rol autónomo en las propuestas.

Cuadro 9. Elaboración propia de los momentos pedagógicos previstos para el CO/CS en los cuadernillos docentes

A partir del análisis del cuadernillo docente para el nivel secundario en sus diferentes modalidades se observa una concepción del tiempo histórico que fluctúa entre una temporalidad cronológica y lineal en su organización de contenidos, y una intención declarada de promover un enfoque más complejo, multicausal y contextualizado. Esta ambivalencia se evidencia en la estructura por “momentos” de las actividades, donde cada uno se construye en torno a un recorte temático o recurso disparador, pero no siempre con una progresión temporal explícita ni con una diferenciación clara entre niveles o modalidades. Por su parte, en general, los momentos son percibidos de manera fragmentada, ya que no se retoman ni se articulan entre sí, ni con las propuestas generales ni con los recursos que se introducen en cada uno, salvo en algunas actividades que especificaremos luego. Esta falta de continuidad no refleja claramente una secuencia didáctica integrada, donde los aprendizajes puedan profundizarse y dialogar entre las distintas instancias del trabajo propuesto.

Consideramos que la reiteración de actividades y recursos en la modalidad de JyA implica una adaptación mínima de la propuesta general. Esta uniformidad contradice la adecuación a las trayectorias heterogéneas que caracterizan a esta población. El tiempo histórico, podría ser abordado desde las biografías y experiencias de los estudiantes adultos, pero se presenta con los mismos formatos y contenidos pensados para adolescentes. Esto limita el desarrollo de una conciencia histórica, que podría haberse fortalecido mediante el trabajo con memorias personales, ejemplos de ciudadanía propios o experiencias laborales y territoriales vinculadas a los derechos y el ambiente. Por ejemplo, el segundo momento sobre la Ley Sáenz Peña y el rol de la

mujer es prácticamente idéntico, sin adaptaciones significativas. Esta redundancia resta potencia a una propuesta que, si bien se enuncia como situada, pierde especificidad y pertinencia para los destinatarios.

En general, los momentos de las propuestas didácticas articulan implícitamente categorías centrales del pensamiento histórico como la multicausalidad, el cambio, la continuidad, el rol de los sujetos sociales en el transcurrir del tiempo, pero observamos que el abordaje de la temporalidad no siempre se vincula de manera efectiva con las particularidades de las trayectorias escolares ni con los contextos de los estudiantes. Esto se observa con mayor claridad en esta última modalidad, donde la reiteración casi literal de actividades diseñadas para otros contextos evidencia una tendencia a la homogeneización que, en algunos aspectos, se aleja del espíritu de las propuestas curriculares, incluso aquellas formuladas durante la pandemia.

En este punto, resulta pertinente considerar el lugar que ocupan los docentes en la mediación de estos materiales. En los cuadernillos, su rol aparece delimitado principalmente como mediador o consultor ocasional, más que como un referente clave en la construcción de los aprendizajes. Esta configuración responde, en parte, al contexto de educación mediada por materiales impresos o virtuales, tal como plantean Bermúdez y Plaza Schaefer (2022), “la suspensión de clases presenciales trastocó las prácticas docentes” (p.23), obligándolos a redefinir sus funciones tradicionales. Sin embargo, como señalan Figueroa-Céspedes y Jiménez Pastén (2023), el rol mediador adquiere especial relevancia, ya que el aprendizaje autorregulado debe orientarse desde una presencia profesional que garantice coherencia pedagógica y acompañamiento. Cuando esa mediación no está explícitamente prevista en los materiales, el proceso de enseñanza corre el riesgo de quedar reducido a la lectura individual y la resolución autónoma de consignas, debilitando la posibilidad de construir un andamiaje didáctico sostenido.

Esto se relaciona en los cuadernillos docentes con el uso del término “recursos”, para referirse a los materiales de enseñanza seleccionados, el que aparece reiteradamente, y por ello es necesario destacar, como señala Coronado (2022), que esta elección semántica remite a una mirada más instrumental que reflexiva del quehacer docente. El recurso aparece como algo ya dado, disponible para el uso, mientras que el material didáctico implica elaboración y problematización para enriquecer la experiencia educativa. Esta distinción no es menor, ya que impacta en cómo se concibe la intervención pedagógica y el rol docente en la construcción de conocimiento histórico.

Para finalizar este apartado podemos resumir que, si bien observamos que los cuadernillos docentes abren la posibilidad de incorporar una concepción compleja del tiempo histórico y de promover la conciencia histórica, su concreción queda supeditada a la mediación docente y a la capacidad institucional de traducir las propuestas en experiencias significativas. Como señala Santisteban (2014), enseñar el tiempo histórico requiere no solo de recursos, sino de un andamiaje conceptual sólido y de propuestas que interroguen el presente a partir del pasado, proyectando futuros posibles desde una mirada crítica y democrática.

6.4 Las categorías temporales en los cuadernillos de estudiantes del programa ***Contenidos en Casa: criterios de análisis para el ciclo básico y orientado/superior***

En este apartado se analizan las propuestas del área de Ciencias Sociales presentes en los cuadernillos, el propósito es identificar los enfoques didácticos que orientan las actividades y consignas, y examinar cómo se traduce didácticamente la noción de temporalidad histórica, observando las formas en que las categorías del tiempo histórico se manifiestan en los materiales.

Las categorías de análisis a identificar son las siguientes: cronología, periodización, duración, cambio y permanencia, pasado/presente/futuro, conflicto, causalidad, simultaneidad y diacronía, las que se asumen como herramientas conceptuales que permiten reconocer cómo los cuadernillos promueven la comprensión temporal de los procesos históricos. No se trata únicamente de determinar su presencia formal o implícita, sino de evaluar su potencial para favorecer la construcción de una conciencia histórica y, con ello, una lectura crítica del pasado y del presente.

Como se mencionó en los apartados previos, y siguiendo principalmente la línea teórica desarrollada por Pagés y Santisteban como referentes en la temática, esta investigación se orienta a identificar los modos en que las actividades de los cuadernillos proponen a los estudiantes desnaturalizar el tiempo, comprenderlo como una producción cultural y utilizarlo como una categoría de interpretación social. De acuerdo con los autores “El tiempo es historia, la nuestra y la de todas las personas, es pasado colectivo, es interrelación de pasado, presente y futuro.” (2010, p.282), así el tiempo histórico organiza la comprensión de los fenómenos históricos y articula las relaciones entre el pasado, nuestro presente y el provenir.

Desde esta perspectiva, se examinarán cómo las consignas y recursos didácticos promueven por ejemplo la comparación diacrónica, el reconocimiento de cambios y permanencias, así como la formulación de explicaciones multicausales. En este marco, el análisis busca reconocer la construcción didáctica del tiempo histórico que los materiales propician, junto con las mediaciones pedagógicas que suponen en contextos de enseñanza mediados por materiales impresos o virtuales producidos por el programa provincial.

Recordemos que los cuadernillos destinados a estudiantes se organizan en bloques temáticos o “momentos”, que integran textos explicativos, consignas de lectura, actividades de reflexión y recursos visuales como mapas o fotografías. En el CB, las propuestas privilegian la contextualización de procesos sociales amplios y la identificación de relaciones entre pasado y presente. En el CO/CS, en cambio, las actividades presentan una mayor articulación conceptual, abordando contenidos históricos con más densidad interpretativa y estableciendo vínculos con problemáticas contemporáneas.

A partir de esta estructura común, el análisis se organiza en dos tramos: en primer lugar, el examen de las actividades del CB, donde se observará cómo las consignas promueven el reconocimiento de nociones temporales elementales; y en segundo término, el análisis del CO/CS, en el que se indagará cómo dichas nociones se complejizan y adquieren mayor espesor conceptual en torno a los temas de derechos humanos, ambiente, democracia y ciudadanía.

Cabe señalar que los fragmentos textuales analizados corresponden principalmente a los cuadernillos del CB y CO de la modalidad de SC, salvo en aquellos casos en que se incorporan ejemplos o actividades de otras modalidades con fines comparativos, o cuando las propuestas presentan modificaciones significativas que permiten dar cuenta de particularidades didácticas o editoriales relevantes.

6.5 Estructura y organización de los cuadernillos para estudiantes de Educación secundaria

Los cuadernillos elaborados para estudiantes del nivel secundario presentan una estructura diferenciada por ciclo: se editó uno para el ciclo básico (CB) y otro para el ciclo orientado y/o superior (CO o CS), para las modalidades de SC, TP y de JyA. La portada identifica claramente a qué ciclo corresponde y a quién está destinado, lo cual permite una orientación inicial básica pero efectiva. A continuación, se incluye la información institucional de los equipos y direcciones intervinientes, seguida de un mensaje firmado por el presidente del CGE, que es el mismo que figura en los cuadernillos docentes. Este mensaje, como analizamos previamente, apela al carácter colectivo del esfuerzo educativo en pandemia, remarcando el vínculo entre escuela y comunidad, e inscribiendo la propuesta editada en el marco del derecho a la educación.

Un índice visualmente atractivo permite al lector ubicar las áreas y páginas correspondientes. Este índice parte de la pregunta “¿Qué encontrarás en este cuadernillo?” y ofrece como respuesta: “Actividades por espacios curriculares y áreas” (CGE, 2021b, p.5). Esta forma de presentación propone una interpelación directa al lector y anticipa los contenidos de manera organizada y amigable.



Imagen 1. Índices del Cuadernillo para estudiantes del CB (izquierda) y CO (derecha) de la modalidad de Secundaria Común

Los cuadernillos presentan una introducción común a todas las áreas, en la que se incluye un fragmento de la canción “Fresco” de Wos:

“Hoy nos vamos a escapar
Pa’ delante y sin mirar
Cuántas vueltas vamo’ a dar
Hasta encontrarnos de nuevo” (CGE, 2021b, p.7).

La inclusión de este texto no solo busca establecer una conexión generacional con los estudiantes, sino que incorpora el tono emocional y contextual de los materiales, ya que, durante los meses más difíciles de la pandemia, muchas cosas se transformaron. Los cuadernillos, en ese marco, se referencian como puentes para sostener el derecho a la educación y para “escaparnos pa’ delante”, evocando una resistencia al contexto de aislamiento, aun sin saber cuántos obstáculos enfrentaríamos ni cuánto tiempo pasaría hasta volver a encontrarnos cara a cara en el aula.

El saludo inicial, en un tono coloquial y cercano, presenta las áreas que se desarrollarán: “¡Hola! ¿Cómo estás? Con este cuadernillo queremos acercarte algunas propuestas para que puedas seguir aprendiendo. En las páginas que siguen, vas a encontrar actividades de: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.” (CGE, 2021b p.7).

Nos llama la atención que se repiten los mismos contenidos del CB y no se diferencia lo específico para el CS y CO en todas las modalidades, como si aparece en el índice. En el caso de Ciencias Sociales y Humanidades, se señala:

“(…) nos preocupa la problemática ambiental y para que empecemos a estudiarla desde este Área, te hacemos algunas preguntas: ¿Por qué decimos que los problemas ambientales son problemas sociales? ¿Cómo ha sido el vínculo entre sujetos y ambiente a través del tiempo?” (Ídem).

En los cuadernillos del CB de SC y de TP se incluye la vinculación con Educación Física, como indicamos anteriormente en el apartado de los cuadernillos docentes, destacando la importancia de una vida saludable en el marco de una conciencia ambiental crítica “Queremos promover una conciencia crítica, responsable y comprometida respecto de las problemáticas ambientales, y para eso también es importante que puedas tener una vida saludable...” (Ídem).

En las páginas siguientes, se explicita el uso de íconos gráficos que cumplen una función de orientación en la lectura del material. Si bien se enuncian siete íconos posibles: Lecturas, Ayuda, Información importante, Actividad, ¿Qué aprendiste?, Más información o enlaces, y Sugerencias, en el área de Ciencias Sociales solo se emplean parcialmente. En la edición para el CB se utilizan los íconos de “Actividad” y “Ayuda”, mientras que en el orientado se suman “Lectura” y “Sugerencia”. El cuadernillo de JyA es el único que incorpora el ícono “Más información o enlaces”.

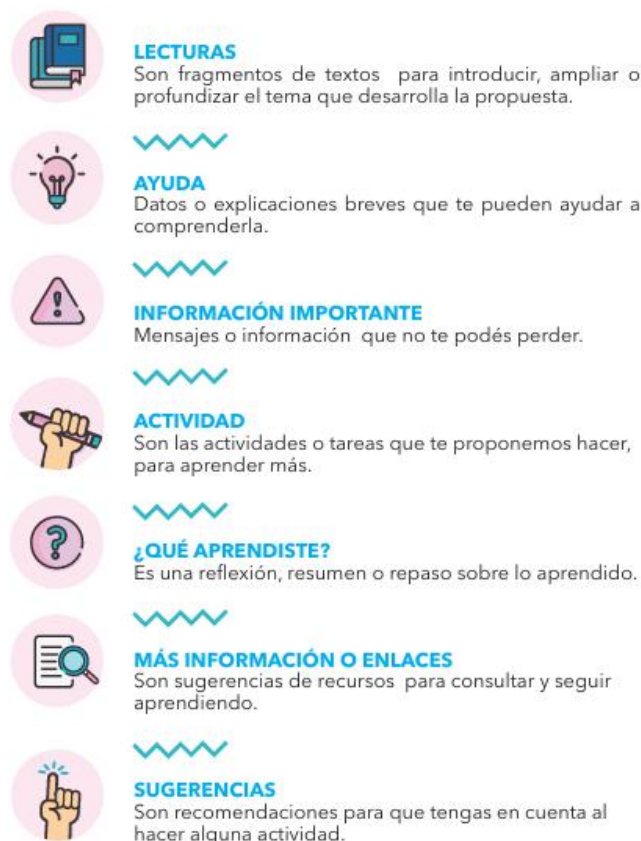


Imagen 2. Fragmento del Cuadernillo para estudiantes del CB SC. Se identifican los íconos de referencia utilizados durante el desarrollo del cuadernillo para orientar al estudiante en la realización de las actividades. (Cuadernillo SC, 2021, p. 8)

Esta selección acotada resulta llamativa, dado que muchos de los recursos empleados podrían haber sido acompañados con otros íconos, favoreciendo una estructura más clara y orientadora para los estudiantes. En efecto, se observa que el material propone lecturas, enlaces, recomendaciones e información clave que no siempre están señalizados con los íconos disponibles.

Al final de esta introducción general, se incluye una recomendación al lector que varía levemente entre modalidades. En el CB común y el de JyA se resalta:

“Es importante que no te desesperes ni angusties si se te presenta algún obstáculo para hacer las actividades. Todo lo que surja mientras las realizás, son una buena señal de que estás explorando cada una de las propuestas y de que ya estás aprendiendo.” (CGE, 2021b, p. 8)

En los cuadernillos del CO de SC, del CB de TP y del CO de JyA, se añade al desarrollo anterior el párrafo que transcribimos en cursiva:

“Es importante que no te desesperes ni angusties si se te presenta algún obstáculo para hacer las actividades. Cuando tus producciones lleguen a la escuela, vamos a poder volver sobre esos interrogantes, dudas e inquietudes y resolverlos. Todo lo que surja mientras las realizás, son una buena señal de que estás explorando cada una de las propuestas y de que ya estás aprendiendo.” (Ídem)

Mientras que en el de CS para TP se agrega al final que “Como te decíamos al inicio, organizate con tus horarios y tus espacios. Disfrutá.” (Ídem).

Estas recomendaciones cumplen una función afectiva y motivacional, y configuran un acompañamiento que reconoce las dificultades del contexto social y educativo. Todos finalizan con una invitación: “¡Ahora sí, a comenzar!”

A continuación, se presenta una carátula general para cada área. Sin embargo, podemos observar que salvo en el caso del cuadernillo de JyA, no se incluye una introducción específica al área de Ciencias Sociales: directamente se enuncia el título de la primera propuesta y se inician las actividades. Consideramos que esta ausencia puede dificultar la contextualización o el sentido global del trabajo en el área. A su vez podemos observar que no todas las actividades o consignas incluyen una indicación inicial que permita comprender su sentido o vinculación para los estudiantes. Esta omisión puede constituir un problema para el seguimiento de un hilo conductor en la secuencia propuesta. Las consignas, en muchos casos, se presentan de forma inmediata, lo que impide establecer conexiones claras entre los distintos momentos o actividades. Resultaría adecuado que cada propuesta incorporara una breve introducción que enmarque la actividad dentro del proceso de enseñanza, explicité los propósitos didácticos y ayude a los estudiantes a reconocer su relevancia dentro del conjunto, sobre todo si los estudiantes no tenían el modo de conectarse formalmente con el docente. Según Pagés (2007), es fundamental que las propuestas didácticas hagan explícitas las finalidades de la enseñanza, permitiendo a los estudiantes comprender no sólo el “qué” sino el “para qué” de lo que se les propone.

Las consignas luego se enuncian ordenadas en lista alfabética y están acompañadas, en la mayoría de los casos, por espacios para completar, lo que sugiere una modalidad de resolución en el mismo cuadernillo. Esto se tensiona con el contexto, en el que no siempre era posible imprimir o escribir sobre el cuadernillo, especialmente en los hogares con escasos recursos. El espacio de trabajo propuesto nos sugiere una modalidad de resolución individual y cerrada, más próxima a una lógica de fichas de ejercicios que a una propuesta reflexiva o dialógica. Esto también contrasta con las orientaciones teóricas que proponen promover una enseñanza de las Ciencias Sociales centrada en la indagación, la formulación de hipótesis y el análisis de fuentes históricas primarias, secundarias y la solución de preguntas-problemas históricos (Santiesteban, 2017).

b. ¿Cuál es la temática o problemática central de la canción?

c. Resaltá con color alguna parte de la canción que haya llamado más tu atención y explicá por qué.

d. Preguntá a alguien de tu familia (en lo posible a un abuelo o abuela) o algún adulto mayor cercano, cómo era la vida en su infancia. Por ejemplo, podés pedirle que te cuente *¿Dónde jugaba? ¿Con quién o quiénes? ¿Qué características tenían sus juguetes? Luego, compará ¿Qué cosas te parecen que son similares a las de tu infancia y cuáles son distintas?* Escribí las respuestas.

e. Las diferentes acciones de los sujetos a lo largo de la historia ¿tienen algo que ver con los cambios que pudiste comparar en la consigna anterior? ¿Qué rol ocupamos los seres humanos dentro de la problemática ambiental?

Imagen 3. Fragmento del Cuadernillo para estudiantes del CB de SC. Se observan los espacios predefinidos para completar las actividades directamente sobre el material. (CGE, 2021b, p. 50)

Respecto de los recursos empleados en las propuestas del área de Ciencias Sociales, se destacan una selección variada e interesante:

- Textos producidos por el equipo pedagógico.
- Fragmentos de manuales escolares.
- Citas de autores académicos.
- Extractos de la Constitución Nacional.
- Partes de obras teatrales.
- Letra de canciones.
- Mapas históricos.
- Fotografías, caricaturas e ilustraciones.

Sin embargo, sobre todo en lo referido a ilustraciones o cartografías, la mayoría aparecen sin indicar origen, autoría o contexto. Este hecho no es menor, como sostiene Coronado (2022), la selección y presentación de los recursos en la enseñanza de la Historia debe permitir su problematización, no simplemente su exhibición como ilustración.

El cuadernillo concluye con una lista de bibliografía donde se evidencia que los materiales utilizados provienen mayormente de manuales escolares destinados al nivel medio, sin adaptaciones específicas para la modalidad de JyA, ni referencias a materiales contemporáneos o digitales.

6.5.1 Materiales, consignas e imágenes: propuestas y tensiones en la enseñanza del tiempo histórico en los Cuadernillos de estudiantes del CB

La primera propuesta de los cuadernillos de estudiantes invita a trabajar con la escucha de una canción vinculada a problemáticas ambientales, acompañada por su

lectura y análisis. Si bien se propone y se transcribe la letra de ¿Dónde jugarán los niños? de Maná, también se incluye un enlace a YouTube para escucharla. Este recurso, al apelar a un lenguaje musical, tal vez cercano a los jóvenes, pretende captar intereses y motivaciones inmediatas, posicionando el punto de partida de la actividad en el ámbito de la experiencia cotidiana. A su vez también se propone otras posibles canciones consideradas para el análisis, estas muestran un recorrido temporal desde principios de los años ochenta hasta la década del 2000: “Informe de la situación” de Víctor Heredia, incluida en su álbum Puertas Abiertas (1982); “Ska de la Tierra” de Bebe, del álbum Pafuera telarañas (2004); “Madre hay una sola” de Bersuit Vergarabat, incluida en Testosterona (2005); “Madre Tierra” de Macaco (2007), y “Hermana Tierra” de Laura Pausini, parte de Primavera anticipada (2008).

De la canción de Maná se realiza una breve ficha técnica, con datos muy básicos

Artista: Maná
Álbum: ¿Dónde jugarán los niños?
Fecha de lanzamiento: 1992
Género: Rock en español

¿DÓNDE JUGARÁN LOS NIÑOS?

Cuenta el abuelo que de niño él jugó
 Entre árboles y risas, y alcatraces de color
 Recuerda un río transparente sin olor
 Donde abundaban peces, no sufrían ni un dolor
 Cuenta el abuelo de un cielo muy azul
 En donde voló papalotes que él mismo construyó
 El tiempo pasó y nuestro viejo ya murió
 Y hoy me pregunté, después de tanta destrucción
 ¿Dónde diablos jugarán
 Los pobres niños?
 Ay, ay, ay ¿En dónde jugarán?
 Se está pudriendo el mundo, ya no hay lugar
 No hay lugar

La Tierra está a punto de partirse en dos
 El cielo ya se ha roto, ya se ha roto el llanto gris
 La mar vomita ríos de aceite sin cesar
 Y hoy me pregunté, después de tanta destrucción
 ¿Dónde diablos jugarán
 Los pobres niños?
 Ay, ay, ay ¿En dónde jugarán?
 Se está pudriendo el mundo, ya no hay lugar
 ¿Dónde diablos jugarán
 Los pobres nenes?
 Ay, ay, ay ¿En dónde jugarán?
 Se está partiendo el mundo, ya no hay lugar.

 49

Imagen 4. Ficha técnica de la actividad con la canción (CGE, 2021b, p. 49)

Debemos destacar que, en los cuadernillos de SC y TP, no se incluye previamente ninguna indicación o contextualización de las actividades, solo se escribe el título y luego se pasa a la actividad, en cambio en el cuadernillo de JyA sí se realiza, lo cual permite contextualizar mejor la propuesta. En este se indica

“Todos los temas van a tener en común preguntas acerca de problemáticas ambientales. Por eso nos parece importante comenzar por preguntarnos: ¿Por qué decimos que las problemáticas ambientales son sociales? ¿Cómo ha sido el vínculo entre sujetos y ambiente a través del tiempo? Haremos un análisis multicausal y problemático de la trama sujeto-espacio-tiempo y su relación pasado-presente” (CGE 2021e, p. 47)⁴

⁴ CGE. (2021e). *Contenidos en Casa*. Secundaria Orientada. Cuadernillo Estudiantes 1 – Ciclo Básico. Jóvenes y Adultos.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/secundaria-jovenes-y-adultos-final.pdf>

En esta introducción se manifiestan varias nociones relacionadas con el abordaje temporal lo cual se debería ver reflejado en las consignas, que como mencionamos anteriormente escasamente difieren de las de los cuadernillos de las otras modalidades.

Sobre la canción en particular no se realiza un abordaje de nociones temporales, se propone la lectura de la letra, su escucha y luego identificar cuál es la temática o problemática central de la canción, para luego resaltar alguna parte de la canción que haya llamado su atención y explicar por qué. Las consignas textuales revelan la intención de articular comprensión lectora y análisis social:

“d. Pensando en la selección que hiciste, comentá qué diferencias podés ver respecto de las infancias pasadas. Para ello podés conversarlo con algún/a familiar o relatar tu experiencia de vida. Por ejemplo, ¿Dónde jugabas? ¿Con quién/es? ¿Qué características tenían los juguetes? ¿Qué cosas son similares a tu infancia y cuáles son distintas?

e. Las diferentes acciones de los sujetos a lo largo de la historia ¿tienen algo que ver con los cambios que pudiste comparar en la consigna anterior? ¿Qué rol ocupamos los seres humanos dentro de la problemática ambiental?” (CGE, 2021b, p 50)

El desglose de las actividades propuestas para resolver la consigna implicaría que los estudiantes deban realizar múltiples operaciones como escuchar, reflexionar, conversar y luego escribir lo que los familiares les comentan a través de sus memorias y experiencias.

Respecto de las categorías temporales, se observa la presencia implícita del cambio y la permanencia, a partir de la consigna de comparar las distintas experiencias, pero no se ahonda mucho más. Durante el proceso de desarrollo se sugiere una aproximación a la noción de simultaneidad, en tanto se articulan tiempos familiares con procesos sociales más amplios, aunque de manera velada en la consigna.

Desde nuestro análisis, en esta consigna encontramos una concepción de tiempo histórico procesual y comparativo, aunque todavía episódico: se parte de un recurso puntual (la canción) y un testimonio familiar, sin integrarlos en un marco multicausal más amplio (Pagés y Santiesteban, 1999).

