

Mg. Ana Elena España
Prof. Sergio Trippano

Área de las Ciencias Sociales

**COLECCIÓN PERSPECTIVAS/PROSPECTIVAS
SERIE "DESAFÍOS CURRICULARES"
NRO. 4 AÑO 2020 - ISSN 2718- 7489**



**CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS**

UNR

ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Mg. Ana España y Prof. Sergio Trippano

Serie: "Desafíos Curriculares". Nro. 4. Año 2020.

ISSN 2718- 7489

Serie Desafíos Curriculares - ISSN 2718- 7489

Colección Perspectivas/Prospectivas - ISSN 2718- 7306

Editor responsable Prof. Darío Maiorana

Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Diseño de tapa: Luciano Duyos.

Ilustración: "Abstracción con líneas curvas" de María Esther Prádanos, realizada con acrílicos

Coordinadora gráfica: Adriana Palma.

La serie **Desafíos Curriculares** perteneciente a la Colección *Perspectivas/Prospectivas* es una edición y publicación del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.



Dirección: Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR, Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina; Tel: (0341) 4802781; mail: cei@unr.edu.ar

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	3
1. Consideraciones	3
2. La formación docente en tiempo presente.....	4
3. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de curriculum?	5
¿QUÉ ENTENDEMOS POR CIENCIAS SOCIALES?	8
¿CUÁLES SON LOS SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?	11
1. Primer problema: el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales requiere de una construcción explicativa, argumentativa, y reflexiva que inspire a la participación, a la deliberación, a la libertad y a la creatividad.	12
2. Segundo problema: los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales cambian en el tiempo y requieren de constantes actualizaciones	12
3. Tercer problema: se suman contenidos de manera aditiva sin una direccionalidad más global en el marco de un proyecto curricular con sentidos claros y posibles	14
4. Cuarto problema: hay una tendencia a privilegiar como finalidad el rendimiento y la productividad.	14
5. Quinto problema: Hay teorizaciones discursivas con énfasis en la construcción de la subjetividad individual pero la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede estar ajena a la construcción de lo público, lo común y lo colectivo.....	15
DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	17
1. Primer desafío: Mejorar significativamente las propuestas curriculares	17
2. Segundo desafío: Invitar a la construcción de proyectos colectivos.....	18
3. Tercer desafío: Insistir en la integración con el arte y el desarrollo de la creatividad y la imaginación	19
4. Cuarto desafío: Colaborar en la construcción de una ciudadanía activa que crea e imagina, que proyecta	20
5. Quinto desafío: Las Ciencias Sociales deben ayudar a pensar a construir un proyecto personal y una inserción colectiva evitando las formas alienadas de subordinación	21
EN BUSCA DEL HILO DE ARIADNA.....	23
El hombre un caso de estudio (MACOS, 1960)	23
La experiencia de las hermanas Olga (1898-1987) y Leticia Cossettini (1904-1950) en la Escuela N° 69 “Gabriel Carrasco”	23
Reconstruccionistas sociales de la primera mitad del siglo XX	25
A MODO DE CIERRE	26
CITAS Y BIBLIOGRAFÍA	28

*“A los astros y a las flores los tuteamos
pero con nosotros mismos siempre anda de por
medio la etiqueta, la turbación y el empacho”*

Emily Dickinson

PRESENTACIÓN

El propósito de este fascículo es poner a disposición un texto que invite a pensar en la formación docente en Santa Fe, tomando como eje la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Esta propuesta pretende ser un aporte en las necesarias deliberaciones que requiere la elaboración de diseños curriculares para la formación docente con el foco en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sus destinatarios son el público en general, personas interesadas en temas de educación, personas que tienen la responsabilidad de tomar decisiones y especialmente los docentes que enseñan o enseñarán Ciencias Sociales en los diferentes niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario, superior) y en sus diversas formas de organización (como área de Ciencias Sociales o como disciplina específica: Historia, Geografía, Economía, Ciencia Política, Sociología, etc.)

Los interrogantes que nos guían son:

¿Qué entendemos por Ciencias Sociales?

¿Qué problemas se presentan al pensar en el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales?

¿Cuáles son los desafíos para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales?

¿Qué experiencias previas pueden ser señaladas como ejemplos posibles?

1. Consideraciones

La enseñanza de las Ciencias Sociales, es una invitación a pensarnos como seres humanos, a nivel individual y colectivo; este amplio universo requiere el armado de una trama compleja donde se entremezclan conceptos y emociones, ideas y ejemplos, espacios y tiempos, ciencia y espiritualidad.

Las primeras aproximaciones a pensar acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales se vinculan con las formas que tenemos de comprender el mundo, de relacionarnos con el “otro” (que puede ser similar o diferente), de relacionarnos como seres humanos, de vivir juntos y de intervenir en este mundo.

En función de estas aproximaciones, las Ciencias Sociales se caracterizan tanto por una gran amplitud en sus recorridos, como por sus formulaciones a la manera de problemas, como por requerir de un contexto temporal y espacial.

Además sufren de un sesgo ideológico que impregna las decisiones acerca de su enseñanza. Por ejemplo, en la Prusia de Federico II, cuando Von Zeiltiz, su ministro de educación, propuso “meter algo de geografía en la cabeza de los campesinos” se lo acusó de inducirlos a desertar, por enseñarles a comprender el mapa de la zona¹. Seguramente es posible traer a la memoria innumerables ejemplos sobre la prohibición o la censura de conocimientos de las Ciencias Sociales por motivos políticos, económicos, ideológicos o religiosos.

2. La formación docente en tiempo presente

En primer lugar, en estas primeras décadas del siglo XXI, hay una fuerte interpelación de la sociedad a los docentes y a las instituciones educativas. Por un lado, se cuestiona el funcionamiento y la dinámica de la escuela con sus características actuales y por el otro, los docentes son el centro privilegiado de esas críticas, tanto por lo que enseñan cuanto por como lo enseñan.

En segundo lugar, si los conocimientos cambian y se multiplican a un ritmo vertiginoso, hay un problema de vigencia y actualización. La producción científica y el acceso a ella a través de las redes sociales y las tecnologías ofrecen nuevas oportunidades exponenciales. El docente en el aula, históricamente, podía elegir un texto o una actividad, que en muchos casos estaba en el manual o en los diseños curriculares altamente prescriptivos. Hoy, el acceso a los medios digitales ofrecen alternativas ricas en diversos lenguajes y formatos.

Los escenarios actuales presentan otros desafíos como pensar críticamente, preguntarse, ser creativos, tener iniciativa y posicionamientos éticos ante los dilemas y desafíos que se van a presentar en el futuro. ¿Qué docente podría enseñar estas capacidades que van a seguir moviéndose en formas de otros inquietantes interrogantes? No es posible anticipar con precisión cómo va a ser el futuro, a pesar de los asombros a los que nos tiene acostumbrados el presente. ¿Cómo será el mundo que vivirán niños, niñas y jóvenes que asisten a las escuelas? Enseñar implica, entre muchas otras cuestiones, una proyección del presente al futuro, pero no deberíamos olvidar las incertidumbres que éste podría traer.

En tercer lugar, merece un párrafo aparte la instalación de los medios digitales en la vida cotidiana y en la escuela. Si miramos cómo nos comunicábamos, cómo escribíamos, como leíamos, como viajábamos, como mirábamos películas antes y ahora, en poco tiempo han cambiado dichas prácticas. Estamos hoy en una especie de transición entre los conocimientos escolares y los “otros” saberes que desarrollan los estudiantes.

