CAPÍTULO 1

Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza

Isabelino A. Siede

“Profe..., ¿y esto, para qué me sirve?” es quizá la pregunta más temida y odiada por los docentes de Ciencias Sociales. En el último tramo de la escuela primaria, y durante toda la secundaria, los estudiantes saben que esta es una buena herramienta para perturbar a los profesores, quienes se sienten menospreciados y descalificados ante el interrogante. Es cierto que el tono utilitario de la pregunta empobrece cualquier atisbo de respuesta. Pero lo mismo ocurre con otros aspectos interesantes de la vida (y con la vida misma): ¿para qué me sirve compartir una velada con amigos?, ¿para qué me sirve enamorarme?, ¿para qué me sirven el arte y la expresión?, ¿para qué me sirve la felicidad? No sirven para nada, y allí radica su verdadero valor. Puestos a pensar seriamente, lo importante es lo que me nos sirve.

Ahora bien, superado el desasosiego inicial, no está mal transitar una pregunta menos utilitaria, pero tan radical como la primera: ¿por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales? Es una interpelación necesaria a la hora de revisar las propias prácticas, y al momento de evaluar si tiene sentido el currículum que habita actualmente nuestras escuelas. Allí se amontonan prescripciones curriculares de otras épocas, tradiciones de enseñanza que, a veces, se mantienen por inercia, valoraciones heredadas sin demasiada crítica de una generación a otra. Se trata de una pregunta indispensable para orientar las transformaciones curriculares y didácticas que nos planteemos a nivel colectivo, al mismo tiempo que configura un buen ejercicio al inicio de cada año y de cada unidad temática: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que nos proponemos realizar?

Por qué enseñamos lo que enseñamos

No es la primera vez que esta pregunta se plantea. Ricardo Rojas la esbozó con singular fuerza en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo. La conmemoración suponía, además de los festejos, un repaso de lo que el país había llegado a ser, y una mirada del futuro que le esperaba. Rojas formaba parte de una generación que quiso revisar el rumbo de la Argentina moderna y, entre otras cosas, cuestionaba el excesivo cosmopolitismo de los postulados sarmientinos y se interesaba por reafirmar la identidad argentina ante la llegada de grandes contingentes de inmigrantes. Junto con Gálvez, Ramos Mejía y otros cultores de un incipiente nacionalismo cultural, bregaron por reorientar la enseñanza escolar hacia una finalidad de educación patriótica, centrada en efemérides, relatos míticos, exaltación de las virtudes de los héroes y las riquezas del territorio. Según este planteo:

(...) se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional. (...) La enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la extensión de los temas estudiados como en la orientación de su propaganda política (Rojas, 1971: 74 y 75).

Rojas postula que el nivel primario tiene como tarea la “propaganda”, mientras que la “verdad” queda para más adelante. Según el texto, se trata de ofrecer una “conciencia” no razonada, que sea escuela de ciudadanía, pero ¿qué ciudadanía se lograría por este medio? Probablemente, una población dispuesta a seguir los dictados de sentimientos colectivos, a homogeneizar su manera de actuar. Así era, según este autor, la educación alemana, que tomaba como ejemplo:

No podría ser sino acentuadamente nacionalista, la enseñanza de la Historia de un pueblo que, desde lo hondo de su espíritu, lanza el grito de aclamación a la patria, que millares de voces corean: ¡Alemania, Alemania sobre todos, sobre todo el mundo! Tal país nos interesa, a nosotros los argentinos, que estamos forjando una nación, pues esta ha de ser, según el sueño de todos, fuerte y dominadora, pero con fortaleza de espíritu. La evolución de Alemania enséñanos lo que puede una idea que se anuncia en la palabra de un hombre; una idea que después se difunde hasta poseer a otros hombres; idea a cuyo fuego sagrado se trasmuta la masa heterogénea en unidad orgánica y vibrante (Rojas, 1930: 153).

Rojas no podía saberlo pero, en esa época, se estaban formando en las escuelas alemanas quienes luego engrosarían las huestes nacionalsocialistas. No se trataba, por cierto, de un fenómeno local que contrastara con orientaciones de otras latitudes sino, por el contrario, de una tendencia que embriagaba los ánimos de gobernantes y cientistas sociales amalgamados en la intención de utilizar la Historia como herramienta de homogeneización nacional. Mario Carretero advierte que, en varios países del mundo:

(...) al difundirse la escolarización pública universal, la historia tomó una de sus funciones centrales, tal como se refleja en los programas de estudio: contribuir a crear una imaginada comunidad de ciudadanos entre sujetos que, hasta ese momento, habían estado separados por el lenguaje, las culturas regionales o la religión. Es decir, la historia en la escuela actuó como un cemento que unía lo que estaba disperso, que ofrecía tejido conjuntivo a partes y personas que provenían de lugares separados (Carretero, 2007: 81).

La enseñanza escolar adoptó entonces un fuerte énfasis de exaltación de lo nacional, de valoración de la tradición, de convocatoria a la homogeneidad. Junto con fechas patrias y anécdotas de encendido tono moral, los currículos incorporaron referencias a la defensa del territorio, de la raza predominante y de la lengua oficial.

Un siglo más tarde, aquella visión siguió derroteros disímiles en cada país y, en buena medida, fue desmontada de los discursos pedagógicos europeos en tiempos de posguerra, mientras se prolongaba en América Latina. En la Argentina del siglo XXI, este enfoque muestra signos de agotamiento, pues sus metodologías no encuentran eco en las nuevas generaciones, y su sustento discursivo es cuestionable. En 1910, nuestra sociedad se caracterizaba por un acelerado progreso económico, desigual e injusto, pero inclusivo y promisorio. Los educadores buscaban explicar el éxito de un país que se levantaba de sus cenizas para aspirar a un liderazgo regional o quizá mayor. Las élites gobernantes daban la posta a las capas medias que emergían a la política y trataban de garantizar continuidad en las líneas directrices que, según su evaluación, habían engrandecido al país. El contexto actual es muy diferente. Las últimas décadas del siglo XX dejaron un país empobrecido, con más temores que esperanzas y más malestares que orgullos. Si el terrorismo de Estado de los años setenta quebró los pliegues más delicados del lazo social, el terrorismo de mercado de los años noventa expulsó del paraíso laboral a vastos sectores de la población. Las instituciones democráticas, con una continuidad notable en contraste con las décadas previas, no se han mostrado suficientemente capaces de orientar el rumbo hacia propósitos comunes de inclusión y progreso.

Transitamos un nuevo Centenario, que encuentra al país emergiendo de profundas crisis económicas, sociales y políticas. El futuro que un siglo atrás estaba cargado de promesas hoy es un pasado teñido de dolores, desencuentros y extravíos. También afrontamos las preguntas sobre el derrotero y el destino de nuestra sociedad, aunque con menos optimismo y mayores recaudos. Vivimos una sociedad desencantada, con grandes dosis de exclusión, de desigualdad y de maltrato, con una cultura política a la que le cuesta construir consensos y deliberar con respeto por la palabra y la dignidad del otro. Transitamos un nuevo escenario, aunque buena parte de la enseñanza escolar perpetúa un currículum residual pensado en y para otros tiempos. En este contexto, es conveniente que volvamos a preguntarnos qué enseñamos y qué deberíamos enseñar; para qué enseñamos y para qué deberíamos enseñar.