Sin embargo, en términos de la relación pasado–presente–futuro, la propuesta promueve una conciencia histórica “en construcción”, ya que se invita a mirar el presente ambiental a la luz de experiencias pasadas, pero luego no se proyecta de manera explícita hacia el futuro. En este sentido, el potencial estaría puesto en la problematización de la continuidad histórica de las problemáticas ambientales, aunque falta una explicitación sobre cómo ese análisis puede orientar acciones futuras. Además, como no se explicita con claridad el rol del docente en esta tarea se dificultaría poder conceptualizar estos puntos, salvo cuando se pudiera realizar una puesta en común junto con el docente.

La actividad tiene un valor significativo al abrir la enseñanza a lenguajes musicales diversos y a la memoria de las familias porque promueve operaciones propias del pensamiento histórico como la comparación y el reconocimiento de cambios y continuidades. Pero, la ausencia de un andamiaje explícito por parte del docente y de categorías analíticas más complejas pueden limitar la construcción de una temporalidad histórica más densa. Como plantean Pagés y Santiesteban (2010), pensar históricamente no es solo recordar o narrar experiencias pasadas, sino situarlas en un entramado explicativo que lo permita. En este sentido consideramos que la introducción

manifestada, puntualmente en el cuadernillo de JyA, queda desdibujada en la propuesta y se cumplimenta mínimamente.

En la Actividad N° 2 titulada “Una imagen, ¿dice más que mil palabras? Hagámoslas hablar entonces...” la propuesta parte del análisis de ilustraciones acerca cómo se trabajaba la tierra en distintos momentos históricos ubicadas bajo el título general “El trabajo sobre el suelo de los grupos y sociedades del pasado y del presente”. En este punto podemos observar que las consignas invitan a observar detenidamente las imágenes, describir lo que representan y relacionar sobre las formas del trabajo e incluso se alienta a enlazar las imágenes con experiencias personales. Para su análisis se indica “Como ayuda, te dejamos algunas preguntas. ¡No es necesario que las respondas a todas! Simplemente, queremos que nos cuentes qué ves y que expreses tus opiniones.” (CGE, 2021b, p 50). Como detalle particular no se deja espacio para responder o concretar la actividad.

Las preguntas propuestas para su análisis son las siguientes:

“¿Quiénes y cómo trabajaban la tierra en las sociedades del pasado? ¿Qué se utilizaba en la Edad Media¹ para arar y trabajar la tierra? ¿Qué se utiliza hoy en día?

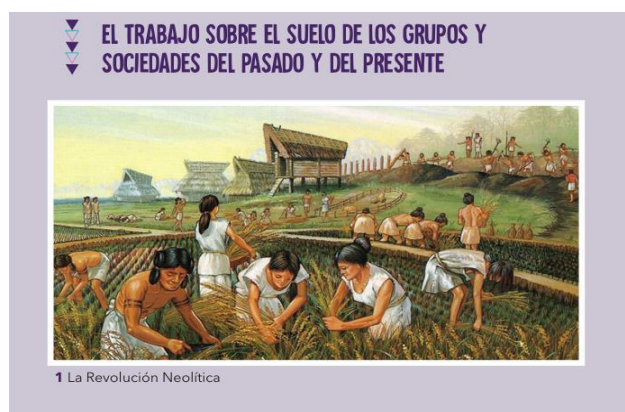
¿Cuáles son las ventajas y desventajas entre lo que se hacía en el pasado y lo que se hace ahora para trabajar el suelo?

Observá que en las imágenes, los terrenos sembrados están cerca de las casas. Hoy en día ¿ves terrenos sembrados rodeados de casas o están lejos de las zonas pobladas? Si realizaste algún viaje, recordá, qué ves al costado de la ruta por la ventanilla del colectivo o el auto. ¿Qué se cultiva en los suelos cercanos a tu localidad, o en la provincia de Entre Ríos?

¿Encontrás diferencias de tamaño, extensión de las superficies sembradas entre las imágenes del pasado y las actuales?

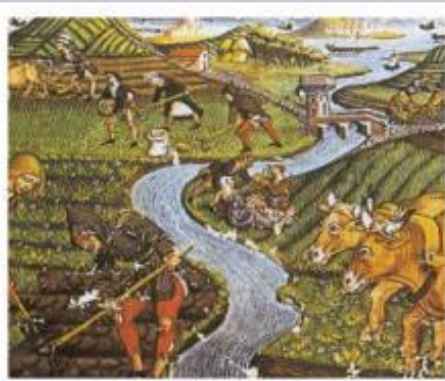
¿Te parece que esto tiene alguna consecuencia negativa o positiva?” (CGE, 2021b, pp. 51-52)

Esta actividad, aunque breve, nos permite encontrar varios aspectos sobre el tiempo que nos permiten reforzar su enseñanza. En primer lugar, las imágenes presentadas nos muestran una representación cronológica del tiempo: una destinada para representar la “revolución neolítica”, una para la edad antigua, dos para reflejar la “Edad Media”, y por último, dos para representar la “actualidad”. En el cuadernillo para JyA no se incluyen las dos primeras, aunque mantienen la misma numeración, lo que hace que al presentarse a los estudiantes se inicie por la imagen N° 3.





2. Edad Antigua



3. Edad Media



4. Edad Media



5. Actualidad



6. Actualidad

Imágenes 5. Escenas que ilustran diversas formas de uso y aprovechamiento del suelo a lo largo del tiempo, reflejando transformaciones en las prácticas productivas y sociales. (CGE, 2021b, pp. 51-52)

La periodización en edades o épocas es explicada a partir de la necesidad de organizar una secuenciación, pero sin problematizar el momento cronológico en que se “ubicarían” las mismas en el tiempo. Se daría a entender que las etapas o edades se suceden casi naturalmente sin una explicación. Si nos detenemos en el detalle de cada ilustración es posible inferir connotaciones temporales en ellas, pero en general están centradas exclusivamente en una lógica lineal, cronológica del tiempo, sin una datación puntual, que el estudiante, en los primeros casos principalmente, no podría inferir sin una lectura acompañada por el docente.

La ilustración 1 corresponde a una representación ilustrada de la Revolución Neolítica, proceso que marcó el tránsito de sociedades cazadoras-recolectoras hacia comunidades sedentarias basadas en la agricultura y la domesticación de animales. Si bien este se trata de un material didáctico que busca mostrar de manera visual y accesible las transformaciones en el modo de vida humano durante este período, alrededor del 10.000 a.C., esta situación no se enuncia por lo que se da por sentado que es el estudiante quien posee el conocimiento o puede ubicar la etapa referenciada en el tiempo. La escena es muy rica para analizar desde el marco del subtítulo “El trabajo sobre el suelo...” ya que se observa a un grupo de hombres y mujeres trabajando en el cultivo de cereales. En primer plano, las mujeres realizan la recolección con herramientas simples de piedra, mientras en el fondo se distinguen más trabajadores dedicados a sembrar y cosechar. Las casas de madera con techos de paja que aparecen en la parte superior del terreno representan el sedentarismo y la conformación de aldeas permanentes, rasgo característico del Neolítico. Además, la organización comunitaria es evidente: todas las personas participan en tareas agrícolas de forma simultánea, lo que da cuenta de un trabajo colectivo necesario para sostener a la comunidad.

Desde el punto de vista histórico, la imagen refleja varios cambios decisivos: el paso de una economía de subsistencia a una economía de producción. La relación con el suelo se transforma radicalmente, pues este deja de ser solo un espacio de recolección para convertirse en un recurso a “domesticar”, mejorar y conservar. Sin embargo, las consignas escasamente permiten su abordaje en profundidad.

La ilustración 2 corresponde a una recreación de la vida agrícola durante la Edad Antigua, probablemente inspirada en escenas egipcias en el valle del Nilo, pero en primera instancia esta ubicación es una aproximación nuestra, en función que no existe ninguna referencia puntual al espacio y que, al mencionar Edad Antigua, se comprende un periodo muy extenso en el tiempo. Aun así, la imagen permite mostrar cómo la organización del trabajo sobre el suelo se relacionaba directamente con el aprovechamiento del río y el desarrollo de las civilizaciones antiguas. En la imagen se distinguen campos cultivados con vegetales y cereales, delimitados en parcelas regulares que evidencian técnicas de riego y control del agua. La presencia del “Nilo” en el fondo es central, ya que representa la base de la fertilidad del suelo gracias a las crecidas anuales que depositaban limo y nutrientes. También se observan campesinos trabajando con arados tirados por bueyes, otros recogiendo productos agrícolas, así como palmeras y construcciones que sugieren una aldea organizada. En la parte superior, las embarcaciones sobre el río muestran la importancia del transporte fluvial para el comercio y la distribución de excedentes.

Esta imagen nos permite analizar la transición hacia sociedades estatales centralizadas. El trabajo sobre el suelo ya no es únicamente una práctica de subsistencia familiar o comunitaria, sino que se encuentra regulado por un poder político y religioso que administra el territorio, recauda tributos y organiza obras hidráulicas. Nuevamente, podemos afirmar que las consignas propuestas ofrecen un margen limitado para un abordaje profundo de esta escena.

La imagen 3, correspondiente a la Edad Media, representa a campesinos trabajando la tierra en un entorno rural caracterizado por campos abiertos, aldeas y un río que recorre el paisaje. Se trata de una ilustración, probablemente inspirada en miniaturas medievales o en recreaciones posteriores destinadas a mostrar la vida campesina feudal. En ella se observan trabajadores que, con vestimentas simples, emplean herramientas manuales y animales de tiro para el cultivo del suelo. La escena

transmite la centralidad del trabajo agrícola en una economía esencialmente autosuficiente y vinculada a las relaciones de servidumbre propias del feudalismo.

La imagen 4, también vinculada a la Edad Media, procede de un manual no especificado, y busca explicar la técnica de la rotación trienal de cultivos. En el esquema se expone cómo, en un primer año, se sembraba cereal (trigo), en un segundo año otro diferente, mientras que en un tercer ciclo la tierra quedaba en barbecho para recuperar nutrientes. La ilustración muestra campesinos utilizando un arado de ruedas, innovación relevante de la época que permitió ampliar la superficie cultivable y mejorar la productividad.

De este modo, ambas imágenes condensan tanto los aspectos técnicos como las formas del trabajo agrícola en la Edad Media, al representar el uso de herramientas manuales y la presencia de algunos actores del proceso productivo. Sin embargo, la ausencia de referencias espaciales o temporales precisas limita su potencial explicativo, ya que no permite situar la escena en un contexto histórico concreto más allá de la vaga denominación de “Edad Media”. En consecuencia, las imágenes operan como representaciones genéricas del mundo rural medieval, útiles para ilustrar prácticas de producción, pero con escaso valor para promover una comprensión histórica situada que articule los vínculos entre tiempo, espacio y organización social.

Por su parte, las imágenes 5 y 6 corresponden a la “Actualidad”. El uso de este término para referirse a las imágenes vinculadas al tiempo presente resulta problemático, ya que constituye una noción indefinida e imprecisa. “Actualidad” suele asociarse a lo inmediato o coyuntural, mientras que en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se propone trabajar con la categoría de presente, entendida como una construcción temporal más amplia y significativa, en la que confluyen procesos de cambio y permanencia. En este sentido, hablar de presente permitiría vincular las prácticas agrícolas contemporáneas con dinámicas históricas de larga duración, evitando que sean percibidas como hechos aislados.

A pesar de ello, la imagen 5 muestra una fotografía de un campo cultivado con hileras prolijas y simétricas, lo que evidencia la mecanización agrícola y el uso de semillas estandarizadas. El tipo de cultivo, posiblemente soja, revela la orientación hacia la producción a gran escala con fines comerciales y de exportación, rasgo característico de la agricultura moderna. A diferencia de la autosuficiencia medieval, la producción aquí está fuertemente vinculada a los mercados globales, por lo cual la imagen 6 se conecta de forma directa. Esta imagen presenta una composición digital que combina la fotografía de un agricultor/empresario con dispositivos tecnológicos y la representación de tractores y gráficos de datos. La escena nos remite a la denominada agricultura de precisión, basada en la utilización de sensores, sistemas de posicionamiento satelital e inteligencia artificial para optimizar el uso del suelo y los recursos lo que simboliza el tránsito hacia un modelo de producción agropecuaria altamente informatizado y dependiente de innovaciones digitales.

En relación con la propuesta de identificación de la noción de cambios que se plantean en la sucesión de imágenes, corresponden a una amplia variedad, podemos identificar desde cambios políticos, técnicos, laborales, económico-productivos, sociales, que la simple observación no permite inferir o al menos sin una orientación más focalizada. Una situación similar se puede plantear con la clasificación de las permanencias, podemos advertir varias de tipo político, económico, técnico y cultural. Su abordaje podría resultar mucho más rico si se plantean largas continuidades en estructuras que se han mantenido con las mismas características a lo largo de siglos.

En este sentido, como advierten Pagés y Santisteban (2008), sin una mediación docente que promueva la reflexión sobre estos conceptos, el uso de imágenes corre el riesgo de quedarse en lo simplemente descriptivo. A ello podemos mencionar que, si las imágenes permiten observar rupturas y continuidades, no se problematiza la construcción histórica de conceptos como recurso natural o espacio geográfico, lo que abre un desafío didáctico para el docente: no tomar las imágenes como meras ilustraciones, sino como fuentes que requieren contextualización e interpretación. La ausencia de epígrafes analíticos reduce la posibilidad de orientar la mirada del estudiante hacia aspectos temporales o contextuales. Las imágenes, en tanto textos visuales susceptibles de múltiples lecturas, requieren de consignas y mediaciones que guíen su interpretación en clave histórica, de lo contrario, quedan sujetas a obras subjetivas que pueden perder de vista la dimensión temporal. Como advierten Trepát y Comes (2006), la enseñanza del tiempo histórico requiere que los recursos didácticos no se utilicen solo como ilustración, sino que se conviertan en objetos de análisis que permitan reconstruir procesos de diferente duración.

Las consignas planteadas, sin embargo, no refuerzan esta orientación al proponer que los estudiantes describan las imágenes. Otras de ese listado se orientan a que expresen lo que piensan recuperando sus posibles experiencias. Un fragmento representativo señalado previamente indica: “Observá que en las imágenes, los terrenos sembrados están cerca de las casas. Hoy en día ¿ves terrenos sembrados rodeados de casas o están lejos de las zonas pobladas? ...” (CGE, 2021b, p. 51)

Si bien estas preguntas favorecen la interpretación personal y el desarrollo de una mirada crítica hacia la imagen, no siempre conduce a situar los fenómenos en un marco temporal amplio o preciso. Pagés y Santisteban (2010) destacan que el aprendizaje del tiempo histórico exige superar la observación aislada de hechos para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro. En este sentido, las consignas resultan limitadas en la construcción de categorías temporales más complejas. La falta de contextualización histórica de las imágenes y la ausencia de consignas que propongan comparar distintas temporalidades o analizar procesos de larga duración impiden una relación con un pensamiento histórico. Así, la riqueza del recurso se aprovecha en parte, quedando reducido a la expresión subjetiva sin profundizarlo como fuente para el análisis del tiempo histórico.

Respecto a los roles del docente y del estudiante, en esta actividad la propuesta refuerza la autonomía de este último, que puede optar, por ejemplo, entre no responder acerca de las imágenes u observar, describir y reflexionar sobre ellas de manera personal o en el ámbito familiar. El docente queda nuevamente en un rol implícito, mediado por el cuadernillo, lo que responde a la lógica casi impuesta de la educación en pandemia.

Dentro del listado de las consignas propuestas se incluye una a nota al pie de página que explica sobre las distintas formas de periodizar la Edad Media. La aclaración señala que la periodización tradicional abarca desde el siglo V al XV, pero que existen otras perspectivas historiográficas, como la “Larga Edad Media” propuesta por Jacques Le Goff, que se extendería hasta el siglo XVIII en función de los procesos de cambio y permanencia, o la “Antigüedad Tardía” propuesta por Pablo Ubierna, que va del 300 al 800, evitando cortes bruscos entre la Antigüedad y el Medievo. Este aporte brinda un sustento teórico para el trabajo con la categoría de tiempo histórico, mostrando a los estudiantes que la Historia no se organiza en períodos únicos e incuestionables, sino que responde a interpretaciones diversas de los historiadores. No obstante, es

necesario advertir que, al ser presentada como nota al pie, es probable que los estudiantes en una lectura autónoma la pasen por alto, por lo cual es el docente quien debe retomarla explícitamente en la dinámica de clase para que cumpla su función didáctica. Esta aclaración no se halla en el cuadernillo de JyA.

Continuado con el análisis de los cuadernillos, la Actividad N° 3, “Usos del recurso suelo. ¿Dónde estamos parados?”, se presenta en los ejemplares con una estructura similar, ya que hay variaciones en el recurso como por ejemplo en el título del cuadernillo de JyA, presenta la propuesta como “El suelo como recurso: ¿Dónde estamos parados/as?”. La misma se organiza a partir de un texto que corresponde a una “producción colectiva” del Equipo del Área Ciencias Sociales de la Dirección de Educación Secundaria y de la Dirección de Gestión Privada y que en el cuadernillo de JyA, se incorporan dos fuentes más referenciadas como artículos online de la ONU y CEPAL.

En los cuadernillos de SC y TP el texto se presenta con una estructura narrativa fluida, que define el suelo como recurso natural y social, explica su proceso de formación y recorre hitos de la historia de la agricultura, desde el Neolítico hasta la Edad Media con un desarrollo evolutivo de la propuesta, aunque no se hace referencia a la actualidad, llegando solo a una mención de la rotación de tierras en el Medioevo. Las etapas históricas son resaltadas con negrita, lo cual permite identificar claramente los párrafos donde se desarrolla cada una. En el cuadernillo de JyA, el texto es un poco más extenso y se plantea la pregunta “¿Cómo es la relación del recurso suelo con las formas de vida actuales?” (CGE, 2021e, p. 50), luego nos ofrece una respuesta que remite al contexto regional de América Latina y el Caribe. Este último pasaje pone en primer plano la articulación entre el recurso natural y las prácticas productivas contemporáneas, subrayando que la diversidad ecológica de la región se traduce en múltiples formas de uso del suelo, lo que permite a los estudiantes vincular directamente el presente con procesos históricos de ocupación y explotación del territorio.

Por otra parte, podemos inferir en el texto la presencia del concepto de simultaneidad. Existen fragmentos en los que se desarrolla un relato sincrónico, lo que permite que quien trabaje con este material advierta cómo distintos pueblos atravesaron procesos paralelos. Así, se afirma: “De hecho, las zonas donde, en la Edad Antigua, surgieron las civilizaciones originales de Egipto, Mesopotamia, China e India guardan relación con la difusión de la agricultura” (CGE, 2021b, p.53), y, en otro fragmento, “En América, la agricultura fue una creación original de sus pueblos y adquirió diferentes características de acuerdo al espacio geográfico y sus particularidades...” (CGE, 2021b, p.50). Ambos enunciados colocan en el mismo plano temporal fenómenos que ocurrieron en espacios geográficos distantes. Sin embargo, el texto no precisa con claridad las cronologías específicas de cada región, de modo que todos estos procesos quedan integrados dentro de la categoría amplia de “Edad Antigua”, sin establecer diferenciaciones temporales más precisas.

La forma en que se presenta la simultaneidad en el texto de la Actividad N° 3 ofrece, por un lado, un recurso valioso para trabajar con los estudiantes la idea de que diferentes pueblos desarrollaron procesos semejantes en períodos diversos. Pero al quedar englobados todos dentro de la edad “general” de Edad Antigua, se diluye la especificidad de cada experiencia y se pierde la posibilidad de profundizar en la noción de tiempos múltiples. Como advierte Álvarez (2019), comprender la coexistencia de temporalidades diversas es una de las claves para complejizar la enseñanza del tiempo histórico. De este modo, el material facilita un acercamiento inicial a la sincronía entre

procesos (Egipto, Mesopotamia, India, China y los pueblos de América), pero, al no explicitar cronologías diferenciadas ni establecer relaciones diacrónicas entre ellos, limita la construcción de una mirada que contemple la pluralidad de ritmos históricos.

También es posible observar una tendencia a la monocausalidad en algunos pasajes, donde encontramos que los procesos históricos se explican casi siempre a partir de un único factor central: la innovación tecnológica. Esto se advierte en expresiones como “El desarrollo de la agricultura, posibilitó un aumento de la población y que se dividiera y especializara el trabajo” (CGE, 2021b, p. 53) o “Para mejorar la producción agrícola que era la base de la economía se utilizaba incluso la técnica de rotación trienal para no debilitar el suelo” (CGE, 2021e, p. 50). En ambos casos, la organización y transformación agrícola se atribuyen directamente a una técnica o herramienta, sin considerar de forma explícita factores sociales, políticos o culturales.

Por otra parte, cuando el texto señala que “América Latina y el Caribe presenta la más diversa y compleja gama de sistemas agropecuarios del mundo, debido a su vasta extensión, variada topografía y rica biodiversidad” (Ídem), se introduce un claro ejemplo de multicausalidad, ya que la diversidad productiva se explica por la interacción de varios factores: extensión territorial, características geográficas y biodiversidad. A ello se suman referencias a otros procesos como el “crecimiento urbano (...) mejorar la calidad de vida, tener acceso a educación, salud, cultura, mercados de bienes y servicios y para contar con mayores y mejores oportunidades laborales” (CGE, 2021e, p. 51), lo que amplía el espectro de causas y consecuencias no lineales.

Este material se complementa con consignas que orientan a los estudiantes a subtitular párrafos y vincular imágenes previamente observadas en la Actividad N° 2. Estas ilustraciones posibilitan reconocer visualmente las diferencias entre períodos, aunque su función nuevamente es ilustrativa, lo que restringe el trabajo con la fuente visual como evidencia histórica.

Nos detenemos en la consigna d) que propone: “Completá el siguiente cuadro, considerando la forma en que las sociedades se relacionaron con el suelo, en los períodos históricos que se desarrollan en el texto.” (CGE, 2021b, p.54). Luego se incluye en los tres cuadernillos una aclaración vinculada a los cambios y continuidades:

Quando estudiamos historia o geografía hay dos términos que tenemos que tener presentes: **cambios y continuidades**. Los **cambios** se refieren a los hechos, cosas, que han cambiado, que se hacían de una manera en el pasado y ahora se hacen de forma diferente. Las **continuidades** se refieren a las cosas o hechos que se continúan haciendo igual o de forma similar.



	Neolítico Edad Antigua	Edad Media
Continuidades (Identificá las situaciones que permanecieron similares a través del tiempo, en los períodos trabajados)		
Cambios (Identificá lo que cambia, es decir lo específico de cada etapa)		

Imagen 6. Cuadro de continuidades y cambios en el Neolítico/ edad Antigua y la Edad Media (CGE, 2021b, p. 55)

La consigna constituye una propuesta significativa porque orienta al estudiante a organizar la información de manera comparativa, promoviendo la identificación de diferencias y similitudes en distintos momentos históricos. Esta intención se refuerza con la aclaración que acompaña a la actividad.

El señalamiento explícito de estas categorías constituye un aporte didáctico importante, ya que brinda al estudiante un marco conceptual básico para trabajar con el tiempo histórico. Tal como plantean algunos de los autores mencionados en el apartado teórico comprender los procesos de cambio y permanencia es esencial para desarrollar el pensamiento histórico, pues permite articular pasado y presente en una relación dinámica (Pagés y Santisteban, 2010; González y Massone, 2004). En este sentido, la aclaración facilita que los alumnos no se limiten a la mera descripción de hechos, sino que reconozcan patrones de continuidad en el uso del suelo y transformaciones vinculadas a innovaciones tecnológicas, condiciones ambientales o necesidades sociales. Ahora bien, en el cuadernillo destinado a JyA se advierte un matiz diferencial: allí se acentúa el abordaje de las “Sociedades del pasado” y “Sociedades actuales”, al incorporarse un análisis específico sobre América Latina y el Caribe. Este énfasis contribuye a vincular el estudio de los cambios y continuidades históricas con realidades presentes y cercanas, lo que habilita una reflexión contextualizada que puede resultar más significativa para esta población estudiantil.

No obstante, consideramos que la potencialidad de estas consignas queda condicionada por el carácter estructurado y cerrado de la actividad, que se centra en el llenado de un cuadro. Si bien esta organización gráfica ayuda a ordenar la información, puede restringir la reflexión más amplia sobre las causas y consecuencias de los cambios.

La consigna “e. Expresá en una oración, cuáles son los vínculos que encontrás entre el poder político y/o económico y los usos del suelo, en cada etapa de la historia. Puede ser una oración extraída del texto o una elaborada por vos” (CGE, 2021b, p. 55) propone una tarea que, en principio, se presenta como cerrada, dado que el estudiante debe sintetizar en una sola oración un “vínculo” para cada período histórico. Este formato de respuesta breve coarta la posibilidad de desarrollar explicaciones complejas o de establecer relaciones de causalidad entre distintos factores. No obstante, la formulación de la consigna incorpora de manera explícita la dimensión temporal, ya que demanda reconocer vínculos “en cada etapa de la historia”. De este modo, interpela directamente a las categorías de cambio y permanencia, pues motiva a diferenciar los usos del suelo en distintos contextos históricos y a observar la relación que mantienen con el poder político y económico. Además, abre la puerta al trabajo con otras nociones como conflicto (en cuanto a la disputa por la tierra), causalidad (la influencia de estructuras políticas y económicas en las formas de explotación del suelo) y duración (procesos de larga persistencia en la apropiación de la tierra).