¹ De SWAAN, A. (1992) *A cargo del Estado*. Barcelona: Pomares-Corredor. Pag.110

La enorme presencia de las tecnologías en la vida cotidiana, excediendo la escuela, está cambiando la forma de construir pensamiento de los estudiantes (Díaz Barriga, 2019)². Las fuentes disponibles ya no son sólo los docentes, los especialistas y los libros. Los conocimientos como construcciones provisionales que traducen la realidad (Morin, 2015)³ están en movimiento y las preguntas que nos hacemos como humanidad tienen sus variaciones. ¿Cómo afecta esta situación a la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Qué derivaciones tiene esta situación para la formación docente? En tiempos de Google ya sabemos que no se trata ni de repetir, ni de entrenar estudiantes como buscadores. Hacerse preguntas es parte de un estudiante inquieto, curioso, inquisitivo, y permitir el desarrollo de la autonomía y su involucramiento en el espacio público es parte de la acción de la escuela.

3. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de currículum?

Esta inquietud acerca de los diseños curriculares para la formación docente en Ciencias Sociales podemos ubicarla en el plano de “lo curricular”. Los estudios curriculares nos llevan, entre otras cuestiones, a los procesos de selección, organización, distribución social y transmisión de conocimientos que realizan los sistemas educativos⁴.

Tal como plantea el primer fascículo de esta colección⁵, un proyecto curricular es un documento político y cultural, que responde a intereses determinados basados en concepciones filosóficas y políticas que predominan en una época histórica buscando reproducir o transformar los modos de relacionarse y de organizarse de una sociedad. Los proyectos curriculares abarcan tanto las prescripciones curriculares explicitadas en un diseño, así como las prácticas mismas. Consideramos fundamental esta forma de abordaje de los diseños curriculares que parte desde las áreas y las disciplinas como marco de análisis, en este fascículo, las Ciencias Sociales y las disciplinas que incluye el área.

En la provincia de Santa Fe, el sistema educativo está organizado en tres niveles obligatorios: inicial, primario, secundario. En los dos primeros el enfoque curricular es por área y se denomina Ciencias Sociales. En el nivel primario, se ha incorporado en el horario una materia denominada Formación Ética y Ciudadana. En el nivel secundario la organización es por disciplinas (Historia, Geografía, Economía, Derecho, Psicología) y por espacios que integran varias disciplinas sociales (Seminario de Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Derechos y Ciudadanía, entre otras denominaciones).

² DÍAZ BARRIGA A (2019) Congreso Internacional de Educación 2019. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior Universitaria. México en <https://www.youtube.com/watch?v=Gsf-XcQd9Q&feature=youtu.be>

³ MORIN, E (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

⁴ FEENY S. (2007) La emergencia de los estudios sobre currículo en CAMILLONI, A (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

⁵ Acerca de los diseños curriculares, fascículo 1 de esta colección

En tanto que las Ciencias Sociales abordan temas como procesos históricos y geográficos tales como la desigualdad, la vida en las grandes urbes o la globalización, la Formación Cívica se ocupa de la construcción de la convivencia en cuanto a la organización política abarcando temas como la ciudadanía, la participación, los derechos como enumeración ejemplar. Cuando se suman componentes vinculados con la ética y la moral, de base más filosófica, es preciso que los planteos en las aulas tengan claridad en sus enfoques para propiciar el pensamiento reflexivo y no caer en posiciones que dogmatizan o banalicen cuestiones tan significativas para nuestras sociedades.

La formación de docentes para los niveles inicial y primario en la enseñanza de las Ciencias Sociales se desarrolla de manera global como profesores para la enseñanza inicial y primaria. Estas carreras de Formación Docente se desarrollan en los institutos que son parte del sistema educativo provincial. En ambas formaciones, entre los espacios curriculares ligados a las Ciencias Sociales, cuentan con un Seminario de Ciencias Sociales, un espacio curricular de Historia Latinoamericana y Argentina y dos espacios curriculares de Ciencias Sociales y su Didáctica. Nos preguntamos cuál es el nivel de profundidad y especificidad en relación a las Ciencias Sociales.

En el nivel inicial, como se afirma en el primer fascículo de esta colección, el modelo didáctico no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencias infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las disciplinas. En el caso de las Ciencias Sociales, los Núcleos de Aprendizaje para el nivel requieren:

El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. El reconocimiento y valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen. El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado. La valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.⁶

El área de estas Ciencias en los NAP para el nivel primario y el ciclo básico de la educación secundaria está organizada en tres ejes: las sociedades y los espacios geográficos, las sociedades a través del tiempo y las actividades humanas y la organización social.

La formación de los docentes para la escuela secundaria se basa en una organización en clave disciplinar en sus dos subsistemas para este nivel: el de los institutos provinciales y el de la universidad. Prevalece la centralidad de la formación disciplinar en las universidades, siendo un desafío la superación de la tradición academicista que considera suficiente para enseñar la formación en el contenido a enseñar. Los institutos provinciales de formación docente, que en sus diseños curriculares provinciales siguen los lineamientos del INFOD (Instituto

⁶ Ministerio de Educación (2016) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial

Nacional de Formación Docente) cuentan con una organización que abarca espacios curriculares específicos de las disciplinas (por ejemplo: del campo de la Historia o de la Geografía) así como espacios de la formación general (por ejemplo; Didáctica, Pedagogía o Filosofía) y espacios correspondientes a la formación en la práctica organizados a la manera de trayecto, en los cuales se comparte el dictado entre profesores especialistas en el campo disciplinar y profesores generalistas. Reconocemos el valor de estos equipos de trabajo aunque resulta muy importante habilitar trayectorias académicas y formativas para que los docentes especialistas que enseñan en el trayecto cuenten además de la formación disciplinar con conocimientos del campo de la práctica y del nivel del sistema en el cual se forman los futuros profesores.

Nos preguntamos:

¿Cómo tendrían que formarse los docentes para enfrentarse a esta inabarcable complejidad que implica la enseñanza de las Ciencias Sociales?

¿Qué bagajes teóricos y conceptuales se requieren?

¿Cómo enseñar desde la escuela no sólo información y teorías sino además formas de intervención o participación en nuestras sociedades?

Son algunos de los interrogantes que vamos a ir anudando en la búsqueda de caminos que nos permitan pensar la formación docente en Ciencias Sociales.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR CIENCIAS SOCIALES?

Hablamos de Ciencias Sociales en plural porque se trata de un conjunto de disciplinas (campos de conocimiento ordenados y validados) que recortan diferentes aspectos de un mismo objeto: la realidad social, entendida como un conjunto de relaciones que hombres y mujeres establecen entre sí en el tiempo y en el espacio, a través de las cuales generan conjuntamente las condiciones sociales de su existencia. La realidad social se constituye en una organización generada por los sujetos sociales que se integran a través de un conjunto de relaciones guiadas por motivos e intenciones. La trama de esta realidad abarca dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales como constructos entrelazados que permiten una mirada enfocada y múltiple a la vez.

Las Ciencias Sociales constituyen un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica⁷. La pregunta sobre la naturaleza de los seres humanos, las formas de establecer relaciones entre ellos, los vínculos con las fuerzas espirituales y con las estructuras sociales creadas, son temas que han sido objeto de reflexión desde tiempos ancestrales⁸. Cada sociedad, con sus particularidades, tomó estas preocupaciones que, de alguna manera configuraron una forma de entender la sociedad y a la vez de configurarla. Las Ciencias Sociales hablan sobre la misma humanidad, sobre nosotros mismos, por lo tanto admiten una inmensa variabilidad de temas y problemas, desde contextos espaciales como el barrio o los espacios urbanos pasando por la conformación de los estados, los agro tóxicos, la basura en las ciudades, la discriminación, el racismo hasta la violencia de género, las ciudadanías digitales y las efemérides.