Los aprendizajes que perduran

¿Qué Ciencias Sociales se enseñan en las escuelas? Es difícil saberlo, y probablemente caigamos en erróneas generalizaciones si tratamos de dar una respuesta definitiva. Las prácticas de enseñanza son, en la extensa realidad de nuestro sistema educativo, muy variadas, y sería injusto cuestionarlas de modo global. Quizá nos sirva como aproximación revisar una selección de los relatos que han escrito distintas camadas de estudiantes de profesorado y de la universidad durante la primera década del siglo XXI. Ante la pregunta por sus propios aprendizajes de Ciencias Sociales en la escuela, cada uno rememoró contenidos, metodologías y sensaciones. Se trata mayoritariamente de jóvenes que cursaron la escuela primaria en los años ochenta y noventa, de la cual guardan algunos recuerdos.

“Cuando estuve en 6.º grado, mi curiosidad por las ciencias se basaba en temas de lectura, como el relieve del continente americano, los climas, la hidrografía, tradiciones y costumbres de la población argentina, la Revolución de Mayo y la Asamblea del año XIII, que fue un tema especial, el cual tuve que estudiar para explicarlo en el frente del aula. Me movilizó por todo lo acontecido y por el significado, en ese momento, de entender la abolición de la esclavitud” (Marina F.).

“Con respecto a las Ciencias Sociales no recuerdo mucho, pero trabajábamos con guías y, a veces, con el manual. En sí el área abarcaba más Geografía que Historia, y nos hacían hacer muchos mapas” (Valeria L.).

“En cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la maestra explicaba un tema, utilizando en algunos casos un mapa para situar ríos, provincias, países, etc. Nuestra tarea se reducía a calcar mapas, completar cuestionarios, pegar figuritas de próceres o con imágenes referidas al contenido, hacer dibujos, copiar cuadros de los manuales y estudiar determinadas páginas. Esta última actividad la realizaba en forma memorística, de manera que, en las lecciones, me olvidaba una palabra y no sabía cómo continuar” (Silvia C.).

“En 4.º grado, tuvimos una clase especial de la Revolución de Mayo. La maestra, junto con su manual (...) nos hizo leer toda la semana de Mayo y en la parte izquierda de cada hoja estaba ilustrada. Nosotros sabíamos qué pasaba día por día, y ella nos explicaba lo que no entendíamos del libro. Tanto la maestra como el libro nos contaban una historia, un cuento que para nosotros era emocionante porque, como ella lo explicaba, nos entretenía. A veces no queríamos que se terminara la hora para poder enterarnos de cómo era el desenlace de la historia, de nuestra historia. Quizá no la recuerdo con lujo de detalles, pero puedo asegurar que la historia comenzaba a gustarme” (Mariela V.).

“Capítulo aparte merecen las excursiones, de las cuales nunca supe el motivo, pero me encantaban. Si mal no recuerdo, fui al Cabildo, al Museo Histórico Saavedra, varias veces a la Catedral y a la Plaza de Mayo. Pero lo que recuerdo de ellas era en realidad, la salida en el micro, y el picnic (era algo especial, una gaseosa o una Cindor, y algún sándwich de pan lactal). Realmente de las clases de Ciencias Sociales, recuerdo haber investigado sobre Belgrano, Sarmiento, la Primera Junta, el Primer Triunvirato, las Invasiones Inglesas... siempre lo mismo, durante todos los años y en el mismo orden: 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio... Me olvidaba ya de los recuerdos agradecidos a la Madre Patria, y de lo bien que hizo Colón al venir a enseñarles cosas a esos indios que andaban medio desnudos, y que creían en espejitos de colores. Y recuerdo algo más al respecto: los hermosos collares de fideos pintados y las vinchas de papel glasé, fiel reflejo de la vestimenta de los indígenas americanos. Y las alusivas carabelas hechas en una media nuez, muy representativas” (María Gabriela B.).

“En la escuela primaria me enseñaron temas como las fechas patrias, también llamadas clases alusivas. También vi ríos, valles, límites de Argentina y de mi provincia, Jujuy. Otros temas que vi fueron los planetas, el universo en sí, cómo está formada la Tierra, los nombres de los países, con su respectiva capital, tipo de religión... En 7.º, vi los indígenas argentinos, diaguitas, onas y todos los demás indígenas” (Alejandra S.).

“Hice hasta 3.º grado en una escuela primaria de Córdoba y lo que puedo recordar de Ciencias Sociales son: las fiestas patrias, la región de Córdoba, los límites de esta con las demás provincias. Luego terminé la primaria en una pequeña localidad que se encuentra ubicada entre Río Negro y La Pampa. Estudié el suelo, los límites, los ríos de esas provincias, la flora, la fauna, etc., y años tras años, las fiestas patrias y el porqué de estas” (Ana Laura P.).

“Lamentablemente no es mucho lo que puedo recordar. Diría que prácticamente nada. Apenas los actos referidos al 25 de Mayo, 9 de Julio...” (Marina G.).

“En la escuela primaria tenía que memorizar datos y nombres que surgían de trabajos de Comprensión de texto, en los cuales se transformaban las oraciones de los textos en preguntas y yo tenía que encontrar la respuesta. También me hacían calcar mapas y pegar figuritas de distintos próceres. Siempre fue esta materia, para mí, un cuento vacío y aburrido, en el que los protagonistas vivían historias ajenas a la vida real. Cada personaje de la historia tenía un atributo, es decir, había hecho algo que lo convertía en célebre. Nunca se me hubiese ocurrido que hacían las cosas impulsados por sentimientos o emociones” (Silvina L.).

“En la escuela primaria, recuerdo que lo que más vimos en Ciencias Sociales fue todo lo referido a las fiestas patrias, ya que la mayor parte del tiempo en la escuela se destinaba a otras disciplinas, como las Matemáticas y la Lengua” (Lorena T.).

“En la mayoría de las clases, todo se centraba alrededor de la resolución de interminables cuestionarios. En estos casos, para el maestro, era indispensable el uso del manual de Ciencias Sociales. En 7.º grado, y a pesar de contar con un nuevo maestro, la modalidad de enseñar las Ciencias Sociales fue exactamente igual a la del año anterior” (Alejandro C.).

“De la primaria, recuerdo una metodología de trabajo: la asignación de un tema y su posterior exposición al grupo con láminas (sin debate ni confrontación de ideas). También un intento permanente por mostrar a los próceres como personas impolutas que no cometen errores y alejados de nuestra pobre condición humana. (...) Una duda siempre me persiguió durante toda mi historia educativa: ¿por qué los temas se repiten constantemente?” (Víctor I.).

“Era todo muy memorístico. Uno tenía que saber de memoria no solo las fechas patrias y los nombres de los héroes nacionales, sino también los datos más sobresalientes de cada hecho histórico. Nos hacían hacer muchas líneas de tiempo, en papel cuadriculado” (Carolina H.).

“Las clases de Historia eran siempre iguales. La maestra venía, saludaba, nos pedía que abriéramos el manual y le pedía a algún alumno que leyera un párrafo. Una vez leído el párrafo, le pedía a otro que siguiera. Al terminar de leer todo el tema del manual, ella hacía una charla sobre el tema, dictaba unas preguntas, y nosotros las teníamos que responder del manual. En cambio, en las clases de Geografía, la docente colgaba el mapa, cuando estábamos viendo las provincias, y comenzaba a señalarlas nombrándolas y diciendo algunas características de la misma. Luego nos mandaba de tarea que calquemos el mapa y marquemos las provincias y sus características. Esto lo evaluaba oralmente haciéndonos pasar al frente. Ella preguntaba ‘¿Cuál es Santa Fe?’. Nosotros teníamos que señalar. ‘¿Cuáles son sus principales características?’. A veces, ella nos decía las características, y nosotros le teníamos que decir de qué provincia se trataba” (Nadia L.).

“Lo primero que se me viene a la mente cuando recuerdo el camino que recorrí de Ciencias Sociales en la escuela primaria son los actos de las fechas patrias, las costumbres y clases sociales del 1800, las invasiones inglesas, la conquista, los gobiernos patrios, que no fueron dados en profundidad, solo quiénes fueron los participantes en tales gobiernos y las

fechas, que me enseñaron como fundamentales y que son precisamente lo que no recuerdo. En 7.º grado, recuerdo haber visto historia antigua” (Andrea F.).

“Otra de las cosas que me vienen a la cabeza cuando hablo de esta materia son las lecciones, las noches en casa estudiando de memoria los nombres, fechas de nacimiento y muerte de los próceres. Me acuerdo de mi mamá corriendo hasta un kiosco para comprarme Billiken o Anteojito, calcar mapas, usar tinta china y colorear” (Julieta I.).

“Séptimo grado fue con el mismo maestro, quien contaba los acontecimientos históricos en forma de cuento o le agregaba al final una moraleja o enseñanza para hacer más llevadera la clase” (Oscar A.).

“Temas como la familia o el barrio eran vistos a nivel general, es decir que, por estar ubicada la escuela en un barrio ajeno al mío, el barrio era tratado en forma general, según la mayoría de los alumnos y, a partir de allí, se trabajaba dicho tema, utilizando como base ese barrio. Con respecto a la familia, eran comunes los dibujos, gráficos o redacciones sobre dicho tema” (Marina L.).

Se trata de una breve selección de testimonios, entre muchos semejantes, solicitados al inicio de la materia donde se prepararían para dar clases de Ciencias Sociales. Obviamente, no nos interesa juzgar a los maestros de estos alumnos, ni podríamos hacerlo a partir de los recuerdos que ellos guardan unos cuantos años después de haber cursado la primaria, pero el ejercicio nos permite formularnos una pregunta sobre nuestra tarea cotidiana: ¿qué queda de lo que enseñamos? Encontramos en esos testimonios una puerta a la reflexión sobre los contenidos y las metodologías efectivamente presentes en la enseñanza escolar de los últimos años. Si bien hay diferencias significativas, debido a la diversidad de edades, de procedencias y de trayectorias personales, también hay algunas recurrencias:

Muchas actividades centradas en la lectura y en responder cuestionarios. Esta pareciera ser la modalidad principal de la enseñanza del área.

Algunas actividades en equipo, frecuentemente orientadas a preparar un tema y a exponerlo para el conjunto de la clase. En ciertos casos, se alude a la partición del tema, para que cada uno aporte de modo equitativo, sin demasiada interacción dentro del grupo.

Alusión a las evaluaciones como instancias controladoras de lo memorizado: exposiciones, preguntas con respuestas únicas y actividades, como ubicar en el mapa, etcétera.

Los relatos y las narraciones como un recurso ordenador y motivador, que generalmente ayudaba a dar sentido y, en algunos casos, culminaba con una moraleja o conclusión de carácter moral.

El manual como un recurso rutinario, como vía de escape del docente, que sólo se ocupa de indicar su lectura y de controlar que se haya realizado.

Largas enumeraciones descriptivas sobre las características del territorio argentino, la región, los países del mundo y el planeta.

Mención de la memoria y las actividades de memorización como algo traumático y sin sentido.

Referencias a las emociones vinculadas con el aprendizaje, en la relación con los contenidos o en la relación con compañeros y docentes.

Las fechas patrias, los héroes, las batallas y las grandes gestas, casi como contenido exclusivo de la enseñanza de la Historia.

Si lo anterior es algo de lo que está, también podríamos cuestionarnos acerca de lo que no está o aquello que figura tenuemente. Esta nueva pregunta alude, necesariamente, a las expectativas de quien lee los testimonios, a lo que esperaba hallar o a lo que uno considera que debería haber. Así, nos sorprende encontrar:

Pocas referencias al entusiasmo, al interés, a algún tipo de búsqueda o exploración intelectual. Cuando aparecen suelen estar ligadas a un docente entusiasmado o a una actividad disonante en un contexto generalmente monótono.

Muy esporádicas conclusiones generales o ideas-fuerza sobre la realidad social actual o del pasado, cercana o global.

Vagos recuerdos de haber usado documentos o de haber realizado actividades vinculadas con la investigación.

Casi nulos recuerdos de haber discutido un problema, de haber contrastado opiniones, de haber arribado a conclusiones tras una construcción argumentativa.

Ausencia casi absoluta del siglo XX entre los contenidos, que se centran mayormente en la primera mitad del siglo XIX.

Debemos tomar en cuenta que, en su gran mayoría, los consultados eran estudiantes jóvenes, que hicieron toda su escuela primaria tras el retorno a la democracia, y que fueron pocos los que la cursaron antes. Sin embargo, en ellos se reconocen modalidades de enseñanza no muy diferentes de las que podíamos esperar unas décadas atrás. ¿Qué rasgos caracterizan esta enseñanza? Muchas descripciones geográficas, cuestionarios sobre textos, temas recurrentes en todos los años, presencia constante de los próceres, escaso interés.

Sobre la base de su propia experiencia, Iaies y Segal (2004) describieron algunas de las vertientes que, a su juicio, estuvieron presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario durante el siglo XX. No se trata de escuelas formales, como podemos encontrar en otras didácticas específicas, sino de modalidades y tendencias que mencionan enunciados como “el discurso de los próceres”, “las nuevas metodologías”, “los mejores próceres”, “la llegada del pensamiento de los chicos”, “las didácticas del medio” y “el desembarco de los grupos académicos”, a los cuales agregan su propio recorrido, en el uso didáctico de juegos de simulación. Se trata de un ejercicio rico y abarcador que ayuda a recuperar múltiples sentidos, propósitos y núcleos de contenidos que han influido en la enseñanza del área. Sin embargo, la colección de testimonios que transcribimos más arriba muestra la sorprendente vigencia del primer discurso, el de los próceres, acompañado de una geografía descriptiva y valorativa, más allá de lo esperable.

¿Por qué este currículum residual (1) persiste con tanta fuerza? ¿Por qué no se generalizan valiosas experiencias alternativas que también existen? A modo de hipótesis, podemos plantear que aquellos propósitos enunciados un siglo atrás no terminan de abandonar las aulas porque no se consolidan otros a los cuales cederles el lugar. Los contenidos y las metodologías de principios del siglo XX perduran con mayor asiduidad de la que podríamos suponer, y no se revisarán si no discutimos nuevamente de qué tratan hoy las Ciencias Sociales y para qué queremos enseñarlas en la escuela: cualquier postulación de propósitos alternativos requiere empezar por discernir el objeto de enseñanza.