La indicación de que la oración puede ser “extraída del texto o elaborada por vos” resulta ambivalente: por un lado, facilita que los estudiantes menos autónomos se apoyen en frases ya provistas y asegura cierto nivel de resolución de la tarea, pero, por otro, puede restringir la producción personal y el ejercicio reflexivo, en tanto la actividad podría resolverse simplemente copiando un fragmento sin reelaborar la información. Desde nuestra mirada, la consigna podría funcionar como punto de partida para desarrollar categorías temporales, siempre que el docente después medie con preguntas adicionales que inviten a explicar, comparar y problematizar los vínculos en

cada etapa histórica. Sin esa mediación, el riesgo es que quede reducida a un ejercicio mecánico de selección y copia de información, sin favorecer el pensamiento histórico.

Por último, encontramos en la siguiente consigna, el uso de un mapa como recurso. Su análisis nos permite identificar cuestiones vinculadas al tiempo histórico. Si bien en los cuadernillos la consigna que acompaña al mapa es la misma: “Identificá, en el siguiente mapa, los espacios geográficos mencionados en el texto” (CGE, 2021b, p. 55), podemos advertir, que la forma en que se presenta la imagen varía según el destinatario. En el material para JyA, el mapa no conserva las referencias propias de la ilustración original e incorpora un recuadro que señala: “Verás que hay información extra!, sobre los cultivos de diferentes regiones”, con un icono que permitiría abrir un enlace, pero no se encuentra disponible o nunca lo estuvo. De este modo, la función es ilustrativa, pues se destacan los productos agrícolas en distintas zonas del mundo sin aportar referencias explícitas al proceso histórico de expansión de la agricultura.

En cambio, en los cuadernillos para SC y para TP se mantiene una leyenda explicativa, que distingue entre los primeros núcleos de domesticación de plantas y animales (8000 a. C. aproximadamente), los nuevos núcleos surgidos después del 4000 a. C., y las regiones de gran desarrollo agrícola y demográfico hacia el 3000 a. C. Esto permite que el mapa no sólo muestre los cultivos, sino que también ofrezca información para comprender la dimensión temporal y procesual de la agricultura, vinculando el espacio con la cronología.

De esta manera, aunque las imágenes son en esencia las mismas y cumplen la misma consigna, en un caso se refuerza una mirada sincrónica, que se limita a ubicar productos en el espacio, mientras que en el otro se habilita una aproximación diacrónica, en la que es posible advertir cómo se desarrolló un proceso histórico. Esta diferencia no es menor, ya que permite reconocer dos modos de enseñar y representar el pasado: por un lado, la fijación de una imagen estática, que muestra cultivos o recursos en el espacio actual sin relación directa con su origen ni con las transformaciones que atravesaron; por otro, la posibilidad de leer el mapa como parte de un proceso, identificando momentos de domesticación, expansión agrícola y concentración poblacional.

En este sentido, el mapa del cuadernillo de JyA se acerca a una representación semejante a otros materiales escolares en los que el énfasis recae en la descripción del territorio o en la identificación de objetos en el espacio. El recurso funciona como apoyo visual, pero no necesariamente abre a la comprensión de la temporalidad. En cambio, en los otros cuadernillos, la inclusión de la leyenda y la referencia a distintas etapas históricas transforma la misma base cartográfica en una herramienta para comprender la dinámica de un proceso: no sólo se observa dónde surgieron ciertos cultivos, sino también en qué momentos y con qué implicancias en la organización social y económica.

La comparación entre ambas versiones pone en evidencia que el modo en que se acompaña el mapa -con una leyenda temporal o con un recuadro de información extra- determina la forma en que el estudiante puede apropiarse del contenido histórico. En un caso, la lectura queda restringida a la geografía del espacio sin un tiempo específico; y en el otro, se abre la posibilidad de articular espacio y tiempo, y de pensar la Historia como un proceso de cambios y continuidades, aunque la consigna, se convierte en un factor claramente limitante del procedimiento, ya que únicamente solicita identificar en la imagen los espacios mencionados en el texto. Esto circunscribe la

lectura posible del mapa a una tarea de localización, sin abrir espacio para la reflexión acerca de los procesos históricos que allí se representan.



55

Imagen 7. Mapa presente en los cuadernillos de SC y TP. (CGE, 2021b y 2021h, p 55)⁵



52

Imagen 8. Mapa presente en los cuadernillos de JyA. (CGE, 2021e, p. 52)

La Actividad No 4 titulada “Por el suelo...lo que sea” en los cuadernillos de SC y TP, y en JyA “Por el suelo...los/las ciudadanos/as lo que sea” propone un abordaje sobre el artículo 41 de la Constitución Nacional, el cual se transcribe en su totalidad. Cabe señalar que, en el caso del cuadernillo destinado a JyA, se incorpora, antes de la redacción del artículo, un recuadro de ayuda que resulta especialmente pertinente. Dado que la propuesta exige trabajar con un texto constitucional, consideramos fundamental

⁵ CGE. (2021h). *Contenidos en Casa*. Secundaria Técnico Profesional. Cuadernillo Estudiantes 1. Ciclo Básico. <https://aprender.entrierios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillo-Estudiantes-1-Secundaria-Tecnico-Profesional-Ciclo-Basico.pdf>

contextualizar qué es la Constitución Nacional y cuál es su importancia. La ausencia de este texto en los otros cuadernillos resulta llamativa, ya que los destinatarios (del CB de SC y TP) podrían desconocer esta fuente que se introduce como material de análisis. El texto incluido, aunque breve, es sumamente claro y preciso: “La Constitución Nacional es la ley suprema. Establece los derechos y garantías fundamentales de las y los habitantes de la Nación y la forma de organizar los poderes del Estado” (CGE, 2021e, p. 53).

La primera actividad invita a revisar dos materiales presentados: el artículo constitucional y el texto complementario de Alonso y otros (2006) que se denomina “El derecho a vivir en un ambiente sano”. Ambos recursos textuales permiten reconocer nociones vinculadas al tiempo histórico. Aunque el artículo de la Constitución aparece presentado de manera aislada, ofrece la posibilidad de establecer una relación con una normativa vigente en la actualidad y de proyectarla hacia el futuro. En este sentido, el artículo señala que las actividades productivas deben “satisfacer las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras” y enfatiza el “deber de preservarlo”, aludiendo también a las acciones promovidas para garantizar el derecho ambiental tanto en el presente como en beneficio de las generaciones venideras.

El breve texto del manual habilita a identificar distintas categorías temporales que enriquecen el análisis histórico. En primer lugar, la duración se hace explícita cuando se plantea en la parte final la necesidad de “garantizar el derecho a vivir en un ambiente sano, tanto a las generaciones actuales como a las generaciones futuras” (CGE, 2021b, p. 56), lo que proyecta el derecho ambiental en una perspectiva de largo plazo, conectando presente y futuro. La categoría de cambio aparece en la referencia al “grave deterioro ambiental que se ha registrado durante las últimas décadas, a escala planetaria o global, en general, y a escalas regional y local, en determinadas zonas de la Tierra” (Ídem), donde se señala una transformación reciente y concreta en las condiciones ambientales. A su vez, la noción de conflicto se reconoce en la afirmación de que “en el mundo contemporáneo, no todas las sociedades que habitan la superficie del planeta ni todos los integrantes de cada sociedad acceden a los recursos naturales indispensables para vivir una vida digna y desarrollarse plenamente” (Ídem), lo que pone en evidencia tensiones y desigualdades en el acceso a los recursos.

Por último, podemos señalar que la causalidad se encuentra de forma implícita en la secuencia que vincula deterioro, preocupación y acciones colectivas: “El grave deterioro ambiental (...) ha generado honda preocupación entre importantes sectores de la comunidad internacional. Esta preocupación ha impulsado distintas acciones con el objetivo de garantizar el derecho a vivir en un ambiente sano” (Ídem). Aquí se establece una relación de causa y efecto entre el deterioro ambiental y las respuestas institucionales, aunque sin desarrollar en detalle las múltiples causas históricas de dicho deterioro.

Para el desarrollo de las consignas promueven la producción de los estudiantes desde distintos roles: “...te proponemos que juegues a ser: periodista, agricultor o agricultora, miembro de una ONG, una persona famosa (deportista, actor, cantante), influencer, o el personaje que elijas”; y desde allí se solicita “escribí un texto con el fin de informar y difundir información útil sobre la protección del ambiente; destacando en lo posible, cómo cuidar el recurso del suelo” (CGE, 2021b, p. 56). Otra variante invita a redactar “una carta dirigida al presidente, gobernador o intendente de tu localidad; o a algún personaje famoso (...) expresar tus ideas respecto de los temas ambientales y

solicitar ayuda”. También se ofrece la opción de “crear materiales de difusión en diferentes formatos y soportes”. (CGE, 2021b, pp. 56-57)

Estas consignas abren posibilidades para trabajar la dimensión temporal en tanto los estudiantes deben reflexionar sobre las consecuencias de las acciones actuales hacia el futuro. No obstante, la relación con el tiempo histórico queda implícita: se alude al deterioro ambiental como un proceso reciente, pero no se fomenta una comparación explícita entre pasado, presente y futuro.

Se identifican dos variantes de la actividad. En el cuadernillo de SC y TP, la consigna ofrece múltiples roles posibles (periodista, agricultor, miembro de ONG, ciudadano, etc.) y diversas producciones (texto, carta, materiales de difusión). En el cuadernillo de JyA, en cambio, la propuesta se simplifica a “ser periodista” y a redactar un análisis para un medio local, regional o nacional, teniendo en cuenta al lector potencial y el contexto espacial. Esta variante reduce la diversidad de roles, pero profundiza en el ejercicio de la escritura periodística, poniendo el acento en la producción narrativa. Además, en este cuadernillo se incorpora un texto adaptado de Naciones Unidas que continua con aspectos vinculados en la Actividad 2. En esta consigna cuyo título es “Impactos en la agricultura y efectos sobre la pobreza” se centra en los procesos de degradación y desertificación y América Latina y el Caribe.

El relato permite identificar diversas categorías temporales relevantes para el análisis histórico. Por ejemplo, la cronología se manifiesta en el pasaje donde se afirma que “los impactos del cambio climático sobre la agricultura ya pueden observarse y existen altas probabilidades de que se acentúen en el futuro” (CGE, 2021e, p. 54). Aquí se establece una secuencia temporal que enlaza presente y futuro, lo cual, al mismo tiempo, habilita a pensar en la categoría de duración, al proyectar los efectos a largo plazo.

En otro fragmento, cuando se describe que “los procesos de degradación y desertificación de los suelos (...) son intensificados por el cambio climático y el calentamiento global” (Ídem), puede identificarse la noción de cambio, ya que se evidencia una transformación reciente y profunda en la relación entre ambiente y producción, pero también la de periodización, dado que el deterioro se presenta como un umbral que marca una etapa contemporánea de mayor gravedad en comparación con momentos previos. Asimismo, la simultaneidad y la multicausalidad aparecen en la explicación que combina causas naturales y antrópicas: “la erosión que provocan los vientos y el agua”, junto con “el uso excesivo de fertilizantes, herbicidas (¡como el glifosato!)” o “la deforestación” (CGE, 2021e, p. 54). Por su parte encontramos que la categoría de conflicto se reconoce cuando se señala que “las consecuencias impactan con mayor fuerza en los cultivos necesarios para la subsistencia de las regiones (...) con los consiguientes efectos en la nutrición de las poblaciones” (Ídem), poniendo en evidencia tensiones sociales derivadas de la degradación ambiental. A su vez, en la relación entre deterioro, preocupación y acciones internacionales podemos identificar la causalidad, ya que el texto afirma que estos procesos “han generado honda preocupación (...) [que] ha impulsado distintas acciones con el objetivo de garantizar el derecho a vivir en un ambiente sano” (Ídem).

El fragmento final del apartado “Siguiendo en la línea de los cambios sociales, es importante entender que los mismos no se dan automáticamente sino por acciones concretas de cada uno/a de nosotros/as. ¡Nuestras pequeñas acciones pueden lograr importantes transformaciones!” (Ídem), ofrece una oportunidad significativa para trabajar con los estudiantes que los cambios sociales no ocurren de manera automática, sino

como resultado de acciones concretas, se introduce la idea de que los sujetos colectivos e individuales son protagonistas de los procesos, aspecto central para la enseñanza del tiempo histórico. Este planteo permite vincular las categorías de cambio y permanencia con la dimensión de la responsabilidad social y ambiental, favoreciendo la comprensión de que las transformaciones no son inevitables, sino que requieren de decisiones y prácticas concretas. Asimismo, el énfasis en las “pequeñas acciones” habilita a pensar la Historia desde lo cotidiano, conectando la vida personal de los estudiantes con procesos sociales de mayor escala.

Creemos que este cierre funciona como un recurso para promover la formación ciudadana crítica, ya que interpela directamente al estudiante como sujeto de acción capaz de incidir en su entorno. En el contexto de pandemia en el que se produjeron los cuadernillos, esta apelación cobraba especial sentido, al posicionar a los jóvenes no solo como receptores de información, sino como sujetos capaces de impulsar cambios en su comunidad, aun desde su espacio cotidiano y familiar.

Las actividades N° 5: “Lo que veo diariamente” y N° 6: “¡Manos a la obra!” solo se incluyen en los cuadernillos de SC y TP. La primera invita a los estudiantes a observar su entorno inmediato y reconocer situaciones cotidianas que constituyen o podrían llegar a ser problemáticas ambientales. Las consignas sugieren realizar un recorrido habitual -el camino de la casa a la escuela- y, a partir de él, identificar fenómenos como el tráfico excesivo de vehículos, la quema de madera, basura y/o pastizales, fumigación con agrotóxicos, entre otros. La actividad se complementa con preguntas sobre los efectos de estas prácticas en la salud y el ambiente, la identificación de acciones comunitarias para prevenirlas o reducir su impacto, y la propuesta de nuevas medidas. Al finalizar, incluye un apartado de autoevaluación, donde el estudiante debe reflexionar sobre sus propias prácticas vinculadas al cuidado ambiental.

Dentro de esa actividad podemos identificar de manera indirecta algunas categorías temporales como presente y futuro, cuando la actividad se sitúa de manera explícita en el presente al invitar a observar el entorno y reconocer “Lo que veo diariamente”. Al mismo tiempo, proyecta hacia el futuro al preguntar qué acciones podrían modificarse para mejorar las condiciones ambientales y pensando en la construcción de escenarios posibles.

El cambio y la permanencia se aprecian también implícitamente ya que la consigna habilita a trabajar estas nociones al interpelar sobre cómo ciertas prácticas (como la quema o la fumigación) se reiteran en la vida cotidiana (permanencia) y cómo podrían transformarse mediante acciones comunitarias o individuales (cambio).

Por su parte la causalidad se pone en juego cuando se solicita analizar “¿Cómo considerás que las situaciones mencionadas afectan tu salud y el ambiente?”. Aquí se busca que los estudiantes establezcan relaciones de causa y efecto entre sus prácticas y las posibles consecuencias ambientales y sociales. El conflicto aparece en los ejemplos propuestos, ya que se trata de problemáticas socioambientales que reflejan tensiones entre actividades productivas, urbanas o de consumo y la preservación del ambiente.

Creemos que es una actividad que fomenta el contenido con la experiencia inmediata de los estudiantes, lo que facilita la apropiación de categorías temporales desde lo cotidiano. Sin embargo, la propuesta no introduce marcos de comparación histórica ni referencias a períodos anteriores, por lo que esto restringe el análisis a un plano contemporáneo, sin abrir la reflexión hacia procesos de larga duración.

Las imágenes incluidas en esta sección del cuadernillo consisten en un cuadro de autoevaluación y una pregunta reflexiva final sobre la “conducta ambiental”. A diferencia de otras actividades del material, estas imágenes no son meramente ilustrativas, sino que constituyen parte estructural de la consigna, ya que guían al estudiante en un proceso de reflexión personal sobre sus propias prácticas cotidianas.

El cuadro presenta una lista de “Situaciones de contaminación” como tirar papeles, evitar el derroche de agua, o separar residuos y una escala de frecuencia (“Nunca”, “Pocas veces”, “Muchas veces”, “Siempre”). Esta organización gráfica introduce la noción de duración temporal, al requerir que el estudiante reflexione sobre la recurrencia de sus acciones a lo largo del tiempo. Así, la estructura misma del cuadro traduce la frecuencia de sus acciones en una herramienta de análisis temporal, donde su pasado reciente y el presente se comparan para identificar hábitos y posibles transformaciones.

La pregunta final “¿Cómo describirías tu conducta ambiental?”, refuerza la categoría de cambio y permanencia, pues invita a reconocer prácticas constantes y acciones que podrían modificarse. También podemos identificar la noción de futuro cuando se plantea: “Si existen acciones para mejorar, ¿es un buen momento para comenzar!”, lo que orienta la reflexión hacia una proyección temporal y ética, vinculada a la práctica individual y colectiva.

Situaciones de contaminación	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Mientras estás en la vía pública ¿Tirás papeles u otros residuos al piso o los guardas hasta encontrar un cesto de basura?				
Cuando ves recipientes con agua estancada, ¿los das vuelta para evitar la cría del mosquito que transmite el Dengue?				
¿Te interesa leer o informarte sobre la importancia del cuidado del ambiente?				
¿Contribuís a mantener la limpieza en tu casa, escuela o barrio?				
En tu casa ¿Te ocupás de guardar y proteger los alimentos de manera adecuada para evitar su contaminación?				
¿Participás en actividades de protección del ambiente, como ecoclubes o campañas de ecocanje?				
¿Separás los residuos en inorgánicos y orgánicos?				
¿Reutilizás algún desecho?				
¿Evitás derrochar agua?				
¿Evitás dejar luces encendidas cuando no las utilizás?				

Imagen 9. Cuadro autoevaluativo para los estudiantes acerca de sus prácticas habituales para cuidar el ambiente y la salud. (Cuadernillo SC, 2021, pp.58-59).

Finalmente, la Actividad N° 6 propone una articulación interdisciplinaria entre las áreas de Educación Física y Ciencias Sociales, al recuperar el “Kit de Educación Física” elaborado previamente en Ciencias Naturales, para reflexionar sobre el uso creativo de materiales reciclados y la promoción de hábitos saludables. La consigna invitaba a los

estudiantes a crear sus propios elementos de trabajo físico a partir de materiales de desecho, y luego diseñar un circuito de ejercicios que puedan realizar regularmente: “Ahora, inventá un circuito para hacer actividad física utilizando los elementos fabricados y tratá de usarlos, dos o tres veces por semana, para realizar alguna rutina y mantener así tu cuerpo saludable y en movimiento.” (CGE, 2021b, p. 59)

Desde la perspectiva del tiempo histórico, la actividad no trabaja la temporalidad de manera explícita, pero permite inferir algunas nociones de duración, cambio y futuro. La duración se expresa en la invitación a sostener una práctica “dos o tres veces por semana”, lo que introduce una temporalidad cotidiana asociada al cuidado corporal. La noción de cambio aparece implícita en la transformación de los materiales de desecho en nuevos objetos de uso: los residuos se convierten en herramientas útiles, lo que simboliza una resignificación del objeto y un cambio en la relación con el ambiente. A su vez, la proyección hacia el futuro se evidencia en el propósito de mantener una práctica sostenida de autocuidado y conciencia ambiental más allá de la coyuntura pandémica.

El apartado de las actividades concluye con la bibliografía correspondiente al área de Ciencias Naturales, sin incluir referencias específicas al campo de las Ciencias Sociales. Esta ausencia puede interpretarse, en parte, como un error de edición derivado de las condiciones de producción urgente de los cuadernillos durante la pandemia, sin una revisión exhaustiva de los contenidos como hemos señalado antes. En este sentido, la falta de bibliografía específica de Ciencias Sociales resulta problemática, ya que invisibiliza los marcos teóricos y las categorías propias del área que permitirían complejizar el análisis de los fenómenos abordados.

6.5.2 Materiales, consignas e imágenes: complejización de las categorías temporales y prácticas de interpretación histórica en los Cuadernillos de estudiantes del CO/S

En los tres cuadernillos del ciclo orientado/superior, el desarrollo se inicia bajo un mismo eje temático titulado “Derechos humanos y memoria colectiva. Transformación social en pos de una sociedad democrática e inclusiva de las diversidades”. La organización interna de los materiales presenta algunas diferencias formales. En los cuadernillos de SC y TP, el apartado se introduce con la denominación “Primer momento”, en cambio, en el cuadernillo de JyA, el contenido aparece bajo el rótulo “Actividad 1”.

La Actividad 1/Primer momento titulada “¿Alcanza con la letra impresa? Los Derechos Humanos como construcción histórica”, introduce a los estudiantes en el análisis de los derechos como resultado de procesos sociales, políticos y culturales de larga duración. Su estructura combina consignas de lectura, reflexión y diálogo que buscan recuperar la memoria colectiva como soporte de la identidad democrática. En los tres cuadernillos, la secuencia mantiene idéntico texto y diseño. Las consignas se organizan en forma progresiva: va de la exploración personal a la complejización histórica. La primera instrucción invita a observar una nube de palabras y escribir qué significan para el propio estudiante.



Imagen 10. Nube de palabras en Cuadernillo CO p. 53.

Esta es la única imagen incorporada, que actúa como recurso simbólico y no como documento histórico. Su función alude a reflexionar sobre las asociaciones conceptuales vinculadas a los derechos humanos. A diferencia de otras secciones de los cuadernillos, aquí no se utilizan fotografías ni ilustraciones históricas, por lo que la dimensión visual no aporta información temporal o contextual.

A continuación, las consignas iniciales remiten a una serie de preguntas que formalmente no son indicadas para responder y que recuperan dimensiones temporales: “¿Por qué los Derechos Humanos no siempre fueron reconocidos? ¿cuáles fueron las luchas llevadas a cabo para alcanzarlos? ¿quiénes llevaron adelante estas luchas? ¿cuándo? ¿dónde?” (CGE, 2021c, p.53)⁶. Estos interrogantes además introducen la relación entre actores, espacio y tiempo, pilares de la explicación histórica. Si bien, como mencionamos, no se solicita elaborar una narrativa formal, las preguntas permiten reconstruir la idea de proceso y ubicar temporalmente los acontecimientos.

La categoría de cambio y permanencia emerge a través de preguntas que invitan a reconocer transformaciones en el reconocimiento de los derechos: “¿Por qué los Derechos Humanos no siempre fueron reconocidos?”, “¿Cuáles fueron las luchas llevadas a cabo para alcanzarlos?” (CGE, 2021c, p.53). El texto promueve la identificación de procesos de cambio, pero no incluye actividades orientadas a descubrir continuidades institucionales o culturales, por lo que la dimensión de permanencia queda implícita. De este modo, el análisis del cambio resulta más evidente que el de la permanencia, reproduciendo una tendencia frecuente en las propuestas escolares que asocian la Historia con la noción de progreso lineal.

La presencia en la nube de términos como hombres, mujeres, niños o humanos orienta a reconocer que la sociedad está compuesta por actores con experiencias, derechos y condiciones diversas, históricamente situadas. En este sentido, consideramos que la propuesta busca que los estudiantes piensen a los sujetos no como entidades abstractas, sino como protagonistas de procesos sociales concretos, vinculados con dimensiones económicas, civiles y culturales. Sin embargo, al presentarse solo como un conjunto de palabras aisladas, la actividad limita la posibilidad de construir relaciones conceptuales significativas. Además, la nube de palabras como recurso tecnológico, se caracteriza por su dinamismo: las palabras cambian de tamaño y posición según la frecuencia con que son mencionadas. En una imagen fija, esta potencialidad se pierde, reduciendo su valor interpretativo. Por otro lado, se advierte la inclusión de términos como derechos humanos, documentos escritos o historia, que habilitan diversas articulaciones con el tema central. No obstante, se omiten conceptos

⁶ CGE. (2021c). *Contenidos en Casa*. Secundaria Orientada. Cuadernillos Estudiantes 1- Ciclo Orientado. https://aprender.entrieros.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/secundario_orientado-final.pdf

clave como por ejemplo sociedad, conflicto, igualdad o memoria, cuya incorporación podría aportar mayor complejidad al análisis de los sujetos sociales y sus vínculos en distintos contextos históricos.

El texto introduce también la dimensión de conflicto mediante la cita de Garín: “(...) debajo de cada derecho que hoy damos por natural han corrido -y aún corren- ríos de sangre” (CGE, 2021c, p.53). Esta frase sitúa el análisis histórico, enfatizando que toda conquista es resultado de tensiones y luchas. La consigna enunciada a continuación (“...te invitamos a pensar la siguiente frase del abogado en Derechos Humanos, político y escritor Javier Garín. Luego, emití una reflexión escrita al respecto.”) busca promover la empatía y la comprensión del conflicto social. La inclusión de esta cita actúa como una articulación de la actividad anterior.