La conformación del campo social es problemático, cada uno de los temas enumerados es formulable a la manera de pregunta o de problema. Como plantea Benejam⁹, el saber social incluye además, varias ciencias y cada una de estas disciplinas conservan su identidad, su lógica interna, su dominio de investigación y sus procesos específicos de validación. Entonces, la reflexión sobre la sociedad y sus problemas puede hacerse desde diversos horizontes o maneras de mirar el mundo, desde la lógica de cada ciencia que le da sentido y coherencia. Sin embargo, los problemas sociales estudiados desde cualquiera de estos horizontes, al ser relevantes para la sociedad, interesan a todas las Ciencias Sociales. Por ejemplo el tema de las ciudadanías digitales, ¿basta para su comprensión tomar los conceptos de la Ciencia Política? ¿Qué podría aportar la Antropología? ¿Hacen falta los ejes temporales y espaciales que son dominio de la Historia y de la Geografía? ¿Puede comprenderse sin los conceptos del campo del Derecho?

En un recorrido acerca de la construcción histórica de las Ciencias Sociales, sus inicios se remontan a la Modernidad, ya que los Estados demandaban

⁷ WALLERSTEIN I (2006) (coord.) *Abrir las Ciencias Sociales. Comisión Gulbekian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.

⁸ Ibidem

⁹ BENEJAM P y PAGÉS, J (coord.) (1993) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

fundamentos para la toma de decisiones. En sus orígenes se asentaban en el modelo de la física newtoniana y del positivismo de Comte, con la aspiración de producir leyes universales y predictivas. La Historia, la Economía, la Sociología, la Ciencia Política, la Antropología, la Geografía, la Psicología y el Derecho, tuvieron diferentes desarrollos como disciplinas sociales en su versión académica y en su institucionalización¹⁰. Cada disciplina, como construcción social, está en constante movimiento de actualización en el cual se juega la propia identidad y las intencionalidades en función de los espacios de poder en institutos y universidades. Un proceso de disciplinarización fue otorgando identidad a cada una en sus conceptos, en sus metodologías y en sus construcciones discursivas.

En la segunda mitad del siglo XX, las Ciencias Sociales comenzaron a dialogar entre ellas, surgiendo disciplinas híbridas, como por ejemplo, la sociología histórica o la historia económica en un diálogo entre métodos cuantitativos y cualitativos, entre enfoques hermenéuticos e intercambios¹¹ incorporando otros espacios geográficos y otros sujetos sociales (por ejemplo las mujeres, los jóvenes, las diferentes etnias, movimientos sociales, etc.).

Las Ciencias Sociales han quedado atadas al discurso de la Modernidad y al concepto de Estado Nación como centro de análisis y en sus desarrollos posteriores vienen con un ritmo lento en el abordaje de las situaciones relevantes del presente. Follari¹² afirma que las respuestas de las Ciencias Sociales son anacrónicas y desajustadas ante temas que requieren desarrollos relevantes como las culturas mediáticas, el cuidado del medio ambiente, los populismos actuales, el narcotráfico, las ciudadanías globales, la explotación minera o el rechazo a los inmigrantes y refugiados, entre otros. Las teorías, las categorías de análisis y los conceptos que usamos en las Ciencias Sociales fueron elaborados entre mediados del XIX y principios del XX y dadas las nuevas configuraciones sociales del presente se requiere actualización y reconstrucción tanto en torno a los marcos de los temas como en las investigaciones.

Hay un lastre fuerte de sentimiento de debilidad de las Ciencias Sociales en relación con la versión positivista de aquellas ciencias que se validan a partir de la elaboración de leyes regulares y predictivas donde el objeto prevalece sobre el sujeto. Si bien, se han desarrollado alternativas teóricas y metodológicas en el campo de las Ciencias Sociales pareciera que es necesario dar justificaciones en relación al reconocimiento de estatus de Ciencias o conocimiento válido.

Las Ciencias Sociales hablan de nosotros mismos, tienen un alto componente subjetivo, por lo tanto, admiten una inmensa variabilidad en sus posicionamientos. Dado que tienden a producir argumentos en los cuales se desarrolla una relación entre valores, acciones y libertad, hay intencionalidades en

¹⁰ WALLERSTEIN I (2006) op. cit

¹¹ WALLERSTEIN I Ibidem

¹² FOLLARI, R. (2015) Las Ciencias Sociales en la encrucijada actual. *Polis: revista latinoamericana*. N°41. Disponible en <https://journals.openedition.org/polis/11162>

los discursos en los cuales es posible forzar las explicaciones. Es fundamental no caer en la ingenuidad de la creencia acerca del sentido de las Ciencias Sociales como discurso científico que mágicamente permite comprender las sociedades y formar ciudadanías comprometidas.

¿CUÁLES SON LOS SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

El problema de los propósitos, como discurso de construcción subjetiva, no está exento de valoraciones, de críticas y de contradicciones. En este sentido, la formación docente en Ciencias Sociales demanda un primer acercamiento a la pregunta del “para qué”, siendo que la definición de los contenidos requiere de un marco propositivo que guíe las propuestas de enseñanza. Por ejemplo, un tema como las migraciones, puede presentarse desde simples estadísticas o bien ponerse en tensión desde situaciones de discriminación, las cuales se vinculan con conceptos como cultura e identidad, o bien abordajes desde una perspectiva de género.

En las Ciencias Sociales enseñamos a comprender y a intervenir en el mundo como parte de la humanidad y debemos abordar problemas como la xenofobia, el racismo, la desigualdad, la intolerancia, los fundamentalismos, la convivencia, las identidades, el respeto, entre otros no sólo desde fundamentos teóricos sino desde su relación con la realidad social y las prácticas sociales. El interrogante acerca del sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales demanda de una formación teórica plural que sume perspectivas diversas y de una formación epistemológica que brinde coherencia a esta construcción didáctica.

Si hay una pregunta valiosa para los docentes es ¿cómo se aprende en la formación docente a recrear el sentido de las propuestas de enseñanza? ¿De qué manera esos propósitos se construyen colectivamente entre docentes y junto a los estudiantes que habitan el cotidiano de las escuelas y de los sistemas educativos? Para lograr esto no basta con identificar esos sentidos como planillas prefiguradas, sino buscar los caminos para la formación de maestros y profesores que sean “buscadores de sentidos”.

Alicia Camilloni ¹³ afirma que el propósito global de la enseñanza de las Ciencias Sociales es buscar que cada ser humano sienta, piense y actúe como miembro de la humanidad en su conjunto; ese camino se inicia con comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo en su tiempo y en otros. Pero es necesario dominar competencias cognitivas de pensamiento y comprensión, así como compartir valores y poseer actitudes de ciudadanos que habitan sociedades democráticas. Desde un proyecto de identidad individual como persona con capacidad para satisfacer sus necesidades básicas, a la toma de decisiones propias que hacen a un proyecto de vida individual y colectivo.

Ahora bien, ¿qué temas presentar en las escuelas para estos ambiciosos propósitos? ¿qué diseño de contenidos construir para cada contexto? ¿Cómo

¹³ CAMILLONI, A (1999) *Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales* en AISENBERG B. y ALDEROQUI S. (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos. Aires, 1998, Paidós Educador.

pensar una formación en la cual cada docente busque el sentido de sus clases enmarcado en estas ideas?

En las voces de los estudiantes solemos escuchar en las aulas de Ciencias Sociales: ¿para qué tendría que saber este tema? ¿Qué puedo hacer con aquello que aprendo en estas clases? En función de ordenar y sistematizar los problemas que surgen al pensar en los sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, elegimos cinco problemas, enumeración que no pretende ser única y exhaustiva sino que abre el camino para reflexionar acerca de los diseños curriculares para la formación docente.

1. Primer problema: el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales requiere de una construcción explicativa, argumentativa, y reflexiva que inspire a la participación, a la deliberación, a la libertad y a la creatividad.

Las Ciencias Sociales pueden ser aburridas y cobran vida cuando hay un desafío que invite a pensar y a actuar en la sociedad tanto individual como colectivamente a través de diferentes mecanismos tanto de demandas como de participación y deliberación.