El objeto de enseñanza del área: la realidad social

Un área de enseñanza cobra sentido cuando define su objeto, lo que le permite diferenciarse de otras, pero también le permite reconocerse a sí misma; establecer contenidos, propósitos, metodologías, etc. Sus fuentes habituales son el ámbito académico, donde se produce el conocimiento sistemático, y las definiciones institucionales de cada gestión, que expresan orientaciones político-pedagógicas; es decir, los criterios desde los cuales seleccionar qué saberes se consideran relevantes para incluir en la educación pública.

En la tarea cotidiana de la escuela, todos sabemos a qué nos referimos cuando mencionamos las áreas que tradicionalmente forman parte del currículum, pero conviene considerar que, en el ámbito académico, el objeto de conocimiento no siempre ha permanecido estable. Al mismo tiempo, los propósitos político-pedagógicos varían con el tiempo y las prioridades de cada época. Por lo tanto, el objeto de enseñanza se ve interpelado desde fuera de las escuelas, aunque no siempre acusa recibo de esas nuevas demandas, porque las tradiciones tienden a continuarse de modo inercial. Si bien esto ocurre en todas las áreas, las Ciencias Sociales probablemente muestran una de las distancias mayores entre las prácticas efectivas y las expectativas formales.

También podemos evaluar desde el punto de vista de los sujetos cuál fue la pertinencia de la formación ofrecida: ¿cuánto de aquello que nos enseñó la escuela resultó luego útil para nuestra vida social? Fuera de las expectativas utilitarias o aplicacionistas, ¿qué sentido tuvieron aquellos aprendizajes? ¿Nos ayudaron a comprender mejor el mundo en que vivimos, a tomar decisiones sobre nuestra propia vida, a participar en la deliberación pública sobre los problemas comunes, a reconocer nuestras identidades en la relación con otras, a entender la lógica de funcionamiento de los espacios? Quisiera evitar una generalización prepotente, pero imagino que muchos responderemos que no, o que la enseñanza escolar nos ha servido bastante poco para desempeñarnos como ciudadanos de nuestro país y habitantes de nuestro planeta. Quizás ese hueco en nuestro propio recorrido sirva para pensar qué podemos proponerles a nuestros alumnos y alumnas, como reajuste o contracara de una formación que reconocemos limitada.

En ese sentido, podemos plantear que estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante.

El conocimiento infantil de la realidad social es fruto de interacciones entre cada sujeto y su medio social, en las cuales intervienen las presiones del medio y las elaboraciones originales de cada cual. A lo largo del siglo XX, hubo diferentes teorizaciones sobre la forma en que cada sujeto percibe la realidad social, los factores que interactúan en ese proceso y las condiciones para intervenir en él. En su texto ya clásico de los años sesenta, Berger y Luckmann estudiaron la socialización como un proceso de construcción social de la realidad. Según ellos, "(...) la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (Berger y Luckmann, 1994: 36).

En el conocimiento de sentido común, la rutina funciona como soporte de nuestra manera de ver el mundo, de asimilar lo desconocido a lo ya conocido, de interpretar lo problemático o distinto según parámetros preexistentes. El sentido común es la fuente de nuestros prejuicios y tiende a expresarse como mentalidad pragmática, conservadora y bastante rígida: lo que consideramos conocido se resiste a dejar un espacio a cualquier nuevo conocimiento, sobre todo si este no confirma el anterior, si lo modifica o lo cuestiona. Por el contrario, un conocimiento ordinario se valida simplemente por su utilidad cotidiana. Pero ¿de dónde proviene ese sentido común? Básicamente, de interacciones con los demás, que se tipifican a partir de las experiencias cara a cara y luego se proyectan a relaciones menos personales.

Berger y Luckmann plantean que la realidad social incluye una dimensión objetiva, por la cual los modos de vida se institucionalizan y legitiman, y otra dimensión subjetiva, que alude a la internalización en cada miembro de la sociedad, al establecimiento en cada sujeto de una identidad coherente y continua. De este modo, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el proceso de socialización. Hay, claro está, una concepción adaptativa que sirve como trasfondo a esta teoría clásica. Zigmunt Bauman lo advierte con crudeza: “La socialización, tal y como lo expresan casi todos los libros de sociología de primer año, consiste en inducir a la gente a hacer voluntariamente lo que está obligada a hacer” (Bauman, 2001: 88).

La noción de socialización dio un salto cualitativo de la explicación a la prescripción cuando el sistema educativo asumió como tarea propia la enseñanza para la adaptación a la realidad efectivamente existente. El fundamento ideológico de tal pretensión es cuestionable, pero además aquellas teorías clásicas sobre los procesos de socialización parecen insuficientes o inadecuadas para la condición posmoderna (véanse Lezcano, 1999; Pérez Gómez, 1999), que ha pasado de la convergencia de discursos entre las familias, el Estado y la escuela a la multiplicación, fragmentación y contradicción de agentes socializadores. Familias inestables, Estados en retirada, escuelas perplejas, medios masivos de presencia creciente y otros factores de la vida actual conforman experiencias sociales cada vez más diversas y dispersas. Según Eduardo Galeano:

(...) día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor,

para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños (2004: 11).

La experiencia social de cada niño se ve recortada por su clase social, su género y su entorno cultural, por lo que se conforman vectores cada vez más segmentados, aislados y distantes. La realidad social que cada uno percibe tiende a ser fragmentaria y sesgada, aunque cada sector la cree unívoca y veraz. Por eso es relevante que la escuela ofrezca oportunidades de ampliar, enriquecer y tamizar argumentativamente los discursos socializadores que niñas y niños reciben de su entorno.

La expectativa es que cada niña o niño se integre en la sociedad, pero también, que tenga herramientas para incidir en su destino y favorecer los virajes necesarios. Según el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires: “Cuando se habla de las Ciencias Sociales en la escuela se hace referencia a una construcción didáctica que agrupa bajo ese nombre los contenidos que dan cuenta del estudio de la sociedad, desde las múltiples dimensiones en que se puede sistematizar para su estudio —la social, la política, la económica, la cultural—” (GCBA, 1999: 94).

Este sentido formativo es previo a la definición de los contenidos que se incluyen en el área: nos interesa entender la realidad social y encontrar herramientas para participar en ella, incidiendo en sus cambios, recuperando sus legados, atravesando sus dilemas, recorriendo sus problemas y desafíos. Una definición de la Unesco, del año 1977, plantea que

(...) la realidad social está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, de cultura, ritos, tradiciones... las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer, en primer lugar, las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo (citado en Alderoqui y otras, 1995: 21).

Es decir que la realidad social implica tanto la actualidad como el pasado y la prospectiva, tanto los espacios cercanos como los lejanos, las diferentes dimensiones de la complejidad social, la multicausalidad de sus procesos y fenómenos, los datos empíricos y los discursos que los explican, las técnicas y procedimientos que cada disciplina ha desarrollado para su trabajo sistemático, las pautas éticas y las valoraciones asociadas a la comprensión de lo real. Más que una definición, que implicaría ponerle límites a lo infinito, esta caracteriza-

ción abre las ventanas de un objeto amplio y complejo, cuyo estudio puede tornarse también interesante y apasionante, si tomamos en cuenta algunos de sus principales rasgos:

La realidad social es multifacética, diversa y desigual, por lo que ninguna experiencia social personal la abarca en su conjunto, sino que hay facetas siempre ocultas, ajenas, diferentes de la propia. Cada cual observa y juzga el mundo desde su experiencia vital, su trama de relaciones y su marco representacional, pero ese punto de vista es necesariamente insuficiente y parcial.