Luego, se suma la lectura del texto “Un camino de espinas” en la cual se amplía el trabajo de comprensión temporal. La instrucción “Marcá en él los acontecimientos o hechos claves que fueron construyendo el “camino” que recorrió la humanidad hasta la actualidad, en la construcción del concepto de Derechos Humanos.” se complementa con una aclaración “Podés ayudarte señalando el texto con colores que indiquen cuáles son los “hitos” o momentos en los que ocurrieron cambios importantes durante ese proceso.” (CGE, 2021c, p.54). Ello ofrece un andamiaje visual para representar la secuencia histórica. Aunque no exige construir una línea de tiempo formal, esta estrategia facilita la identificación de continuidades y rupturas. Sin embargo, la consigna carece de precisión conceptual: no define qué constituye un “hito” ni propone criterios para jerarquizar los hechos, por lo que la tarea puede derivar en un registro fragmentario.

El texto trabaja con una amplia gama de categorías temporales, algunas de forma explícita y otras implícitamente. Desde el título de la propuesta se plantea que los derechos humanos son una “construcción histórica”, expresión que convoca a pensar el devenir social como proceso de larga duración. El enunciado instala la noción de duración, en el sentido de que los cambios sociales no se producen de manera súbita, sino a través de conflictos y acumulaciones de experiencias. Sin embargo, la actividad no invita a distinguir entre períodos de avance y retroceso ni a comparar la velocidad de los cambios, por lo que la noción de duración queda evocada más como marco discursivo que como categoría operativa.

El texto introduce una cronología reconocible, con acontecimientos que van desde la Declaración de Derechos de Virginia (1776) hasta la Declaración Universal de 1948, pasando por la Revolución Francesa, las luchas obreras del siglo XIX y la Constitución argentina de 1853. Estos momentos articulan una secuencia que habilita el trabajo con la periodización, aunque la consigna no solicita explícitamente delimitar etapas ni justificar rupturas. Así, el material ofrece datos cronológicos suficientes, pero no los transforma en una operación de análisis histórico. Además, el pasaje entre los siglos XVIII, XIX y XX se da como continuidad narrativa, pero no se propone discutir las rupturas o transiciones entre etapas, lo cual limita la problematización temporal.

La relación pasado–presente se plantea de manera explícita y constituye uno de los núcleos más potentes de la actividad. Al interpelar al estudiante sobre dos aspectos vinculados a su conquista “el primero es el reconocimiento de los derechos (fijarlos por escrito); y el segundo tiene que ver con su cumplimiento efectivo (ejercicio en la práctica)” (CGE, 2021c, p.55). El material propone una lectura contemporánea del legado histórico, invitando a reflexionar sobre su vigencia y actualización. Tal como sostiene González, el pensamiento histórico se fortalece cuando el sujeto comprende

que la historia “sirve para comprender el presente y hasta para orientarse en el futuro” (2014, p. 72), y este principio se ve reflejado de modo efectivo en la consigna.

La categoría de simultaneidad aparece insinuada en la coexistencia de procesos internacionales y nacionales (por ejemplo, la DUDH y la Constitución argentina), pero no se explicita en las consignas ni se propone compararlas. En consecuencia, el estudiante puede reconocer una secuencia temporal global, pero no necesariamente advertir las conexiones entre escalas.

La actividad culmina con una consigna que propone el diálogo: “Te invitamos a debatir con tu familia o con alguna persona cercana... ¿es posible que se sigan vulnerando ciertos derechos pese a estar reconocidos por escrito?” (CGE, 2021c, p.53). Esta instancia recupera la dimensión presente de los derechos y proyecta la reflexión hacia el ámbito cotidiano, favoreciendo la conexión entre memoria, historia y ciudadanía. No obstante, esta reflexión familiar o personal, depende del acompañamiento pedagógico posterior que ayude a sistematizar las ideas, establecer relaciones causales y situar los hechos o procesos en su contexto temporal más amplio. El rol docente aparece desplazado hacia la etapa de devolución y reflexión colectiva.

La secuencia continua con un cambio temático en la propuesta. La estructura general del Momento 2 es idéntica en los cuadernillos de SC y TP, con el título “¿Quién pidió una pizza imperialista?: Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos...?”, En el cuadernillo de JyA, en cambio, el título cambia y las actividades son otras, por lo que lo abordaremos con el tercer momento de estos dos cuadernillos.

En los dos casos a analizar se mantienen los mismos textos, consignas y mapas. Se observa un lenguaje más resumido y la incorporación de un espacio mayor para redactar respuestas. Consideramos que a partir del título se propone a los estudiantes un abordaje provocador del imperialismo moderno a través de una consigna inicial que, con ironía, convierte la expansión colonial en una “pizza” compartida/ disputada entre las potencias de fines del siglo XIX. La metáfora busca acercar a los estudiantes a un proceso histórico complejo -la expansión imperial europea y estadounidense- mediante una representación cotidiana y accesible.

La estructura de la actividad combina caricaturas históricas, la lectura de un texto informativo y la observación de mapas con consignas de interpretación. A diferencia de la Actividad 1, que trabajaba el tiempo histórico desde la memoria y los derechos, este bloque introduce la explicación histórica en sentido más tradicional, centrada en relaciones de poder, causalidad económica y competencia entre Estados.

La cronología aparece explícitamente establecida desde la introducción, al situar los hechos en “algunas caricaturas referidas a las políticas imperialistas del siglo XIX y XX.” (CGE, 2021c, p.56). Este recorte temporal define con precisión el marco de la expansión imperialista y permite contextualizar procesos simultáneos como la industrialización, la consolidación del capitalismo financiero y las tensiones geopolíticas previas a la Primera Guerra Mundial.

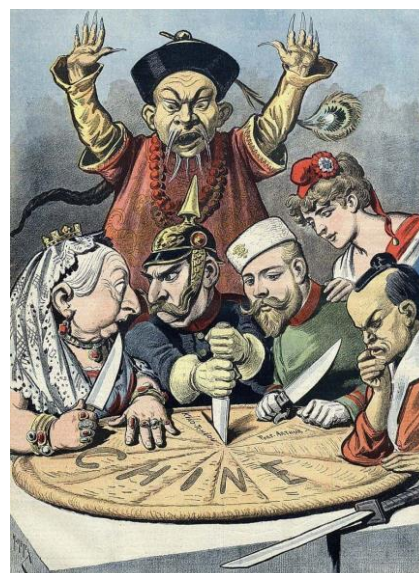
Las tres caricaturas seleccionadas para abordar el imperialismo europeo permiten reconocer una intención pedagógica orientada a la lectura e interpretación crítica de imágenes, aunque el material presenta limitaciones en la explicitación de su procedencia y contexto de producción. En la consigna “Observalas y describí brevemente lo que representan” se advierte una intención formativa adecuada, pero el trabajo con imágenes requiere no solo describir su contenido, sino garantizar su interpretación contextual. Como advierte Luna García (2012)

“la presentación de imágenes en los contenidos históricos exige un manejo cuidadoso porque, de no hacerlo, se corre el riesgo de producir percepciones fuera de contexto que tergiversan el mensaje original, producto de una lectura confusa sobre lo que se representa” (p. 147).

En este sentido, la ausencia de referencias impide distinguir entre las caricaturas que constituyen fuentes primarias y aquellas que son recreaciones contemporáneas, lo cual debilita la posibilidad de trabajar con criterios de análisis histórico. Por ello, la secuencia podría enriquecerse si el cuadernillo orientara la comparación entre producciones de distintas épocas, explicitando los intereses, valores y miradas sobre el pasado que subyacen en cada representación visual. Esta mediación permitiría que los estudiantes comprendan el imperialismo no solo como un hecho histórico, sino como un fenómeno interpretado y resignificado a lo largo del tiempo.

La primera caricatura muestra a líderes europeos, identificables por sus rasgos y atuendos, dividiendo una gran “pizza” sobre el cual puede leerse la palabra “China”. La reina Victoria del Reino Unido, el emperador Guillermo II de Alemania, y el zar Nicolás II de Rusia, entre otros personajes históricos que están recortados, aparecen disputándose partes de la pizza, mientras un personaje japonés observa con gesto de preocupación. Esta imagen, publicada originalmente en *Le Petit Journal* (1898), constituye una fuente histórica primaria, pues refleja la percepción contemporánea de las potencias europeas durante la expansión imperialista en Asia (Font Gavira, 2021). La caricatura es de gran valor para abordar los conflictos derivados del reparto colonial y las tensiones entre las potencias, ya que permite relacionar el lenguaje visual con los intereses económicos y geopolíticos del período. Además, al analizar las actitudes de los personajes y los objetos representados (cuchillos, mapas, alimentos), los estudiantes pueden comprender cómo se construye una crítica al poder y a la desigualdad internacional desde el discurso visual.

Sin embargo, debemos considerar que la imagen es un recorte de la original, en la que se puede apreciar, además, a la representación de alegórica de Francia (que no aparecería y está presente en el título como potencia) y a un funcionario chino con una actitud de enojo y alarma que intenta impedir el accionar de los otros personajes, pero en este fragmento de la imagen no se muestran. Otro detalle particular para destacar es que la caricatura original se titula «La tarta de los reyes y... de los emperadores», fue creada por Henri Meyer y publicada originalmente en la fecha referida más arriba (Tolosa Aguelo, 2019).



Imágenes 11. A la izquierda, fragmento de la caricatura incluida en el cuadernillo bajo el título “El imperialismo”, sin mención del nombre original. A la derecha, la caricatura completa, lo que permite observar los elementos visuales omitidos en la edición del material didáctico y comprender mejor su sentido histórico y político.

En el cuadernillo, el título original no es consignado y reemplazando, a lo que se suma que se presenta de manera errada como una “pizza”. Un breve trabajo de indagación permite advertir este equívoco de interpretación y restituir la referencia correcta a la fuente histórica, lo cual resulta fundamental para su análisis didáctico. Precisar el origen y autoría de la imagen no solo contribuye a su lectura contextualizada, sino que también ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender las caricaturas como productos de época, atravesados por intenciones políticas y representaciones ideológicas propias del contexto imperialista de fines del siglo XIX.

La segunda imagen nos presenta a varios hombres vestidos con traje negro y sombrero de copa, sentados alrededor de un tablero que reproduce el mapa del continente africano. En el tablero aparecen símbolos de petróleo, diamantes, agua y otros recursos naturales. La escena remite visualmente al conocido juego Monopoly, lo que sugiere una lectura crítica contemporánea del imperialismo norteamericano como una práctica económica guiada por el afán de lucro y la apropiación de recursos. Este material no proviene de una fuente primaria, sino que es una reelaboración moderna ampliamente difundida en recursos digitales educativos y sitios de divulgación política como pudimos constatar. No fue posible identificar con precisión el origen de la imagen, aunque se reconocen múltiples versiones de esta caricatura utilizadas con fines didácticos para representar varios procesos vinculados con la expansión del capitalismo, la división internacional del trabajo y los movimientos de colonización y descolonización, entre otros fenómenos característicos de la configuración económica y política del mundo contemporáneo. Considerando que el juego en el que se inspira tiene su origen en Estados Unidos (Hackett y Coghlan, 2023), puede presumirse que la figura alude a dicho país. Sin embargo, la representación resulta anacrónica respecto del período analizado, dado que la participación estadounidense en el reparto colonial del continente africano fue prácticamente inexistente, lo que sugiere un uso simbólico o alegórico antes que una reconstrucción histórica precisa.



Imagen 12. Vinculado al imperialismo norteamericano, según puede inferirse por los símbolos y elementos gráficos presentes.

En términos didácticos, la inclusión de esta caricatura en un cuadernillo escolar sin referencia al origen puede generar confusión entre una representación más actual del imperialismo, donde EEUU juega un rol preponderante, y las imágenes producidas en un contexto histórico diferente al que se quiere representar. No obstante, ofrece un valor pedagógico si se explicita que se trata de una reinterpretación contemporánea, permitiendo discutir cómo el pasado es representado desde las preocupaciones del presente y cómo las imágenes pueden funcionar como discursos críticos actuales sobre fenómenos históricos.

Por último, la tercera caricatura, frecuentemente titulada “El pulpo británico”, representa a un personaje con rostro humano y sombrero, atributos que aluden a John Bull, una figura alegórica del Reino Unido, del cual emergen múltiples tentáculos que se extienden sobre islas y territorios. Cada tentáculo simboliza el control británico sobre distintas regiones del planeta, en una clara metáfora de la expansión colonial (Akengin, 2022). Este tipo de ilustraciones fue difundido en publicaciones satíricas europeas hacia fines del siglo XIX. Desde una perspectiva histórica, se trata de una fuente primaria, que refleja la crítica contemporánea a la dominación imperial británica.



Imagen 13. En el cuadernillo se presenta bajo el título “Imperialismo europeo”, sin especificar que la representación corresponde a la política imperialista británica.

En la indagación realizada, surgen antecedentes de su publicación en 1882, titulada como “The devilfish in Egyptian waters” (El pulpo en las aguas egipcias). Esta caricatura evidencia el control global del Reino Unido, como “el imperio donde nunca se pone el sol” (Akengin, 2022). Desde el punto de vista didáctico, esta imagen resulta propicia para introducir el análisis de los mecanismos simbólicos de representación del poder y las tensiones políticas de la época. Permite trabajar procesos de dominación, expansión y competencia entre potencias, así como con los discursos que legitimaban o cuestionaban el imperialismo.

Las preguntas orientadoras que acompañan la consigna -referidas a la representación de los personajes, los intereses económicos, las relaciones de poder y las emociones que despiertan- facilitan el desarrollo de habilidades de observación e interpretación crítica de fuentes visuales. Sin embargo, se advierte la ausencia de referencias sobre el origen o la procedencia de las imágenes, lo que quita su potencial como documento histórico.

Tal como plantea Coudannes Aguirre (2007), enseñar con imágenes implica recuperar su contexto de producción y circulación, ya que cada representación porta un punto de vista social e ideológico sobre el pasado. En su artículo mencionado previamente, destaca que en general, los estudiantes no están familiarizados con la lectura crítica de las imágenes, lo que exige un análisis en distintos niveles. En primer lugar, el nivel preiconográfico, que implica reconocer los elementos visuales y narrativos (planos, ángulos, color, composición y técnicas narrativas como el montaje o el paso del tiempo) que estructuran el sentido de la representación. Luego, el análisis de estereotipos y rupturas respecto de las formas convencionales de representar la realidad, identificando los valores y prejuicios que las sostienen y, por último, la interpretación de la información histórica que la imagen ofrece, interrogando sus fuentes, el contexto de producción y las intenciones de los autores, de modo que el estudiante pueda asumir un rol activo en la reconstrucción crítica del relato visual.

Por ello, sería pertinente que, dado que el cuadernillo no lo hace, sea el docente quien oriente a los estudiantes en la diferenciación entre fuentes históricas y tras producciones visuales, así como en la identificación de los intereses y valores que cada imagen transmite.

La categoría de simultaneidad también se insinúa, especialmente a través del mapa que presenta las posesiones de las potencias coloniales en un planisferio. Aquí se observa la coexistencia de potencias que compiten por los mismos territorios o los territorios que son dominados en un mismo momento por una potencia en particular. Esto permite representar la multiplicidad de procesos en paralelo y comprender que el imperialismo no fue un fenómeno secuencial, sino simultáneo y global. Sin embargo, en las consignas propuestas no solicita al estudiante identificar esta simultaneidad de manera explícita:

- a. ¿Cuál es el color que más aparece en el mapa? ¿A qué país representa?
- b. ¿A qué continente pertenecen los países que ocuparon territorios coloniales?
- c. ¿En qué continentes se visualizan posesiones coloniales?
- d. ¿Cuáles son los continentes en los que se observan más dominios coloniales?” (CGE, 2021c, p. 57)

Las preguntas son muy puntuales y se centran en la identificación de información observable en el soporte cartográfico, orientada principalmente a la lectura literal de los elementos gráficos. Se trata, por tanto, de preguntas que privilegian la recuperación de

diferenciando así entre la fuerza militar y la opresión política, lo que evidencia transformaciones internas en las estrategias de control, pero dentro de una estructura de poder permanente.

La causalidad se presenta de manera explícita y múltiple a través de las “justificaciones” enumeradas: económica, política, nacional, civilizatoria y social. Cada una de estas razones se formula como explicación de las causas que sustentaron la expansión imperialista, en una red de factores interdependientes. Esta construcción responde a lo que Pagés propone como “establecer relaciones causales, es decir examinar las conexiones entre los elementos del pasado como las causas o los efectos de los acontecimientos históricos” (2007, p. 23), donde se interpretan como resultado de la interacción de dimensiones estructurales (económicas y sociales) y coyunturales (políticas e ideológicas).

Asimismo, el texto permite inferir la categoría de simultaneidad, ya que alude a múltiples potencias (“las potencias europeas”, “las metrópolis”) que actúan en el mismo período histórico con fines similares. Esta referencia implícita a procesos concurrentes en distintos espacios geográficos refuerza la idea de una temporalidad compartida a escala mundial, característica del fenómeno imperialista.

En cuanto a la relación pasado/presente/futuro, el texto predominantemente se sitúa en el registro del pasado, describiendo los hechos “a fines del siglo XIX” y “a comienzos de nuestro siglo”, aunque se refiere al siglo XX dado su fecha de edición. No obstante, al advertir que el imperialismo “comenzó a ser objeto de controversias” y que algunos políticos de izquierda lo condenaban, se abre una proyección hacia el futuro de las ideas y debates que esa práctica originó, mostrando el carácter procesual y problematizador de la historia. Si bien no se explicita la conexión con el presente, el modo en que se narran los conflictos y justificaciones invita a leer el fenómeno como antecedente de relaciones de dominación contemporáneas.

Entre líneas, el texto también aborda de modo implícito la dimensión del conflicto, estrechamente vinculada al tiempo histórico, al contraponer las voces de los defensores y detractores del imperialismo. Esta oposición temporal entre la justificación de la expansión y su posterior crítica introduce la idea de transformación histórica en las mentalidades y en las relaciones de poder. Desde una perspectiva didáctica, este texto ofrece un terreno propicio para promover la comprensión del tiempo histórico en su dimensión estructural, condición necesaria para el desarrollo de la conciencia histórica crítica (Pagés, 2004; González, 2014; Santisteban, 2017). Su tono explicativo y la estructura argumentativa posibilitan que el lector comprenda el imperialismo como un proceso de larga duración cuyas huellas se proyectan más allá del período narrado.

Las consignas finales del segundo momento trasladan el foco desde la descripción del texto hacia una lectura integradora, que establece vínculos con los materiales y actividades previas y, al mismo tiempo, introduce una mirada prospectiva del tiempo histórico, orientada a relacionar los procesos del pasado con sus proyecciones y permanencias en el presente.

“a. Reflexioná: si afirmamos que las personas nativas fueron obligadas a trabajar hasta el límite de sus posibilidades y los recursos productivos fueron explotados indiscriminadamente; además de la destrucción de las tradiciones culturales, principalmente en África, ¿qué relación podés establecer entre los aspectos mencionados y la actividad inicial sobre la construcción de los Derechos Humanos?

b. ¿Cómo se manifiesta el imperialismo en el siglo XXI? Observando nuevamente el mapa, ¿cuáles son, a tu criterio, las nuevas potencias imperiales que ejercen dominación sobre los países menos desarrollados y por qué lo consideras así? ¿qué tipo de dominación ejercen? Tené en cuenta que la dominación puede ser territorial, política, económica y cultural” (CGE, 2021c, p. 59).

En las consignas, el estudiante debe vincular la experiencia colonial (pasado), las relaciones de poder global contemporáneas (presente) y, de manera implícita, proyectar las posibles consecuencias futuras de esas estructuras. Las preguntas movilizan una mirada que trasciende la cronología lineal, promoviendo el establecimiento de relaciones entre distintos momentos históricos.

Asimismo, estas consignas plantean un vínculo con la actividad inicial sobre Derechos Humanos, al invitar a reflexionar sobre las consecuencias sociales y culturales del imperialismo en términos de vulneración de derechos y dignidad humana. Este enlace contribuye a sostener la coherencia temática y conceptual del cuadernillo, proyectando la reflexión ética de la primera propuesta hacia una lectura histórica estructural. Sin embargo, la redacción y el formato material de las consignas, particularmente el espacio reducido destinado a las respuestas, no favorecen plenamente esta articulación. La disposición gráfica y la brevedad de los campos de escritura transmiten la impresión de tratarse de una actividad aislada, lo que debilita el potencial de continuidad entre los distintos momentos del cuadernillo.

Aun así, este tipo de consignas representa un avance significativo respecto de las anteriores, centradas en la observación literal o en la descripción. En estas preguntas, el estudiante es interpelado a establecer relaciones temporales, interpretar procesos y emitir juicios fundamentados, lo que implica un nivel superior de pensamiento histórico. Como plantean Pagés y Santisteban, el aprendizaje del tiempo histórico se fortalece cuando los sujetos logran reconocer la permanencia de los problemas sociales en el marco de sus transformaciones históricas, es decir, cuando comprenden que los fenómenos del presente son resultado de procesos de larga duración. En esa línea, los autores advierten que “se deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando son construcciones sociales” (2010, p. 286), subrayando así la necesidad de una enseñanza que permita analizar críticamente las nociones de pasado, presente y futuro como productos históricos y culturales, y no como estructuras dadas o inmutables.

Desde el punto de vista conceptual, las preguntas integran múltiples categorías temporales como la permanencia, al buscar establecer una continuidad entre las prácticas de dominación colonial del siglo XIX y las formas actuales de subordinación económica o cultural. Las consignas habilitan la comprensión del imperialismo como proceso histórico de larga duración, más que como un hecho concluido. En la formulación de la consigna b “¿Cómo se manifiesta el imperialismo en el siglo XXI?” podemos reconocer su persistencia bajo nuevas modalidades, vinculando pasado y presente. Simultáneamente la consigna sugiere identificar los cambios en las formas de dominación (del control territorial y militar a la hegemonía económica, tecnológica o cultural).

También podemos observar la multicausalidad al pedirles que expliquen las “nuevas potencias imperiales” y el “tipo de dominación” que ejercen, por lo que las consignas orientan hacia la identificación de factores económicos, políticos y culturales interrelacionados, lo que permite trabajar con explicaciones complejas. La indicación de considerar distintas formas de dominación (territorial, política, económica y cultural)

invita a construir explicaciones plurales, superando la causalidad única. Por último, identificamos la presencia de la simultaneidad con la referencia al mapa como fuente complementaria, ya que habilita el análisis comparativo entre distintas potencias y regiones del mundo, permitiendo visualizar procesos sincrónicos. La simultaneidad se advierte en la lectura espacial del fenómeno imperialista, mostrando cómo distintas formas de poder coexisten y se dan en el mismo marco temporal.

La tercera actividad que se presenta en los cuadernillos de SC y TP bajo el título “Te doy lanas, granos y carnes a cambio de productos manufacturados”, mientras que en el cuadernillo de JyA aparece como Actividad 2. Interpretamos que esta diferencia se inscribe en la lógica de una propuesta cíclica y articulada, en la que los contenidos se reorganizan según las características y necesidades de cada modalidad. Si bien la estructura general, las consignas de análisis y los materiales textuales (como el fragmento “América Latina en el mercado mundial”) resultan en gran medida coincidentes entre las tres versiones, la disposición y el orden de las actividades reflejan una adaptación mínima a los contenidos prioritarios y, al mismo tiempo, buscarían garantizar la accesibilidad y pertinencia para los distintos perfiles estudiantiles.

El título del tercer momento, “Te doy lanas, granos...”, funciona como una síntesis metafórica y didáctica de las relaciones económicas características del modelo de dependencia instaurado en América Latina a partir de la inserción subordinada en el mercado mundial. Desde una perspectiva de enseñanza de la Historia, el título efectúa como puerta de entrada que condensa la noción de intercambio desigual entre las potencias industrializadas y las economías periféricas, simplificando mediante una fórmula coloquial una estructura compleja de dominación económica y política. La formulación en primera persona (“Te doy... a cambio de...”) introduce además un recurso narrativo que acerca el proceso histórico, al presentar la relación comercial como un diálogo entre actores, lo que puede facilitar la apropiación del contenido por parte del estudiantado. Sin embargo, el tono casi “personificado” del enunciado puede también simplificar la densidad conceptual del fenómeno, trasladando la atención desde las causas y consecuencias históricas hacia la descripción del intercambio material.

Desde la categoría de tiempo histórico, el título sugiere la permanencia de una lógica de dependencia en el tiempo, ya que el intercambio desigual puede interpretarse como una continuidad del imperialismo económico abordado en el momento anterior. En este sentido, el título no solo designa una etapa o contenido puntual, sino que introduce la idea de duración y cambio dentro de la misma estructura, permitiendo leer la historia latinoamericana como un proceso de larga duración en el que persisten las asimetrías entre centro y periferia.