Como docentes deberíamos preguntarnos: ¿Por qué asumir un compromiso social por el entorno? ¿Qué podría aportar la escuela? ¿Cómo inspirar a la participación tanto individual como colectiva? ¿Qué redes es posible tejer con otras instituciones? ¿Qué ideas, conceptos, recorridos de las Ciencias Sociales ayudan a pensar, actuar y expresarnos acerca de la realidad social?

En las clases de Ciencias Sociales han prevalecido los discursos explicativos, más centrados en teorías y conceptos clásicos, y se han alejado de las acciones y de las prácticas sociales, como por ejemplo la participación. La articulación de teorías y prácticas es un vínculo complejo cargado de valoraciones y de intencionalidades, que permite construir argumentaciones que guíen los proyectos de enseñanza, dando un marco de coherencia y direccionalidad. Por ejemplo, al enseñar contenidos vinculados con los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente es posible diseñar entornos de aprendizaje que desarrollen alguna campaña de concientización o al enseñar contenidos vinculados a la representación política es posible diseñar elecciones en función de alguna acción a realizar que beneficie a la comunidad escolar o pongan en entredicho las diferentes formas de representación en nuestras sociedades.

2. Segundo problema: los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales cambian en el tiempo y requieren de constantes actualizaciones

La pregunta acerca del “para qué” enseñar Ciencias Sociales pensada en tiempo presente genera ciertas inquietudes, como si hubiera una estática ligada a

aquello que ya está estipulado, muchas veces con frases preconcebidas. Los problemas y las preguntas que se realiza cada sociedad en su tiempo y espacio específico se van transformando en función de sus preocupaciones, al actualizarse la estructura disciplinar, también deben hacerlo los contenidos a enseñar en el sistema educativo.

Las Ciencias Sociales constituyen disciplinas de aparición tardía y su enseñanza en los sistemas educativos nacionales estuvo ligada a los regímenes estatales-nacionales. No es casual el peso de la Historia y la Geografía nacional y sus avatares en términos de contenidos, actividades y debates. Por ejemplo, los temas centrales en la enseñanza eran la conformación del estado, las fechas patrias, los próceres nacionales, los límites del territorio, la soberanía nacional o los censos de población y la descripción de sus instituciones vigentes.

La Primera Guerra Mundial puso en jaque a los sistemas educativos tradicionales, tanto en sus formas de enseñar, cuanto en los contenidos. Autores como Piaget, Kerschensteiner, Dewey, Montessori, Freinet, entre otros, fueron impulsores de los mismos. A partir de la Segunda Guerra Mundial, se abrieron otros desafíos para pensar problemas como la desigualdad, la guerra nuclear, el genocidio, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, junto a una expansión inédita de los sistemas educativos en el nivel medio y superior.

La educación de los jóvenes en otros momentos históricos estaba ligada a saberes y disciplinas como por ejemplo: filosofía, epistemología, ética, retórica, literatura, entre otras, que fueron relegadas por el sistema educativo en función de otras. Creemos de mucho valor la consideración de los espacios curriculares de la formación general en los diseños curriculares de la formación docente y su vinculación con los campos disciplinares de las Ciencias Sociales. La presencia en los diseños de marcos conceptuales e interpretativos provenientes de la Filosofía, de la Epistemología o de la Ética permite actualizar y reflexionar en torno a las intenciones que implica enseñar los contenidos de las Ciencias Sociales.

En aquellos diseños organizados por disciplinas, el despliegue de otras, con miradas y abordajes complejos e interdisciplinarios, resultan indispensables. Por ejemplo, si es una formación para profesores de Historia, se requieren conocimientos de Geografía, de Antropología, de Ciencia Política o de Economía, porque la complejidad de los problemas históricos en tiempo presente requiere de aportes de otras Ciencias Sociales.

¿Dónde está puesto el eje en la actualidad? Las problemáticas sociales en el día a día, nos desafían en forma permanente y requieren una mirada actualizada amplia y plural que invite a una construcción didáctica que no pierda de vista los contextos socio-culturales que habitan los estudiantes¹⁴.

¹⁴ HASTE, H. (2017) *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*, Buenos Aires: Paidós.

3. Tercer problema: se suman contenidos de manera aditiva sin una direccionalidad más global en el marco de un proyecto curricular con sentidos claros y posibles

En la escuela tradicional los contenidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales se configuraban en relación a la conformación de los Estados nacionales y como forma de legitimar dichos procesos, llevado adelante por las elites dominantes. Esta línea daba preponderancia a perspectivas enciclopédicas a la manera de listados extensos de contenidos basados en datos y estadísticas. Con la Escuela Nueva en la década del 20 se revisan los contenidos en Ciencias Sociales, desde un abordaje basado en las subjetividades, para pensar a un ciudadano formado para participar e involucrarse en la sociedad de su tiempo¹⁵. Después de la Segunda Guerra Mundial el compromiso estuvo puesto en los Derechos Humanos y en los procesos de descolonización en un diálogo intersubjetivo y perspectivas críticas que ubicaban el eje en las intencionalidades y la posibilidad de transformación.

En la actualidad, la enseñanza de las Ciencias Sociales continúa con un sesgo enciclopedista que privilegia la extensión sobre la profundidad. Ante la presentación de nuevas perspectivas o demandas del presente de las sociedades, se tiende a resolver la demanda de actualización a través de adiciones, más allá de las perspectivas, de cada una, se suman contenidos, teorías, problemas, temas, estrategias didácticas; produciendo un déficit de sentido, al obturar el por qué o el para qué de la enseñanza de los mismos.

La lógica de agregar enfoques y contenidos responde a la falta de discusión abierta sobre los propósitos y a la ausencia de su debate de manera democrática en la sociedad. Esa discusión suele quedar a cargo de un grupo de expertos, cuando su resolución requiere de una deliberación a partir de la cual la sociedad y los docentes merecen ser parte.

Es posible realizar secuencias de contenidos o selección de problemas a tratar, pero en el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los sentidos que se ponen al enunciar conceptos como autonomía, juicio reflexivo, emancipación o dignidad de las personas expresan la orientación global que no debería perder la enseñanza en su concreción singular en cada clase y que son expresiones de la sociedad como colectivo.

4. Cuarto problema: hay una tendencia a privilegiar como finalidad el rendimiento y la productividad.

Cuando las Ciencias Sociales se dirigen a la formación de un perfil de estudiante donde el eje está puesto en una subjetividad más vinculada al

¹⁵ DEWEY, J. (1997) *Educación y democracia. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata.

rendimiento que a procesos de pensamiento y acciones individuales o colectivas, se corre el peligro de bloquear el pensamiento reflexivo y crítico y las acciones dirigidas a la construcción de proyectos comunitarios.

Un desafío para pensar la formación docente es investigar qué está pasando en las aulas con la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero no abundan las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. Las evidencias que surgen a partir de buenas investigaciones educativas tienden a ser obturadas por lecturas de los sistemas nacionales de evaluación y las diversas pruebas internacionales estandarizadas. Independientemente de las valoraciones que tengamos de dichas pruebas y su pertinencia o utilidad, son de escasa relevancia a la hora de pensar la realidad del cotidiano en las aulas. Creemos fundamental el desarrollo de investigaciones didácticas que puedan visibilizar la realidad de las aulas, tanto a escala micro como macro.

Las Ciencias Sociales hoy también son vistas como espacios en donde se puede aportar al desarrollo de esta subjetividad de rendimiento, en una sociedad en se requieren habilidades inter o intra personales diferentes; expresadas en capacidades emocionales en donde debemos adaptarnos a nuevas formas del desarrollo capitalista.

Estas cuestiones obturan pensar sentidos que no pongan en entredicho prácticas sociales o historias en donde las diferentes formas de subordinación como por ejemplo el patriarcalismo o el etnocentrismo o las formas nuevas de alienación, tales como el consumismo terminan imponiéndose. El desarrollo del pensamiento autónomo y de la capacidad reflexiva no pueden estar desatados de las valoraciones sobre las injusticias, lo éticamente reprochable o indigno, a la manera de posicionamientos políticos, culturales e ideológicos que hacen tanto a los marcos conceptuales como a las prácticas sociales.