La realidad social nos implica como objeto, pues formamos parte de ella, nos involucramos en algunos de sus recovecos y tomamos posición desde alguno de sus ángulos. Eso dificulta la comprensión de lo propio y lo cercano, teñido de prejuicios y naturalizaciones.

La realidad social es compleja y admite múltiples dimensiones de análisis, aunque la escuela ha privilegiado tradicionalmente los procesos político-institucionales por sobre los procesos económicos, demográficos, culturales, etcétera.

La realidad social es cambiante y se mueve en el tiempo como un río sin pausa, con mayor o menor velocidad, con continuidades y rupturas. Con permanencias y novedades no siempre observables a simple vista. En consecuencia, cualquier análisis sobre el presente o el pasado reduce a una fotografía lo que está en constante movimiento y está sesgado por el movimiento imperceptible de nuestra lente.

La realidad social es conflictiva. Admite coherencias temporarias e inestables entre una y otra etapa, pero las pugnas y contradicciones motorizan el pasaje hacia estadios que expresen la resolución de las tensiones previas y el surgimiento de otras nuevas, en una pugna incesante.

El objeto de enseñanza es la realidad social, algo tan vasto e inabarcable que parece dejarnos nuevamente en la intemperie frente a nuestras preguntas. ¿No es demasiado amplio e indefinido? Precisamente, la realidad social se ha constituido como objeto de conocimiento de diferentes disciplinas, cada una de las cuales se aborda desde una óptica y con unas herramientas particulares. Se trata de ciencias no muy antiguas, fogueadas al calor de la modernidad occidental, como expresión de un sujeto con avidez de conocer el mundo y de conocerse a sí mismo habitando en él. Por eso, la escuela tiene mucho para ofrecer a fin de que sus estudiantes conozcan e interpreten la realidad social, si se tiene en cuenta que cada disciplina construye o adopta metodologías variadas (a veces, extrapoladas de una a otra) y admite diferentes corrientes que expresan posiciones disímiles sobre un mismo asunto. Las Ciencias Sociales han llegado a la escuela en respuesta a finalidades políticas

(2), tales como formar al ciudadano, moldear las identidades y establecer valoraciones compartidas. Por eso, un desafío permanente de la escuela es mantenerse cerca del ritmo y los avances de la producción científica para que las ciencias escolares sigan siendo tales y no devengan en discurso sin fundamento.

Melina Furman y María Eugenia de Podestá (2009) explican el objeto de enseñanza de las Ciencias Naturales como una moneda de dos caras. En una de ellas ubican el “conjunto de conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de varios siglos y que nos permiten explicar cómo funciona el mundo natural” (p. 39); en la otra, ven a las Ciencias Naturales como “unos modos de conocer la realidad” (p. 40). Es decir, que el objeto de enseñanza es el conocimiento acumulado por las generaciones como producto de la investigación, pero es también el proceso por el cual llegaron a ese producto. Dos caras íntimamente vinculadas y, por supuesto, inseparables. Esto también ocurre en las Ciencias Sociales, pues se trata de enseñar los enunciados de las ciencias junto con los procedimientos y quehaceres que permiten a los científicos justificar por qué dicen lo que dicen. Más aún, si las Ciencias Naturales han logrado saberes consensuados en la comunidad científica, las Ciencias Sociales se caracterizan por trabajar con enfoques diversos que coexisten y disputan entre sí desde paradigmas distintos, no siempre con la misma metodología y frecuentemente sesgados por valoraciones e ideologías contrastantes.

Hace ya tiempo que se intenta ampliar y enriquecer las Ciencias Sociales escolares. Esta tarea implica:

sacar la Historia de los estrechos límites del devenir institucional, de la obra de los gobiernos y de la biografía de los gobernantes;

sacar la Geografía de la descripción chata y enumerativa, del dato irrelevante y de la exaltación emocional por la variedad de climas, las dimensiones territoriales y las generalizaciones infundadas sobre los rasgos de la población;

incluir conceptos y metodologías de la Sociología y la Antropología, disciplinas que enriquecieron el panorama de las humanidades y ampliaron el horizonte de las investigaciones, pero han encontrado escaso eco en el currículo escolar;

incluir aportes de una Economía que, desde hace décadas, es preocupación cotidiana de los argentinos, pero no encuentra orientación conceptual suficiente en la enseñanza escolar.

Por otra parte, la definición del objeto de enseñanza no se da sólo con referencia a saberes provenientes de las disciplinas que toma como fuente, sino principalmente con respecto al tipo de actividades didácticas que se prevén para el aula. Así, plantea Horacio Itzcovich:

(...) la Matemática, para los alumnos, quedará en parte definida y caracterizada por el conjunto de experiencias que les hagamos vivir en relación con los conceptos que se traten. Es decir, el trabajo matemático quedará evidenciado ante los ojos de los alumnos a partir de las propuestas que las instituciones educativas les hagan experimentar a lo largo de la escolaridad. Podemos sospechar, entonces, que la Matemática que se decide enseñar, así como su tratamiento, impactan de una manera determinante en lo que los alumnos van a considerar como “cultura matemática” (2007: 9 y 10).

Esto significa que el contenido escolar termina de definirse en la actividad misma, que enuncia en acto aquellos contenidos que pueden haberse prescripto de un modo distinto, pero que atraviesan la traducción didáctica cotidiana. Lo que los estudiantes recuerdan, años después de su paso por la escuela, no es lo que la docente decía enseñar, sino lo que efectivamente comunicaba en sus decisiones metodológicas y recortes temáticos. De este modo, lo que los estudiantes recuerdan muchos años después de haber cursado la escuela no es una mera deformación de la enseñanza que recibieron, fruto de la desmemoria o del desinterés, sino la expresión más cruda y descarnada del objeto de enseñanza: cuestionarios, actos, repetición de listados, etc. No basta con caracterizar el objeto de conocimiento para derivar de él los propósitos de enseñar Ciencias Sociales, sino que estos requieren un análisis específico de la inserción que estas disciplinas tienen en el currículo escolar.

En definitiva, el objeto de enseñanza escolar no coincide con el objeto de una o de varias disciplinas académicas, sino que se construye en el proceso de incorporación de una rama de conocimientos al currículum, con algunas intencionalidades y con algunos rasgos distintivos dentro de la trama institucional.

Los propósitos y el valor formativo

En la práctica cotidiana de las escuelas, perviven temas, énfasis y enfoques heredados de lógicas precedentes e intencionalidades divergentes. Según el planteo de Mario Carretero y Miriam Kriger (2004), la enseñanza del área ha estado frecuentemente tensionada entre la intención de ofrecer herramientas para la comprensión del mundo y para desnaturalizar las creencias usuales, y la expectativa de consolidar el lazo social y forjar una identidad colectiva. Estos autores denominan a los primeros propósitos cognitivos y los encuadran en la tradición ilustrada, preocupada por la autonomía de los individuos y la emancipación a través del conocimiento. A los segundos, por su parte, los llaman propósitos conativos y

reconocen en ellos una raíz romántica, pues enfatizan la posibilidad de que la formación humanística contribuya a fortalecer la identidad nacional y la adscripción de cada uno a las tradiciones comunitarias. Según este análisis:

(...) la enseñanza actual de la Historia en la escuela se enfrenta con la contradicción entre los dos tipos de ideales que la fundaron: los románticos, de carácter emotivo nacionalista, y los ilustrados, de carácter cognitivo universal. La disyuntiva se reproduce en el juego de los objetivos de la asignatura, perfilando, por un lado, los societales, que apuntan a la formación de identidades colectivas de tipo nacional y, por el otro, los disciplinares, referidos al desarrollo cognitivo individual (2004: 88 y 89).

En el nivel primario, la educación patriótica desarrollada a comienzos del siglo XX fue pregnando la enseñanza del área, desviándola desde la formación en disciplinas de conocimiento hacia una formación moral identitaria, que persiste en muchas escuelas. Como rasgo visible de esa dirección, el currículo del área lleva el ritmo de las efemérides, que se repiten acompasadamente año tras año. En esa trama, lo más relevante son las valoraciones. Hay allí una necesidad urgente de despertar amor al terruño y valores tales como el patriotismo y el respeto a los personajes emblemáticos del pasado nacional. Esta intencionalidad, a la que se puede reconocer cierto grado de legitimidad, se desvirtúa sensiblemente cuando entra en colisión con el conocimiento sistemático y la aproximación crítica a los contenidos del área. Tras un estudio extendido y riguroso, Mario Carretero advierte considerables diferencias en las concepciones europeas y americanas de la enseñanza de la Historia, a la cual se le atribuyen propósitos formativos discordantes:

La enseñanza de la Historia, en numerosas naciones del planeta, como en Iberoamérica, proporciona un buen ejemplo para indagar los efectos de la adquisición cognitiva y emotiva de los contenidos históricos en los niños. Todo ciudadano de países como Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay considera cotidiano y natural que existan tempranamente en la escuela un juramento a la bandera o celebraciones de las fechas “patrias”. Incluso, que estas fiestas sean las que vertebran el calendario escolar y la actividad toda de la institución, en el sentido de servir de eje de la memoria colectiva y el tiempo en general. En cambio, en algunos países europeos como en España, sorprendería enormemente la posible incorporación de símbolos patrios en la escuela. Para los ojos europeos, las actividades histórico-patrióticas que son parte de la esencia de los sistemas escolares iberoamericanos —también de los estadounidenses y de otras naciones— son consideradas más cercanas al adoctrinamiento que a la enseñanza disciplinar de la Historia (2007: 23).

Por su parte, Carlos Escudé analiza la expresión de lo que considera un “nacionalismo patológico” en la enseñanza de la Geografía durante el siglo XX, integrado por mitos territoriales, prejuicios raciales y enconos deliberados hacia los países vecinos. Al preguntarse por las causas de su extendida presencia en los textos escolares, considera:

(...) quizá la clave más importante para entender por qué la enseñanza de la Geografía en la Argentina adquirió ribetes tan chauvinistas como los descritos en este ensayo radica en la orientación pedagógica impuesta a la enseñanza primaria entre 1908 y 1913 por el entonces Presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía. La introducción de la llamada “educación patriótica” a la enseñanza primaria (una reacción contra la temida desnacionalización que el aluvión inmigratorio presuntamente produciría) probablemente haya tenido un impacto perdurable sobre la cultura política argentina (1987: 144).

Los adoctrinamientos desembozados, los rituales que apelan a suscitar emociones acrílicas y los destemplados juicios de valor fueron desmantelados en el continente europeo tras la Segunda Guerra Mundial (aunque tienden a reverdecer con los despertares nacionalistas tras la caída del bloque soviético), mientras que en los países latinoamericanos se ha revisado poco cuánto han contribuido a que la población se aglutine en torno a falsos relatos, que se movilice en guerras estériles y mire con desdén o temor a los recién llegados a su territorio.

Con miras al siglo XXI, la enseñanza del área requiere una nueva articulación entre los aspectos conativos y cognitivos, revisando la vigencia doctrinaria de la nación como categoría política. Es legítima la expectativa de integrar a niñas y niños en la sociedad, de vincularlos con las tradiciones y los desafíos de la nación de la que forman parte y de promover en ellos el compromiso con su entorno, pero estos propósitos no pueden realizarse mediante manipulaciones y engaños. Cuando la escuela apelaba a mitos patrióticos incontestables, cuando cincelaba héroes para la emulación, cuando enardecía los ánimos contra los países vecinos (considerados potenciales enemigos de la patria), fomentaba un patriotismo acrítico y propiciaba una lealtad puramente emocional, disponible para la apelación de discursos paternalistas, demagógicos y autoritarios. Por el contrario, solo una aproximación crítica a la realidad local y global permite y promueve una inserción consciente en la propia comunidad. Las Ciencias Sociales son disciplinas de conocimiento y, como tales, ponen en cuestión los relatos míticos y las valoraciones preconcebidas. En ese punto, se oponen a las estrategias formativas de principios del siglo XX, preocupadas por moldear patriotas como figuras de barro.

Algunas voces se alarman cuando la escuela promueve el estudio crítico de la realidad social, cuando favorece la deliberación y permite el disenso, cuando revisa sus tradiciones de enseñanza para renovar su objeto tanto como su metodología. Esas voces se preguntan adónde iremos a parar si desmontamos la educación patriótica tradicional. La respuesta es que no lo sabemos, pues el pensamiento libremente ejercido nunca tiene un punto de llegada definido, sino que precisamente acepta el desafío de encontrarlo en la marcha. Lo que sí sabemos es que aquella educación centrada en la adhesión emotiva a los mitos y a los héroes no impidió que la Argentina se desbarrancara por la senda de gobiernos autoritarios, administraciones corruptas y debilitamiento del lazo social. Los ciudadanos no ponen en riesgo a la sociedad cuando piensan y participan críticamente, sino cuando aceptan dócilmente las seducciones del poder de turno, cuando admiten la realidad tal como se les presenta, cuando renuncian a buscar alternativas.

Esta aproximación crítica a la realidad social recupera los mejores rasgos de la tradición ilustrada, en tanto promueve la reflexión metódica y la revisión de los prejuicios, pero al mismo tiempo, los propósitos identitarios perviven como posibilidad de reconstrucción permanente por parte de los estudiantes y no ya como una imposición externa basada en la transmisión vertical de una identidad monolítica e incuestionable. En la mirada al mundo social, cada cual tiene ocasión de preguntarse desde dónde observa y con quiénes se identifica, en tanto nacidos en un mismo país, partícipes de un mismo género, adherentes a un sistema de ideas, insertos en una clase social, etc. Los focos identitarios pueden ser múltiples y convergentes. Es la apertura a la diversidad de actores, sectores y tradiciones sociales la que posibilita que cada sujeto revise su propia experiencia social y produzca identificaciones durante el proceso de conocimiento del mundo.

Del mismo modo, la comprensión de la realidad social no es ni puede ser un proceso aséptico y neutral, sino que está teñido de valoraciones e invita a justificarlas argumentativamente. Según Tzvetan Todorov:

(...) hay que recordar que la existencia humana está impregnada de parte a parte de valores, y que, por consiguiente, querer expulsar de las ciencias humanas cualquier relación con los valores es una tarea inhumana (...) ¿Podemos apartar la referencia al bien y al mal bajo pretexto de que se trata de un “viejo antropocentrismo”, cuando se trata precisamente de observar y de comprender el *anthropos* en cuestión? No es después de la explicación cuando interviene el juicio de valor: es en su mismo seno, en la identificación de su objeto. Podríamos decir: la historia de las sociedades se convierte en algo más que la simple recolección de antiguallas únicamente a partir del momento en que podemos sentir nuestra

común humanidad, en esos personajes alejados y cuando podemos, por consiguiente, incluirlos dentro de nuestro circuito de valores (1993: 21).

Toda pregunta y sus respuestas posibles, toda aproximación al mundo y los intentos de explicar cada uno de sus aspectos está cargado de valoraciones. Esto no es un defecto del conocimiento, tal como pretendía cierta visión ilustrada, sino uno de sus rasgos constitutivos. Al mismo tiempo, es un sustento de la formación escolar, pues siempre educamos en, desde y para ciertos valores.

Lo que cabe preguntarse es quién y cuándo valora, ya que algunas intervenciones docentes plantean valoraciones previas al conocimiento, que impiden u obstaculizan la pluralidad de valoraciones en el aula. Si en una propuesta de enseñanza “vamos a ver qué importante es lo que hizo este prócer” o “vamos a reconocer qué hermoso es nuestro país”, las valoraciones preceden y obturan las aproximaciones de niñas y niños. Por el contrario, una enseñanza crítica incluye la invitación a formular y sustentar juicios de valor a partir de conocer. Este proceso contribuye a la construcción paulatina de una conciencia histórica en la que cada sujeto podrá interpretar el pasado y el presente para posicionarse hacia el futuro. Las evaluaciones críticas provienen del conocimiento y lo enriquecen. Esto incluye la toma de posición institucional sobre procesos y conceptos congruentes o discordantes con el fundamento legal de la educación escolar (los derechos humanos, la democracia, la paz, etc.), pero junto con y a partir de conocer el mundo, no ocultándolo para que la realidad se acomode a nuestras tomas de posición.

En síntesis, entendemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales puede generar las condiciones para:

formar la conciencia histórica, que permite saber dónde estamos parados, a través de la interpelación a saberes que permitan explicar los fenómenos sociales actuales;

construir identidades múltiples y convergentes, hallando caminos de reconocimiento de sí mismo y de los otros mediante la confrontación de miradas, y

aportar al ejercicio de la ciudadanía democrática, ofreciendo herramientas de participación para la inclusión en comunidades políticas de distintos alcances (local, nacional y cosmopolita).

Estos sentidos pueden sostener una enseñanza siempre inacabada, argumentativa y sujeta a crítica, acerca de la realidad social. Se trata de un conocimiento que se reconstruye en la práctica de aula, lo cual requiere una producción didáctica activa. Asimismo, son sentidos

que adquieren diferentes grados de relevancia en cada segmento del proceso formativo de los estudiantes.

El sentido formativo del primer ciclo se centra en una alfabetización en el área de Ciencias Sociales (Zelmanovich, 1998) a través de propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos construir nociones básicas complejas, como pasado-presente, comercio, industria, espacio público, cultura, etc. Estas nociones provienen de diferentes disciplinas, como la Sociología, la Antropología, la Economía, etc. Se trata de provocar la reflexión sobre la realidad social a través de preguntas o problemas específicos. En cualquier caso, la intención es revisar críticamente las propias representaciones, al mismo tiempo que se pretende ampliar la experiencia social, proveyendo a los alumnos de aquellas experiencias que su propio entorno familiar no les ofrece.

En el Primer Ciclo se pone la mirada sobre aquellos aspectos de la vida en sociedad del pasado y del presente que son más accesibles a la comprensión de los pequeños: la vida familiar y social, la organización del trabajo, el contexto tecnológico en el cual se desenvuelve la vida de las personas, los problemas y conflictos al interior de las familias y entre grupos sociales diversos. Esta entrada al conocimiento de las sociedades desde la perspectiva de la vida cotidiana facilita para niños/as pequeños comprender acerca de la vida en sociedad y también recupera enfoques de las ciencias sociales. Tanto la perspectiva de la historia contemporánea, como los aportes de la sociología y la antropología coinciden en que la vida cotidiana es una dimensión central para estudiar la realidad social, para entender los procesos en sus distintas manifestaciones, para comprender tanto cómo los sujetos experimentan las determinaciones estructurales, como sus posibilidades de apropiarse y resistir a estas determinaciones (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a: 228).

El Segundo Ciclo inicia un trabajo sistemático en Historia y Geografía, dos disciplinas que recién en este tramo adquieren centralidad, sin perder de vista los aportes de otras. A lo largo de este ciclo, se espera que los estudiantes desarrollen progresivamente autonomía en el trabajo con fuentes escritas y audiovisuales, en el estudio personal sostenido, el trabajo en equipo y la exposición de producciones ante sus pares. En ambas disciplinas, se ofrecen los elementos básicos para comprender la formación del Estado argentino y algunos de sus desafíos pendientes.

En el tramo final del Segundo Ciclo, cobra relevancia que los estudiantes reflexionen sobre los procedimientos más adecuados para abordar preguntas sobre la realidad social y que confronten el derrotero de la sociedad argentina con procesos mundiales. En términos prácticos, se espera que los estudiantes desarrollen las competencias básicas tanto para

abordar un texto de las disciplinas de base como para leer el diario con comprensión creciente. El desafío, en síntesis, es centrarse en el estudio sistemático de la realidad social, incluyendo saberes de las disciplinas científicas, sus conceptos fundamentales y métodos de abordaje, más que estudiar sumativamente las disciplinas y ver qué relación podría hallarse entre ellas y la realidad (3).

De este modo, la enseñanza de las Ciencias Sociales asume, en la enseñanza básica, el valor formativo de dos caminos complementarios que pueden articularse entre sí: la aproximación a las disciplinas académicas del área y la contribución al ejercicio de la ciudadanía.

La aproximación a las disciplinas sociales incluye comunicar informaciones básicas, que permitan contextualizar la propia experiencia social; ofrecer categorías de interpretación de los datos, que promuevan una mirada globalizadora y crítica sobre la vida social, y orientar modos de aproximación, que favorezcan la sistematicidad y la argumentación.

La contribución al ejercicio de la ciudadanía incluye ampliar la experiencia social, complementando y enriqueciendo lo que la educación familiar le ha ofrecido a cada uno; favorecer valoraciones y posicionamientos, fomentando el compromiso subjetivo con la sociedad global y local, y fundamentar modos de intervención, a fin de superar la comprensión adaptativa o las propuestas basadas en opinión infundada.

No se trata de propósitos contradictorios, pero pueden entrar en contradicción cuando uno pretende eliminar al otro: cuando se pretende formar ciudadanos sin reflexión crítica o fomentar estudios disciplinares sin conciencia ética y política. En ambos casos, se traicionan tanto las mejores tradiciones de las Ciencias Sociales como el sentido formativo de la institución escolar.

El desafío ético y político de enseñar Ciencias Sociales

Este artículo ha intentado discutir para qué enseñamos y analizar cómo las diferentes respuestas que podemos dar a esta pregunta operan en nuestros criterios de enseñanza. Como hemos visto, las Ciencias Sociales permiten contradecir las miradas naturalistas y deterministas de quienes abordan ingenuamente la realidad social, sean estos niños o adultos atrapados en los modos infantiles de aproximarse al mundo social. Cada niño, como cualquier sujeto inexperto, comprende la sociedad en función de su propia experiencia social, de las hipótesis que se formula sobre ella y de las representaciones sociales que circulan en su entorno. El desafío de la enseñanza es ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas. Una enseñanza de tales características conlleva una enorme responsabilidad política y ética, en tanto pro-

mueve una mirada crítica del mundo social y ofrece herramientas para la intervención de cada sujeto en la transformación de las relaciones sociales que lo involucran.