En este tercer momento se incorporan diversos recursos didácticos que amplían las posibilidades de análisis histórico. Entre ellos se incluyen un texto extraído de un manual escolar, una serie de imágenes ilustrativas y un fragmento literario de una obra, algunos acompañados por breves contextualizaciones que orientan su lectura. Estas aclaraciones buscan situar temporalmente los materiales, facilitando que el estudiante reconozca los procesos históricos a los que remiten y establezca conexiones entre los distintos recursos.

El texto “América Latina en el mercado mundial” del Manual de Ciencias Sociales de Arzeno y otros (2006), introduce un relato sintético que permite trabajar con diversas nociones temporales fundamentales para la enseñanza del tiempo histórico, aunque de modo mayormente implícito. Desde el inicio, el enunciado propone un punto de partida cronológico que sitúa al lector tras las independencias del siglo XIX: “Desde las

revoluciones por la Independencia, la economía de América Latina había mostrado un panorama poco alentador”, establece aquí un marco temporal de referencia. El adverbio temporal “Desde” marca un inicio y sugiere una duración extendida que se proyecta “a mediados del siglo XIX” y luego “a fines del siglo”, lo que configura una secuencia temporal interna que permite abordar la periodización del proceso. Sin embargo, dicha cronología se presenta de forma narrativa y no analítica, ya que el texto no explicita las transiciones entre etapas ni las causas de los cambios estructurales, sino que las resume de modo expositivo.

En términos de duración y cambio/permanencia, el texto resulta especialmente rico. Al afirmar que “la “división internacional del trabajo” impuesta por Europa, tenía un lugar reservado para América Latina”, se expresa un punto de llegada que sintetiza una transformación estructural: el paso de economías devastadas tras las independencias a una inserción dependiente en la economía global. Este cambio, sin embargo, mantiene una continuidad en la subordinación respecto de las potencias industriales, lo que habilita la lectura del fenómeno como un proceso de cambio dentro de la permanencia.

El texto también evidencia la noción de causalidad múltiple de modo implícito. Al señalar que la “demanda creciente de los países industrializados produjo un aumento de precios de materias primas y alimentos de todo tipo”, se establece una relación de causa económica externa que condiciona la transformación interna de las economías latinoamericanas. A la vez, se describen causas políticas y sociales: “Los gobiernos vendieron tierras públicas y desalojaron a las comunidades indígenas de sus tierras con el fin de convertirlas en propiedad privada para poder explotarlas comercialmente”, “liberaron esclavos y fomentaron la inmigración europea”, lo que permite leer el proceso como una convergencia de factores estructurales. No obstante, el texto no explicita la interdependencia entre estas causas ni su jerarquización, lo que puede limitar la posibilidad de que el estudiante construya explicaciones complejas.

En cuanto a la simultaneidad, la referencia a las transformaciones en América Latina se evidencia cuando se plantea que “los países americanos tenían algunas cuestiones pendientes por resolver” lo que sugiere, de manera implícita, una lectura comparativa y global del tiempo histórico. La simultaneidad entre procesos de industrialización en Europa y reorganización económica en América Latina permite comprender la articulación centro-periferia, aunque el texto no desarrolla este vínculo como objeto de reflexión explícita.

El texto, al ser un fragmento de manual escolar, prioriza la claridad expositiva por sobre la problematización temporal. Su estructura basada en la enumeración de hechos y consecuencias facilita una comprensión general del proceso histórico, pero limita la reflexión sobre la historicidad de las transformaciones. Aun así, la expresión final: “las economías latinoamericanas se habían incorporado al mercado mundial en calidad de primario-exportadoras” funciona como un cierre de etapa que podría servir de base para la periodización de la historia económica regional. La frase compuesta “se habían incorporado” marca una acción abierta a su proyección posterior, lo que deja disponible el campo para el análisis de las permanencias de esa estructura en el siglo XX y XXI.

Las consignas que acompañan al texto “América Latina en el mercado mundial” precisan un conjunto de operaciones que permiten trabajar, en distintos niveles de profundidad con las categorías del tiempo histórico, aunque su explicitación varía según la naturaleza de la consigna.

La pregunta b. “¿Qué rol tenía que ‘jugar’ América Latina en la división internacional del trabajo?” introduce, de forma implícita, una noción de periodización y de cambio estructural. Al formular el interrogante en pasado (“tenía que jugar”), se localiza un momento histórico preciso, diferenciándolo de etapas previas (luego de la independencia) y posteriores (el siglo XX y la actualidad). Este enunciado posibilita al estudiante identificar el lugar histórico asignado a la región, promoviendo la comprensión de la relación entre actores y estructuras en un contexto temporal determinado. Por su parte, la consigna c. “¿Qué dificultades tenía para intervenir activamente en dicho rol? ¿Cómo planificaron los gobiernos superar las mismas?” profundiza la noción de causalidad múltiple, ya que invita a identificar factores económicos, políticos y sociales que obstaculizaron la participación latinoamericana en el sistema mundial. El uso del pasado (“tenía, planificaron”) sitúa al estudiante y lo lleva a reconstruir procesos y decisiones políticas, lo que favorece la comprensión de la acción histórica como producto de condicionamientos estructurales y decisiones humanas.

La consigna d. “Observá las siguientes imágenes y escribí qué relación existía entre éstas y el mercado mundial del que habla el texto precedente”, junto con las sugerencias complementarias combina un trabajo de sincronía. La observación de distintos medios de transporte, actividades económicas y representaciones de la inmigración permite vincular el proceso histórico regional con transformaciones globales simultáneas, favoreciendo la comprensión de la interdependencia temporal y espacial entre los países industrializados y América Latina. Las preguntas guía “¿Qué actividades económicas se muestran?, ¿De qué manera se retrata la inmigración?” ayudan a estimular relaciones entre pasado y espacio, pero su formulación descriptiva puede conducir a una lectura centrada en la identificación de elementos visibles, más que en su significación histórica o temporal. En este sentido, el abordaje de la imagen funciona como un recurso potencialmente fuerte para el pensamiento temporal, aunque requiere una orientación docente explícita para superar el nivel de lectura literal.

El conjunto de imágenes que acompaña al texto está conformado por cuatro fotografías históricas que remiten al contexto económico y social de la América Latina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Su origen probable se vincula con archivos fotográficos de carácter documental, pero no poseen una referencia en el cuadernillo. Todas las imágenes son fotos con un color en sepia o blanco y negro, lo que refuerza la idea de distancia temporal y contribuye a situarlas en el pasado histórico que se intenta representar.

Trabajo en los frigoríficos



Trabajo en el campo



Imagen 15. Fotografías históricas que muestran distintas formas de trabajo y producción en América Latina: tareas rurales, actividad frigorífica, transporte ferroviario y exportación de cereales a fines del siglo XIX y principios del XX.

La primera imagen, “Trabajo en los frigoríficos”, muestra el interior de un establecimiento, con operarios colgando o trasladando reses. Se trata claramente de una fotografía documental que refleja la industrialización de los procesos productivos vinculados a la exportación de carnes, uno de los pilares del modelo agroexportador. Esta imagen puede relacionarse directamente con la categoría de cambio, ya que evidencia la transición desde formas tradicionales de producción hacia sistemas mecanizados y orientados al mercado externo. La imagen titulada “El Frigorífico (1919)” fue identificada en distintos sitios web de información general no especializados en educación, lo que dificulta establecer su procedencia original y su contexto de publicación. Según la referencia disponible, se trata de una fotografía en gelatina de plata situada probablemente en la provincia de Mendoza.

La segunda imagen, “Trabajo en el campo”, representa una escena de vendimia, donde se observan trabajadores rurales, barriles y carros. Su inclusión refuerza la idea de permanencia de las actividades agrícolas tradicionales, en contraste con la mecanización de otras ramas productivas como la imagen anterior. En términos temporales, la imagen permite abordar la coexistencia de temporalidades (la del trabajo manual y la de la incipiente tecnificación), introduciendo así la noción de simultaneidad dentro de un mismo período histórico. La referencia de la fotografía “Pesando las uvas” fue identificada como obra de Augusto Streich, datada aproximadamente hacia 1890. Esta imagen se encuentra publicada en la Colección Abel Alexander y fue reproducida en el volumen “La fotografía en la historia argentina” (Tomo I, p.61), editado por el diario Clarín. Su circulación se da principalmente en repositorios digitales y blogs de vinculados a la vitivinicultura, donde es utilizada como material ilustrativo sobre el trabajo rural y las prácticas agrícolas del período, aunque sin una finalidad educativa explícita ni un contexto de análisis histórico formal. Esta condición refuerza la importancia de contextualizar críticamente las fuentes visuales antes de su empleo en el ámbito escolar

o académico, especialmente cuando su difusión proviene de espacios no especializados.

La tercera imagen, que muestra una locomotora con campesinos, obreros y cargamentos, hace referencia a la expansión ferroviaria como infraestructura clave para la integración territorial y la exportación. Puede inferirse que la fotografía procede de registros de compañías ferroviarias o de archivos institucionales, y su valor didáctico radica en permitir la visualización del cambio estructural en los transportes, así como del rol del Estado y el capital extranjero en ese proceso. En nuestra indagación, encontramos que la fotografía es atribuida a William Henry Jackson, titulada “Ferrocarril Central Mexicano en la estación” y está datada aproximadamente hacia 1890, forma parte de la Prints and Photographs Division de la Library of Congress (Estados Unidos). La imagen, disponible en línea a través del sitio oficial de la biblioteca, constituye una fuente visual de alto valor histórico, al documentar los primeros desarrollos ferroviarios en México y su relación con los procesos de expansión económica e industrial propios de fines del siglo XIX durante el porfiriato. Actualmente, esta fotografía circula también en blogs y sitios web de distintos países, como Argentina, Perú, México y Chile, donde se la emplea con fines ilustrativos en contenidos vinculados con la historia de los ferrocarriles, la Revolución Industrial y la modernización de los transportes. Sin embargo, la mayoría de estas reproducciones carece de referencia archivística o contextualización didáctica.

La cuarta imagen, titulada “Primera exportación de trigo al mundo”, introduce un marcador temporal explícito -la fecha 12 de abril de 1878- que constituye el único dato cronológico presente en el conjunto analizado, aunque fue incorporado con posterioridad a la producción original de la fotografía. Esta referencia permite anclar la periodización y situar los demás recursos visuales dentro de una misma línea temporal, articulando la secuencia de transformaciones asociadas al modelo agroexportador. La imagen se encuentra reproducida en una nota periodística del medio La Nueva Senda (2022), donde se recupera el relato histórico de la primera exportación de trigo desde Casilda al mercado internacional, acontecimiento destacado incluso por el entonces presidente Nicolás Avellaneda. La fotografía es atribuida al diario El Litoral de Santa Fe y está difundida también por el portal Euskonews bajo el título “Colonos de la Pampa Gringa” lo cual refuerza visualmente la dimensión simbólica del progreso y la proyección económica del país hacia fines del siglo XIX. Desde el punto de vista del tiempo histórico, la inclusión de esta imagen ofrece una oportunidad pedagógica valiosa: su fecha precisa permite trabajar la cronología y la periodización, mientras su carácter celebratorio remite a una lectura ideológica del pasado, que exalta la modernización productiva sin problematizar las desigualdades sociales y regionales que la acompañaron. En este sentido, la fotografía no solo documenta un hecho económico, sino que también actúa como símbolo visual del imaginario del progreso que sostuvo el discurso liberal del período.

A continuación, se presenta la consigna e. “Dialogá con algún integrante de tu familia... Pregúntales si algunos de tus antepasados fueron inmigrantes, de qué lugar eran originarios y en qué época vinieron a la Argentina” (CGE, 2021c, p. 61) lo que constituye un punto interesante, ya que desplaza el eje del análisis hacia la relación entre historia social y memorias familiares. Aquí se evidencia con fuerza la categoría de pasado/presente, dado que se invita al estudiante a establecer puentes entre su propia biografía y los procesos históricos estudiados. El enunciado “en qué época vinieron a la Argentina” requiere situar los relatos familiares en una cronología histórica más amplia,

integrando temporalidades diversas (la de la familia, la nacional, la global). Esta articulación entre memoria y temporalidad histórica resulta sumamente significativa, ya que propicia la construcción de conciencia histórica situada, entendida como la capacidad de reconocer el pasado como constitutivo de la identidad presente (González, 2004). Además, al involucrar a otros actores sociales como familiares o adultos mayores, la actividad desarrolla el espacio de enseñanza más allá de la escuela, recuperando el entorno doméstico como ámbito de transmisión de saberes históricos en el contexto de aislamiento.

Luego la consigna f propone “Escribí un relato desde tu perspectiva, contándonos la parte de la historia de tu familia que lograste reconstruir...” (CGE, 2021c, p. 61) lo cual introduce una práctica de narración histórica en primera persona, que combina subjetividad y temporalidad. Al invitar al estudiante a reconstruir y escribir una historia familiar, se promueven incorporar las categorías de duración (al recuperar trayectorias generacionales), cambio y permanencia (al reconocer costumbres o expresiones que todavía se conservan) y proyección temporal (al reflexionar sobre lo que esas huellas significan en el presente). Esta consigna insta directamente a pensar el tiempo no como sucesión de fechas, sino como experiencia vivida y heredada, integrando lo biográfico y lo histórico. Desde un enfoque de enseñanza de la Historia, este tipo de actividades promueve el pensamiento narrativo y reflexivo (Pagés, 2007), al situar al estudiante como sujeto de la historia y no solo como receptor de información.

En el cuadernillo de JyA se incorpora una Actividad 3 que amplía el tratamiento de los contenidos abordados previamente, proponiendo la lectura del texto “América Latina y la conservación de los recursos naturales: El agua” junto con la observación de una serie de mapas temáticos. A diferencia de los otros materiales del CO, esta incorporación introduce una mirada ambiental y contemporánea, vinculada con las problemáticas del desarrollo sostenible y la gestión de los recursos naturales.

El texto, construido a partir de una síntesis de diversas fuentes académicas e institucionales proveniente de organismos internacionales, investigaciones regionales y publicaciones especializadas, ofrece una perspectiva sobre las tensiones entre acceso distribución y disponibilidad al agua en América Latina. De este modo, la propuesta no solo amplía el horizonte temático de las actividades anteriores, sino que también incorpora un enfoque que invita a reflexionar sobre la relación entre economía, ambiente y desigualdad, conectando los procesos históricos con los desafíos actuales del continente.

La redacción mantiene una clara concordancia didáctica con las actividades previas del bloque “Te doy lanas, granos...”, en tanto que actualiza la problemática de la inserción desigual de la región y la dependencia económica en el mercado mundial. Mientras las primeras consignas del bloque abordaban la estructura productiva agroexportadora del siglo XIX y sus implicancias en la consolidación de los Estados nacionales, este nuevo texto desplaza el eje hacia el siglo XXI, invitando a reflexionar sobre las continuidades y transformaciones de aquella lógica extractiva. La referencia a la distribución desigual de los recursos hídricos y a los conflictos derivados del uso intensivo del agua permite al estudiante establecer vínculos entre pasado y presente, reconociendo cómo los modelos productivos históricos condicionan las problemáticas actuales. Esta articulación favorece la comprensión de la duración y el cambio como categorías del tiempo histórico, y refuerza la idea de que los procesos económicos, sociales y ambientales son parte de una temporalidad continua, donde las decisiones del pasado siguen generando efectos en el presente. En este sentido, el texto no

introduce un tema nuevo, sino que profundiza la misma línea de análisis, ampliando su alcance hacia la dimensión ecológica y los derechos humanos vinculados al acceso al agua, lo que fortalece la coherencia temática del cuadernillo y la relación con el sueldo trabajado previamente.

El texto “América Latina y la conservación...” propone una mirada actual sobre la problemática ambiental, enmarcada en un proceso de larga duración que conecta la historia económica de la región con los desafíos actuales del desarrollo sostenible. Las nociones temporales están presentes en la forma en que se organizan los argumentos y en el uso de ciertas frases como las siguientes: “En el año 2011”, “en los últimos años”, “en la actualidad”, “en el futuro”. Estas expresiones permiten delimitar un marco temporal que va del pasado reciente al futuro, configurando una línea de continuidad donde se proyectan las consecuencias de las transformaciones económicas y ambientales.

En relación con la cronología y la duración, el texto presenta un enfoque que permite inferir procesos de largo plazo. La referencia a los datos de extracción de agua en 2011 “el agua extraída para el uso de diferentes sectores alcanzó los 254.500 millones de metros cúbicos” funciona como anclaje temporal puntual, mientras que las menciones al “crecimiento económico” y a la “expansión continua de las actividades agrícolas e industriales” sugieren tendencias persistentes que se desarrollan a lo largo del tiempo. De este modo, la duración se expresa en procesos sucesivos, más que en periodos definidos, evidenciando una continuidad entre la explotación de los recursos naturales del pasado y las dinámicas extractivas contemporáneas.

El eje cambio/permanencia ocupa un lugar central en la argumentación. Si bien el texto describe nuevas condiciones como el cambio climático, la expansión industrial y la urbanización, subyace la idea de permanencia de una lógica de uso desigual y concentrado del recurso, heredera de los modelos productivos históricos. La afirmación “la disponibilidad del recurso no significa que éste sea accesible a la totalidad de la población” permite reconocer una continuidad estructural entre las desigualdades sociales y económicas del siglo XIX y las ambientales del presente, lo que habilita al lector a establecer puentes históricos implícitos con las actividades previas del bloque “Te doy lanas...”.

El abordaje de la causalidad en el texto nos ofrece un entramado de causas múltiples e interrelacionadas. Las afirmaciones “El cambio climático incide sobre la disponibilidad de agua” y “el crecimiento económico está relacionado con un incremento en la demanda de agua” evidencian una visión compleja de la causalidad, en la que confluyen factores naturales, económicos y sociales. No obstante, la exposición no desarrolla una explicación histórica del origen, sino que se mantiene en un plano descriptivo y analítico, lo cual limita la posibilidad de pensar la causalidad histórica en sentido profundo.

La noción de simultaneidad se expresa de manera implícita en las comparaciones entre países y regiones: “su distribución es heterogénea entre y al interior de los distintos países”. Esta frase permite comprender que distintos tiempos y procesos coexisten en el presente latinoamericano, pues la disponibilidad de agua y la gestión de los recursos difieren según los contextos políticos, económicos y ambientales. Esta simultaneidad espacial, que es también temporal, puede servir para reflexionar sobre la diversidad de ritmos históricos en la región.

El texto nos permite identificar especialmente a través de ciertas expresiones la categoría pasado/presente/futuro, como por ejemplo “en el futuro podría intensificar las

presiones” o “serán fuente de conflicto entre muchos países”. Estas formulaciones habilitan a trabajar con la idea de continuidad, donde los fenómenos actuales son leídos como resultado de procesos históricos y, a la vez, como condiciones que moldean o influyen el futuro. Este tipo de enunciados nos invita a pensar el tiempo como un continuo y no como una sucesión cerrada, favoreciendo la reflexión sobre las consecuencias futuras de las acciones humanas presentes.

Desde el punto de vista general, el texto facilita la reflexión histórica al ofrecernos datos, porcentajes y proyecciones que puede ser contextualizado y comparado con los procesos analizados en actividades anteriores. Sin embargo, al no explicitar referencias al pasado colonial o a los orígenes históricos de la desigualdad ambiental, requiere de la intervención docente para reconstruir esas conexiones. Su lenguaje informativo y técnico podría limitar la apropiación del contenido si no se acompaña de otras consignas que orienten a los estudiantes a establecer relaciones temporales y causales. En el cierre del texto se plantea que “es importante comprender que el acceso al agua potable es un derecho humano, un bien común a defender y reivindicar” lo cual introduce una reflexión ética del tiempo histórico, vinculando la comprensión del pasado y del presente con la acción ciudadana futura. Esta dimensión habilita el tránsito desde la explicación histórica hacia la educación para la ciudadanía crítica, recuperando el sentido humanista del análisis temporal en el marco del área de Ciencias Sociales.

En cuanto a la consigna de trabajo se propone:

“b. Resolvé la siguiente paradoja, redactando un párrafo breve, a partir de la lectura anterior y de los mapas que observaste: ‘El acceso al agua potable es un derecho humano y un bien común, sin embargo, no todos/as tienen igual acceso al agua potable. ¿Por qué será? ¿Es escasa? ¿Cómo está distribuida? ¿Qué factores inciden (humanos y naturales)?’” (CGE, 2021f, p. 60)⁷

A un costado se aclara: “Paradoja: Es una expresión que contiene una contradicción.” Esta formulación representa un avance significativo en el abordaje del pensamiento histórico dentro de la secuencia, ya que introduce una tensión conceptual que propone a los estudiantes reconocer relaciones causales complejas y procesos de larga duración.

b. Resolvé la siguiente paradoja, redactando un párrafo breve, a partir de la lectura anterior y de los mapas que observaste:

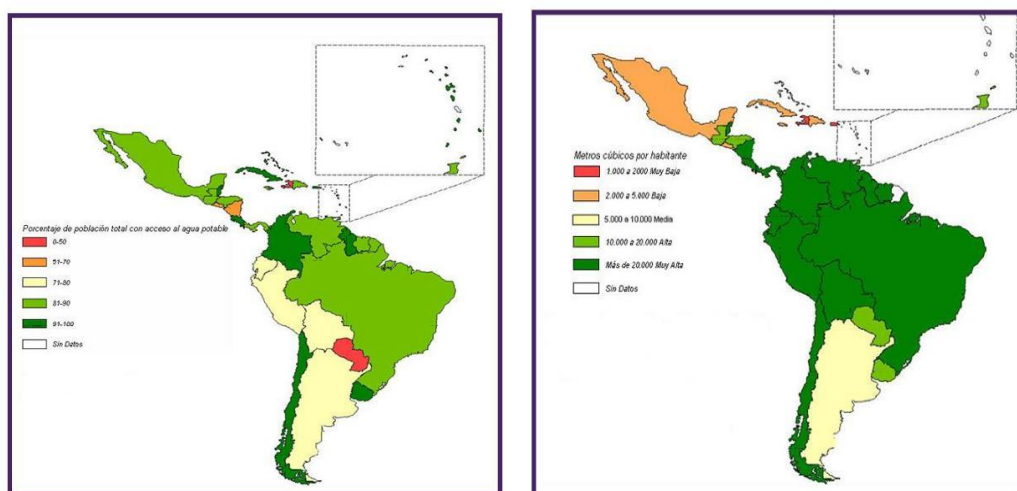
Paradoja: Es una expresión que contiene una contradicción.

“El acceso al agua potable es un derecho humano y un bien común, sin embargo, no todos/as tienen igual acceso al agua potable. ¿Por qué será? ¿Es escasa? ¿Cómo está distribuida? ¿Qué factores inciden (humanos y naturales)?”

Imagen 16. Actividad que propone resolver una paradoja sobre el acceso al agua potable como derecho humano y bien común. (CGE, 2021f, p. 60)

⁷ CGE. (2021f). *Contenidos en Casa. Secundaria Orientada. Cuadernillo Estudiantes 1 – Ciclo Orientado. Jóvenes y Adultos*. <https://aprender.entrieros.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/secundaria-jovenes-y-adultos-orientado-final.pdf>

A su vez, los mapas complementarios son representaciones gráficas cuantitativas que, al ser puestas en diálogo, revelan una contradicción temporal y estructural: América Latina posee una alta disponibilidad natural de agua, pero un acceso desigual a ese recurso. La primera imagen refleja la limitación social y política (zonas en tonos naranja y rojo donde menos del 70 % de la población accede al agua potable) mientras que la segunda muestra la abundancia física (colores verdes que indican más de 10.000 m³ por habitante). Esta simultaneidad de abundancia y carencia constituye, en sí misma, una oportunidad didáctica para trabajar de contradicción histórica con la paradoja planteada.



Imágenes 17. Mapa 1 a la izquierda: “Porcentaje de población total con acceso al agua potable” y Mapa 2 a la derecha: Metros cúbicos por habitante. (CGE, 2021f, pp. 59-60)

Desde las categorías del tiempo histórico, el trabajo con esta consigna permite analizar varias dimensiones. En primer lugar, la duración y permanencia ya que la paradoja entre disponibilidad y acceso invita a pensar en un problema estructural de larga duración, vinculado a la desigual distribución de los recursos desde los modelos económicos del siglo XIX hasta la actualidad. Aunque el texto no menciona fechas, la continuidad implícita entre la dependencia económica histórica y las asimetrías ambientales contemporáneas permite, reflexionar sobre la persistencia de lógicas de explotación y desigualdad. En segundo lugar, el cambio, puesto que la consigna promueve la identificación de nuevas formas de desigualdad surgidas en el contexto de crecimiento económico y cambio climático, evidenciando transformaciones en diversos factores tecnológicos, sociales, políticos que condicionan el acceso al agua. El cuestionamiento sobre los factores humanos y naturales orienta a diferenciar causas históricas y ambientales, lo que habilita una lectura más dinámica del cambio. Esto se relaciona con la presencia de la causalidad múltiple: la paradoja requiere reconocer que la desigualdad en el acceso al agua no obedece a una única causa, sino a una interacción entre variables naturales (clima, relieve, disponibilidad) y humanas (modelo productivo, políticas de distribución, contaminación).