5. Quinto problema: Hay teorizaciones discursivas con énfasis en la construcción de la subjetividad individual pero la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede estar ajena a la construcción de lo público, lo común y lo colectivo

Nuestras sociedades han avanzado de manera compleja hacia distintas formas de construcción subjetiva individual; existen formas de individuación que permiten reconocer formas plurales de vida y otras formas de individuación que reproducen exclusiones o formas de alienación social, como el consumismo y el riesgo mayor que se advierte es el peligro acerca de cómo pensar lo común o lo público y sostener valores comunes.

Si como señala Amy Guttman¹⁶ la educación es la “reproducción consciente de la sociedad”, ubicar el foco del interés en lo público es una forma de responder al interrogante de cómo hacemos para vivir juntos, señalado por Alain Touraine¹⁷.

La construcción de lo público o lo colectivo se ha expresado en las buenas tradiciones pedagógicas de muchas maneras, en donde la enseñanza se articulaba para pensar e intervenir en el espacio local: la institución educativa, su comunidad local y los debates nacionales en torno a temas y/o problemas que se abordan desde las Ciencias Sociales.

Para propiciar la construcción de lo común, no bastan los componentes ligados a la tradición de la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino que hace falta incorporar componentes expresivos más significativos provenientes de otros campos como por ejemplo de la Filosofía, la Literatura o el Arte; que permitan desarrollar un componente imaginativo para pensar y expresar nuevas formas de comunicarse, de relacionarse y de vivir. Hay lógicas expresivas y creativas que están disponibles en diversos formatos comunicativos que resulta necesario recuperar en nuestra práctica cotidiana de la enseñanza y sumar en forma urgente en los diseños curriculares para la formación docente porque desde estas formas surgen posibles acuerdos y consensos en la construcción colaborativa y comunitaria.

¹⁶ GUTTMANN, A. (1993) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.

¹⁷ TOURAINE, Alain (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ya recorrido el camino de los problemas vinculados a los sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales elegimos plantearnos desafíos a la manera de posibles retos que podrían guiar la construcción de un diseño curricular.

1. Primer desafío: Mejorar significativamente las propuestas curriculares

Los diseños curriculares para la formación docente en el área de Ciencias Sociales deben incluir reflexiones en torno al para qué, al qué y al cómo de la enseñanza de contenidos escolares correspondientes a las Ciencias Sociales. Consideramos fundamental como insumo central de estos diseños una deliberación acerca de los sentidos de las Ciencias Sociales en el sistema educativo, así como definir desafíos coherentes y realizables.

La formación docente debe enseñar a realizar una lectura crítica de los diseños curriculares del nivel en el que se va a desempeñar para luego traducir los mismos en forma de acciones y decisiones didácticas para sus clases en contextos socio-culturales específicos. Sería esperable que los docentes se sientan protagonistas en la apropiación y autoría de aquello que planifican y enseñan.

Las Ciencias Sociales, tal como venimos señalando, conjugan formas de comprender el mundo y ello implica pensarlo, pero además poder intervenir en él para su transformación en forma tanto individual como colectiva. Requiere en este desafío contar con capacidad de deliberar, de argumentar y de justificar las decisiones, así como de un marco ético moral que pueda discriminar bueno o malo, correcto o incorrecto, justo o injusto, sin dejar de lado las características de los diferentes contextos de vida.

La relación entre teorías y conceptos en las Ciencias Sociales es fundamental para comprender profundamente el sentido, los fundamentos y las justificaciones de argumentos o desarrollos conceptuales de las mismas. Por consiguiente, si los conceptos quedan aislados de las teorías o las mismas no movilizan explicaciones fértiles de los problemas a tratar, se corre el riesgo de enseñar las Ciencias Sociales alejadas de la reflexión. Por ejemplo, conceptos como estado, revolución, ambiente, democracia o ciudadanía se caracterizan por su abstracción y requieren de ejemplos o situaciones tanto para su comprensión como para su apropiación por parte de los estudiantes de formación docente.

Las Ciencias Sociales son plurales y complejas, es posible abordarlas desde diferentes perspectivas, por lo tanto, hay controversias en relación a las decisiones de políticas curriculares. Es fundamental incluir en la formación docente estas tensiones características de las Ciencias Sociales que son parte de las decisiones que debe tomar un docente a la hora de pensar su clase, siendo consciente de esas controversias.

En la formación docente no puede estar ausente una mirada epistemológica acerca de las formas de construcción y validación de las Ciencias Sociales. El pluralismo y la controversia pueden conducir a un relativismo mal entendido ya que las Ciencias Sociales se validan a través de justificaciones de acuerdo a diferentes teorías, metodologías y evidencia. Las diferentes tradiciones epistemológicas, por ejemplo el neopositivismo, el humanismo, la tradición crítica o el impacto de la posmodernidad enmarcan diferentes formas de construcción del conocimiento social y, por ende, de ellas derivan diversos enfoques didácticos.

2. Segundo desafío: Invitar a la construcción de proyectos colectivos

Las Ciencias Sociales no pueden estar ajenas a las reflexiones sobre los problemas actuales en tiempo presente retomando algunas tradiciones. El pensamiento de desarrollo de los sistemas educativos modernos no ha estado ajeno a pensar la educación y su relación con la conformación de ciudadanía o la construcción de voluntad democrática en las sociedades. Kant, Durkheim, Dewey y otros pusieron su pensamiento y reflexiones para pensar estas cuestiones.

Con claridad advierte actualmente Honneth que pensadores diferentes vieron que la escuela debía cumplir tres funciones: proporcionar una cualificación profesional, compensar los déficits educativos resultantes del entorno social o familiar y la de preparar para el futuro ejercicio de la ciudadanía. Pero de todos ellos, sin dudas la función que dichos autores privilegiaron es la de regenerar las capacidades cívicas como un “acto democráticamente legítimo bajo la condición de que se valore como un esfuerzo conjunto”¹⁸.

Las distintas tradiciones teóricas han pensado y conceptualizado las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales para comprender la dinámica de nuestras sociedades. Lo que debería permitir poner en entredicho formas y relaciones sociales que puedan ser alienadas, nocivas, violentas, patológicas o indignas.

La construcción de lo colectivo o común implica la pregunta central acerca de cómo formar en ciudadanía a partir poder analizar y poner en perspectiva de análisis las relaciones sociales en las cuáles estamos inmersos y pensar alternativas diferentes a las existentes. No son respuestas individuales sino reflexiones en común para pensar lo público.

¹⁸ HONNETH, A. (2014) *El derecho a la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*, Buenos Aires: Katz editores. Pag. 388

3. Tercer desafío: Insistir en la integración con el arte y el desarrollo de la creatividad y la imaginación

En la obra de Dewey “El arte como experiencia”¹⁹ analiza la experiencia estética como conectada con las dimensiones cognitivas y apreciativas del ser humano, de modo que el pensamiento artístico se vuelve una expresión integral de cualquier experiencia (Arenas, del Castillo, Faerna, 2018)²⁰.

El arte como experiencia se relaciona con la vida y como experiencia barre los ojos más allá de los prejuicios, los estereotipos y las rutinas, de manera de abrir la percepción, la atención y el pensamiento. Para Dewey, la mirada estética es una forma de democracia que ayuda a tener una vida mejor.

La enseñanza de las Ciencias Sociales precisa de formas tangibles y expresivas que le den cuerpo a los conceptos e ideas con un alto grado de abstracción. La relación Ciencias Sociales y Arte constituye un maridaje estupendo para su enseñanza. Esto no se limita a mostrar obras de arte y artistas en las clases, sino a tomar las artes como experiencia aglutinadora, como una práctica que genera conocimiento, que no es ni arte ni educación sino formas de pensar artísticamente. (Acaso y Megías, 2018)²¹

El arte invita a una transversalidad encantada que permite sentirnos sujetos sociales en nuestro contexto y a la vez, pertenecer a la humanidad que vive, crea y comprende en libertad en escuelas que aprenden y enseñan a sentirnos humanos. Pensar artísticamente permite darle un soplo vital a la enseñanza y al aprendizaje.

