







qué no se generalizarán 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 consideren 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, aun- que 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 electivas 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 precipitada, 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 recuerdo sirva para pensar qué podemos proponerles a nuestros alumnos y alumnas, como reajuste o contracara de una formación que recordemos 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 intervienen 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 disjunto según parámetros preexistentes. El sentido común es la fuente de nuestros prejuicios y tiende a expresarse como mentalidad pragmática, con-

servadora 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: 86).

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 nega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, impien sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dioses, para que se acostumbren a acuar 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 desfilen muy temprano acorralados, como en la vida prisionera. Mucha magia y mucho sueño tienen los niños que consiguen ser niños (2004: 11).

La experiencia social de cada niño se ve reconfigurada 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, aun que 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—" (CCEBA, 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,



do, 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 asimismo 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 Alburquerque y otros, 1995: 211).

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 caracterización abre las ventanas de un objeto amplio y complejo, cuyo estudio puede tomarse 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 tomamos 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 motivizan el pasaje hacia estadíos 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 intabable 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<sup>2</sup>, 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

<sup>2</sup> Tengamos en cuenta que la producción científica de las Ciencias Sociales también está sujeta de autocorrelaciones políticas. La historiografía argentina, por ejemplo, nació desde el poder del Estado y fue producida, durante los primeros decenios, por dirigentes de fuste en la élite gubernamental como Bartolomé Mitre, Gregorio Funes y Vicente Fidel López.

científica para que las ciencias escolares sigan siendo tales y no devengan en discurso sin fundamento.

Meina Furman y María Eugenia de Podestá (2009) explican el objeto de enseñanza de las Ciencias Naturales como una muestra de dos caras. En una de ellas utilizan 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 plana 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 Itzcovitch:

(...) 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 tratan. 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 anuncia 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 descamada del objeto de enseñanza: cuestionarios, actos, repeticiones 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 constituye 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.



das, padecemos — las instituciones múltiples 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 religio, de salud, de educación y de trabajo (citado en Adorno y otros, 1955: 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 caracterización abre las ventanas de un objeto amplio y complejo, cuyo estudio puede tomarse 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, temido 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 movilizan 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 interperie 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<sup>2</sup>, 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

<sup>2</sup> Tengamos en cuenta que la producción curricular de las Ciencias Sociales también está lida de concepciones políticas. La historiografía argentina, por ejemplo, nació desde el poder del Estado y fue política, durante los primeros decenios, por el dirigente de base en la UeR, como Emilio Ravignani, Gregorio Funes y Vicente Fidel López.

## 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 Carrero y Miriam Kiger (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 desmenuzan 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 sociales, 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 extenso y riguroso, Mario Carrero 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 vertebren 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 descriptos 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 introduc-



ción de la llamada "educación patriótica" a la enseñanza primaria (una reacción contra la temida desescolarización que al afluente inmigratorio presuntamente produciría probablemente haya tenido un impacto perdurable sobre la cultura política argentina (1987: 144).

Los adictamientos desmembrados, los rituales que apelan a suscitarse emociones artificiales y los desmentidos 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 debate, 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 inquestionable. 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

(...) 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 aportar 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 humana 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 sujetos 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 cosmo-polita).

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



acostumbrados a la comprensión de los pequeños: la vida familiar y social, la organización del trabajo, el contexto sociológico 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 mirada al conocimiento de las sociedades desde la perspectiva de la vida cotidiana facilita para niñas/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<sup>1</sup>.

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 ope-

<sup>1</sup> Nos referimos a evitar insumos disciplinarios o de conceptualización: aprender "la historia moderna" o la "geografía de Asia" no significa, necesariamente, si desconocemos lo ocurrido en las definiciones y los sujetos que están detrás de esos temas: ¿por qué se ha llamado "modernidad" una etapa de la historia que se quiso oponer a una "antigüedad" o "edad medieval"? ¿cómo se justifica que una serie de accidentes climatológicos determinen, si acaso, acciones de la misma magnitud que lo fueron en otros casos? Enseñar "la historia" o "la geografía" puede rememorar ideas totalitarias.

tan 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 inexperience, 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 promueve 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 "extrano" o "raro", efectivamente, en la sociedad individualizada, es donde surgen frentes de conflicto respecto de elementos identificados socialmente: la raza, el color de la piel, el sexo, la apariencia física, la pertenencia étnica, la edad, la homosexualidad o la minoría lingüística (2008: 38).

Contra esa tentación 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 ciertos problemas de la ciudadanía donde nos manejamos con sentido común podamos manejarlos 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.



Habríamos 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 descubrir 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

- ALDEROQUA, Silvía; GOMAN y ANALÍA SECAL (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.
- BROX, Ulrich (2000): *La democracia y sus enemigos. Textos escogidos*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, Peter y Thomas LUKMANN (1994): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRERO, Mario (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- y KRIGER, Miriam (2004): "¿Furjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global", en Mario Carrero 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.
- DCiCyE (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.
- Escudé, Carlos (1987): *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires: Tesis.

FERRASONE, Melina y María Eugenia de PASTA (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.ª 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.

LUIS, Gustavo y Analía SEGAL (2004): "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante", en Beatriz ASENBURG y Silvia AUSEJOQU (comp.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

IRZOVICH, 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 CASU (comp.): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

PÉREZ CÓRNEZ, Ángel L. (1999): "La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela", en Félix ANGLU 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.ª 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.ª ed. 1909).

TOSÍO, 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.

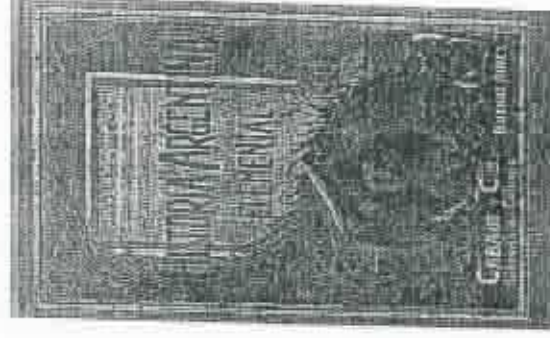
TODOROV, Tzvetan (1993): *Las morales de la historia*. Barcelona: Paidós.

ZELMANOVICH, Perla (1998): "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿ortodoxia o lejanía?", en Beatriz ASENBURG y Silvia AUSEJOQU: *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

continúa

## Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?

Silvia Aisenbúrg



### La nación en la escuela, hace cien años

Aquí, la tapa de un libro de lectura argentino. Una típica tapa de un texto de tiempos pasados, con un símbolo patrio. En este caso, un ícono: la libertad, con un rostro calmo, cintas celestes y blancas en su vestido y el gorro frigio en la cabeza, claro. Además, algo de la producción de la tierra, trigo y flores, que la rodea y enmarca. En el horizonte, promueve un sol escolar (cuántos soles parecidos se habrán dibujado en los cuadernos?), con un conjunto de rayos ampliamente dispuestos.

Este libro de lectura, como muchos otros, cumplió un papel en la construcción de la memoria nacional de la Argentina a principios del siglo XX. En efecto, ese pequeño texto fue un lugar de memoria para miles de niños que lo leyeron como un evangelio nacional.