Los sentidos generales que reseñamos tienen que anclar en contextos concretos y requieren un análisis de las necesidades formativas de los estudiantes: ¿qué aspectos de su realidad podrían comprender mejor desde las Ciencias Sociales? ¿Qué prácticas de ejercicio de la ciudadanía podrían enriquecer si tuvieran mejores conocimientos sobre la realidad social? ¿Qué experiencias culturales le puede ofrecer la escuela a este grupo concreto? ¿Qué prejuicios hay que desarmar, qué tradiciones hay que interpelar, qué inquietudes hay que provocar en este grupo concreto de estudiantes? Estas y otras preguntas pueden orientar la definición de prioridades formativas y la selección de los contenidos específicos que se han de abordar.

El conocimiento de la realidad social y la construcción de dispositivos intelectuales que perdurarán más allá de la etapa escolar serán una herramienta para que los estudiantes, sujetos políticos de esta sociedad, inscriban su propia experiencia en los procesos colectivos. Señala Ulrich Beck:

(...) las crisis sociales aparecen como individuales, y cada vez menos se advierte su carácter social ni se someten a elaboración política. Ahora bien, así crece la probabilidad de que se produzcan brotes de irracionalidad de los más diversos tipos, incluidos los de la violencia contra todo lo que se etiqueta como “extraño”. Porque, efectivamente, en la sociedad individualizada, es donde surgen líneas de conflicto respecto de elementos identificables socialmente: la raza, el color de la piel, el sexo, la apariencia física, la pertenencia étnica, la edad, la homosexualidad o la minusvalía física (2000: 38).

Contra esa tendencia aislacionista y atomizada, la tarea de la enseñanza es correr el velo de lo obvio y desnaturalizarlo, cuestionar las conclusiones de una experiencia social atrapada en límites estrechos y ampliar el horizonte de mirada y de reflexiones. En una sociedad fragmentada, injusta y excluyente, buena parte de los discursos públicos tratan de mantener a los ciudadanos distraídos y dóciles. El trabajo es arduo y puede ser apasionante, aunque el desgaste de avanzar a contrapelo de los procesos culturales extraescolares puede minar nuestras fuerzas. Si la utopía funciona como motor de la tarea, una expectativa desmesurada y urgente puede desgastarnos rápidamente. José Antonio Castorina insiste en que

(...) nadie tenga la menor expectativa de que la enseñanza va a eliminar estas creencias, lo que va a hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis, permitiendo que frente a cier-

tos problemas de la ciudadanía donde nos manejamos con sentido común podamos manejarnos con conceptos próximos a las ciencias sociales. Apostamos a una contribución a la formación del ciudadano, que el avance en el conocimiento social de los niños les permita un análisis político e histórico menos atado al sentido común, en ciertos contextos, pero no en otros (2008: 56).

Si, en buena medida, las creencias gobiernan el mundo o son la correa de transmisión para que quienes gobiernan el mundo lo hagan sin sobresaltos, someterlas a validación es y será, probablemente, un gesto de carácter subversivo, una acción política de construcción de autonomía ética e intelectual. Se trata de estudiar la realidad para entender su carácter contingente y mutable, para comprender que es fruto de la acción humana sobre el mundo natural, para asumir las posibilidades de intervenir en su conservación o en su transformación.

Habremos cambiado el para qué de la enseñanza cuando nuestros alumnos recuerden varios años después: “En las clases de Ciencias Sociales, siempre tenía que pensar mucho y descubría cosas que no sabía”, “En las clases de Ciencias Sociales, aprendí a indagar en diferentes fuentes, contrastar visiones y defender mis ideas con argumentos”, “En las clases de Ciencias Sociales, empecé a preguntarme en qué mundo vivo y quién soy en este mundo”. Quizá no estemos demasiado lejos y para eso trabajamos.

Bibliografía

ALDEROQUI, Silvia; Silvia GOJMAN y Analía SEGAL (1995): Ciencias Sociales. Documento de Trabajo N.º 1. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA).

BAUMAN, Zygmunt (2001): En busca de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BECK, Ulrich (2000): La democracia y sus enemigos. Textos escogidos. Barcelona: Paidós.

BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN (1994): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

CARRETERO, Mario (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós.

— y KRIGER, Miriam (2004): “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en Mario CARRETERO y James F. VOSS: Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu.

CASTORINA, José Antonio (2008): “Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque”, revista *La Educación en nuestras manos* (Buenos Aires), núm. 79, junio.

DGCyE (2008a): *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Volumen 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

— (2008b): *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Volumen 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

ESCUDE, Carlos (1987): *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires: Tesis.

FURMAN, Melina y María Eugenia de PODESTÁ (2009): *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.

GALEANO, Eduardo (2004): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos (1.º ed. 1998).

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1999): *PreDiseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Marco General*. Buenos Aires: Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación.

IAIES, Gustavo y Analía SEGAL (2004): “La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante”, en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

ITZCOVICH, Horacio (2007): *La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula*. Buenos Aires: Aique.

LEZCANO, Alicia (1999): “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”, en Sandra CARLI (comp.): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1999): “La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela”, en Félix ANGULO RASCO y otros: *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila.

ROJAS, Ricardo (1930): *La historia en las escuelas*. Madrid: Librería “La Facultad” (1.º ed. 1909).

— (1971): *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*. Buenos Aires: Peña Lillo Editor (1.º ed. 1909).

TOBÍO, Omar (2008): “La Didáctica de la Geografía y de las Ciencias Sociales frente al avance de la economía política de la incertidumbre”, en Patricia Moglia y Carolina Cuesta: Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional. San Martín: UNSAM Edita.

TODOROV, Tzvetan (1993): Las morales de la historia. Barcelona: Paidós.

ZELMANOVICH, Perla (1998): “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?”, en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI: Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós.

1. La categoría currículum escolar es muy amplia, y existen muchos adjetivos que se utilizan para recortar una parte o aspecto del currículum: prescripto, oculto, implícito, nulo, etc. En este caso, empleamos la noción de currículum residual o inercial para referirnos a lo que, alguna vez, formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza. En el caso de las Ciencias Sociales escolares, este tipo de contenidos y propósitos tiene una relevancia considerable porque, en buena medida, parece impedir o dificultar que ingresen nuevos enfoques.

2. Tengamos en cuenta que la producción científica de las Ciencias Sociales también está teñida de concepciones políticas. La historiografía argentina, por ejemplo, nació desde el poder del Estado y fue producida, durante las primeras décadas, por dirigentes de fuste en la élite gobernante, como Bartolomé Mitre, Gregorio Funes y Vicente Fidel López.

3. Apuntamos a evitar intentos enciclopedistas o de completitud: aprender “la historia moderna” o la “geografía de Asia” no significa absolutamente nada, si desconocemos u ocultamos las definiciones y los supuestos que están detrás de esas frases: ¿por qué se ha llamado moderna una etapa de la historia que se quiso oponer a una antigua y a una medieval?; ¿cómo se justifica que una serie de accidentes delimiten continentes diferentes, si otros accidentes de la misma envergadura no lo hacen en otros casos? Enseñar “la historia” o “la geografía” puede enmascarar falsas totalidades.