Además del estrecho lazo entre pensamiento artístico y vida, las funciones del pensamiento artístico son múltiples: amplía y transforma nuestra conciencia, colabora en la comprensión conceptual, nos permite conocernos e inventarnos a nosotros mismos en el contexto social, nos invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a pensar por fuera de las reglas, a dirigir la atención hacia adentro, hacia aquello que creemos y sentimos, entre otras posibles.

Las artes ofrecen un amplio abanico de formas de representación: artes plásticas, música, danza, teatro que nos permiten crear, modificar, compartir y descubrir significados. Cada forma de representación otorgará a los significados sus características propias. Un poema, una pintura, una melodía, una película se basan en la capacidad de observar, inventar y ajustar relaciones cualitativas en un medio. Por ejemplo, en la música el sonido es el medio, en las artes plásticas es la forma visual, en el teatro es el discurso, el movimiento, el escenario. Para poder experimentar estas relaciones es necesario cultivar la sensibilidad ya que la

¹⁹ DEWEY, J (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

²⁰ ARENAS L., DEL CASTILLO R. y FAERNA A. (2018) *Dewey. Una estética de este mundo*. España: Prensa de la Universidad de Zaragoza

²¹ ACASO M. MEGÍAS C. (2017) *Art thinking. Cómo puede el arte transformar la educación*. España: Paidós Educación.

mirada estética no puede separarse de la experiencia intelectual. Las cualidades estéticas suscitan sensaciones que no se limitan a las artes y permiten experiencias estéticas en cualquier encuentro de una persona con el mundo y con otras personas²².

Las artes permiten activas formas de pensamiento que ayudan a establecer conexiones tanto entre la forma y el contenido de las obras de arte como con los eventos que ocurren simultáneamente en la cultura que esas obras se han creado. Por ejemplo, comprender el significado de la pintura renacentista exige cierta comprensión de la situación histórica y geográfica de las ciudades italianas, de la apertura comercial, de los mecenas, de las ideas de la época en un abordaje integrado de la Historia, la Geografía, la Economía, además de la Estética.

¿Qué aporta el pensamiento artístico en relación a la curiosidad y a la atención? En una primera aproximación pareciera que la curiosidad y la atención van de la mano. Sabemos que la curiosidad pone a la atención en alerta. El motor de la curiosidad abre interrogantes, caminos alternativos, búsquedas, relaciones, ganas de saber más. Las formas artísticas generan tanto curiosidad como atención dado que nos llevan al extrañamiento. Por ejemplo, observar las obras de Otto Dix como cronista de la primera guerra mundial genera interrogantes, sentimientos, atención, extrañamiento, sorpresa. La propia situación de detenerse a observar alguna producción artística visual que sorprenda, pone en marcha ese diálogo entre estudiante y expresión artística y el pensamiento artístico se pone en juego enlazando sensaciones y referencias empíricas, conceptos en relación a sus dimensiones explicativas y ejemplos en un juego que sugiere, invita y propone desde las relaciones, las semejanzas y las diferencias.

El pensamiento artístico en la clase de Ciencias Sociales nos desafía como docentes, es posible crear propuestas desafiantes y activas en clase, por lo tanto, en los diseños de formación docente pensar en la transversalidad del arte como experiencia y como forma de pensamiento abre una ventana a la construcción de propuestas de enseñanza en los diferentes niveles que nos conecten con nuestra propia humanidad a nivel individual y colectivo.

4. Cuarto desafío: Colaborar en la construcción de una ciudadanía activa que crea e imagina, que proyecta

Si las Ciencias Sociales aportan para pensar nuestras sociedades y conocerlas, su articulación con proyectos políticos o colectivos requieren poner la atención en apostar como señalamos en el punto segundo de este apartado, a la conformación de una ciudadanía activa. Martha Nussbaum²³ ha buceado en propuestas y alternativas que no podemos dejar de analizar. Imaginar para pensar que las cosas pueden cambiar es ir hacia el arte, en sus diversas formas que permite movilizar las emociones y la reflexión en ese sentido. La poesía de

²² EISNER, E. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Arte y Educación

²³ NUSSBAUM, M. (2008) *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, Barcelona: Paidós.

Whitman, por ejemplo, permitió pensar a través de esa imaginación literaria que era posible un mundo de respeto y convivencia con las personas que habían sido sometidas a la esclavitud y enfrentar el fanatismo y la crueldad. Pero no es el único caso, recurrimos a las obras literarias clásicas, a la pintura o a otras manifestaciones artísticas para imaginar otros mundos posibles. Camus afirmaba que “si el mundo fuese claro no existiría el arte”²⁴.

Tradicionalmente la ciudadanía o la formación para la ciudadanía fue pensada en nuestros sistemas educativos nacionales bajo la figura de formar a una persona con derechos y obligaciones (Tedesco, Juan Carlos, 2012)²⁵ Otros conceptos de ciudadanía han interpelado dicha formación para incorporar diversos aspectos. Por ejemplo, la idea de ciudadanía crítica supone analizar procesos injustos o imaginar mundos alternativos; la idea de ciudadanía diferenciada permite reconocer identidades diferentes.

Tradicionalmente, la educación cívica fue pensada a partir de un ciudadano abstracto, portador de derechos y obligaciones que exigía conocer la institucionalidad política establecida y con foco en los contenidos. Hoy otras perspectivas redefinen la educación en ciudadanía o cívica a partir de un doble foco: la institucionalidad política y la ampliación temática a problemas actuales de la sociedad y orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos de práctica, con predominio de las relaciones participativas y democráticas (Cox, 2006)²⁶.

De manera que en lo pedagógico este enfoque debe fomentar una comprensión profunda de los aspectos cívicos y ofrecer experiencias y contextos que faciliten el procesamiento activo, eficaz y significativo de estos temas. No se puede eludir el clima de la escuela y del aula, la experiencia comunitaria, las interacciones familiares, las narrativas y expectativas sociales, los factores socio-económicos, los medios de comunicación y las redes sociales (Haste, 2017)²⁷

5. Quinto desafío: Las Ciencias Sociales deben ayudar a pensar a construir un proyecto personal y una inserción colectiva evitando las formas alienadas de subordinación

Resuenan aquí dos cuestiones, por un lado aquellas palabras que pone Platón en palabras de Sócrates: “una vida sin examen no es digna de ser vivida por un hombre” y por el otro, la advertencia de Hannah Arendt acerca de la relación entre la falta de pensamiento y los totalitarismos. En un sistema democrático, la tradición de la escuela crítica nos sigue indicando, recordando las palabras de Adorno que: “podemos no saber qué es lo bueno absoluto, la norma absoluta, ni

²⁴ CAMUS, A. (2012) *El mito de Sísifo*. España: Alianza editorial. Pág. 112

²⁵ TEDESCO, J. C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad Nacional de San Martín.

²⁶ COX, C Op. Cit

²⁷ HASTE, H. (2017) *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*, Buenos Aires: Paidós.

siquiera sabemos que es el hombre, lo humano o la humanidad, pero qué es lo inhumano, eso lo sabemos muy bien”²⁸. Si el poder es el arte de vincular a otros por medio de razones, señala Forst, se puede generar un espectro de relaciones de poder que se apoyan en razones compartidas libremente, recíprocas-generales, o la sustitución del poder por la violencia o allí donde la acción cognitiva se logra mediante engaños o mentiras.