El contraste entre los dos mapas ofrece una oportunidad excepcional para trabajar con la simultaneidad espacial y temporal, mostrando cómo distintas realidades coexisten dentro de una misma región y época. La superposición de datos cuantitativos refuerza la idea de que no hay un único tiempo “latinoamericano”, sino múltiples temporalidades que se entrelazan en el presente.

Por último, podemos señalar que la consigna favorece la reflexión autónoma al requerir la redacción de un párrafo argumentativo, pero su complejidad conceptual sugiere que la mediación del docente es clave para orientar la interpretación de los mapas y la resolución de la paradoja. En el contexto de la enseñanza no presencial o mediada con materiales impresos, el desarrollo de la actividad probablemente recayó en el estudiante, quien debía integrar información visual, textual y conceptual sin un andamiaje directo, por cuanto resolver una paradoja lejos de presentar los procesos como lineales, buscaría la comprensión del presente como resultado de tensiones históricas persistentes, reforzando así la articulación entre historia, geografía y ciudadanía ambiental.

El cuadernillo de JyA continúa con la Actividad 4, titulada “Volviendo al inicio... ¿Los derechos siempre fueron así?”, que retoma con mínimas variaciones los textos y consignas correspondientes al tercer momento de los cuadernillos de SC y TP, específicamente a partir de la actividad g), donde se aborda un planteo problemático sobre los procesos electorales en la Argentina a partir de la sanción de la Ley Sáenz Peña.

Cabe recordar que, en los materiales de SC y TP, la actividad precedente proponía a los estudiantes reconstruir un relato de su historia familiar, contextualizando el origen de su familia a través de distintas fuentes personales. En el cuadernillo de JyA, esta continuidad temática se mantiene, aunque el énfasis se desplaza hacia una reflexión más amplia sobre la evolución de los derechos ciudadanos, articulando la experiencia individual con procesos históricos nacionales.

La consigna g) les propone la lectura de un texto seguido de una serie de preguntas orientadoras, el cual se presenta destacado dentro del cuadernillo, lo que facilita su identificación y jerarquiza su función dentro de la actividad. El contenido del texto establece una comparación implícita entre dos momentos históricos: el sistema electoral previo a 1912 y el instaurado a partir de la Ley Sáenz Peña, habilitando así el trabajo con las nociones de cambio, permanencia y periodización. No obstante, su tratamiento resulta expositivo y sintético, lo que, si bien aporta claridad en cuanto a la ubicación temporal, limita la posibilidad de un análisis más profundo sobre las causas y consecuencias de las transformaciones políticas abordadas.

Desde el inicio, la pregunta “¿Cómo eran los procesos electorales en Argentina antes de la Ley Sáenz Peña N° 8.871 de 1912?” (CGE, 2021c, p. 62) actúa como una referencia temporal explícita, ya que sitúa el análisis “antes de” una fecha clave, delimitando un corte cronológico puntual. Esta formulación favorece la comprensión de la periodización, al plantear un “antes” y un “después” de un hecho político institucional que marca un punto de inflexión en la historia argentina. El año 1912 funciona como hito fundacional de la ciudadanía moderna de nuestro país, lo que otorga al texto un valor didáctico significativo para enseñar la noción de cambios en la historia política.

La descripción del período previo “La característica principal era el voto cantado donde cada elector, varón, mayor de edad, se presentaba a la mesa y a viva voz decía por quién votaba; reinaba el fraude electoral.” (Ídem) nos ofrece la posibilidad de analizar la noción de duración y de condición estructural. El uso del pretérito imperfecto (era, se presentaba, reinaba) sugiere prácticas sostenidas en el tiempo. Esta construcción verbal introduce la idea de un proceso prolongado, más que de un evento aislado, permitiendo reconocer la persistencia de determinadas formas de exclusión política y manipulación del poder en los comicios.

Por su parte, el siguiente enunciado “La ley Sáenz Peña estableció el voto SECRETO, individual, prohibía el voto grupal, UNIVERSAL masculino y OBLIGATORIO...” (Ídem) instauro claramente la categoría de cambio, entendida como transformación institucional y cultural. El contraste entre el voto cantado y el voto secreto expresa una ruptura en la práctica política, que puede vincularse con el proceso de democratización de las primeras décadas del siglo XX. Desde la perspectiva del tiempo histórico, este pasaje ofrece una oportunidad para trabajar la noción de progreso o avance social, siempre que el análisis didáctico permita contextualizarlo como producto de luchas sociales y no como una evolución lineal. Resulta significativo el uso de las mayúsculas en el texto, ya que opera como un recurso gráfico de énfasis que transforma estos términos en conceptos históricos centrales dentro de la narrativa didáctica. Su tratamiento destacado no solo busca subrayar las características jurídicas de la Ley Sáenz Peña, sino también reforzar su valor simbólico como hito del cambio político y social en la Argentina. En este sentido, las mayúsculas cumplen una función pedagógica implícita: señalan al estudiante los ejes más relevantes del texto y contribuyen a la construcción de la idea de progreso democrático.

El texto también habilita la reflexión sobre la causalidad, aunque de forma implícita. No se mencionan las causas que impulsaron la sanción de la ley (por ejemplo, las presiones del radicalismo o la necesidad de legitimar el sistema político), pero su presencia puede inferirse al considerar que la reforma surge como respuesta al fraude y la exclusión. Así, el texto invita a construir una relación causal entre el conflicto político y el cambio institucional, articulando explicaciones si el docente lo enmarca.

La categoría de pasado/presente/futuro aparece sugerida en la formulación inicial y por la posible comparación con las formas de participación actuales. La pregunta “¿Cómo eran los procesos electorales...” implica una distancia temporal que invita al lector a mirar el pasado desde el presente, lo que constituye una operación central del pensamiento histórico. Si bien el texto no incluye referencias explícitas al presente ni a proyecciones futuras (se infiere en relación con las imágenes de las consignas siguientes) su estructura permite abrir ese diálogo temporal en el trabajo de aula, vinculando la historia política con la vigencia contemporánea de los derechos ciudadanos.

Las consignas vinculadas al texto son las siguientes:

“1) ¿Cuán universal fue el alcance de la ley? Observá la imagen y escribí algunas posibles conjeturas o hipótesis acerca de quiénes quedaron incluidos y quiénes no, pensando en el contexto y en el territorio argentino de principios de siglo XX.”

2) “Luego comparala con las dos imágenes siguientes y explicá con tus palabras cuál es la diferencia y por qué habrá sucedido así, ¿quién/es posibilitan estas modificaciones?” (CGE, 2021c, p. 62)

Como podemos analizar están orientadas a promover un trabajo interpretativo que articula lectura de imágenes, formulación de hipótesis y análisis de procesos históricos. Aunque no mencionan explícitamente las categorías del tiempo histórico, las activan de manera implícita y progresiva, posibilitando la construcción de una mirada temporal compleja.

La primera consigna introduce de forma directa la noción de cronología y contextualización temporal, al situar la observación en “el territorio argentino de principios de siglo XX”. Este marcador temporal permite delimitar un marco histórico preciso, asociado al contexto de sanción de la Ley Sáenz Peña (1912), e invita a pensar

en la condición no universal del sufragio en ese período. La formulación “¿Cuán universal fue el alcance de la ley?” abre la posibilidad de cuestionar el significado mismo del término universal, promoviendo la identificación de exclusiones persistentes (mujeres, inmigrantes no naturalizados, sectores populares), lo que involucra la categoría de cambio y permanencia. A su vez al pedir “conjeturas o hipótesis acerca de quiénes quedaron incluidos y quiénes no”, se interpela al estudiante a formular inferencias históricas, basadas en evidencias visuales y en el conocimiento contextual. Esta tarea implica el ejercicio de una causalidad múltiple: los estudiantes deben explicar por qué determinadas exclusiones ocurrieron, reconociendo factores políticos, culturales y sociales (por ejemplo, la noción restrictiva de ciudadanía de la época). De este modo, la actividad favorece una comprensión relacional del pasado, en la que las decisiones políticas se vinculan con estructuras de poder más amplias.

La segunda consigna introduce la comparación entre imágenes, lo cual constituye una estrategia potente para trabajar la noción de cambio en el tiempo. El enunciado “explicá cuál es la diferencia y por qué habrá sucedido así” orienta el análisis hacia la identificación de procesos de transformación y de causas históricas que los explican. Al mismo tiempo, la pregunta “¿quién/es posibilitan estas modificaciones?” favorece a reconocer el rol de actores sociales y políticos (movimientos feministas, legisladores, sociedad civil) en la conquista de nuevos derechos. Este tipo de consignas permite pasar de una lectura descriptiva a una interpretativa, donde el tiempo se entiende como resultado de acciones humanas y procesos colectivos.

Desde la perspectiva de las categorías temporales, ambas consignas posibilitan trabajar también la noción de pasado/presente/futuro. La comparación entre imágenes históricas y actuales habilita la construcción de líneas de continuidad (la expansión del sufragio como proceso de larga duración) y de ruptura (ampliación de derechos). El trabajo con imágenes de distintas épocas estimula la comprensión de la duración de los procesos democráticos, mostrando cómo los avances en materia de ciudadanía se producen de manera gradual y no inmediata.

En cuanto a la simultaneidad, aparece implícita en el contraste entre las imágenes: mientras una representa el contexto del sufragio masculino temprano del siglo XX, las otras aluden a la participación política femenina y al voto universal actual. La observación comparada permite reconocer temporalidades superpuestas, por ejemplo, la coexistencia de inclusión y exclusión dentro de un mismo proceso histórico, lo que resulta una noción fundamental para superar la visión lineal del tiempo.

Consideramos que estas consignas presentan un diseño que favorece la autonomía del estudiante en la formulación de hipótesis y en la comparación de evidencias visuales. No obstante, el rol docente resulta clave para orientar la interpretación de las imágenes y situarlas dentro del proceso histórico más amplio de democratización argentina. La mención a “principios de siglo XX” y la necesidad de “explicar por qué habrá sucedido así” exigen una mediación que ayude a contextualizar los cambios dentro de una periodización histórica más extensa, evitando lecturas anecdóticas o meramente descriptivas.

A diferencia de otras consignas con imágenes, aquí se observa una mayor motivación a pensar el tiempo histórico, ya que se requiere comparar, explicar y atribuir sentido a los procesos. Los enunciados instan directamente a pensar el tiempo al situar al estudiante frente a diferencias, continuidades y causas, promoviendo la comprensión de la historia como proceso de transformación social y no solo como sucesión de hechos.



Imagen 18. Fotografía de una mesa electoral con autoridades y votantes varones, ilustra el sistema posterior a la Ley Sáenz Peña (1912).

La primera imagen muestra una escena de sufragio a comienzos del siglo XX, probablemente tomada en el contexto de los primeros comicios realizados tras la promulgación de la Ley Sáenz Peña (1912). Se trata de una fotografía en blanco y negro, de carácter documental, que retrata a un grupo reducido de hombres reunidos en torno a una mesa donde se dispone una urna electoral. Todos los presentes visten con trajes formales, sombreros y abrigos, lo cual permite inferir la pertenencia de estos sujetos a sectores urbanos, alfabetizados y de cierto nivel socioeconómico. Desde el punto de vista técnico y visual, la fotografía es un registro histórico realista, no una composición o ilustración, y probablemente proviene de un archivo periodístico o institucional (por ejemplo, el Archivo General de la Nación o publicaciones de la época como *Caras y Caretas*). No posee indicaciones de fuente visibles en la reproducción del cuadernillo, lo que limita su atribución precisa, aunque su estética coincide con las imágenes de archivo habituales en la historiografía escolar del período.

En relación con la consigna, esta imagen funciona como un disparador visual para reflexionar sobre el carácter restrictivo del sufragio “universal” masculino. Si bien la ley establecía el voto secreto y obligatorio para todos los varones argentinos mayores de 18 años, la escena muestra una ciudadanía homogénea y excluyente: todos los participantes son varones, adultos, blancos y de apariencia burguesa. No hay mujeres, trabajadores rurales ni inmigrantes sin naturalización. Esta composición visual explicita una ausencia que la consigna invita a problematizar: ¿quiénes no están en la foto? Así, el recurso gráfico opera como evidencia de exclusión y permite que los estudiantes construyan hipótesis históricas sobre los límites de la participación política en la Argentina de principios del siglo XX.

La imagen permite trabajar diversas nociones del tiempo histórico. Desde la cronología y contextualización, ya que puede situarse entre 1912 y 1916, en el marco de la aplicación de la Ley Sáenz Peña. La categoría de cambio y permanencia se expresa en la coexistencia entre la innovación del voto secreto y la continuidad del orden social excluyente, representado por varones de élite en la fotografía. A su vez, la causalidad se manifiesta al indagar las razones estructurales de esa exclusión, mientras que la simultaneidad evidencia cómo, en un mismo proceso, algunos sectores acceden al sufragio y otros permanecen marginados.

Las dos imágenes seleccionadas para la otra consigna complementan muy bien ya que permiten trabajar la noción de cambio y permanencia en la práctica electoral argentina desde una perspectiva visual y temporal.



Imagen 19. A la izquierda fragmento de la fotografía histórica incorporada en el cuadernillo, en la que se observa a un grupo de mujeres participando del acto electoral tras la sanción de la Ley 13.010 (1947). A la derecha se muestra la imagen original.

La segunda imagen, en blanco y negro, muestra a un grupo de mujeres participando en un acto electoral y puede situarse hacia mediados del siglo XX, en el contexto del ejercicio del sufragio femenino tras la sanción de la ley en 1947, que reconoció el derecho al voto de las mujeres. Esta escena visualiza un momento de profunda transformación política y social, donde la presencia femenina en las urnas simboliza la ruptura con el orden previo de exclusión y la ampliación efectiva de la ciudadanía. En contraste con la imagen anterior centrada en el voto masculino bajo una estructura institucional rígida y con control policial, la fotografía introduce las nociones de cambio y permanencia, al tiempo que permite trabajar con la idea de progreso histórico en clave de ampliación de derechos. Tras una búsqueda de su procedencia, se identificó que la imagen corresponde a un recorte de la fotografía “Primer voto femenino en San Rafael, Mendoza”, realizada por el fotógrafo provincial Cristóbal Eliseo Miri, en la que se observan también dos varones acompañando la escena (Miri, c. 1947, en Nuevo Imaginario).



Imagen 20. Fotografía actual que muestra a jóvenes participando en el acto electoral dentro de un establecimiento educativo

La tercera imagen, a color, muestra a un joven ejerciendo su derecho al voto introduciendo la dimensión del presente en el tiempo histórico. Su uso más antiguo identificado remite a una publicación del diario La Voz (2019), donde la fotografía ilustra una nota sobre el voto adolescente en las elecciones provinciales de Córdoba, lo que

permite contextualizarla dentro de un marco periodístico actual. La escena puede vincularse con la implementación del voto joven tras la Ley 26.774 de 2012, que amplió la participación política a los adolescentes desde los 16 años.

Esta representación articula tres momentos del proceso democrático argentino: el pasado restrictivo del voto masculino, el cambio social impulsado por el sufragio femenino y la actualización contemporánea del voto de los argentinos, mayores de 16 años empadronados configurando así una mirada diacrónica del ejercicio ciudadano. Desde la enseñanza de la Historia, la imagen favorece la reflexión sobre la continuidad y transformación de los derechos políticos, propiciando una comprensión dinámica del tiempo histórico. No obstante, la consigna podría fortalecer aún más la reflexión si incluyera referencias explícitas a fechas o períodos, o si propusiera identificar los factores causales de los cambios observados, más allá de la simple observación de diferencias visuales.

Luego de las consignas referidas al voto masculino y al análisis de las imágenes sobre los procesos electorales, los cuadernillos introducen un párrafo de transición que señala los límites de la Ley Sáenz Peña y permite abrir el eje hacia una nueva problemática: la exclusión de las mujeres del ejercicio de la ciudadanía.

El texto aparece destacado dentro del cuadernillo y expresa:

“La Ley Sáenz Peña excluyó del derecho a la ciudadanía a diversos colectivos de personas; por ejemplo, las mujeres. Sin embargo, representó un gran avance y colocó a la Argentina dentro de los pocos países del mundo que permitía el libre ejercicio del derecho de ciudadanía”. (CGE, 2021c, p. 63)

Este fragmento condensa una tensión temporal fundamental, ya que reconoce simultáneamente el carácter progresivo y restrictivo de la ley: un hito en la democratización política, pero también un punto de partida para las luchas posteriores por la ampliación de derechos. A partir de esta contextualización, los materiales de SC y TP incorporan el subtítulo “Las mujeres en el siglo XIX”, mientras que el cuadernillo de JyA amplía el enfoque con la denominación “Las mujeres en el siglo XIX y en la actualidad”. Esta diferencia editorial resulta significativa desde la enseñanza del tiempo histórico, ya que en los primeros materiales se enfatiza la reconstrucción de un pasado específico, mientras que en el de JyA se promueve explícitamente la articulación entre pasado y presente, habilitando una lectura más prolongada en el eje temporal.

Posteriormente se invita a analizar un fragmento literario de Alfred Tennyson, que postula el imaginario del rol femenino decimonónico:

“El hombre para el campo y la mujer para el hogar,
El hombre para la espada y para la aguja ella,
El hombre con la cabeza y ella con el corazón,
El hombre para mandar y la mujer para obedecer:
Cualquier otra cosa es confusión” (CGE, 2021c, p. 63).

Esto funciona como una fuente histórica de época, que permite a los estudiantes acceder al modo en que se naturalizaban las condiciones sociales y de género en el siglo XIX. Desde la perspectiva del tiempo histórico, esta inclusión favorece la comprensión de la mentalidad y las representaciones del pasado, aunque no las sitúa cronológicamente con precisión ni señala los contextos específicos de producción y circulación del texto, lo que puede limitar su potencial de análisis más profundo.

La consigna posterior aclara y propone que

“Ese ideal fue perdiendo vigencia con las transformaciones de las sociedades industriales. Pensá y escribí qué factores considerás que contribuyeron a

modificar el papel de la mujer en la sociedad. ¿Cuáles son las luchas por los derechos que aún siguen en pie?” (CGE, 2021c, 63).

De esa forma se plantea un desplazamiento claro hacia la noción de cambio y permanencia, al contraponer el ideal decimonónico con las transformaciones sociales contemporáneas. La referencia a las “sociedades industriales” introduce de manera implícita una periodización histórica, al situar el tránsito entre el siglo XIX y el XX como momento de inflexión. Sin embargo, el texto no explicita los procesos intermedios (por ejemplo, la industrialización, los movimientos obreros o el sufragismo), lo cual puede limitar la comprensión de las causas históricas del cambio aludido.

En cuanto a las categorías temporales, la consigna trabaja con una relación pasado-presente claramente definida: el ideal femenino del siglo XIX frente a las luchas por los derechos aún vigentes en la actualidad. Se promueve así una lectura diacrónica y reflexiva, que invita a los estudiantes a reconocer tanto las rupturas como las continuidades en las desigualdades de género. La duración se expresa implícitamente al señalar que ciertos reclamos persisten “aún en pie”, lo que permite visibilizar la permanencia de estructuras sociales y culturales.

Si retomamos el tipo de tarea propuesta (la reflexión escrita individual) se favorece la autonomía del estudiante, aunque su carácter abierto y general puede requerir de mediación docente para que la reflexión se ancle en procesos históricos concretos. En el cuadernillo de JyA, la ampliación mencionada en el título “y en la actualidad” refuerza esta articulación temporal, promoviendo una lectura más contextualizada y vivencial, donde los propios participantes pueden vincular su experiencia contemporánea con la trayectoria histórica de las luchas por los derechos de las mujeres.

Como última actividad del bloque y del cuadernillo, se introduce la lectura del Acto III de “Casa de muñecas” de Henrik Ibsen (1879) y se propone su comparación con el poema Tennyson lo que articula múltiples temporalidades: el siglo XIX europeo, el presente del estudiante y los procesos sociales intermedios a partir del contraste entre discursos culturales de época.

Helmer: ¡Esto es monstruoso!
¿Cómo puedes abandonar tus deberes sagrados?
Nora: ¿Cuáles consideras que son mis deberes sagrados?
Helmer: ¿Necesito decírtelos? Tus deberes hacia tu esposo y tus hijos.
Nora: Tengo otros deberes igualmente sagrados.
Helmer: ¡Imposible! ¿Qué significa eso?
Nora: Mis deberes hacia mí misma.
Helmer: Antes que nada eres una esposa y una madre.
Nora: Eso no lo creo más. Antes que nada creo que soy un ser humano tanto como tú lo eres, o al menos que deberías intentar serlo.

Imagen 21. Fragmento de la obra Casa de muñecas (Acto III) de Henrik Ibsen, incorporado como cierre del cuadernillo. (CGE, 2021c, p. 63).

Desde el punto de vista conceptual, la consigna permite abordar de manera implícita las nociones de cambio, permanencia y simultaneidad, al situar dos producciones del mismo período histórico que, pese a compartir un contexto temporal, expresan visiones antagónicas sobre el lugar de la mujer. El fragmento de Ibsen, en particular el diálogo entre Nora y Helmer (“Antes que nada creo que soy un ser humano

tanto como tú lo eres...”) introduce una ruptura simbólica con el ideal femenino del poema de Tennyson, donde se naturalizaba la subordinación de la mujer al varón (“El hombre para mandar y la mujer para obedecer”). Esta comparación interpela a los estudiantes a reconocer que en un mismo tiempo histórico pueden coexistir ideas contradictorias, es decir, al pensar la simultaneidad de procesos y discursos sociales dentro de una misma coyuntura.

Asimismo, el texto de Ibsen propicia el análisis de la causalidad histórica en sentido cultural: las transformaciones de las mentalidades y las condiciones sociales que posibilitaron el surgimiento de la voz femenina en la literatura moderna. Aunque la consigna no lo explicita en términos cronológicos o de periodización (“siglo XIX”, “fin de siglo”), se invita a inferir el cambio histórico al pedir comparar ambas obras y reflexionar sobre el modo en que las ideas de igualdad y subjetividad femenina emergen en un contexto determinado. Esta propuesta favorece la reflexión histórica mediada por la lectura literaria, permitiendo que los estudiantes se involucren de manera interpretativa y personal. La tarea está pensada para el trabajo individual, aunque puede ampliarse con la mediación docente para profundizar en los procesos de cambio cultural, o mediante el diálogo colectivo, que facilitaría la identificación de continuidades entre las representaciones del pasado y los debates contemporáneos sobre género e igualdad.

Cada consigna presenta su propio espacio destinado a la producción escrita del estudiante, lo que refuerza el carácter autónomo y secuencial de las actividades. Con la última propuesta, centrada en la lectura y análisis del fragmento de *Casa de muñecas*, se cierra el recorrido del cuadernillo. Este cierre, más que una conclusión temática, opera como una síntesis, vinculada a la comprensión de los procesos de cambio social.

Tras las actividades, se incorpora la bibliografía general correspondiente a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Es relevante señalar que esta sección es idéntica en los tres cuadernillos lo que sugiere una estructura editorial unificada para el conjunto del programa “*Contenidos en Casa*”. La lista incluye manuales escolares y textos de lectura utilizados como base para las propuestas, aunque varios de ellos no aparecen citados explícitamente a lo largo del desarrollo de las actividades, lo que genera cierta discontinuidad entre las fuentes efectivamente trabajadas y las referenciadas.

Asimismo, se observa la ausencia de otros materiales que fueron empleados de manera directa en las consignas o fragmentos como textos literarios, documentos históricos o producciones gráficas, los cuales no figuran en la bibliografía final. Este aspecto puede considerarse una limitación editorial y pedagógica, ya que reduce la trazabilidad del origen de los recursos y dificulta la identificación de las fuentes desde una perspectiva de enseñanza de la Historia basada en el análisis documental. El cierre de los cuadernillos deja entrever ciertos vacíos en la explicitación de los materiales y en la articulación bibliográfica de las actividades con los textos efectivamente utilizados.

Capítulo 7: Reflexiones finales y proyecciones

7.1. Valoraciones generales sobre la propuesta didáctica de los cuadernillos “*Contenidos en Casa*”.

Esta investigación, situada en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, específicamente, de la Didáctica de la Historia, se propuso dar respuesta a la problemática vinculada con el modo en que los cuadernillos de la serie “*Contenidos en Casa*” abordaron la enseñanza del tiempo histórico en el nivel secundario durante el contexto de pandemia. El análisis realizado permite afirmar que los cuadernillos constituyeron una intervención estatal significativa frente a la excepcionalidad pedagógica y social derivada de la pandemia. Su producción y distribución se inscribieron en un marco de urgencia que exigió respuestas ágiles para sostener el vínculo pedagógico en un sistema educativo tensionado por la desigualdad en el acceso a los dispositivos y la conectividad. En este sentido, su valor no radica únicamente en su contenido curricular, sino en su función como herramienta que garantizaba el derecho a la educación en un escenario de profunda interrupción escolar. El acceso en un formato impreso o virtual recobró la centralidad estratégica de los materiales para enseñanza como soporte accesible para amplios sectores estudiantiles, mientras que para los docentes repuso discusiones acerca del lugar de lo analógico en políticas educativas en tiempos de digitalización acelerada.

Como señalan autores que analizaron el sistema educativo argentino en este contexto, la suspensión de clases presenciales puso en tensión las capacidades institucionales y las condiciones materiales de enseñanza (Anderete Schwal, 2021), visibilizando brechas tecnológicas y socioeducativas. Bajo estas condiciones, la producción provincial de materiales reforzó el lugar del Estado en la provisión de recursos pedagógicos.

La elección del formato impreso y virtual no puede entenderse como un gesto residual, sino una respuesta estratégica frente a la desigualdad digital, en línea con planteos sobre escolaridad en pandemia que destacaban que el acceso desigual a equipos y conectividad restringía las oportunidades educativas (Santos Ibáñez, 2023). Desde esta perspectiva, los cuadernillos funcionaron como una herramienta democratizadora, sosteniendo la “presencia” de la escuela en hogares sin una conexión estable.

En este sentido el recorrido histórico de la propuesta de los cuadernillos “*Contenidos en Casa*” permitió contextualizar y describir de manera integral las propuestas elaboradas por el CGE para el área de Ciencias Sociales en nivel secundario, dando cumplimiento al primer objetivo de esta investigación. La reconstrucción del escenario provincial (atravesado por la emergencia sanitaria, la conflictividad gremial y las desigualdades tecnológicas) permitió situar a estos materiales en un marco pedagógico y político singular, que condicionó no solo su diseño y estructuración, sino como podemos inferir también en su circulación y uso. Esta contextualización resultó fundamental para comprender el sentido de estos materiales destinados a los niveles y modalidades de la educación secundaria, así como la orientación general que asumieron las propuestas dirigidas tanto a docentes como a estudiantes.

En relación con el segundo objetivo, orientado a analizar los enfoques didácticos presentes en los cuadernillos, el estudio permitió advertir una mirada pedagógica que combinaba decisiones propias de una política de emergencia -centradas en la accesibilidad y en la continuidad ciclada- con elementos vinculados a enfoques renovados en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Cada uno de los cuadernillos fue analizado de manera individual con el propósito de identificar cómo se presentan, desarrollan o se omiten los conceptos temporales seleccionados para este estudio: cronología, periodización, cambio, permanencia o continuidad, sucesión, simultaneidad, causalidad, las distintas duraciones (corta, media y larga) y cómo los materiales seleccionados para su abordaje permitían o no el trabajo de las nociones mencionadas. Este análisis detallado reconoció no solo la presencia explícita o implícita de estas categorías, sino también la forma en que se integran a las actividades propuestas y al tratamiento de los contenidos.

El análisis de los cuadernillos docentes se orientó a reconocer las intenciones didácticas, los fundamentos pedagógicos y el modo en que se orientó la tarea del profesorado, prestando especial atención a las decisiones de selección, organización y secuenciación de contenidos, así como al tipo de orientaciones metodológicas y evaluativas ofrecidas para trabajar en este caso la temporalidad.

Por su parte, el análisis de los cuadernillos destinados a estudiantes se centró en las consignas y actividades, indagando de qué manera favorecen (o no) la comprensión de la temporalidad histórica, la relación entre procesos, la articulación entre pasado y presente, la identificación de cambios y permanencias y el desarrollo de habilidades interpretativas propias del pensamiento histórico.

El abordaje sistemático de las propuestas orientadas a la enseñanza del tiempo histórico evidenció, en términos generales, una intencionalidad por promover las nociones temporales fundamentales referidas previamente que, en algunos casos, alcanzan niveles de profundización que permitirían a los estudiantes transitar desde la cronología lineal hacia comprensiones temporales más complejas. No obstante, el modo en que dichas categorías se operacionalizan varía según el ciclo. En el CB predominan consignas centradas en la identificación y ordenación cronológica, en actividades que privilegian la observación y la sistematización de la información, mientras que en el CO y CS se observa una mayor presencia de ejercicios y propuestas que sugieren una interpretación histórica, la lectura comparativa y la articulación entre temporalidades. La discontinuidad en la producción de los cuadernillos deja inconclusa la posibilidad de identificar cómo hubiera evolucionado esta propuesta a largo plazo. Al no contar con una continuidad, resulta difícil reconstruir la progresión didáctica que podrían haber alcanzado las actividades y las capacidades previstas para cada ciclo.

Pese a ello, pueden identificarse limitaciones que tensionan la potencialidad formativa de los cuadernillos. La presencia de modelos de actividades de corte reproductivo como la formulación de preguntas literales o ejercicios fragmentados con una finalidad de transcripción en el mismo soporte, nos sugiere una tendencia hacia prácticas centradas en la transmisión directa de contenidos, reforzada por la falta de espacios de intercambio dialógico, lo cual es comprensible dadas las restricciones contextuales, pero no deja de implicar un riesgo didáctico: reducir la complejidad del tiempo histórico a su dimensión secuencial y cronológica. Aun cuando se identifican consignas que apuntan a fomentar la problematización y el desarrollo del pensamiento crítico, estas no siempre logran articularse en secuencias de actividades consistentes que promuevan la elaboración reflexiva y autónoma de los estudiantes.

En el CB, el tratamiento de la temporalidad adopta una modalidad que puede caracterizarse con la presencia de una temporalidad básica. Esto significa que las categorías temporales como duración, cambio, permanencia, sucesión, simultaneidad o relación pasado-presente-futuro, no aparecen expuestas de forma explícita. Su presencia se evidencia principalmente a través de actividades simples: ordenar hechos, comparar imágenes del pasado y del presente, reconocer secuencias cronológicas básicas, identificar actores o hechos relevantes. Por lo tanto, el trabajo temporal se orienta a reconocer y organizar información, más que a interpretar procesos o establecer relaciones complejas. La temporalidad funciona como punto de partida, como un andamiaje inicial, y no como un eje conceptual plenamente desarrollado o problematizado.

Si bien estas propuestas cumplen una función introductoria y accesible, en relación con los destinatarios y el contexto, resulta especialmente relevante en el marco de una política de emergencia educativa, ya que su formulación tiende a reducir la temporalidad a un manejo procedimental de la cronología. En este sentido, las consignas no siempre logran habilitar una comprensión más profunda de las nociones temporales, ni propician la problematización del devenir histórico, aspecto fundamental en la construcción del pensamiento social crítico. La presencia de la temporalidad es reconocible, pero su desarrollo es difuso, y se constituye como un trasfondo más que un eje conceptual claro.

Por el contrario, en el CO/CS se advierte una modalidad más compleja, de índole interpretativa. A diferencia del tratamiento más acotado del CB, en este nivel las categorías temporales aparecen de manera explícita y articuladas conceptualmente dentro de las consignas. Las actividades no se limitan a pedir que los estudiantes reconozcan hechos o los ordenen, sino que los invitan a interpretar procesos, establecer conexiones entre distintos momentos históricos, trabajar con fuentes diversas, realizar comparaciones entre escalas temporales, analizar continuidades estructurales e incluso vincular problemáticas del pasado con situaciones contemporáneas para interpretar las consecuencias de decisiones políticas en diferentes momentos históricos. Este tipo de consignas demuestra un abordaje más elaborado de la temporalidad, donde el énfasis ya no está en la secuenciación cronológica, sino en la producción de explicaciones históricas, lo que implica movilizar categorías temporales de manera consciente y fundamentada.

Sin embargo, también podemos identificar que en las modalidades de SC y TP, esta temporalidad aparece de forma atenuada. Los cuadernillos tienden a proponer actividades generales de Ciencias Sociales sin una clara focalización en la especialidad o campo formativo propio de cada disciplina y ello hace que el abordaje del tiempo histórico, si bien se identifica como presente no sea una cuestión central. Esto genera materiales más homogéneos, accesibles para todos los estudiantes, pero con menor densidad conceptual en términos de temporalidad, ya que las consignas se formulan sin atender a los matices que podría aportar a una perspectiva más especializada por ejemplo para la modalidad técnica profesional o para las orientaciones de Humanidades y Ciencias Sociales.

En contraste, en la modalidad de JyA se reconoce un posicionamiento didáctico más sólido. La inclusión de algunas actividades de reflexión personal, vinculadas al análisis de experiencias de vida, reconstrucción de trayectorias laborales o comunitarias, y la comparación entre temporalidades presentes y pasadas, evidencia una comprensión más ajustada del perfil de sus destinatarios. Aquí, la temporalidad se

manifiesta a través de propuestas que integran el análisis histórico con la biografía, la memoria social y las prácticas culturales, lo que refuerza la pertinencia pedagógica de las consignas. Esta modalidad muestra, por lo tanto, un uso más consciente y significativo del tiempo histórico, adaptado a las necesidades formativas de estudiantes con trayectorias heterogéneas.

Esta investigación también nos permitió observar una tensión emergente que se vislumbra en todos los cuadernillos vinculada al rol docente en la mediación del material. Los cuadernillos, si bien fueron diseñados para sostener el proceso educativo sin presencialidad áulica, presuponen un acompañamiento pedagógico que no siempre podría estar garantizado, lo cual condiciona la apropiación efectiva de las propuestas realizadas. Esta mediación resulta determinante en la enseñanza del tiempo histórico, pues la construcción de significados y la problematización del pasado demanda un andamiaje reflexivo que en ciertos tramos de las actividades o momento queda estructuralmente limitado y se coloca al docente como un revisor o corrector de lo realizado.

No obstante, estas tensiones, es necesario reconocer el valor pedagógico de los cuadernillos como política pública en contexto de crisis. Los materiales no solo garantizaron el acceso mínimo a contenidos y actividades, sino que ofrecieron una propuesta didáctica que, aun con sus limitaciones, permite abordar al tiempo histórico como un eje organizador de la enseñanza. Asimismo, los cuadernillos contribuyeron a sostener una continuidad formativa y simbólica en un momento donde la escuela necesitaba reforzar su función de acompañamiento, contención y producción de sentido.

7.2. Aportes a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Consideramos que el principal aporte de una investigación como esta radica en ofrecer herramientas que permitan reflexionar de manera crítica y fundamentada sobre el uso de los cuadernillos en la práctica docente. Al analizar estos materiales se vuelve posible visibilizar la concepción de temporalidad que los atraviesa, identificar qué categorías temporales se incorporan, cómo se explicitan o se dejan implícitas, y de qué manera se integran en las actividades propuestas para los estudiantes. Esta lectura también permite reconocer las lógicas que organizan las representaciones, imágenes, mapas y fuentes seleccionadas, comprendiendo que dichas decisiones no son neutras, sino que configuran modos específicos de narrar, ordenar e interpretar el pasado y el presente en las escuelas secundarias.

En este sentido, sostenemos que los cuadernillos deben ser objeto de análisis e interrogación por parte de los docentes, y no utilizados de manera mecánica o acrítica. Su uso mecánico podría derivar en contradicciones teóricas, en la repetición de procedimientos que no dialogan con las necesidades de los grupos reales, o en la reproducción de un enfoque limitado que reduzca la enseñanza de la Historia a una secuenciación cronológica desprovista de problematización. Por el contrario, cuando los materiales para la enseñanza son leídos críticamente, pueden convertirse en insumos estratégicos para enriquecer la práctica docente, ampliar las posibilidades de trabajo con la temporalidad y fortalecer la construcción del pensamiento histórico en los distintos ciclos del nivel secundario.

Desde esta perspectiva, el valor de este estudio se vincula con contribuir a que los docentes reconozcan los supuestos didácticos que subyacen a los cuadernillos,

hagan consciente su uso y puedan situarlos dentro de su propio proyecto pedagógico. Solo a partir de esa apropiación crítica y reflexiva es posible evitar la simple reproducción y, en cambio, transformar estos materiales en oportunidades para diseñar propuestas más profundas, contextualizadas y coherentes con los enfoques actuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

También podemos señalar que el abordaje de este trabajo permite recuperar las categorías teóricas provenientes de los trabajos de Lucrecia Álvarez, Benejam, Pagés y Santisteban entre otros autores que nos aportan marcos analíticos sólidos y operativos para examinar materiales curriculares, tanto por su precisión conceptual como por su capacidad para visibilizar la profundidad y orientación del trabajo histórico que se espera en el aula. Estos últimos señalan que la formación histórica escolar debe permitir a los sujetos relacionar temporalidades, comprender cambios y permanencias y reconocer la historicidad de los problemas contemporáneos (Pagés y Santisteban, 2011)

La lectura del tiempo como concepto clave transdisciplinario o estructurante, como metaconcepto, metaconcepto polisémico megaconcepto, metacategoría y construcción social y cultural permitió identificar no solo qué nociones temporales están presentes, sino cómo son materializadas y en qué grado se advertían en los cuadernillos, sobre todo en los apartados dedicados a los docentes en consonancia con los diseños curriculares de cada modalidad de educación secundaria.

Otro aspecto significativo es que la investigación aporta una perspectiva local/provincial a los debates sobre enseñanza de las Ciencias Sociales en el periodo de emergencia sanitaria, destacando la relevancia de los recursos provinciales en la construcción de respuestas pedagógicas para el nivel. Mientras parte de la producción académica se ha focalizado en políticas nacionales como *Seguimos Educando*, el análisis de *Contenidos en Casa* permite visibilizar el papel activo de los organismos jurisdiccionales y su contribución al sostenimiento del sistema educativo. Esta focalización en lo provincial contribuye a recuperar y poner en evidencia la capacidad de los sistemas educativos locales para generar políticas editoriales propias, invisibilizadas en algunos diagnósticos nacionales.

Además podemos señalar que esta investigación evidencia la necesidad de diseñar materiales escolares que integren, de manera explícita, criterios pedagógicos de mediación, secuenciación y complejización progresiva, especialmente cuando el trabajo con el tiempo histórico busca trascender la cronología y promover la conciencia histórica. La investigación aporta, en este sentido, herramientas concretas de análisis que pueden ser utilizadas en futuras producciones curriculares para fortalecer la calidad didáctica de los recursos.

En este marco, resulta especialmente valioso recuperar el planteo de Pagés (2014), cuyas reflexiones enfatizan la responsabilidad docente en promover una enseñanza de la historia orientada a la formación de sujetos críticos y conscientes de su propia temporalidad. Tal como advierte el autor,

“La finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es que los estudiantes puedan sentirse protagonistas de la historia, es decir, que se sientan dentro de la historia. Si la enseñanza de la historia no hace visible a nuestros estudiantes, hombres y mujeres de carne y hueso como ellos, difícilmente les permitirá desarrollar su conciencia histórica y su temporalidad. Cuando la historia escolar se centraba exclusivamente en la historia política y en la vida de sus líderes, convertía a la mayoría de los hombres y mujeres en personas históricamente

invisibles. Convertía a los alumnos en no-personajes de la historia. Si no eran en el pasado, ¿cómo podían ser en el futuro?” (Pagés, 2014, p. 2).

Si bien este estudio permite avanzar en la comprensión del abordaje del tiempo histórico en los cuadernillos *Contenidos en Casa*, su análisis abre una serie de interrogantes que invitan a continuar profundizando esta línea de investigación en consonancia con las tendencias actuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Un primer eje que puede ser explorado refiere a las prácticas docentes efectivas: resulta necesario indagar cómo fueron realmente utilizados estos cuadernillos en los hogares o aulas virtuales/presenciales, qué estrategias de mediación desplegaron los docentes para ampliar o resignificar las propuestas y qué recepción tuvieron en estudiantes y familias durante el período de aislamiento.

Junto a lo anterior, futuras investigaciones podrían incluir estudios comparados entre jurisdicciones (Entre Ríos, Nación y otras provincias), así como entrevistas a docentes y estudiantes en la post-pandemia que permitan reconstruir percepciones, valoraciones y modos de apropiación de estos materiales.

Como otro eje, los interrogantes que emergen de este estudio invitan a ampliar la mirada hacia el campo de la formación docente, donde resulta necesario diseñar y promover programas específicos que permitan a futuros profesores reflexionar críticamente sobre los materiales curriculares y las concepciones de temporalidad que estos vehiculizan. La experiencia analizada durante la pandemia muestra que los cuadernillos y recursos estatales no solo orientan la enseñanza, sino que también construyen modos de pensar la historia y de posicionarse frente a ella.

Finalmente, se abre un campo fértil para el análisis articulado de materiales estatales impresos, audiovisuales y digitales, con el fin de comprender integralmente la respuesta pedagógica del sistema educativo y las posibilidades de continuidad o suspensión de los enfoques didácticos en la producción de recursos escolares más allá del contexto excepcional de la pandemia.

Las conclusiones de esta investigación, como ocurre en todo proceso indagatorio riguroso, tienen un carácter necesariamente provisorio. Ello se debe no sólo a que el estudio se construyó metodológicamente como un análisis documental que no busca generalizar resultados, sino también a que la enseñanza del tiempo histórico constituye un campo dinámico, en permanente revisión y transformación. Sin embargo, los análisis alcanzados permiten enfocar aspectos sustantivos del problema investigado y habilitan nuevas líneas de reflexión para futuras indagaciones como mencionamos.

La investigación permitió comprender con mayor profundidad la complejidad pedagógica y política que atravesó la educación secundaria entrerriana durante la pandemia, aportando evidencias que contribuyen a fortalecer el diseño de materiales educativos situados, contextualizados y orientados a la formación de sujetos históricos críticos. En este sentido, la tesis constituye un aporte al debate sobre el rol del Estado en la producción de recursos pedagógicos y al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, al problematizar la enseñanza del tiempo histórico en escenarios de contingencia (como lo fue la pandemia) y transformación (como lo plantea el desafío de la IA en les escuelas).

Para finalizar, este trabajo de investigación reafirma que enseñar tiempo histórico es mucho más que organizar cronologías: implica ofrecer a los estudiantes herramientas para comprender la complejidad de los procesos sociales, reconocerse

como sujetos históricos y situar su experiencia en una trama temporal más amplia y significativa. La pandemia reveló tanto las limitaciones como las posibilidades de las políticas educativas en contextos de emergencia, y dejó en evidencia la necesidad de diseñar materiales pedagógicos que habiliten miradas críticas, plurales y situadas. Con la convicción de que la enseñanza de la Historia puede contribuir a formar ciudadanos capaces de interpretar su presente y proyectar futuros más justos, esta tesis se ofrece como un aporte inicial y abierto, que invita a continuar investigando, revisando y fortaleciendo las prácticas de enseñanza del tiempo histórico en la escuela secundaria.

Bibliografía y fuentes consultadas

- Akengin, H. (2022). An assessment of the use of cartoons in political geography and geopolitics. *International Journal of Geography and Geography Education*, (45), 286–297.
<https://doi.org/10.32003/igge.977582>
- Álvarez, L. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina: análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura didáctica de la Historia de la carrera de profesorado de Historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados*, (19), 328-346.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8112/pr.8112.pdf
- Álvarez, L. (2017) *La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia*. Tesis Maestría en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral.
<http://hdl.handle.net/11185/931>
- Álvarez, L. (2020). ¿Qué saben sobre el tiempo histórico los estudiantes de una escuela de enseñanza media para adultos de la ciudad de Santa Fe-Argentina? *Enseño Em Re-Vista*, (27 Especial), 1236–1255.
<https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-3>
- Álvarez, L. M. y Sayago, R. (2022). ¿Cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico? Un estudio comparativo entre los Profesorados de Historia de la UNC y la UNL. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (20), 32–47.
<https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4036>
- Álvarez, M. (2019). *La enseñanza de la dimensión temporal en los manuales de historia antigua: Un estudio de su construcción y utilización*. Tesis Maestría en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral.
<https://hdl.handle.net/11185/5775>
- Álvarez, M. (2020). La temporalidad en los manuales de Historia Antigua: de Astolfi a los manuales del siglo XXI. *Clío & Asociados*. (30), 107-118.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8955>
- Anderete Schwal, M. (2021). La aplicación del programa "Seguimos educando" en las escuelas durante la cuarentena por Covid-19 en un contexto de desigualdad: Los motivos de su rechazo. *XIV Jornadas de Sociología*.
<https://www.aacademica.org/000-074/468>
- Andrade, G., Carnevale, M. y Massone, M. (2020). El orden del saber histórico en materiales educativos digitales. *Trabajos y Comunicaciones*, (52).

- http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11893/pr.11893.pdf
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2007). Usos de la historia nacional en los libros de texto. *Reseñas de enseñanza de la Historia*. (5), 190- 202
- Arata, N. (2020). Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. *Pensar la Pandemia*. (69) 1-4
<https://www.clacso.org/razones-para-reivindicar-a-esa-vieja-vaca-sagrada-llamada-escuela/>
- Baptista Lucio, P., Fernández Callado, C. y Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc. Graw Hill.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Revista ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (21), 13-22.
- Bermúdez, S. y Plaza Schaefer, V. (Comps.). (2022). *¿Cómo enseñamos y qué aprendimos en tiempos de pandemia? Relatos de experiencias docentes y aportes para seguir pensando los actuales escenarios educativos universitarios*. Universidad Nacional de Córdoba.
https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/UNC-Sociales-QueAprendimosen-Pandemia.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Campilia, M. L. y Juan, P. A. (2020). Límites y potencialidades para construir relaciones pasado-presente-futuro: la imposición del orden colonial en América en los manuales escolares. *Clío & Asociados*. (31), 80-90.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9603>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina*. CIPPEC/BID.
<https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Educacion-en-tiempos-de-pandemia-Un-nuevo-impulso-para-la-transformacion-digital-del-sistema-educativo-en-la-Argentina.pdf>
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Revista de Estudio de Educación y Desarrollo: Infancia y Aprendizaje*, (16), 153-167.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1993.10822378>
- Cartes Pinto, D. (2023). La enseñanza y el aprendizaje de la periodización. Representaciones en contextos de diversidad étnica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (21), 131-149.

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2023.21.6>

- Catelotti, K. y de Rosa, N. (2015). Cine y video en el aula: cine e Historia en las aulas: una aproximación a la incorporación y significación del recurso en las escuelas de concepción del Uruguay. *Clío & Asociados*. (18/19), 454-479.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4760>
- Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Cibotti, E. (2016). *América Latina en la clase de Historia*. FCE.
- Coronado, M. (2022). *Claves didácticas para renovar la enseñanza: planificar estratégicamente; diseñar materiales y entornos estimulantes; gestionar un aula activa; evaluar con sentido*. Novedades Educativas.
- Coudannes Aguirre, M. A. (2007). De la Universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*. (11), 42-54.
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i11.1627>
- Cuesta, V. (2018). La formación del profesorado de historia en Argentina. En C.Z. de V. Gil y M.R. Massone (Orgs.), *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. (29-48).
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6373/pm.6373.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comp.) (2005). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020a) Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades en Abrate, L. *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. 125-160. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/122597>
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020b). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 29 (54), 42–58.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18094/pr.18094.pdf
- Elias, N. (2010). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza-Cara, A., Bauza-Castellanos, M. C. y García-Huarque, G. (2021). Análisis de la estructura retórica de los cuadernillos del programa “Seguimos Educando” publicados durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio. *Educación en la Química*, 27 (2), 166–173
<https://educacionenquimica.com.ar/index.php/edenlaq/article/view/55>
- Figuroa Céspedes, I. y Jiménez Pastén, N. (2023). Rol mediador docente y aprendizaje autorregulado: Modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17 (1), 59-75.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059>

- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2016). *Las políticas públicas de provisión de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/08-florencia-finnegan-y-adriana-serulnikov-provision-de-libros-issn.pdf>
- Floridi, L. y Cows, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1 (1).
<https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>
- Franco, P. D. (2021). Relación pedagógica mediada por TICs: Educar en tiempos de pandemia (2020). *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, (48), 153-158.
<https://dSPACE.palermo.edu/ojs/index.php/rad/article/view/10330>
- Font Gavira, C. A. (2021, 25 de febrero). Cuando Occidente quiso repartirse China. *Geografía Infinita*.
<https://www.geografiainfinita.com/2021/02/el-reparto-de-china-alegoria-y-dominio-a-traves-de-los-mapas/>
- Funes, G., Salto, V. y Muñoz, M.E. (2019). Formación, investigación y colectivos docentes. En Funes, A. G. y Jara, M. A. (Comp.). *Investigación y práctica en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. EDUCO, 11-20.
- Garriga, M.C., Pappier, V., Cuesta, V., Linare, C. y Rocha, M (2023). Para qué enseñar historia en tiempos de emergencia sanitaria y virtualización de la educación. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, (22), 138–153.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4711>
- González Príncipe, A. H. (2025). Escritura académica aumentada por IA generativa. En *Revista Trayectorias universitarias*, (20).
<https://doi.org/10.24215/24690090e184>
- González, M. y Massone, M. (2004). La formación de la temporalidad en la enseñanza de la historia: Aproximaciones desde los libros de texto escolares. *Clio & Asociados* (8), 67-84.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10317/pr.10317.pdf
- Gosparini, J. (2017). Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente. *Clio & Asociados*, (23), 51-61. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i23.5981>
- Gregorini, V. (2017). Los criterios de selección de los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia. Un estudio exploratorio sobre los discursos de los profesores de la ciudad de Tandil. *Clio & Asociados*, (22), 41-57.

<https://doi.org/10.14409/cya.v0i22.5259>

- Hackett, L. J. y Coghlan, J. (2023). ¿Por qué Monopoly monopoliza los juegos de mesa de la cultura popular? *Revista M/C*, 26 (2). <https://doi.org/10.5204/mcj.2956>
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Editorial Síntesis
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Educación.
- Huerga, V., Sena, M.L, Mansilla, C. y Cudmani, A. (2021) Impacto de la pandemia en las prácticas educativas de docentes noveles de Tucumán. Una reflexión desde Freire. *Revista Reseñas de enseñanza de la Historia* (19). 147 – 169
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3433>
- Jara, M. (2020a). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados*. 30, 75-89.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12141/pr.12141.pdf
- Jara, M. (2020b). Los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en Argentina: percepciones del profesorado. *Revista Escritas do Tempo*. 2 (5), 243-264.
<http://10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.243264>
- Jara, M. A. (2021). Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y humanas en Argentina. En R. N. Paniago, L. A. S. Santiago, I. B. G. Silva, & C. J. de Souza (Orgs.), *II Seminário Internacional de Formação de Professores. Volume 1 Formação de Professores e Didática em tempos de pandemia*. Pedro y João Editores, 41-57.
<http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16732>
- Liceras Ruiz, Á. y Romero Sánchez, G. (Coords.). (2016). *Didáctica de las ciencias sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. Ediciones Pirámide.
- Linare, C. y Bottazzi, F. (2022). Malvinas y pandemia: Un análisis de las propuestas de enseñanza elaboradas en el marco de la Continuidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires, *Anuario de Historia de la Educación*, 23, 106–125.
<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/8>
- Loste, M. A. (2002.). El tiempo en la historia: una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria. En P. Benejam (Ed.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Editorial Graó
- Luna García, M. E. (2012). Las mujeres comunes en el libro de historia de sexto de primaria. En S. Plá (Coord.), *Miradas diversas en la enseñanza de la historia* (pp. 139–165). Universidad Pedagógica Nacional.

- https://www.researchgate.net/profile/Sebastian-Pla-2/publication/341882466-Miradas_diversas_a_la_ensenanza_de_la_historia/links/5ed7f7c4299bf1c67d3604dd/Miradas-diversas-a-la-ensenanza-de-la-historia.pdf
- Maggio, M. (2021). Docentes en pandemia. En *Educación en el marco de una crisis global*. (14), 8–15). Fundación Arcor. https://www.fundacionarcor.cl/wp-content/uploads/2021/11/PorEscrito_N14_Espanol.pdf
- Maggio, M., Lion, C. y Jacobovich, J. (2022). Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento. *Voces de la educación*, 7(1), 83–115.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/550>
- Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M., y Camacho Vera, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25 (6).
<http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Marchetti, B. y Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, 12 (22), 87-108. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4797/4995
- Martínez Corona, J., Palacios Almón, G. y Oliva Garza, D. (2022) Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai* 19 (1): 67-83.
<http://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Martínez Zapata I. y Pagés Blanch J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados*. (24), 83-99.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6845>
- Massone, M. (2012). Dossier II. Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia: contexto, crítica y balance provisorio: Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. *Clío & Asociados*. 1(16), 152-165. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16.1721>
- Massone, M., Romero, N. y Finocchio, S. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, 32 (2), 555–579.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p555>
- Massone, M. y Andrade, G. (2017). La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales. *Clío & Asociados*. (22), 20-40.

<https://doi.org/10.14409/cya.v0i22.5703>

- Mendióroz Lacambra, A. M. (2013). *Didáctica de las ciencias sociales: Formación del área e integración del conocimiento*. Universidad Pública de Navarra
- Mihal, I., Paparella, C. y Cardini, A. (2020). *Un recorrido por las políticas de lectura en la educación argentina*. Documento de Trabajo N°191. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/191-DT-EDU-Políticas-de-lectura-en-argentina-Mihal-Paparella-Cardini-ju....pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio*. <https://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. (2016). Sin “Cronos” ni “Kairós”. El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 15–26. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.2>
- Moraes Candido, A. y Sabino Dias, M. (2007). Las imágenes de los negros en Libros didácticos en Brasil. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (5), 11-31.
- Muga, V. (2021). Informe final Grupo de Estudio – Convocatoria 2021 “Tramas Emancipatorias en Escuelas Secundarias de Paraná”. FHaYCS- UADER. <https://rida.fhaycs-uader.edu.ar/items/821d7f61-7f0a-4b31-9752-e8e6eed17f8f>
- Muñoz, C. E. y Pagés Blanch, J. (2021). Representaciones sociales de futuros docentes de Historia sobre el tiempo y la consciencia histórica. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, (17), 15–35. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3223>
- Ossanna, E., Bargellini, E. y Laurino, E. (1984). *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. El Ateneo.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 115–132. <https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/9ec1cd14-13e1-4aa1-96dc-747d3cd6fdbba/content>
- Pagés Blanch, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz (Org.), *Reflexões sobre espaço-tempo*, (3), 35–53. UCSAL, Quarteto Editora.
- Pagés Blanch, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las

- jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 6 (1), 1–14. UCSAL.
<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/reh/article/view/381>
- Pagés Blanch, J. (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. En *Ministerio de Educación de Chile: Textos escolares de historia y ciencias sociales*. 24-56.
- Pagés, J. (1989) Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En: Rodríguez, J. (ed.) *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Laia/Cuadernos de Pedagogía, p. 107-138.
<https://es.scribd.com/document/206393881/Joan-Pages-Aproximacion-a-un-curriculum-sobre-el-tiempo-historico>
- Pagés, J. (1997) El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*, 85–104. Síntesis.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (1999) La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En: Pagés, J. y Santisteban, A. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Díada, 187-207. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=564899>
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*, 95-127. EDUCO
<https://es.scribd.com/document/415885359/Pages-y-Santisteban-Cambios-y-continuidades-Aprender-la-temporalidad-historica-pdf>
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2010) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*, 30 (82). 281- 309.
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?format=pdf&lang=es>
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En: Santisteban, A.y Pagés, J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. 229-247. Síntesis.
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Ramírez Achoy, J. (2021) Aprender a enseñar en tiempos de pandemia: Los retos del profesorado en formación. *Revista Reseñas de enseñanza de la Historia*. (19). 113-124

- <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3431/pdf>
- Ramírez, L. (2012). El manejo del tiempo histórico como un recurso didáctico en el aula. En L. Llanes Arenas (Coord.), *Didáctica de la Historia para el siglo XXI*. 165-175: Palabra de Clío <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/>
- Rubano, N. B. y Formento de Nader, G. (2019). Diversidad e inclusión en el proyecto de re-significación de la escuela secundaria en Entre Ríos. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 24.
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3868>
- Rubin, J. y Segal, F. (2021). Seguimos Educando: un análisis de la perspectiva de género en la política educativa. *XIV Jornadas de Sociología*.
<https://www.aacademica.org/000-074/533>
- Saitua, I. (2018). Enseñando la Guerra Civil española en el País Vasco a través del cómic histórico: una propuesta para la educación secundaria. *Clío & Asociados*. (27), 43-58. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7618>
- Salto, V. (2020). Un material para la enseñanza de "La Conquista del Wallmapu (1879-1885)". *Clío & Asociados*. (31), 63-79. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9575>
- Sanjurjo, L. (2014) (Comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Homo Sapiens
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 19-29
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626003.pdf>
- Santisteban, A. (2014) Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal. *Revista Perspectiva Escolar*, (1) 43-48.
https://www.rosasensat.org/magazines/perspectiva-escolar-castellano/1/pecas_1.pdf
- Santisteban, A. (2017) Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Revista Diálogo Andino*. (52), 87-99
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200087
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*. (19), 249-267.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M. A. y Funes, A. G. (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*, UNCo, 63-86

- https://apehun.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2017/06/Libro-Didactica-CS.-2016.-Jara.Funes_.pdf
- Santos Ibáñez, J. (2023). Memorias del terrorismo de Estado en “Seguimos Educando”: Transmisión, política y pandemia en la televisión educativa argentina. *Temas Sociológicos*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/222444>
- Spiegel, A. (2014). *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Novedades Educativas.
- Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Novedades Educativas.
- Taruselli, M. E, Aveleyra, R. y Haddad, R. (2020) *Argentina y COVID-19: Breve estado de la situación*, CLACSO, 7-14
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/145907>
- Tapia, S. M. (2021, 19 de noviembre). La lengua en los cuadernos: Seguimos Educando para nivel secundario. *XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
<http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8136>
- Tolosa Aguelo, J. (2019). *La caricatura en tiempos de contienda. Un uso didáctico para entender la llegada de la I Guerra Mundial*. Trabajo de fin de máster, Universidad de Zaragoza.
<https://zaguan.unizar.es/record/86612/files/TAZ-TFM-2019-1070.pdf>
- Trepat, C. A. y Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.
- UNICEF y UNESCO. (2022). *De vuelta en las aulas: Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad*.
<https://www.unicef.org/argentina/media/13476/file/De%20vuelta%20en%20las%20aulas.pdf>
- Valls Montés, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & Asociados*. 1 (11), 11-23.
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i11.1625>
- Varela, C. (2009). Discusiones sobre la historia. En Insaurralde, M. (Coord.) *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, 55-91. Novedades Educativas.
- Vicente, M. E., Corica, A. C. y Otero, A. E. (2024). La educación secundaria en Argentina en la última década: un análisis cuantitativo. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 58–81.
<https://doi.org/10.17227/rce.num90-14488>

- Visacovsky, N. (Comp.) (2020). *Educación y pandemia: Aportes para pensar una nueva realidad*. Universidad Nacional de General San Martín.
<https://drive.google.com/file/d/1KphAkUvn8AIV-30z0GQZrkxwzgLpKw3C/view>
- Zatti, M. E. (2016). *La enseñanza de la historia argentina reciente: Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná- Entre Ríos*. Tesis Maestría en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/906>
- Zenobi, V., Coudannes Aguirre, M. y Jara, M.A. (2018) Materiales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia y para un profesorado autónomo. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo. – UAB. 29-39).
<https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>

Documentos oficiales

- CGE. (2010). Resolución N° 3322/10: Aprueba el Diseño Curricular del Nivel de Educación Secundaria – Ciclo Básico y Ciclo Orientado.
<https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2016/10/Resolucion-3322-10.pdf>
- CGE. (2011a). Resolución N° 2757/11: Aprueba los contenidos mínimos para el Ciclo Básico Técnico y Agrotécnico y el Ciclo Superior en las especialidades de la Educación Técnico Profesional.
https://ametentrerios.com/wp-content/uploads/2024/03/2011-resolucion-2757-cge-parte-1-de-4_contenidos-minimos-ciclo-basico-y-superior.pdf
- CGE. (2011b). Resolución N° 4000/11: Aprueba el Diseño Curricular del Nivel de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.
<https://www.agmeruruguay.com.ar/resol4000-11.htm>
- CGE. (2011c). Resolución N° 609/11: Aprueba el Diseño Curricular para la Educación Técnico Profesional – Ciclo Básico y Ciclo Superior.
<https://e67tabare.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/resolucion-0609-11-cge-lineamientos-etp.pdf>
- CGE. (2012). Resolución N° 3412/12: Establece criterios de ingreso a la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos.
<https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2016/08/Resolucion-3412-12.pdf>

- CGE. (2020a). *Contenidos en Casa*. Documento 1: Sugerencias para la Organización institucional y la priorización de contenidos durante la emergencia sanitaria
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Contenidos-en-Casa-Documento-1-Sugerencias-para-la-organizaci%C3%B3n-institucional-y-priorizaci%C3%B3n-de-contenidos-durante-la-emergencia-sanitaria.pdf>
- CGE. (2020b). *Contenidos en Casa*. Documento 2: Acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia sanitaria, con sugerencias para instituciones y docentes sobre nuevas mediaciones pedagógicas.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Contenidos-en-Casa-Documento-2-Acompa%C3%B1amiento-a-los-procesos-de-ense%C3%B1anza-y-aprendizaje-durante-a-emergencia-sanitaria.pdf>
- CGE. (2020c). *Contenidos en Casa*. Documento 3: Criterios para la organización de Equipos Departamentales, Supervisivos e Institucionales -Directivos y Docentes con orientaciones sobre responsabilidades de los equipos.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/Contenidos-en-Casa-Documento-3-Criterios-para-Equipos-Departamentales-Supervisivos-e-Institucionales.pdf>
- CGE. (2020d). *Contenidos en Casa*. Documento 4: Sugerencias para la organización de las semanas de trabajo durante la suspensión de clase por la emergencia sanitaria. “Criterios para las instituciones educativas”.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/Contenidos-en-Casa-Documento-4-Sugerencias-para-la-organizaci%C3%B3n-de-las-semanas-de-trabajo-durante-la-suspensi%C3%B3n-de-clases-por-la-emergencia-sanitaria.pdf>
- CGE. (2020e). *Contenidos en Casa*. Documento 5: Orientación para la evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria. Parte II “Orientaciones para la Evaluación de los Aprendizajes en el Marco de la Emergencia Sanitaria. ¿Cómo evaluar aprendizajes en estos nuevos contextos sin la habitual presencialidad en las instituciones educativas y ante las diferencias de condiciones geográficas y socio familiares?”
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/Contenidos-en-Casa-Documento-5-Orientaciones-para-la-evaluaci%C3%B3n-de-los-procesos-de-aprendizaje-en-el-marco-de-la-emergencia-sanitaria.pdf>
- CGE. (2020f). *Contenidos en Casa*. Documento 6: Transitando Caminos y Puentes. Parte I: Definiciones político educativas para 2020.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/Contenidos-en-Casa-Documento-6-Transitando-caminos-y-puentes-Parte-I.pdf>

- CGE. (2020g). *Contenidos en Casa*. Documento 6: Transitando caminos y puentes. Parte II “Marco curricular para la elaboración de propuestas de aprendizajes prioritarios”.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/Contenidos-en-Casa-Documento-6-Transitando-caminos-y-puentes-Parte-II.pdf>
- CGE. (2020h). Resolución N° 0674/20: Suspensión de clases, emergencia pública sanitaria (COVID-19).
<https://laluchaenlacalle.org/normativas/resolucion-067420-cge-suspensin-de-clases-por-coronavirus-N229>
- CGE. (2020i). Resolución N° 1470/16: Documento de apoyo en situaciones de emergencia “Recomendaciones pedagógicas”.
<https://ddeguaileguay.blogspot.com/2016/05/documento-de-apoyo-en-situaciones-de.html>
- CGE. (2021a). *Contenidos en Casa*. Secundaria Jóvenes y Adultos. Cuadernillo Docentes. Ciclo Básico y Orientado.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillos-Docentes-1-Educacion-Secundaria-Orientada-Ciclo-Basico-y-Orientado-.pdf>
- CGE. (2021b). *Contenidos en Casa*. Secundaria Jóvenes y Adultos. Cuadernillo Estudiantes 1. Ciclo Básico.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Secundaria-basico-final.pdf>
- CGE. (2021c). *Contenidos en Casa*. Secundaria Orientada. Cuadernillos Estudiantes 1- Ciclo Orientado.
https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/secundario_orientado-final.pdf
- CGE. (2021d). *Contenidos en Casa*. Secundaria Orientada. Cuadernillo Docentes. Ciclo Básico y Orientado. Jóvenes y Adultos.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillos-Docentes-1-Educacion-Secundaria-de-Jovenes-y-Adultos-Ciclo-Basico-y-Orientado-.pdf>
- CGE. (2021e). *Contenidos en Casa*. Secundaria Orientada. Cuadernillo Estudiantes 1 – Ciclo Básico. Jóvenes y Adultos.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/secundaria-jovenes-y-adultos-final.pdf>
- CGE. (2021f). *Contenidos en Casa*. Secundaria Orientada. Cuadernillo Estudiantes 1 – Ciclo Orientado. Jóvenes y Adultos.

- <https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/secundaria-jovenes-y-adultos-orientado-final.pdf>
- CGE. (2021g). *Contenidos en Casa*. Secundaria Técnico Profesional. Cuadernillo Docentes 1. Ciclo Básico y Superior.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillos-Docentes-1-Educacion-Secundaria-Tecnico-Profesional-Ciclo-Basico-y-Superior-.pdf>
- CGE. (2021h). *Contenidos en Casa*. Secundaria Técnico Profesional. Cuadernillo Estudiantes 1. Ciclo Básico.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillo-Estudiantes-1-Secundaria-Tecnico-Profesional-Ciclo-Basico.pdf>
- CGE. (2021i). *Contenidos en Casa*. Secundaria Técnico Profesional. Cuadernillo Estudiantes 1. Ciclo Superior.
<https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/secundaria-tec-profesional-ciclo-superior.pdf>
- CGE. (2021j). La continuidad pedagógica en el contexto de ASPO y DISPO en Entre Ríos: Acciones de capacitación y formación docente, producciones teóricas y normativas.
<https://cge.entrerios.gov.ar/wp-content/uploads/2021/04/18-03-21-Continuidad-pedag%C3%B3gica-en-contexto-de-ASPO-y-DISPO-en-ER.pdf>
- CGE. (2022). Informe mensual - Junio 2022.
<https://cge.entrerios.gov.ar/wp-content/uploads/2022/07/Informe-Junio.pdf>

Notas periodísticas

- Análisis Digital. (2020, 11 de marzo). AGMER resolvió 5 días de paro en Entre Ríos.
<https://www.analisisdigital.com.ar/provinciales/2020/03/11/agmer-realizara-su-congreso-este-miercoles-en-san-salvador>
- CGE. (2021, 02 de septiembre). Viajemos con Libertad: asistencia técnica a 600 docentes de primaria. Consejo General de Educación de Entre Ríos.
<https://cge.entrerios.gov.ar/2021/09/viajemos-con-libertad-asistencia-tecnica-a-600-docentes-de-primaria/>
- CGE. (2021, 30 de agosto). Criterios para el regreso a la presencialidad plena en las escuelas de Entre Ríos.
<https://cge.entrerios.gov.ar/2021/08/criterios-para-el-regreso-a-la-presencialidad-plena-en-las-escuelas-de-entre-rios/>
- CGE. (2022, 14 de junio). Guataha: un juego para viajar y aprender. Cuadernillo para nivel primario, segundo ciclo.

- <https://aprender.entrerios.edu.ar/cuadernillos-para-nivel-primario-segundo-ciclo/>
- Costa Paraná. (2020, 19 de agosto). Dan a conocer el alcance de “Arandú”, la plataforma educativa para escuelas que dependen de la UADER.
<https://costa.parana.gob.ar/dan-a-conocer-el-alcance-de-arandu-la-plataforma-educativa-para-escuelas-que-dependen-de-la-uader/>
- El Entreríos. (2021, 1 de marzo). Primer día de clases presenciales y primer día de paro docente por 72 horas.
<https://www.elentrerios.com/actualidad/primer-da-de-clases-presenciales-y-primer-da-de-paro-docente-por-72-horas.htm>
- El Once. (2020, 6 de marzo). Gremios docentes se suman al Paro de Mujeres y el lunes no habrá clases en Entre Ríos.
<https://www.elonce.com/politica/gremios-docentes-se-suman-al-paro-de-mujeres-y-el-lunes-no-habrna-clases.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, 29 de junio). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19.
<https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- R2820. (2020, 29 de febrero). Los docentes técnicos también van al paro.
<https://www.r2820.com/noticias/2020/02/29/37576-los-docentes-tecnicos-tambien-van-al-paro>
- SADOP. (2020, 5 de marzo). SADOP convoca a paro nacional para el 9 de marzo
<https://sadop.edu.ar/sadop-convoca-a-paro-nacional-para-el-9-de-marzo/sadop.edu.ar>
- UADER. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. (2020, 9 de junio). Arandú es la nueva plataforma para las escuelas de la FHAYCS.
<https://fhaycs-uader.edu.ar/institucionales/136-noticias/novedades-sec-escuelas/8970-arandu-es-la-nueva-plataforma-para-las-escuelas-de-la-fhaycs>

Fuentes de imágenes

- Antoniasi, F. (2022, 12 de abril). De Casilda al mundo: Se cumplen 144 años de la primera exportación de trigo de Argentina. La Nueva Senda.
<https://lanuevasenda.com.ar/de-casilda-al-mundo-se-cumplen-144-anos-de-la-primera-exportacion-de-trigo-de-argentina/>
- Autor desconocido. (2018, 27 de noviembre). El Frigorífico (año 1919) [Entrada de blog]. Fotos Antiguas de Mendoza. Archivo General de la Nación.
<https://mendozantigua.blogspot.com/2018/11/el-frigorifico-ano-1919.html>
- El Litoral. (s. f.). Colonos de la Pampa Gringa [Fotografía]. Euskonews

<https://www.euskonews.eus/0531zbk/kosmo53101es.html>

Jackson, W. H. (ca. 1890). Ferrocarril Central Mexicano en la estación [Fotografía]. Library of Congress, Prints and Photographs Division.

<https://loc.gov/pictures/resource/det.4a27391/>

Miri, C. E. (ca. 1947). Primer voto femenino en San Rafael, Mendoza [Fotografía].

<https://nuevoimaginario.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/votofem.jpg>

Streich, A. (ca. 1890). Pesando las uvas luego de la cosecha [Fotografía]. En La fotografía en la historia argentina (Tomo I). Colección Abel Alexander. Clarín.

<https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Vendimia.png>

Herramientas IA

Anthropic. (2025). Claude [Modelo de lenguaje generativo]. Anthropic PBC.
<https://claude.ai>

Google. (2023). Google Lens [Aplicación de búsqueda visual]. Google LLC.
<https://lens.google.com>

Google. (2025). NotebookLM [Herramienta de organización y análisis de fuentes]. Google Research.
<https://notebooklm.google>

OpenAI. (2025). ChatGPT [Modelo de lenguaje grande]. OpenAI.
<https://chat.openai.com>

Anexos

Anexo 1. Planilla de relevamiento de materiales bibliográficos

Tema/ Cap Tesis	Autor/es	Título	Año	Palabras clave	Lugar	Tipo de material	Resumen	Objetivos	Definiciones	Aportes	Comentarios
Contexto Nacional Contexto provincial Políticas públicas de Edición Metodología Materiales de enseñanza/Recursos didácticos Temporalidad						Artículo Documento de trabajo Informe de investigación Informe de Nación Informe de Provincia Libro Libro digital Normativa nacional, Normativa provincial Ponencia Tesis					

Nota aclaratoria:

Los ítems consignados en cada una de las filas se organizaron mediante listas desplegables, diseñadas para facilitar el ordenamiento, la clasificación y la sistematización de la información relevada en textos analizados.

Anexo 2. Matriz de relevamiento de datos de los cuadernillos docentes y de estudiantes

Ciclo	Modalidad	Cuadernillo	Año	Página/Momento	Categorías temporales presentes	Nivel de explicitación	Tipo de tratamiento temporal	Escala temporal	Tipo de actividad sugerida	Uso de fuentes
Básico Or Sup Ambos	SC JYA TP	Docente Estudiante	2020 2021		Cambio, Permanencia, Simultaneidad, Causalidad (Mono/Multi), Duración, Sucesión, Cronología, Periodización, Sincronía, Diacronía, Conflicto, Pasado/Presente/Futuro	Explícita Implícita Ausente	Descriptiva Relacionada Interpretativa	Corta Media Larga	Observación Comparación Lectura Interpretación Preguntar a 3ros Problematización. Consiga textual:	Si No

Continúa de la columna anterior.

Tipo de fuente	Orientaciones docentes	Progresión de consignas	Integración de contenido	Pertinencia para el ciclo	Coherencia con el Diseño Curricular	Representaciones gráficas	Vinculación con experiencias y contextos de los estudiantes.	Aspectos formales de la actividad	Observaciones
Primaria Secundaria	Presentes Ausentes	Relacionadas Aisladas	Sí No Parcial	Sí No Parcial	Sí No Parcial	Imágenes Gráficos Mapas Fotografías	Presencia de vinculación (familiar, personal, tercero interviniente, docente) Ausencia de vinculación	Lenguaje adecuado Extensión de la consigna Soporte identificado. Espacio para completar	

Nota aclaratoria:

Los ítems consignados en cada una de las filas se organizaron mediante listas desplegables o casillas de verificación, diseñadas para facilitar el ordenamiento, la clasificación y la sistematización de la información relevada en los cuadernillos y documentos analizados. El uso de estos recursos permitió mantener criterios homogéneos y asegurar que las categorías se aplicaran de manera consistente en cada cuadernillo para el estudio.

Anexo 3. Matriz de relevamiento de documentos emitidos por el CGE

Número y título	Año	Coherencia con DC	Tipo de orientaciones al área	Referencia con cuadernillos docente	Referencia con cuadernillos estudiante	Estrategias sugeridas	Observaciones
		Si No Parcial	Generales Específicas	Si No	Si No	Observación Comparación Lectura Interpretación Problematización. Otro:	

Ídem nota anterior.