El lugar de las Ciencias Sociales es poner en entredicho o someter a revisión las diversas formas de justificación de las relaciones sociales, en su historia, en sus especificidades, etc. El desafío es superar las relaciones alienadas o de subordinación en sus diversas manifestaciones, que se consideran injustas, tales como el racismo, las discriminaciones, o el patriarcalismo. Allí el aporte de las Ciencias Sociales es fundamental al poner en tela de juicio y analizar el poder de las justificaciones en los discursos y en las propuestas que circulan en nuestras sociedades.

La elección de temas, problemas, teorías, conceptos en la enseñanza de las Ciencias Sociales deben asumir este desafío de valorar argumentos, justificaciones, críticas a procesos sociales que enfrentamos en la actualidad y que requieren ser pensados, analizados para elaborar alternativas posibles. No es tarea de las Ciencias Sociales per se encontrar alternativas, pero sus desarrollos nos permiten pensar y recordar que “lo inhumano” puede estar a la vuelta de la esquina, en las situaciones de la cotidianeidad que experimentan las personas.

²⁸ ADORNO citado en FORST, R. (2015) *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política*. Buenos Aires: Katz editores. Pág. 21

EN BUSCA DEL HILO DE ARIADNA

Tenemos la costumbre, tanto quienes nos dedicamos a la educación y tal vez en otras profesiones, de no retomar experiencias previas que es posible volver a mirar, a analizar, a reinventar tomando algunos hilos prometedores y entrelazando con otros en relación con el sentido y con los contextos del presente. A esto lo denominamos hilo de Ariadna, recordando el mito griego que permitió a Teseo a salir del laberinto. Volver a pensar sobre esas propuestas que marcaron tradiciones en lo señalado anteriormente es recuperar estas experiencias alternativas que aún hoy resultan interesantes para reflexionar.

El hombre un caso de estudio (MACOS, 1960)

Entre propuestas que han mostrado perspectivas que invitan a su recreación en el presente, está el programa educacional de Bruner (1960) para la enseñanza de las Ciencias Sociales basado en el sentido de conferir a los niños la libertad para desempeñar sus habilidades e ir más allá de la información dada. La educación debía responder a los retos sociales y dar “guerra a la pobreza”. El programa se desarrolló durante el gobierno de Kennedy y fue interrumpido durante las presidencias de Johnson y Nixon, situación que da cuenta de las estrechas relaciones entre política y enseñanza. En su libro “Hacia una teoría de la instrucción”, Bruner²⁹ hace referencia a la reforma curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales entre 1962 y 1966 denominada MACOS (Man a Case of Study), una asignatura sobre el hombre. Se basaba en presentar los conocimientos y las preguntas de las Ciencias Sociales como problemáticas expresadas en términos de interrogantes: ¿Qué distingue al hombre de los demás animales?, ¿cómo ha llegado a ser lo que es?, ¿cómo puede mejorar el curso de desarrollo de la humanidad? A través de la experiencia de los hechos (películas, diarios de campo, documentales, etc.) el docente debía despertar el interés y la reflexión crítica para que los estudiantes descubran el lenguaje, el uso y fabricación de instrumentos, la organización social, la visión del mundo de diferentes grupos culturales. Abarcaba los últimos años de primaria y los dos primeros de la secundaria. Esta propuesta nos brinda líneas de acción: los contenidos están expresados en forma de pregunta y se presentan en formas experienciales a los estudiantes con la mirada en acciones sociales que integren el aula con la realidad social.

La experiencia de las hermanas Olga (1898-1987) y Leticia Cossettini (1904-1950) en la Escuela N° 69 “Gabriel Carrasco”

Este proyecto político, filosófico, ético, pedagógico y didáctico de las hermanas Cossettini nos permite valorar la enseñanza de las Ciencias Sociales como parte de un encuadre más global y abarcativo. El proyecto de la Escuela Serena se inició en 1935 con el nombramiento de Olga en la dirección y duró hasta 1950, cuando fue cesanteada. Ubicada en el barrio Alberdi de la ciudad de Rosario,

²⁹ BRUNER J. (1972) *Hacia una teoría de la instrucción*. España: Editorial Hispano Americana.

esta escuela pública, se perfiló abierta a la realidad del barrio, a los problemas de la gente común, con una capacidad de tener los ojos abiertos a las situaciones que se vivían para poder pensar qué y cómo podría mejorarse. Las hermanas Cossettini creían en una educación que puede transformar la realidad mediante acciones concretas basadas en convicciones democráticas. Con el ideario de la Escuela Nueva, sus propuestas pedagógicas como la modificación de las rutinas escolares, la articulación de los contenidos con la realidad circundante, la incorporación de temas que no estaban en los planes de estudio, otros modos de acceso al conocimiento (excursiones, observaciones, entrevistas a vecinos acceso a diferentes lenguajes y modalidades de expresión, juegos espontáneos) reflejan un corrimiento de la escuela tradicional. La práctica minuciosa de registros cotidianos (apuntes personales, diarios del maestro, fotografías y films caseros, cuadernos y láminas de alumnos, entre otros) permite posibles reconstrucciones y reflexiones acerca de la experiencia. A su vez, los escritos de Olga articulan el cotidiano con una trama política y cultural que difunde en sus ensayos didácticos y le dan sentido al trabajo del maestro. Entre algunas de las innovaciones³⁰ relacionadas con la práctica de la enseñanza podemos mencionar : cada maestro escribía diarios de clase con el registro de las actividades escolares diarias y sus reflexiones pedagógicas (Olga las leía y realizaba comentarios o recomendaciones al margen o entre líneas), los cuadernos de alumnos a la manera de documentos personales estaban escritos en primera persona (yo pienso, yo opino), no se utilizaba la copia, sino observaciones personales, notas de sus maestros con comentarios, elogios, autocorrecciones, excursiones barriales planificadas o espontáneas.

Se realizaban actividades como pintar al aire libre, salir a recolectar muestras o a entrevistar vecinos. Se organizó un centro estudiantil cooperativo para fomentar la solidaridad y la cooperación en los alumnos quienes además desarrollaban responsabilidades cívicas: se elegía en elecciones a la comisión directiva, participaban en las listas, realizaban propuestas y campañas publicitarias. Las comisiones del centro eran: biblioteca, laboratorio, jardín, huerta y animales, revista escolar y teatro infantil y títeres, el coro de pájaros dirigido por Leticia y los conciertos fonográficos en el patio, en general era música clásica y las sensaciones que despertaban eran manifestados en forma de dibujos, poesías y comentarios.

Las fronteras disciplinares entre asignaturas se articulaban en torno a las actividades, lo cual suponía una distribución de tiempos y de espacios diferente y más flexible, se utilizaban mesas hexagonales para realizar trabajos colectivos, así como mesas de arena. En relación con los denominados en esos tiempos estudios sociales, durante las clases se realizaban construcciones en la mesa de arena con plastilina y arcilla modelada, recortado con tijeras y uñas, dibujo de planos y mapas. Por fuera de los límites físicos de la escuela se fomentaban las prácticas sociales como por ejemplo ir de visita a merendar a la casa de un compañero, visitar a un compañero enfermo, asistir a la feria del club de los sábados

³⁰ PACCOTTI A. (1990) *Olga Cossettini y la escuela serena*. Rosario: Ediciones de Aquí a la vuelta.

organizada por alumnos, atender a las madres cuando visitan la escuela, asistir a conciertos, tener buen trato con sus compañeros. Estas experiencias eran parte de las tareas escolares, además se sugería alentar las tareas de colaboración en la casa y en la escuela, por ejemplo, limpiar la vereda, no tirar basura, cumplir las leyes de tránsito, no tirar piedras, cuidar las plantas y ayudar a enterrar animales muertos y prácticas higiénicas (lavado de manos y dientes, peinado, corrección al comer en las meriendas, cuidado del agua, uso del WC, limpieza de las mesas).

Reconstruccionistas sociales de la primera mitad del siglo XX

El campo de batalla que los denominados reconstruccionistas sociales buscaron intervenir en el sistema educativo norteamericano fue el desarrollo de una filosofía pública en donde la educación se la consideraba una forma de política cultural, una lucha constante que hiciera de los estudiantes no sólo pensadores críticos sino además sujetos capaces de abordar las transformaciones necesarias para enfrentar desigualdades políticas y económicas existentes.

Para Rugg, Brameld y otros reconstruccionistas sociales, era imperativo que los planes de estudios poseyeran una conexión orgánica con los problemas que mayor atención requerirían es decir con aquellos que violaban los principios básicos de la democracia (Giroux, 1993: 27)³¹. Este movimiento implicó a pedagogos y maestros pero también líderes a que buscaban una sociedad más justa y democrática en los Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX.

Nombres como los de John Dewey entre otros ofrecieron alternativas para pensar las escuelas en donde el conocimiento, la autoridad y las prácticas sociales expresaban la adquisición de facultades críticas por parte de las personas y la sociedad. Se trataba de crear una filosofía pública para desafiar el orden social prevaleciente e injusto y para profundizar la comprensión intelectual, cívica y moral.

En todos los casos la pedagogía formaba parte de una política interesada en vincular los conocimientos escolares, exponer a los estudiantes a variados puntos de vistas para que formaran parte de una ciudadanía socialmente responsable³². Esas experiencias escolares existieron y aún hoy inspiran a otras. Así por ejemplo, George Counts y William H. Kilpatrick argumentaron cada uno a su manera que la democracia implicaba el estudio de problemas y condiciones sociales específicas incluyendo el hecho de ayudar a los estudiantes a desarrollar una teoría general del bienestar social. En el caso de John Childs instó a los docentes a que tuvieran conciencia de sus propios puntos de vista democráticos; mientras que Boy Bode aportó a señalar la importancia del diálogo democrático en el salón de clases³³.

³¹ GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la educación ciudadanía*, México: Siglo XXI editores.

³² *Ibidem*

³³ *ibidem*

A MODO DE CIERRE

Si el sistema educativo, como señala Amy Guttman es la reproducción social consciente de la sociedad, cualquier fin educativo no es obviamente correcto o incorrecto sino controversial. Esto significa que se debe generar el mayor debate posible en la sociedad para considerar dichos fines y decidir colectivamente³⁴.

La construcción del sistema educativo expuso a las Ciencias Sociales y su enseñanza a estas controversias vinculadas a las propias características ideológicas de sus marcos conceptuales e interpretativos. Tanto el desarrollo mismo de las Ciencias Sociales, en general, como de las decisiones curriculares acerca de su enseñanza, no han estado exentos de debates y críticas.

No obstante ello, las Ciencias Sociales constituyen ese acervo que, como dice Hannah Arendt, requieren de la calificación de un profesor que conozca el mundo y sea capaz de darlo a conocer a los demás, sin olvidar que debemos permitir la oportunidad de emprender algo nuevo (Arendt, 2003)³⁵. El conocimiento de las Ciencias Sociales permite conocer ese mundo pero también permite dar nuevas oportunidades de emprender lo nuevo.

Los problemas humanos tienen su oportunidad en las Ciencias Sociales como invitación a comprender y a reflexionar para este mundo que hoy nos toca vivir. En este sentido, la formación de ciudadanos formados en disciplinas como Historia, Geografía, Ciencia Política, Derecho, Economía, Sociología o Antropología que sean capaces de pensar y construir sociedades más justas en el marco de una ética de valores y de dignidad humana es el enorme reto al que nos desafía la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las instituciones educativas deben ser centro de estas oportunidades que, las buenas tradiciones educativas brindan. Hay un aspecto a destacar, que tienen en común dichas buenas tradiciones y que, de alguna manera se reitera a lo largo de estas líneas. Más allá de la selección de uno u otro contenido a desarrollar, lo fundamental está puesto en la deliberación acerca del sentido de permitir emprender eso “nuevo” a las nuevas generaciones, tal como lo formuló Hannah Arendt. Esto implica la posibilidad que la enseñanza no sean solo teorías, sino acciones y deliberaciones para pensar la sociedad en su conjunto e intervenir en ella de manera individual o colectiva.

Este desafío no se lleva adelante en forma aislada e individual, como el sujeto emprendedor del siglo XXI sino como proyecto colectivo protagonizado por una ciudadanía comprometida, responsable que imagina mejores mundos, o pone en entredicho lo injusto, lo incorrecto, la crueldad, la inhumanidad y cualquier otra perspectiva que no esquive esos debates que nunca pueden ser ni dogmáticos ni de adoctrinamiento.

³⁴ GUTTMANN, A. (1993) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.

³⁵ ARENDT, H. (2003). *La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.

Los docentes en el campo de las Ciencias Sociales tienen como sentido o propósito central lograr, con el acervo científico y cultural de nuestras sociedades, permitir la comprensión de ese mundo complejo pero no deberíamos olvidar, tal como lo señalamos anteriormente, que debemos permitir a las nuevas generaciones plantear “lo nuevo”, y ello es posible si se complementa con acciones, reflexiones y ejercicios de democracia dentro de las instituciones educativas y en los espacios comunitarios.

CITAS Y BIBLIOGRAFÍA

ACASO M. MEGÍAS C. (2017) Art thinking. Cómo puede el arte transformar la educación. España: Paidós Educación.

ARENAS L., DEL CASTILLO R. y FAERNA A. (2018) Dewey. Una estética de este mundo. España: Prensa de la Universidad de Zaragoza

ARENDT, H. (2003). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona: Península.

BENEJAM P y PAGÉS, J (coord.) (1993) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori.

BRUNER J. (1972) Hacia una teoría de la instrucción. España: Editorial Hispano Americana.

CAMILLONI, A (1999) Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales en AISENBERG B. y ALDEROQUI S. (Comp.). Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas, Buenos. Aires, 1998, Paidós Educador.

CAMUS, A. (2012) El mito de Sísifo. España: Alianza editorial.

COX, C. (2006) Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: desafíos al currículo, en Revista Prelac, Proyecto Regional de Educación para América Latina, Nro. 3, Chile.

DEWEY, J (2008) El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

DEWEY, J. (1997) Educación y democracia. Una introducción a la filosofía de la educación, Madrid: Morata.

De SWAAN, A. (1992) A cargo del Estado. Barcelona: Pomares-Corredor.

DÍAZ BARRIGA A (2019) Congreso Internacional de Educación 2019. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior Universitaria. México en <https://www.youtube.com/watch?v=G9f-XcQd9Q&feature=youtu.be>

EISNER, E. (2004) El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

FEENY S. (2007) La emergencia de los estudios sobre currículo en CAMILLONI, A (2007) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

FOLLARI, R. (2015) Las Ciencias Sociales en la encrucijada actual. Polis: revista latinoamericana. N°41. Disponible en <https://journals.openedition.org/polis/11162>

FORST, R. (2015) Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política. Buenos Aires: Katz editores.

GIROUX, H. (1993) La escuela y la lucha por la educación ciudadanía, México: Siglo XXI editores.

GUTMANN, A. (1993) La educación democrática. Una teoría política de la educación, Barcelona: Paidós.

HASTE, H. (2017) Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación, Buenos Aires: Paidós.

HONNETH, A. (2014) El derecho a la libertad. Esbozo de una eticidad democrática, Buenos Aires: Katz editores.

MORIN, E (2015) Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires: Nueva Visión.

NUSSBAUM, M. (2008) Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones, Barcelona: Paidós.

PACCOTTI A. (1990) Olga Cossettini y la escuela serena. Rosario: Ediciones de Aquí a la vuelta.

TEDESCO, J. C. (2012) Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad Nacional de San Martín.

TOURAINÉ, Alain (1997) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WALLERSTEIN I (2006) (coord.) Abrir las Ciencias Sociales. Comisión Gulbekian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI.