



I. P. E. S.-C.O.

Consejo Provincial de Educación
Provincia de Santa Cruz

CUADERNILLO ARTÍCULO 7°

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

CICLO LECTIVO 2021

Profesores a cargo:

Ciencias Sociales – Diego Quiroga

Lengua y Literatura – Daniel Rasgido

El campo de las Ciencias Sociales y la relevancia de su enseñanza escolar

Objetivos:

Los objetivos de esta Unidad son los siguientes:

1. Identificar la constitución de las disciplinas sociales y su campo de estudio.
2. Reconocer la diversidad de perspectivas respecto a las características del pensamiento científico en el área social.
3. Valorar la enseñanza de las Ciencias Sociales para el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa.

1.1. Las disciplinas sociales y su campo de estudio

Cuando nos referimos a las Ciencias Sociales estamos pensando en diferentes disciplinas que comparten como objeto de estudio el hacer, pensar, decir y actuar de colectivos sociales a lo largo del tiempo y en espacios diferenciados y/o compartidos por distintas culturas.

Lo social y lo científico son los dos términos que estructuran el concepto "Ciencias Sociales", y en este sentido puede reconocerse en el mismo una dinámica que nos remita a momentos específicos de la historia del pensamiento.

En los puntos que trataremos a continuación indagaremos sobre la constitución del campo de las Ciencias Sociales y las disciplinas que lo integran; en la discusión sobre la posibilidad de producir saberes científicos en lo social y, por último, en la importancia de su tratamiento en las aulas.

1.1.1. Las Ciencias Sociales y el conocimiento del mundo

Si bien las disciplinas integrantes del campo de las Ciencias Sociales, como tales, se constituyen a partir de la primera mitad del siglo XIX –en el sentido de definir un objeto de estudio, metodología y epistemología propias–, no puede desconocerse que el interés y la preocupación por reconocer, entender, explicar y opinar sobre las culturas y sus acciones son tradiciones tan viejas como las sociedades humanas.

Ni siquiera es válido afirmar que "nacen con la escritura" ya que esto significaría acotarlas a una parcialidad histórica y cultural, y dejar de lado a numerosos pueblos ágrafos que han perpetuado, a través de la memoria oral, una determinada interpretación del mundo natural y social plasmada, entre otras expresiones, en la plástica y las construcciones mitológicas.

■ "La idea de que podemos reflexionar de forma insiligente sobre la naturaleza de los seres humanos, las relaciones entre ellos y con las fuerzas espirituales y las estructuras sociales que han creado, y dentro de las cuales viven, es por lo menos tan antigua como la historia registrada. Son los temas que se examinan en los textos religiosos recibidos y también en los textos que se llaman filosóficos, aparte de la sabiduría oral transmitida a través de las edades, que a menudo en algún momento llega a ser escrita. Sin duda, buena parte de esa sabiduría es resultado de una selección inductiva de la plenitud de la experiencia humana en una u otra parte del mundo en períodos larguísimos, aún cuando los resultados a menudo se presentan en forma de revelación o deducción racional de algunas verdades inherentes y eternas.

Lo que hoy llamamos ciencia social es heredera de esa sabiduría, pero es una heredera distante, que a menudo no reconoce ni agradece porque la ciencia social se definió conscientemente a sí misma como la búsqueda de verdades que fueran más allá de esa sabiduría recibida o deducida." (WALLERSTEIN, J., 1996, p. 3) ■

Si nos centramos en la historia del pensamiento occidental, por lo general, se comparte el criterio de situar en la Grecia antigua la sistematización de los primeros conocimientos sobre el mundo natural y el social desde una perspectiva racional, abandonando las explicaciones míticas propias de etapas anteriores. Entre los siglos VI y III a.C. distintos intelectuales presentan y discuten sobre aspectos que, muchos siglos después, serán considerados como objeto de estudio de las Ciencias Sociales.

Estos pensadores, llamados en su tiempo "maestros" o "sabios", no veían más que un único macrocosmos donde los fenómenos naturales y sociales se imbricaban entre sí. Contenidos que hoy consideramos propios de la filosofía, la matemática, la biología, física, geografía, sociología, antropología o historia eran abordados en forma holística por el maestro. Por estas razones, un mismo pensador trataba aspectos tan distintos como: el origen del mundo y el tiempo; de las sustancias originarias; la esencia de la vida; la mecánica celeste; fenómenos ambientales como las crecientes de los ríos, la mecánica de los eclipses y la determinación de las longitudes de las estaciones. Pero también, la descripción de las guerras y la acción de los hombres y los pueblos; la forma de organización política más adecuada de la polis y las deformaciones de los sistemas de gobierno; mecanismos de control económico y político del territorio y el análisis de las tecnologías producidas socialmente para el control del medio natural, entre otros muchos aspectos del conocimiento.

Otro hito importante en el desarrollo de los conocimientos sobre "lo social" en occidente, se produjo conjuntamente con los avances en las ciencias exactas y naturales entre los siglos XV y XVI, acompañando la expansión europea.

El conocimiento de las reales dimensiones terrestres y de la existencia de diferentes pueblos y culturas, impulsará el cuestionamiento de los dogmas establecidos y la reflexión sobre cuestiones novedosas en todos los campos del saber. En paralelo al reconocimiento del Interior de las "nuevas" tierras, Copérnico reubica al planeta y sus leyes en el cosmos (FIGUEIRA, 1997). En tanto, la confirmación de la redondez de la Tierra, descalifica mitos y leyendas medievales (CAPELL, 1982).

Entre los pensadores antiguos encontramos los siguientes nombres: Tales de Mileto, Hecateo, Anaximandro, Parménides, Heráclito, Heródoto de Halicarnaso, Tucídides, Eratóstenes, Platón, Aristóteles, Hiparco, Hipócrates, Ptolomeo, etc.

La cartografía científica *Orbe de la Tierra* de Ortelio (1570) y el *Atlas* de Mercator (1587) se construyen en base a los nuevos conocimientos y la *Geografía* de Varenio (1650) incorpora los principios copernicanos.

La expansión europea significó el "descubrimiento", explotación, conquista y organización de rutas de tráfico comercial y del espacio mundial y la necesidad de establecer con exactitud las dimensiones y travesías por los océanos. También implicó, para los dominadores europeos, el reconocimiento e inventario de las riquezas "naturales"; la sistematización de la información territorial con fines de dominación (científica, religiosa, militar) y la visión de una naturaleza susceptible de ser dominada.

Pero esencialmente, el contacto con una realidad social, diferente a la propia y compleja, implicará repensar no sólo el orden moderno en relación con un sistema mundo sino abordar el problema de la "otredad".

■ "Desde aquella época y durante casi trescientos cincuenta años, Europa occidental se ha esforzado por asimilar al otro, por hacer desaparecer su alteridad exterior, y en gran medida lo ha logrado. Su modo de vida y sus valores se han extendido al mundo entero; como quería Colón, los colonizados adoptaron nuestras costumbres y se vistieron." (TOFFI, T., 2000, p. 257) ■

La expansión europea sobre el interior continental de África, Asia y América, tendrá importantes repercusiones en el campo de los saberes sociales.

Relacionado con la expansión europea y su impacto en las ciencias en general, y en las Ciencias Sociales en particular, resulta interesante revisar el siguiente texto de I. Wallerstein (2001): "El primer paso fue el rechazo de la teología como modo de saber exclusivo, o incluso dominante. La teología fue sustituida por la filosofía, es decir, Dios fue reemplazado por los humanos como fuente de saber. En la práctica eso significó un desplazamiento de la posición de las autoridades capaces de proclamar la validez del saber. En lugar de sacerdotes que tenían un acceso especial a la palabra de Dios, pasamos a honrar a hombres racionales que habían alcanzado una comprensión especial de una ley natural o de las leyes naturales. Ese desplazamiento no era suficiente para algunos, que sostenían que la filosofía no era sino una variante de la teología: ambas determinaban el saber como a lo determinado por alguna autoridad, en un caso la de los sacerdotes, en el otro la de los filósofos. Esos críticos insistían en la necesidad de evidencia derivada del estudio de la realidad empírica. Esa evidencia, según ellos, era la base de otra forma de saber, que llamaban "ciencia". Para el siglo XVIII esos protagonistas de la ciencia estaban rechazando abiertamente la filosofía como mera deducción especulativa y proclamando que su forma de saber era la única forma racional de saber (...) Pero este 'divorcio' entre filosofía y ciencia representaba un problema importante. Tanto la teología como la filosofía habían afirmado tradicionalmente que podían saber dos tipos de cosas: lo que era verdadero y lo que era bueno. La ciencia empírica no creía tener los instrumentos necesarios para discernir qué era lo bueno, sólo lo que era verdadero. Los científicos manejaron esa dificultad con bastante garbo. Simplemente dijeron que ellos sólo tratarían de averiguar qué era lo verdadero y dejaban la búsqueda de lo bueno en manos de los filósofos (y los teólogos). (...) La ciencia insistía en tener el monopolio de la búsqueda de lo verdadero (...)"

(WALLERSTEIN, I. (2001). *Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de la Apertura. Una ciencia social para el siglo XXI*. Siglo XXI Editores, México, pp. 211-215)

► La noción de sistema mundo hace referencia a la coexistencia de elementos compartidos por sociedades de distintos lugares, aún con particularidades locales. Si bien los procesos se producen a escala planetaria, esto no debe entenderse como que estamos ante un mundo homogéneo con igualdad de oportunidades; por el contrario la existencia de excluidos e incluidos es una de las características centrales de los procesos que se producen a escala planetaria.

Teniendo como soporte los avances de los siglos precedentes, en el siglo XIX se desarrollaron los criterios y bases de las disciplinas integrantes de las Ciencias Sociales.



1. Según lo trabajado en los puntos anteriores y en el texto de I. Wallerstein:
 - a. ¿Cómo podría sintetizar los pasos del saber en la ciencia social?
 - b. Explique la siguiente frase: "En lugar de sacerdotes que tenían un acceso especial a la palabra de Dios, pasamos a honrar a hombres racionales que habían alcanzado una comprensión especial de una ley natural o de las leyes naturales." (WALLERSTEIN, 2001)
 - c. ¿Qué relaciones puede establecer entre Economía, Teología, Ciencia y Filosofía?

1.1.2. Las tradiciones epistemológicas en las Ciencias Sociales

En los próximos puntos que estudiaremos veremos que, cuando se piensa en el objeto de estudio del campo de las Ciencias Sociales, se plantea la necesidad expresa de considerar la reflexión y análisis sobre la realidad social. Entender el hecho social y los procesos sociales como colectivos, comunes a varones y mujeres que interactúan entre sí dentro de una trama de relaciones sociales de poder. El hecho social transcurre en el tiempo histórico y en un espacio socialmente construido.

Los "saberes" o informaciones sobre la realidad social, con la que cuentan el común de las personas, proceden tanto de sus experiencias directas como indirectas. Ello significa que lo que "conocemos" responde tanto a la experiencia de vida personal como a la información que nos brindan los medios masivos de comunicación. De modo que los fenómenos sociales a los que podemos referirnos pueden haber sucedido en zonas físicamente muy alejadas.

El imaginario social que tenemos las personas sobre la realidad dista de ser homogéneo en tanto distintos actores sociales la interpretan y actúan en función de intereses y valores ligados a categorías de sector, clase, género, religión, origen étnico, edad en el que se incluyen (CASTORIADIS, 1995).

De modo que la opinión que se tendrá sobre parte o el conjunto de la realidad social, es diversa; podemos hablar entonces de una multiperspectividad frente a ella y las acciones consecuentes se relacionan con la perspectiva asumida.

Los fenómenos sociales son complejos en sus formas y aprehensión, que reflejan tanto situaciones conflictivas, como también momentos de consenso.

Otra de las características centrales de los fenómenos sociales es su dinámica. El mundo vivido se encuentra en proceso permanente de transformaciones y cambios, pero también encontramos rasgos que persisten en el tiempo (VARELA, 1999). El historiador Fernand Braudel, señaló la coexistencia de diferentes tiempos de análisis: los "largos" o estructurales, los "medios" o coyunturales y los "cortos" o acontecimentales.

Diferentes estudios, que han tenido en cuenta distintas escalas temporales en sus análisis, han permitido aportar explicaciones más ricas y complejas sobre su objeto de estudio.

Los fenómenos sociales, que pueden ser descritos por participantes directos o indirectos en ellos, son opinables y priva la multiperspectiva de los actores sociales.

Cuando se buscan no sólo descripciones sino la explicación de la génesis y desarrollo de diversos procesos sociales, lo que hacemos es problematizar la realidad social, convertirla en objeto de estudio. Cuando convertimos a la realidad social en objeto de estudio, se debe recurrir a una metodología adecuada para llegar a resultados relativamente satisfactorios. Esta metodología la construyen los científicos del campo de las Ciencias Sociales, a partir del siglo XIX.



"La ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. Esto fue lo que adoptó el nombre de *scientia*, que significaba simplemente conocimiento." (WALERSTEIN, 1998, pp. 3-4)

Del campo de las Ciencias Sociales participan diversas disciplinas: la antropología, la historia, la sociología, la geografía, la economía, que fueron diferenciándose entre sí desde fines del siglo XVIII y en especial durante el siglo XIX. Todas ellas forman parte de este campo en tanto comparten como objeto de estudio la dinámica de los procesos sociales. Los científicos sociales se ocupan entonces de estudiar a las sociedades humanas en sus diversas manifestaciones como creaciones culturales, modos de producción económica, de conducción política, sistema de representaciones sobre la realidad, tipo de vínculos con la naturaleza, etc., utilizando metodologías propias, recortando su caso de estudio, elaborando hipótesis y teorías que los científicos sometan al análisis y debate con sus colegas.

Sin embargo, la epistemología de las ciencias en las últimas décadas ha revisado esta mirada, ya que los científicos no pueden concebirse como sujetos aislados de su sociedad, de sus intereses y de sus escalas de valores. Las preguntas que generan inquietudes sobre la realidad social, las formas de preguntarse y los para qué de su trabajo están fuertemente asidos a las épocas, lugares, valores y carga ideológica que ineludiblemente condicionan la acción y la reflexión científica en cualquiera de sus campos (VARELA, 1999).



2. El siguiente fragmento se refiere a la relación establecida entre la producción de conocimientos científicos, en el área de las Ciencias Básicas, y la empresa.
Le proponemos:
 - a. Que redactó un copete con las ideas centrales que se expresan.

- b. Que revise las ideas que se trabajaron en el texto y reflexione sobre las posibilidades de establecer vínculos con el campo de las disciplinas sociales.

"(...) Bernal (1939) no dejó de señalar este carácter pragmático de la ciencia unido a la determinación de clase social de su contenido y orientación. El estudio clásico de Hessen (1931) sobre los *Principia* de Newton expone con crudeza la determinación económica de su desarrollo. Incluso un autor tan alejado del materialismo economicista como Merton (1964) puede concluir que 'el campo de problemas investigados por los científicos ingleses del siglo XVII estaba apreciablemente influido por la estructura socioeconómica de la época' y pone de relieve 'los intentos de los científicos para aportar apoyos tecnológicos a las empresas de negocios' (p.615). Y teniendo en cuenta la especial atención prestada a las cuestiones de transporte, destaca que 'en estos casos particulares lo hacen con el fin de facilitar la posible ampliación de los mercados, uno de los requisitos primordiales de un capitalismo naciente' (p.612). Porque en aquella emergente ciencia inglesa, 'el sentido del éxito de los científicos no se ajustaba exclusivamente a criterios científicos' (p.602).

"(...) Más que nunca, la generación de conocimientos científicos para la producción y el comercio se ha convertido en una actividad sistemática en el seno de las instituciones académicas, esto es, una actividad programada de antemano, que configura roles propios y que reordena recursos para ello (...) De esta manera, aparecen nuevos roles vinculados a la investigación que tienen una importante connotación de aspectos económicos y comerciales: el científico-empresario, el intermediario entre las capacidades de conocimiento académico y las necesidades de las empresas (...) (pp.16-17)

Una de nuestras hipótesis en este trabajo es que, sea por efecto de un discurso emanado de la política universitaria de manera sistemática, sea por el 'efecto demostración' de los países más desarrollados, sea por la necesidad de mantener en pie la infraestructura de investigación de los laboratorios en un periodo de bajos recursos públicos, los investigadores académicos se vieron cada vez más involucrados en actividades de investigación comprometidas con su utilidad práctica, o en términos más específicos, con la posibilidad de su comercialización (p.21)." (VACCAREZA, L. y ZABALA, J. P., 2000)

1.1.3. La modernidad y la construcción histórica de las disciplinas sociales

El desarrollo de la revolución industrial, iniciada a mediados del XVIII, en Europa occidental, alcanzará a mediados del XIX un impulso de gran magnitud y repercutirá en diversos aspectos tales como: el aumento en el número de las fábricas y de la población en los centros urbanos, el crecimiento de la producción industrial, el desarrollo de los transportes y las comunicaciones

–ferrocarriles, embarcaciones a vapor, telégrafo, teléfono– y la movilización de grandes flujos de población que emigraban en busca de trabajo, tanto dentro del territorio europeo como hacia otros continentes.

La burguesía industrial europea se constituía en el motor de las grandes transformaciones del siglo, apoyada en las innovaciones tecnológicas –financiaban el Estado y empresarios particulares– y en una fe inquebrantable en la modernización y el progreso.

Las dos revoluciones del siglo anterior: la política y social en Francia que había terminado con la monarquía absoluta y la tecnológica y económica en Inglaterra que llevó al desarrollo industrial, colocaron a la burguesía europea como principal agente dinámico en el orden mundial.

En los últimos decenios del siglo, el liberalismo había impuesto su programa político; en Europa Occidental era la fuerza progresista por excelencia empujada por la burguesía, que al ocupar puestos claves en la dirección política, se consideró a sí misma como la legítima representante de los intereses de la nación (VARELA, 1999).

Fue también la época en la que se multiplicaban las expediciones geográficas con contenido científico, pero acompañando la expansión militar europea sobre África y Asia. Las Sociedades Geográficas y las Academias e Institutos de Estudios Históricos florecían en todos los países europeos, en ellos se reforzaba el papel de estas disciplinas en el apoyo al modelo económico, social y político decimonónico. Los temas de la época “orden y progreso”, “paz y administración”, “por la razón o la fuerza” sintetizaban los ideales burgueses y aparecían tanto en los planteos teóricos como en la acción política.

■ “El orden y el progreso, que la antigüedad consideraba como esencialmente inconciliables, constituyen esta vez más, debido a la naturaleza de la civilización moderna, dos condiciones igualmente imperiosas, cuya combinación íntima e indisoluble caracteriza desde ahora tanto la dificultad fundamental como el recurso principal de todo verdadero sistema político. Ningún orden auténtico puede ya establecerse, ni sobre todo durar, si no es plenamente compatible con el progreso; ningún gran progreso tendrá lugar realmente si no tiende a fin de cuentas a la evidente consolidación del orden.” (COMTE, A., 1981, p.11) ■

Europa –y más tarde EE.UU.– se expandían económica y militarmente sobre África, Asia y América a la búsqueda de mercados de donde tomar las materias primas necesarias, y para la venta de las manufacturas que producían en mayor cantidad en la medida en que se iba acrecentando la mecanización de la producción.

La expansión tuvo su legitimación ideológica, construyéndose un imaginario social en virtud del cual no se trataba simplemente de una expansión territorial con fines económicos, sino de llevar la cultura europea y “la civilización blanca” a los “pueblos atrasados” de los otros continentes. También se transpusieron las leyes organizadas en torno a los saberes biológicos sobre el mundo social, y deformando las teorías de Darwin se sostuvo que existían tendencias “naturales” de las naciones poderosas a expandir sus territorios. En paralelo y retroalimentándose en discursos belicistas, se expandió el gasto militar en todos los estados europeos. Este gasto fue invertido en primer

lugar en la expansión sobre África y Asia, y a posteriori, en financiar el primer enfrentamiento militar a escala mundial que constituyó la Primera Guerra Mundial.

La instalación de ferrocarriles, telégrafos y teléfonos en los continentes dominados fue un instrumento decisivo en el proceso de expansión colonial y produjo enormes impactos de desestructuración en las comunidades del interior de los continentes africano y asiático que, hasta ese momento, los europeos no habían podido penetrar.

■ "...Las materias primas destinadas a la exportación son conducidas a los puertos en los ferrocarriles, construidos en seguida, y que supusieron en la segunda mitad del siglo XIX una verdadera revolución en el interior de las tierras. Se fundaron ciudades que no tenían más misión que recoger y preparar la exportación de estas mercancías. Por lo tanto, el campesino indio va cultivando cada vez más productos que no están destinados al mantenimiento de su familia o de su pueblo. El cultivo industrial empieza a predominar (salvo en el Punjab, tierra de cereales, pero que exporta su trigo) sobre el cultivo de subsistencia. Como resultado de esta política agraria, que coincide con la expansión demográfica, tienen lugar una serie de hambrunas catastróficas en los últimos treinta años del siglo XIX y una disminución de las raciones alimenticias, constatable en nuestras imperfectas estadísticas." (BRAUDEL, F. (1968). *Historia y Ciencias Sociales*, Alianza, Madrid, p. 213) ■

En este contexto histórico y tomando a las ciencias exactas y a las naturales como modelo se institucionalizan como ciencias las diversas disciplinas sociales como la antropología, la economía, la sociología, la historia o la geografía. Cuando mencionamos su carácter científico estamos pensando esencialmente en lo que hace a la construcción de un método propio, a la determinación de su objeto de estudio y a la sistematización de los conocimientos. Los autores difieren en la clasificación de las distintas disciplinas según sus campos. Una clasificación posible la plantea Felix Schuster (1992,7) al referirse a ciencias formales: lógica y matemáticas; ciencias naturales: física, química, biología y Ciencias Sociales o humanas: economía, sociología, antropología, psicología, psicoanálisis, historia, lingüística, derecho, educación, política, comunicación, geografía, etc.

Duverger (1996) diferencia en Ciencias Sociales particulares y generales. Las particulares estudian la estructura y función de algún aspecto específico de los grupos sociales, en relación a sus aspectos materiales –como el caso de la Geografía Humana o Demografía–, a su estructura interna –Economía, Politología, Derecho, Sociología religiosa o del arte. Y las ciencias generales, estudian el conjunto de las actividades que desarrollan uno o varios grupos sociales –como la Etnografía, La Historia y la Sociología.

Respecto de la subdivisión interna en disciplinas, Wallerstein (2001, 214) afirma que en el siglo XIX las mismas fueron separadas, en una esfera las ciencias matemáticas, física, química y biológicas; en otra, la literatura, el arte y la música; en tanto, que la ciencia social fue considerada más cercana a las ciencias naturales.

En este contexto, por ejemplo, la geografía como ciencia iniciará su recorrido en plena época romántica desde fines del s. XVIII y adquirirá especial

fuerza a partir de su inserción en la corriente positivista. Como otras ciencias, intentó reducir el comportamiento de los fenómenos naturales y sociales a explicaciones racionales, descubriendo las leyes universales que los regían.

Peró con seguridad la fuerza real de esta disciplina provino, en mayor medida, de resultar funcional a los planes de expansión de las potencias europeas que, al compás del desarrollo industrial, durante los siglos XVIII y XIX se expandían militar y económicamente ampliando su dominación territorial en especial sobre África, Asia y América Latina.

La geografía como ciencia, insertada en el marco de la expansión burguesa,

■ "... nacía como reconstitución racional de un espacio que la aventura merced al haber ampliado y seguía ampliando no sólo cuantitativa sino cualitativa mente, espacio heterogéneo, natural y humano, al que la ciencia del hombre debía ayudar a someter en colaboración con la de la naturaleza." (FRUJERA, R., 1977, p. 19) ■



3.

Lea el siguiente artículo del diario Clarín del 6 de junio de 2000, y responda:

- Según su opinión, ¿a qué se debe el título?
- ¿Cuál es el "problema" de las Ciencias Sociales que desarrolla el autor?
- ¿Qué papel tiene la fábula en el texto? Caracterice las diferentes perspectivas teóricas de las Ciencias Sociales que analizan la fábula.
- ¿Qué vínculo encuentra entre el artículo y lo desarrollado en esta Unidad?
- ¿Es un problema la pluralidad de las teorías en las Ciencias Sociales? Responda utilizando los contenidos trabajados en esta Unidad.

Martes 6 de junio de 2000

TENDENCIAS

¿Es confiable el saber de las Ciencias Sociales?

A diferencia de las "ciencias duras", la sociología o la historia tienen múltiples modos de abordar un mismo fenómeno. Lejos de debilitarlas, eso les permite explicar las diversas lógicas que actúan en un hecho social

¿Cuál es el sentido de la sociología? En otras palabras, tratándose del discurso de una ciencia: ¿de qué criterios de verdad o falsedad son susceptibles sus enunciados? Restringamos esta pregunta al análisis de los métodos: ¿qué significa "demostrar" en una ciencia histórica?

La definición mínima de una ciencia es decir que en ella se prueba algo. La sociología no es lo que dice la mayoría de los

tes de argumentación, y así las teorías construyen los hechos de manera diferente.

Una explicación económica no refuta una explicación sociológica, o viceversa. Lo que caracteriza a las Ciencias Sociales es que sus métodos no pueden transmitir la verdad de una proposición a la siguiente como en una cadena deductiva. Pero también comparten otro modo de probar: hacer convergir pruebas de lógica diferente en un conjunto de argumentaciones, sus argumentos en una interpretación, sus interpretaciones en una teoría plausible.

Así como son múltiples las interpretaciones posibles de la estrategia de un escorpión que, para atravesar un río, encontró a pesar de sí el medio de suicidarse con toda racionalidad, con la complicidad de una rana que se dejó asesinar por confiar demasiado en la universalidad de los cálculos de utilidad, las teorías interpretativas de **las Ciencias Sociales siguen siendo inevitablemente múltiples y competitivas.** Los datos que extraen de la observación nunca permiten ni una demostración lógico-matemática que opere como dentro de un puro sistema formal ni un razonamiento experimental que pudiera ser desarrollado "suponiendo que todos los demás elementos permanecen iguales". Pero según los casos, sus mediciones, sus estimaciones, sus generalizaciones conceptuales, sus presunciones explicativas nunca son equivalentes: **son desigualmente concincentes** según la pertinencia de los materiales empíricos reunidos y según el estilo de prueba que organiza sus métodos de tratamiento de los datos. Estamos en una ciencia donde la prueba es una cuestión de más o menos, no de todo o nada.

Afortunadamente para "el interés" de las investigaciones en Ciencias Sociales, la historia de las sociedades humanas no ofrece datos tan enredados como los de la fábula del escorpión, brillante abogado de la anticipación racional pero incapaz de la intuición extralógica –o de un poquito de psicoanálisis– que le habría permitido sospechar de la duplicidad de sus reglas de decisión para anticipar un poco mejor sus riesgos.

(Clarín y Le Monde, 2000. Traducción de Elisa Carnelli; extraído de: <http://old.clarin.com/diario/2000/06/06/o-01501.htm>)

1.2. Nuevas miradas sobre los saberes científicos y las Ciencias Sociales

Cuando afirmamos que las Ciencias Sociales estudian los diversos aspectos de la realidad social, se requieren algunas precisiones. Un clásico de la sociología, Maurice Duverger plantea que:

■ "Todos los hechos sociales, como todos los fenómenos físicos, biológicos, etc. son fenómenos de conciencia, representaciones. 'El mundo de la representación'. Pero, entre los hechos sociales, algunos son sólo representaciones y no existen fuera de las conciencias; otros por el contrario, 'poseen' una existencia exterior a las conciencias y son también algo más que representaciones. Estos últimos pueden ser calificados como 'materialmente objetivos'." (DUBROFF, 1996, p. 42) ■

Federico Schuster, desde la epistemología, considera la noción de "la realidad" como una construcción metodológica del investigador, en tal sentido puede afirmarse que:

■ " (...) La 'realidad' es aquello que uno define como tal, especificando cómo se usa la palabra en un contexto particular. Así, una ilusión óptica no es real como hecho físico pero sí lo es como fenómeno psicológico. En ese sentido nada es absolutamente real o irreal; ambos pueden ser predicados de algo sólo con referencia a un criterio especificado por anticipado. Algunos filósofos han usado la palabra 'realidad' para indicar algún dominio que se encuentra 'más allá' del espacio y del tiempo y 'fuera' de los límites de la percepción y han declarado que el mundo sensible es 'irreal' (...) Pero 'realidad' puede significar también el mundo de los hechos del que tenemos experiencia en nuestra vida ordinaria (como opuesta a la mera imaginación o ficción) o puede incluir tanto hechos como fantasías y ficciones (...) Cuando señalamos que las Ciencias Sociales son fácticas no estamos sosteniendo que, para serlo, deban ajustarse a un modelo físico de realidad sino que han de configurar su propia realidad (...) [desde el punto de vista de su construcción metodológica]. Se puede así afirmar la realidad propia de [cualquier] ciencia de que se trate, descubriéndola o construyéndola, lo que ha de permitir la confrontación entre las hipótesis o las teorías (como conjunto de hipótesis) que se formulan en cada ámbito y la realidad correspondiente." (SCHUSTER, F. (1997), *Pensamiento Científico. Método y conocimiento en Ciencias Sociales*, PROCIENCIAS - Conciert, M.C.y E., Buenos Aires, p.8) ■

Partiendo de esta perspectiva, en cuanto a la posibilidad de las Ciencias Sociales –y cualquier otra ciencia– de construir desde lo metodológico su "realidad" como objeto de estudio, es que las Ciencias Sociales han incorporado como problema a investigar el de las "representaciones sociales".

Las "representaciones sociales" no serían desde lo fáctico "realidad material y objetiva", pero en la medida en que son asumidas como verdaderas y reales por los sujetos sociales que las comparten, impactan socialmente como si lo fuesen.

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, "el saber de sentido común". La representación es la mediación por la cual la realidad llega al sujeto, es el proceso por el cual se establece la relación entre la realidad y la persona.

■ "La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersecan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera como no

otros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (...) que tanto interesa en la actualidad a las Ciencias Sociales." (JOULET, D., 1986, p. 473) ■

Entendemos entonces que las representaciones sociales son también objeto de estudio de las Ciencias Sociales. En tanto sistemas de referencia en torno a los cuales organizamos nuestro pensamiento, nos permiten interpretar y dar sentido a los distintos acontecimientos y fenómenos que vivimos o conocemos y las relaciones entre ellos.

Para aclarar el concepto citaremos un ejemplo propuesto por la misma Jolet, (1986, 470-471) en una encuesta sobre la imagen de París, en las que se evaluó las preferencias por un barrio, la elección o rechazo de residir en él y el tipo de actividad y población que se observa en los barrios; los resultados ponen de manifiesto una división del espacio urbano entre un núcleo y un cinturón históricos. Antes que nada surge un núcleo central donde se cristaliza un fantasma primigenio, la cuna, las raíces de la ciudad: todo lo positivo se concentra en los barrios del nacimiento de la urbe. Luego, una corona, hoy inexistente, memoria colectiva de la huella de un ordenamiento social realizado por el varón Haussmann, que implicó el desplazamiento de las capas populares. La estructuración urbana reposa sobre una base imaginaria y simbólica que incide sobre la manera con que los parisinos viven su ciudad.

Finalizada la Primera Guerra Mundial, el Círculo de Viena intentará reivindicar la importancia de sostener la lógica como camino hacia el "saber científico", en una atmósfera que se tornaba cada vez más irracional con el ascenso del fascismo y nazismo, entre otros epistemólogos se pronuncian Carnap y Popper. El primero enuncia el principio de verificabilidad de los enunciados en función de su comprobación empírica y el segundo propone el método de la falsación, a partir del cual un enunciado conserva su validez, no en función de ser verificado, sino en tanto no se demuestre su falsedad sometido a prueba.

Otra reacción se producirá con la Escuela de Frankfurt coetánea al Círculo de Viena e iniciada por Max Horkheimer. Se desarrollará dentro del ámbito del pensamiento marxista y también será conocida como "Teoría Crítica". Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas destacan en sus obras el objetivo transformador que deben tener las ciencias en su conjunto y las sociales en particular. Entre otras figuras que se destacan en la época, por su creación intelectual y el peso de sus aportes en el campo de las Ciencias Sociales se destacan Gyorki Luckacs y Antonio Gramsci.

Lejos de finalizar los debates sobre los paradigmas de las Ciencias Sociales, aún continúan vigentes. La crisis de paradigmas implicó la ausencia de paradigmas dominantes y cada vez es más fácil observar, la cada vez más frecuente permeabilidad de las fronteras disciplinares en la investigación social y el intercambio de aportes de investigadores que comparten "problemas" u objetos de estudio, más allá de las disciplinas de pertenencia. Como ejemplo podemos citar el análisis sobre aspectos del campesinado en América Latina con aportes de la etnohistoria, la historia, la antropología, la sociología rural y la geografía.

En otros casos los trabajos de científicos sociales son objeto de avidez por científicos del mismo o diferente campo. Por citar un ejemplo de la ac-

tualidad, vemos cómo los aportes de Bourdieu, procedentes de la sociología, son conocidos, apropiados y/o debatidos, por el conjunto de investigadores de las Ciencias Sociales. Científicos provenientes de distintas disciplinas e incluso campos del saber comparten congresos, seminarios y en infinidad de casos los posgrados propician la inclusión de alumnos con diferente formación de origen.

1.3. La relevancia sociopolítica de la enseñanza de las disciplinas sociales en la institución escolar

La necesidad de transmitir a las siguientes generaciones informaciones, valores y actitudes consideradas deseables, hizo que tempranamente se le asignara a la enseñanza de las disciplinas sociales una significación sociopolítica. También, en el presente, estimamos que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene valor, desde una perspectiva sociopolítica, aunque diferente al del siglo XIX.

La institucionalización y masificación de la enseñanza de las disciplinas sociales acompañó y se anudó en el proceso de consolidación de los Estados nacionales modernos. Los Estados nacionales, como construcción sociopolítica y territorial de fines del siglo XIX, implicó la hegemonía de un modelo que, en lo político, rechazaba la legitimación teológica del poder político y lo colocaba dentro de la esfera de las decisiones humanas; en lo económico se adscribía al orden capitalista y en lo territorial afianzaba un sistema de fronteras que sostendría fuertemente el ejercicio de la soberanía en la burocracia estatal y el monopolio de la fuerza a través de los ejércitos nacionales.

En este contexto, la escuela fue la institución que, por excelencia, tendió a homogeneizar una visión del mundo y a inculcar a las futuras generaciones saberes y valores, considerados virtuosos, para ser reproducidos.



4.

A partir de la lectura del siguiente texto de James Anderson, identifique aspectos en la enseñanza de la Historia y Geografía escolares que puede relacionar con los conceptos del autor y busque un ejemplo en su biografía escolar.

Entendemos la noción de nacionalismo en el sentido en que lo define Anderson (1986) como: "Ideología territorial que resulta unificadora internamente y divisora externamente. Define a la gente en términos de pertenencia (o no pertenencia) con respecto a un país y a una cultura particulares que designan una "nación" más que en términos de clases o status sociales; e ignora o no considera los conflictos y divisiones internas de la nación, en parte para externalizar la fuente de sus problemas. Los objetivos políticos se formulan explícitamente en términos de un particular pueblo o nación, más que en referencia a un sector del mismo. Y así como tiende a la unificación y a la división a la vez en el espacio, el nacionalismo también es ambiguo con respecto al tiempo, simultáneamente retrayéndose al pasado y proyectándose al futuro. Se usa al

pasado remoto –típicamente una versión heroica y fabricada del mismo– para echar luz sobre la falta de adecuación del pasado reciente y del presente de modo de apuntar hacia un apoyo para el progreso hacia un supuesto futuro mejor.” (ANDERSON, J., 1986, p.1)

En el marco de la exacerbación nacionalista de la Primera Guerra Mundial y la posguerra, y en consonancia con la deconstrucción y reconstrucción de la “legitimidad” territorial por parte de los estados (entendiendo por territorio al ámbito geográfico de ejercicio del poder de dominación), se afianzó la búsqueda de un pasado histórico que justificara la dominación territorial.

A la vez, se desarrolló una batería de simbolismos y rituales de fuerte carga emocional que facilitaban la consolidación ideológica de los nacionalismos.

La masificación de la ideología nacionalista indujo al conjunto de la población involucrada a visualizar como lógico, racional y justo el orden establecido; e impulsó la cohesión a través de mecanismos de carácter emocional, que condujeron a esencializar las ligazones con un territorio constituido –real o idealizado– en unidad política. Bourdieu (1997) señala que a través de la intervención institucional el individuo se apropia y naturaliza de aspectos de la realidad objetiva (externa) y la reproduce a través de la constitución de diversas prácticas sociales tendientes a perpetuarse sin que esto se realice de modo consciente.

El individuo, en función de la posición que ocupa en el espacio social, interioriza una cierta visión de la sociedad que se le impone en forma duradera, que generan un cierto número de prácticas sociales y que progresivamente adquieren para el individuo la fuerza de la evidencia (Moscovici, 1986; JOULET, 1986).

En relación con la intención homogeneizadora, en lo que hace a la transmisión de valores compartidos, fijados desde el Estado, se construye un aparato simbólico sostenido fuertemente en dos disciplinas sociales que serán ejes en la escuela: la Historia y la Geografía.

Hasta mediados de siglo la enseñanza estuvo difundida entre una élite social, pero el progreso y la propagación de nuevos principios científicos e ideológicos, modificaron el cuadro clásico del saber y transmisión de la cultura. La burguesía del siglo XIX, en su afán por aprovechar los beneficios del desarrollo industrial y tecnológico y de afianzar los procesos de unificación nacional territorial, fomentó desde el Estado la idea de que todos los ciudadanos debían recibir instrucción y propició la masificación de la escolaridad primaria.

En este contexto, el lugar que tuvieron la Historia y la Geografía, junto con la enseñanza de la Lengua en las currículas escolares fue imbatible. Estas disciplinas debían hacerse cargo del mandato social y la decisión política de formar patriotas ilustrados, naturalizando los procesos históricos de conformación territorial de los estados.

Promovidos por el idealismo alemán, los conocimientos científicos adquirieron un valor inusitado y los estados nacionales, regionales y municipales abrieron nuevas escuelas de enseñanza primaria, secundaria y técnica, secularizando, de este modo, una actividad que por siglos había estado concentrada en los centros y congregaciones religiosas.

BONNEWITZ, Pierre
(1997), *La sociologie
de Pierre Bourdieu*, PUF,
Paris.



El acceso a los estudios universitarios, se democratizó muy lentamente. Recién a principios de la centuria siguiente las aulas de los centros superiores de enseñanza se abrieron a mayor población estudiantil.

En la propagación de la enseñanza, cobró gran importancia la nueva prensa, que permitió la divulgación y la masificación de la cultura; el papel impreso llegando a la mayoría de los hogares y los planes educativos estatales para erradicar el analfabetismo se expandieron.

Frente a los nuevos saberes concretos, evidentes y prácticos que parecían posibilitar la comprensión sistematizada, organizada, progresiva y racional del mundo, las explicaciones providencialistas y el espíritu religioso fue reemplazado por las nuevas especulaciones del pensamiento positivista (VARELA, 1999).

La historia positivista, transmitida escolarmente, implicó programas centrados en describir minuciosamente los acontecimientos pasados. Se concebía a los actores de la historia: varones, europeos y blancos; las mujeres, cuando aparecían, eran simples y abnegadas acompañantes. Recorriendo los textos escolares de Historia, podemos observar que no se registraba su presencia ni su actuación, tampoco la de los sectores populares más que en referencias marginales. Ocurría que la Historia se centraba en los grandes personajes –Napoleón, César, Alejandro– habitualmente militares conquistadores o en algunos sabios clásicos “precursores” del racionalismo.

En Francia, bajo la influencia de filósofos ilustrados, la Revolución proclamó por ley en 1795 la enseñanza obligatoria de la Historia en los estudios a partir de los dieciséis años, enfatizando el análisis racional de los sucesos. Aunque Napoleón suprimió la Historia como materia escolar, fue reimplantada “bajo los supuestos de la revolución burguesa y la formación patriótica” (FRIERA SUÁREZ, 1995, 40).

Los contenidos de la Historia enseñada respondían al orden burgués y patriarcal del siglo XIX y la escuela era junto a la familia, el espacio privilegiado para la reproducción cultural de estos valores.

Otra preocupación era la de narrar la Historia de manera que fuese accesible al conjunto de la población y no destinada a las élites académicas. La “Historia de la Revolución Francesa” (1847) de Michelet fue un ejemplo de popularidad convirtiéndose en referente del pasado revolucionario del '89 y de las revoluciones románticas que vivía la Francia de ese entonces (Moradillo, 1996: 37).

Los enfoques de la Historia empírico-positivista de Ranke y la biográfica de Carlyle tuvieron amplia aceptación en las instancias de formación de los docentes y fueron reproducidas, en las escuelas, por generaciones.

La ciencia geográfica, por su lado, adquirirá especial fuerza a partir de su inserción en la corriente positivista. Como otras ciencias, intentó reducir el comportamiento de los fenómenos naturales y sociales a explicaciones racionales, descubriendo las leyes universales que los regían. Las figuras centrales en el pensamiento geográfico del siglo XIX fueron parte de la escuela alemana –iniciada en el XVIII con Kant.

Alexander von Humboldt y Karl Ritter serán los más destacados geógrafos de la primera mitad del siglo, fuertemente influenciados por el romanticismo o idealismo; ambos desarrollaron obras monumentales en las que se plasmaron los conocimientos geográficos hasta ese momento disponibles en Europa. Estos conocimientos constituyeron la base de lo que sería la geografía como ciencia y la transferencia escolar de ella, por lo menos, durante un siglo (VARELA, 1999).

El filósofo Emanuel Kant dictará durante años su curso de Geografía física en Königsberg. Los planteos de Kant, aplicando una lógica implacable, pondrán en discusión las ideas de designios divinos detrás de los fenómenos naturales o sociales, tan comunes para la época. En igual sentido, en la misma época se pronunciará Hume.

Otras disciplinas sociales, como la sociología y la economía, se integraron a los últimos años de la enseñanza media no obligatoria y su lugar en la currícula dependió de la especialización elegida.

El lugar asignado a las materias escolares relacionadas con el campo social subsistió, sin grandes variantes –salvo situaciones contextuales atadas a fenómenos políticos, por ejemplo el fascismo en Italia o los movimientos sociales de los sesenta en Francia.

Las perspectivas sobre la estructuración de las Ciencias Sociales en lo que hace a su metodología, objeto de estudio, supuesta objetividad, predictibilidad y posición del Investigador respecto a la realidad, distó de ser homogénea en los intelectuales del campo. Fue especialmente a partir de la segunda década del siglo XX, cuando el contraste con los hechos de la realidad social pusieron a prueba aquellas representaciones construidas sobre las Ciencias Sociales por el mundo académico y convertidas en “verdades objetivas” durante una centuria.

Los acontecimientos que se sucedían a ritmo acelerado, contrastaban la realidad con la promesa optimista del “progreso indefinido” y las certezas que habían parecido inconvertibles se diluían.



5.

Los enfoques disciplinares tradicionales fueron acompañados de estrategias de enseñanza acordes a un modelo jerárquico; en este sentido Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron hacen algunas reflexiones.

Le proponemos que a partir de la lectura del fragmento siguiente:

- a. Identifique los aspectos centrales considerados por los autores.
- b. Establezca las relaciones entre estas características del rol docente y del alumno, con el contexto histórico relatado anteriormente en el texto.

“Lo quiera o no lo quiera, lo sepa o no lo sepa, el profesor debe definirse en relación a la definición social de una práctica que, en su forma tradicional, no puede desarrollarse sin una cierta acción dramática: aunque para realizarse supone la autoridad pedagógica, la acción pedagógica, debe por un círculo aparente, obtener el reconocimiento de su autoridad en y por la realización del trabajo de inculcación. Obligado a ilustrar la calidad de su manera personal de comunicarla, el profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada a su cargo (empezando por la libertad de la palabra, que es para el profesor lo mismo que la blusa o la bata blanca para el cocinero, el barbero, el camareru o la enfermera) para poder renunciar elegante y ostentosamente a las protecciones más visibles de la institución acentuando los aspectos de una tarea que, como los gestos del cirujano, del solista o del acróbata, son propicios a manifestar simbólicamente la calidad única del ejecutante y de la ejecu-

ción: las proezas más típicamente carismáticas, como la acrobacia verbal, la alusión hermética, las referencias desconcertantes o la oscuridad perentoria, tanto como las recetas técnicas que le sirven de soporte o sustituto, como el encubrimiento de las fuentes, la introducción de bromas preconcertadas o el evitar las formulaciones comprometedoras, deben su eficacia simbólica a la situación de autoridad que les proporciona la institución (educativa). Y, si la institución tolera y favorece tan fuertemente el juego (...) es porque la acción pedagógica debe transmitir siempre, aparte de un contenido, la afirmación del valor de ese contenido (...)" (BOURDIEU, P. Y J. PASSERON, 1998, pp.180-181)



"*La Reproducción...* de Bourdieu y Passeron (1998) constituye una síntesis teórica que articula de modo sistemático los resultados obtenidos en una serie de estudios empíricos, desarrollados a lo largo de más de diez años. Estos estudios, fruto del trabajo de equipo, han explorado dos dimensiones complementarias: el funcionamiento del sistema escolar y las actitudes de las distintas clases sociales con relación a la cultura." (Del prólogo de Marina Subirats, para la edición española)

A un siglo de la institucionalización de las asignaturas Geografía e Historia, y aún con diferencias, en lo que hace a los enfoques teóricos y metodológicos, hay consenso en que la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales (sea en forma areal o disciplinar) es necesaria para entender, explicar y transformar el mundo actual.

Este consenso se da también entre los teóricos y los docentes, quienes comparten la visión de que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiende a introducir una mirada crítica en la información a la que acceden los alumnos a través de los medios masivos de comunicación, a ayudar a construir un sistema de significados que permita decodificar aspectos de la realidad y sus representaciones; a valorar y generar actitudes respetuosas de las diferencias y cuestionadoras de las desigualdades, a asumir valores democráticos y participativos que acepten la alteridad y el pluralismo ideológico. En este sentido, las expectativas de logro del campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales son expresadas en los documentos oficiales, que cada país asume. Para el caso de nuestro país, los documentos de alcance nacional expresan las siguientes consideraciones.



6. Le proponemos que analice las expectativas de logro de las Ciencias Sociales al terminar la Educación Básica en Argentina según los Contenidos Básicos Curriculares y:
 - a. Compare estas metas con las que se proponen en el diseño curricular de su provincia.
 - b. Estime la factibilidad de estos logros en función del contexto escolar en el que se desempeña.

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

El objeto de enseñanza del área: la realidad social

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

También podemos evaluar desde el punto de vista de los sujetos cuál fue la pertinencia de la formación ofrecida: ¿cuánto de aquello

que nos enseñó la escuela resultó luego útil para nuestra vida social? Fuera de las expectativas utilitarias o aplicacionistas, ¿qué sentido tuvieron aquellos aprendizajes? ¿Nos ayudaron a comprender mejor el mundo en que vivimos, a tomar decisiones sobre nuestra propia vida, a participar en la deliberación pública sobre los problemas comunes, a reconocer nuestras identidades en la relación con otras, a entender la lógica de funcionamiento de los espacios? ¿Quisiera evitar una generalización 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 resultó 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 *con* a *contra* 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 llega a los niños el hecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imponen 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 deslice muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños (2004: 11).

La experiencia social de cada niño se ve recortada por su clase social, su género y su entorno cultural, por lo que se conforman vectores cada vez más segmentados, aislados y distantes. La realidad social que cada uno percibe tiende a ser fragmentaria y sesgada, 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—" (CCBA, 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,

das, 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 Alduroqui 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 multicaótica, 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, tejido 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 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 concocan 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 políticas⁵, 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

⁵ Surgieron en medida que la producción científica de las Ciencias Sociales instituyó una serie de asociaciones políticas. La historiografía argentina, por ejemplo, nació desde el poder del Estado y fue moldeada, durante los primeros decenios, por órdenes de fuste en la alta burocracia, como sucedió también en Uruguay, Francia y Canadá (Pablo Luján).

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

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

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

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

- sacar la Historia de los estrechos límites del devenir institucional, de la obra de los gobiernos y de la biografía de los gobernantes;
- sacar la Geografía de la descripción chata y enumerativa, del dato irrelevante y de la exaltación emocional por la variedad de climas, las dimensiones territoriales y las generalizaciones infundadas sobre los rasgos de la población;
- incluir conceptos y metodologías de la Sociología y la Antropología, disciplinas que enriquecieron el panorama de las humanidades y ampliaron el horizonte de las investigaciones, pero han encontrado escaso eco en el currículo escolar;
- incluir aportes de una Economía que, desde hace décadas, es preocupación cotidiana de los argentinos, pero no encuentra orientación conceptual suficiente en la enseñanza escolar.

ría, pedagógica — las instituciones múltiples complejas por el hombre, los sentimientos 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, 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 movilizan el pasaje hacia estados 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 políticas⁵, 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

⁵ Tengamos en cuenta que la producción curricular de las Ciencias Sociales latinoamericanas también sufrió influencias de concepciones políticas. La historiografía argentina, por ejemplo, nació desde el poder del Estado y fue política, durante los primeros decenios, por dirigirse de base en la elite gobernante, como Simón Bolívar, 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 Kriger (2004), la enseñanza del área ha estado frecuentemente tensionada entre la intención de ofrecer herramientas para la comprensión del mundo y para desnaturalizar las creencias usuales, y la expectativa de consolidar el lazo social y forjar una identidad colectiva. Estos autores desvinculan 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:

...1 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 someríos, que apuntan a la formación de identidades colectivas de tipo nacional, y, por el otro, los *disciplinarios*, 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 acompañadamente 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 encoros 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 lo llamado "edificación patriótica" a la enseñanza primaria (una reacción contra la temida desaccionalización que al afluente inmigratorio presuntamente produciría probablemente haya tenido un impacto perdurable sobre la cultura política argentina (1987: 144).

Los adictamientos desemozados, los rituales que apelan a suscitarse emociones acriticas y los desatemplados 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 incuestionable. En la mirada al mundo social, cada cual tiene ocasión de preguntarse desde dónde observa y con quiénes se identifica, en tanto nacidos en un mismo país, partícipes de un mismo género, adherentes a un sistema de ideas, insertos en una clase social, etc. Los focos identitarios pueden ser múltiples y convergentes. Es la apertura a la diversidad de actores, sectores y tradiciones sociales la que posibilita que cada sujeto revise su propia experiencia social y produzca identificaciones durante el proceso de conocimiento del mundo.

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

l.) Hay que recordar que la conciencia 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 cuando interviene el juicio de valor: es en su mismo seno, en la identificación de su objeto. Podríamos decir: la historia de las sociedades se convierte en algo más que la simple evolución 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 círculo 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, entendimos 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 cosmopolita).

Estos sentidos pueden sostener una enseñanza siempre incabada, 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, 1996) 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

acercamos 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 niños/as pequeños comprender acerca de la vida en sociedad y también recupera enfoques de las ciencias sociales. Tanto la perspectiva de la historia contemporánea, como los aportes de la sociología y la antropología coinciden en que la vida cotidiana es una dimensión central para estudiar la realidad social, para entender los procesos en sus distintas manifestaciones, para comprender tanto cómo los sujetos experimentan las determinaciones estructurales, como sus posibilidades de apropiarse y resistir a estas determinaciones (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a: 228).

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

En el tramo final del Segundo Ciclo, cobra relevancia que los estudiantes reflexionen sobre los procedimientos más adecuados para abordar preguntas sobre la realidad social y que confronten el derrotero de la sociedad argentina con procesos mundiales. En términos prácticos, se espera que los estudiantes desarrollen las competencias básicas tanto para abordar un texto de las disciplinas de base como para leer el diario con comprensión creciente. El desafío, en síntesis, es centrarse en el estudio sistemático de la realidad social, incluyendo saberes de las disciplinas científicas, sus conceptos fundamentales y métodos de abordaje, más que estudiar sumativamente las disciplinas y ver qué relación

profía hallarse entre ellas y la realidad¹.

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 sistemática 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-

¹ Aproximamos a estudiar historias sociológicas o de conjuntitud: aprender "la historia moderna" o la "geografía actual" no significa, absolutamente nada, si desconocemos los acontecimientos y los instrumentos que están detrás de esos libros: ¿por qué se ha llamado "modernidad" una etapa de la historia que se quiso oponer a una "antigüedad" y a una "medievalidad"? ¿cómo se justificó que una serie de acontecimientos determinaran "iluminismo", y otros acontecimientos de la misma envergadura no lo fueron en otros contextos? Enseñar "la historia" o "la geografía" puede involucrar fines contradictorios.

tan en nuestros criterios de enseñanza. Como hemos visto, las Ciencias Sociales permiten contradecir las miradas naturalistas y deterministas de quienes aborran ingenuamente la realidad social, sean estos niños o adultos atrapados en los modos infantiles de aproximarse al mundo social. Cada niño, como cualquier sujeto inexplorado, 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 formación 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 individualizado, es donde surgen frentes de conflicto respecto de elementos identificables socialmente: la raza, el color de la piel, el sexo, la apariencia física, la pertenencia étnica, la edad, la heterosexualidad o la minoría sexual (ibídem: 38).

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

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

Bibliografía

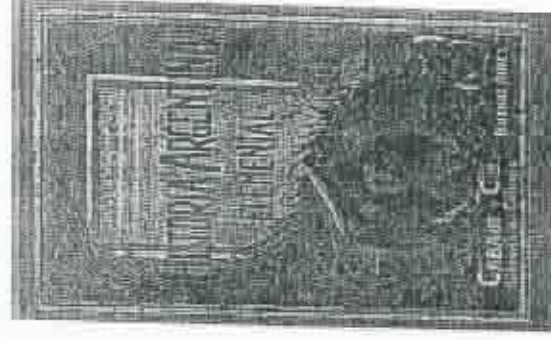
- ALDEROQUA, Silvia; GOMAN y ANALÍA SEGAL (1995): *Ciencias Sociales. Documento de Trabajo N.º 1*. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA).
- BAUMANN, Zygmunt (2001): *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOIX, Ulrich (2000): *La democracia y sus enemigos. Textos escogidos*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, Peter y THOMAS LUCHMANN (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.
- DCCyE (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.

- FERRARI, Melina y María Eugenia de PASTA (2009): *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- GALIANO, 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.
- IAJES, Gustavo y Analía SICAL (2004): "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante", en Beatriz ASENBURG y Silvia ALBOSQUIL (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 CARU (comp.): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1999): "La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela", en Félix 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).
- TOLOI, 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.
- ТОДОРОВ, Тзветан (1993): *Las morales de la historia*. Barcelona: Paidós.
- ЗЕЛАНОВИЧ, Перла (1998): "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cerca o lejanía?", en Beatriz ASENBURG y Silvia ALBOSQUIL: *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

continúa

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

Silvia Finocchiaro



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.

NOTAS

1. Hilda Herzer, "Los desastres no son tan naturales como parecen". En *Medio Ambiente y Urbanización* N° 30, págs. 4 y 5.
2. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, *Capacitación Docente 1995. Módulo 2*. Villa, A.; Cordero, S., "La relación sociedad-naturaleza. Deterioro y catástrofes naturales", pág. 127.
3. H. Herzer, ob. cit., pág. 8.

IPESCO - DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES. PROF. QUIROGA DIEGO
= HACER GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA =
REFLEXIONES Y ABORTOS
CORDERO - SUARZMAN
ED. NOUVEAUX ÉDUCATIFS
AÑO : 2007

Vallen Juan

CAPÍTULO 4
El trabajo a partir de principios

Es sabido que toda ciencia posee principios. La palabra "principio" alude, por un lado, a "inicio", "comienzo", "elemento del cual derivan todas las demás cosas". Por otro lado, hablamos de principio cuando nos referimos a algo que "da razón de". En este último sentido, un principio es un aspecto teórico aceptado tácitamente por toda la comunidad de científicos y que permite un análisis adecuado de las cuestiones que deseamos estudiar. Se trata de principios que nos sirven para "conocer".

Todas las ciencias tienen principios. Solemos llamarlos "principios explicativos", pues nos sirven para "conocer dando razón de". De eso se trata cuando se hace o se enseña una ciencia.

La finalidad de toda ciencia es la de analizar e intentar explicar o comprender aquello que se estudia. No se trata sólo de describir. La explicación es algo más que una tarea de descripción. Describir es decir "cómo" es algo. Explicar es decir "por qué" ocurre algo.

Cuando nos preguntamos sobre el "porqué", podemos referirnos a causas, motivaciones o propósitos.

Dice Schuster:

"Describir implica señalar aspectos reconocibles o signos característicos de las cosas. Al describir nos mantenemos en el mismo nivel proposicional de lo que estamos describiendo, no hay un cambio de plano. En cambio explicar (al menos en un sentido fuerte) sí implica un cambio de plano. Para decirlo rápidamente, explicar es subsumir, incorporar un hecho bajo un enunciado general."¹

Enseñar ciencias sociales, enseñar geografía (estamos persuadidos de ello), es procurar desarrollar en nuestros alumnos actitudes científicas. Enseñar geografía tiene como meta, entre otras, ayudarlos a adquirir herramientas conceptuales que les permitan analizar y comprender, es decir, *explicar*, la realidad social en la que les ha tocado vivir.

Para ello, creemos fundamental el trabajo sistemático y sostenido a lo largo de los años de escolaridad, con los principios que sustentan el accionar del científico social.

Veamos cuáles son esos principios específicos de las Ciencias Sociales y de la Geografía.

El principio de la causalidad

Cuando hablamos de causalidad nos referimos a las conexiones existentes entre un determinado fenómeno y los fenómenos precedentes. Hablamos de una conexión necesaria entre algo existente y algo que fue el motivo de su aparición, de su desarrollo. Hablamos así de relaciones causales.

En Ciencias Sociales, cuando hablamos de causas, lo hacemos en un sentido diferente al que usan las Ciencias Naturales. En nuestra materia, toda causa hace referencia a "condiciones favorables", a condicionamientos que permitieron tal o cual cuestión. No se trata de establecer relaciones determinantes, pues, sabemos, no siempre que ocurre un hecho las sociedades o los grupos humanos responden de la misma manera.

En Ciencias Sociales hablamos de causas una vez que los fenómenos han ocurrido. Es decir que podemos atribuir a un conjunto determinado de elementos la "causa" por la cual dicho hecho aconteció.

Una explicación causal implica el establecimiento de una serie de proposiciones relacionadas y que suponen el "dar cuenta" de la aparición o desarrollo de un hecho social.

Una de las premisas que todo científico social utiliza es la de la "multicausalidad", pues todo hecho social sólo puede comprenderse si incluimos en

su análisis la multiplicidad de aspectos que le dieron origen o que fueron motivo. Al respecto, Schuster dice:

" (...) la búsqueda de causas significaría la búsqueda de un conjunto de condiciones suficientes para la producción de un fenómeno, acción o acontecimiento." ²

El principio de la complejidad de lo social

Analizar lo social es atender a la complejidad de los fenómenos. Ello supone incluir en el análisis las distintas *dimensiones*³ con que se abordan dichos fenómenos.

Los científicos sociales utilizan estas categorías para analizar los hechos o acontecimientos sociales. Sabemos que la realidad se presenta de manera compleja, integrada. Se trata, entonces, de "separar", de "discriminar" los elementos que aparecen en lo que se está estudiando, a fin de profundizar el análisis de cada uno de ellos para luego, si es necesario, establecer sus conexiones, sus relaciones.

"Se trata de distinciones analíticas que facilitan la etapa inicial del conocimiento." ⁴

Hablamos así de la *dimensión política*, *la económica*, *la social*, *la de las mentalidades*.

En la *dimensión política* se considera:

- la organización institucional y jurídica de la sociedad,
- las relaciones entre los actores sociales y el poder (y los conflictos por detentarlo), las relaciones entre la sociedad y el Estado,
- las competencias por el poder.

Si analizamos en un hecho social lo *económico*, es que fijamos la atención en la forma de organización que las sociedades se dan:

- para subsistir,
- para aprovechar los recursos naturales,
- para producir,
- para intercambiar bienes y servicios,
- para organizar las unidades de producción.

El campo de lo *social* presenta problemas diversos. Siguiendo a L. A. Romero (1996)⁵ es necesario considerar aquí tres aspectos:

- las formas básicas de organización (es decir, los grupos sociales, las clases, etc.),
- los actores sociales (cuando hablamos de actores sociales hablamos de individuos y también de actores colectivos, protagonistas de procesos históricos),
- los conflictos (en cuanto a los conflictos, son el punto central del análisis de lo social. Estamos diciendo que abordar el estudio del campo social es hacer alusión a los conflictos existentes entre sectores, clases o actores sociales).

En cuanto al plano de lo *mental*, el mismo autor distingue dos aspectos:

- el de las ideas sistemáticas y
- las mentalidades.

Las ideas sistemáticas son aquellas que filósofos y pensadores expresan organizadamente. Por ejemplo: el positivismo, el liberalismo, el marxismo...

Se habla de mentalidades cuando se hace referencia "al conjunto de ideas y valores que cada uno de nosotros acepta como natural y obvio, con el que se actúa y juzga, pero que, analizado a la luz de la historia, muestra precisamente su radical historicidad".⁵ Es lo que se suele llamar el *sentido común*, que no es "común" a todas las épocas y sociedades.

Nos detendremos un momento en el tema de los *actores sociales*.

En Geografía (en realidad, en todas las Ciencias Sociales), es fundamental el análisis de los actores sociales que intervienen en el hecho o problema que intentamos abordar.

Sabemos que, en la organización espacial que se da en una región, intervienen actores sociales que, según sus intereses y necesidades, "actúan" de una determinada manera, ya sea como principales agentes en la construcción de dicha configuración espacial o, simplemente, como sujetos que reciben las consecuencias de las acciones que otros actores emprenden. En todo caso, son actores en tanto y en cuanto participan, de algún modo, en dicha configuración.

Cualquier conflicto social en el que, de algún modo, hay una relación con lo espacial, deberá ser trabajado desde las perspectivas de los actores que intervienen en el mismo.

A modo de ejemplo.

Si leemos esta noticia aparecida en el diario *Clarín* de Buenos Aires el 26 de marzo de 2006, pueden verse varios de los actores involucrados, los que marcamos con subrayado.

Inmigrantes latinos masiva marcha en Los Ángeles

FUE PARA PEDIR UNA AMNISTÍA PARA LOS ILEGALES Y EN PROTESTA POR UNA NUEVA LEY.

Por lo menos 500.000 personas paralizaron ayer la ciudad de Los Ángeles para pedir una amnistía para los 12 millones de inmigrantes ilegales y protestar contra el "racismo" de una reforma migratoria en EE.UU. que empezará a debatir el Senado estos días. Los organizadores de la protesta afirman que convocaron a "más de un millón de personas".

"Esto ha superado por amplio margen nuestras expectativas, seguro fueron mucho más de un millón", dijeron los organizadores, que la consideraron la protesta hispana más grande en la historia de EE.UU.

Una masiva marcha comenzó poco después de que el presidente George W. Bush defendiera su proyecto de regularizar a una parte de los inmigrantes que trabajan en forma irregular. "Una nación de inmigrantes pero también es un país donde impera la ley" –declaró Bush en su programa radial semanal.

(...) Una marea humana vestida con camisas blancas y banderas de EEUU, donde viven 35 millones de hispanos, y de sus países de origen, sobre todo de México, inundó las grandes avenidas del centro de Los Ángeles, con una población de más de 9,5 millones de habitantes, de los cuales 4,2 millones (44,6%) son de origen hispano.

En California, con una población de casi 34 millones de habitantes, 32,4% son hispanos, según cifras de la oficina federal de estadística (censo) (...)

La asistencia de gran número de jóvenes fue uno de los aspectos nuevos de esta protesta, antecedida por una manifestación espontánea el viernes, cuando más de 2000 estudiantes de secundaria abandonaron las aulas para sumarse a las protestas.

Las masivas convocatorias, que han tenido lugar los últimos días en distintas localidades del país, intentan impedir que se vote la Ley migratoria Sensenbrenner HR 4437.

Veamos:

- 500.000 personas paralizaron ayer la ciudad de Los Ángeles.
- El Senado.
- Los organizadores de la protesta.
- El presidente George W. Bush.
- Una marea humana vestida con camisas blancas y banderas de EEUU.
- 35 millones de hispanos, y de sus países de origen, sobre todo de México.
- En Los Ángeles, 9,5 millones de habitantes, de los cuales 4,2 millones (44,6%) son de origen hispano.
- Gran número de jóvenes.
- Más de 2000 estudiantes de secundaria.

Como se observa, mencionamos como "actores sociales" sólo a aquellos que participaron, según la información del diario, del conflicto. Desde ya que en las ciudades de Los Ángeles y de California hay muchas más personas, sin embargo, identificamos como "actores" sólo a aquellos involucrados en la cuestión.

Identificar a los actores es fundamental para definir el conflicto, pues según quienes participen de él serán las características y las dimensiones de la situación que se analiza.

Cuando hablamos de actores, citamos no sólo a sujetos colectivos sino también individuales. Entre los actores colectivos, además, pueden darse discrepancias internas, pues, seguramente, entre los miembros del Senado o aun de los propios inmigrantes, habrá grupos con actuaciones y posturas parecidas o antagónicas.

En cuanto al concepto de *conflicto*, sabemos que el conflicto es inherente a la vida en sociedad y que los cambios y las crisis tienen que ver con los enfrentamientos ideológicos, políticos, sociales, culturales o económicos en los que se encuentran involucrados los actores.

El conflicto puede ser latente o manifiesto y es el objeto de preocupación de las Ciencias Sociales, quienes procuran comprender sus alcances, sus antecedentes, sus consecuencias, quiénes actúan, cómo, cuándo, etcétera.

Retomamos. Las dimensiones de análisis de lo social, que se han de trabajar a lo largo de toda la escolaridad, deben aparecer, de algún modo, en las propuestas de aula desde los primeros años (obviamente, al inicio, sin hacer referencia expresa a cada una de ellas). Es el docente quien, cuando organiza sus clases, debe tener clara conciencia de qué y cómo abordarlas.

El principio de la multiperspectividad

"Ni siquiera en las situaciones más simples y que, aparentemente, pueden servirse por completo, podemos tener la certeza de un nexo causal presuntamente indudable."⁷

Es que nuevos hallazgos, nuevas investigaciones, otras relaciones causales entre los fenómenos, pueden echar otra luz acerca de lo que afirmamos.

Decimos que toda explicación por lo social siempre está condicionada por la época y el lugar en que se realiza, por los saberes científicos alcanzados, por la concepción ideológica del autor o la imperante en el momento, por la metodología de investigación utilizada.

Todo científico social sabe que es característica de las Ciencias Sociales la diversidad de miradas y de interpretaciones acerca de los hechos que se estudian.

*"Desde esta mirada alternativa a la tradicional que nos aporta hoy la disciplina [la cita habla de la disciplina Geografía] para redefinir qué enseñar en nuestra asignatura, entendemos que debe darse un lugar importante al planteo acerca de la naturaleza del conocimiento científico. En tal sentido, los contenidos que se abordan y los marcos desde los cuales se los encara, no constituyen nunca verdades definitivas. De hecho, la geografía, junto a las demás ciencias, se encuentra en un continuo proceso de construcción, crítica y reconstrucción, y sólo logra aproximaciones a la explicación de una realidad dada. En esta interpretación entran en juego las particulares visiones de sujetos que son parte de la misma realidad y que la analizan desde su propia inserción en la misma, pero a la vez participan los marcos conceptuales y procedimentales que aporta la disciplina, y que imponen un avance riguroso en la investigación."*⁸

Las Ciencias Sociales son construcciones teóricas, elaboraciones intelectuales. Los investigadores, los científicos sociales, elaboran, acerca de aquello que analizan, interpretaciones, explicaciones, las que son el fruto de un trabajo sistemático. En él se interrelacionan la concepción acerca de la realidad, la manera de ver la ciencia,⁹ los datos que recogen de los testimonios que seleccionan, las relaciones que establecen entre ellos, las conclusiones a las que arriban.

Como todo conocimiento social, la producción científica siempre se somete a la opinión y crítica de otros investigadores a fin de ser discutida. Se trata de un saber transmisible y, además, refutable.

"La pretensión de conocer al mundo, de aproximarse a la realidad, tiene sus riesgos, que el científico debe asumir. Y de ahí su necesidad de descubrir y explicar, de la manera adecuada, los fenómenos que se van presentando a su consideración, aunque, como hemos visto, no hay un modelo único y universal de explicación."

*Las ciencias humanas, naturalmente, no dejan de indagar a su alrededor, de plantearse problemas y de formular sus porqués, como una tarea central en su pretensión de conocimiento."*¹⁰

El principio de cambio/continuidad

Analicemos las citas siguientes.

1. *"Todas las sociedades están signadas por las experiencias y las prácticas a través de las cuales, a lo largo del tiempo, los diferentes grupos han ido configurando la trama de relaciones sociales que le confieren a cada una de ellas su fisonomía social y cultural específica."*

Abordar el estudio de esa trayectoria significa encontrar la manera de reconstruir lo que ya fue y esto en virtud de reconocer que, desde lo que permanece y a través de lo que se ha transformado, el pasado es uno de los materiales constitutivos del presente y del futuro. La comprensión de la contemporaneidad encuentra en la explicación del ayer una de sus claves, sin que esto signifique que haya que reconocer filiaciones mecánicas entre el pasado, el presente y el futuro."

*La indagación del pasado permite dar cuenta de los modos en que determinados grupos humanos, ubicados en determinados espacios y a través de sus esfuerzos por responder a los retos de la naturaleza, crearon aquellos bienes que han pasado a ser patrimonio común de la humanidad, tales como la conservación del fuego, la escritura, el cálculo, la domesticación de las plantas y los animales."*¹¹

II. "La geografía estudia un conjunto integrado de fenómenos que ocurren en períodos de tiempo. En las formas espaciales podemos reconocer tiempos históricos diferentes, pues en ellas coexisten cosas del pasado, de distintos pasados, del presente y gérmenes del futuro. [...]"

En definitiva, los paisajes revelan las diferentes posibilidades históricas que tuvieron cada uno de ellos, a través de sus calles, de sus edificios, de monumentos, de los servicios con que cuentan, etc. (Santos, 1988).¹²

III. "La acción de los hombres sobre la naturaleza es esencialmente dinámica, ya que la sociedad misma se encuentra en un constante proceso en el cual se producen cambios y permanencias a partir del interjuego de fuerzas de los diferentes actores que la conforman y los proyectos que cada uno de ellos asume. Por ello, el concepto de proceso se define así como necesario para poder explicar el espacio construido. En éste se va materializando la historia de una sociedad, coexisten elementos del pasado (cuya racionalidad, permanencia y/o cambio de función es necesario tener en cuenta para explicarlo) con otros nuevos que hacen a las intencionalidades y necesidades actuales de la sociedad que lo produce."

Si bien en el enfoque tradicional de la asignatura se ha otorgado un peso casi exclusivo a la visión sincrónica de los espacios, al aquí y ahora (lo cual permite llegar a una cierta descripción, pero también puede generar la idea de que los espacios son así por 'naturaleza'), desde la presente propuesta, el diacronismo se considera como una importante vía para avanzar en la interpretación espacial.¹³

Hemos destacado en los textos las intencionadas alusiones al tema de la historicidad en los fenómenos espaciales, es decir, en la necesidad de explicar dichos fenómenos a partir de los elementos del pasado que los constituyen, les otorgan existencia, son su condición de posibilidad.

Todo espacio presente es la consecuencia de la acción de la sociedad a lo largo del tiempo. En su actual configuración coexisten elementos originados en otras épocas con otros nuevos, fruto de la actual acción sobre dicho espacio.

Dicho accionar, motivado en intereses de tipo económico, político, social o ideológico, otorga determinada organización, en tanto producto del proceso histórico del que hablamos.

44

El principio de interjuego de escalas de análisis

La escala es un concepto clave para abordar correctamente el espacio geográfico. Constituye una forma de aproximación a los objetos que tiene en cuenta su tamaño relativo y el grado de detalle con que se los quiere analizar.

De esta forma, si queremos analizar grandes conjuntos (por ejemplo, los problemas de la población mundial), corresponderá una escala menos detallada; mientras que a conjuntos pequeños (por ejemplo, el problema de las inundaciones en una ciudad) corresponderá una escala que permita una visión más minuciosa.

La mirada que se adopte sobre lo que se quiere explicar "es en realidad un continuum donde no se pueden separar fácilmente sus diferentes grados. Dentro de esta gradación, se podría pensar al menos en seis momentos diferentes: personal o cercano, local, regional, nacional, continental y global".¹⁴

En la actualidad, ninguna sociedad, ningún espacio pueden explicarse por sí mismos. Cuando analizamos un espacio particular es indispensable su contextualización, teniendo en cuenta los procesos que se evidencian a escalas más generales.

Por ejemplo, al estudiar la organización del espacio en una determinada ciudad estamos efectuando un recorte analítico de la realidad como totalidad. Este recorte nos permite abordar las funciones, los problemas y las especificidades que hacen a este nivel de análisis. Además, es necesario analizar la interacción de los procesos que ocurren en ese espacio con los procesos protagonizados por la sociedad en los espacios regional, nacional e internacional.

El interjuego de escalas de análisis permite abordar la totalidad y la imbricación de las partes, superando el abordaje de espacios cerrados propios de la geografía escolar.

Todo análisis sobre el espacio debe considerar este principio.

Parafraseando a I. Lacoste, Ferrero, Morjina y Villa afirman:

*"Las sociedades aisladas y autosuficientes no existen ya en la superficie terrestre. En la actualidad, cada persona está integrada a múltiples redes de relaciones sociales que funcionan sobre espacios más o menos vastos. Las prácticas sociales se han convertido en multiescalares: a la vez que nos movemos en un espacio más a menos limitado por motivos de trabajo, estudio, esparcimiento, abastecimiento, etc., estamos formando parte de circuitos productivos mundializados, somos consumidores de productos elaborados a grandes distancias; nos comunicamos directamente o a través de los medios masivos con lo que sucede en otras áreas; decisiones tomadas en los países centrales repercuten en forma relativamente inmediata en nosotros, etcétera."*¹⁵

¿Qué significa esto a la hora de enseñar geografía? El estudio de todo espacio particular implica la necesidad de su contextualización en escalas más generales.

"Cada escala corresponde a un nivel de intencionalidad diferente: lo local lo regional, lo nacional, lo mundial. Estos niveles no pueden entenderse de forma independiente unos de los otros, aun cuando implican distintos niveles de análisis y de conceptualización de los fenómenos y procesos."

Las explicaciones de los fenómenos no residen en las áreas mismas y muchas veces no es posible entender determinadas configuraciones espaciales si no es considerando racionalidades, actores y mediaciones de diferente orden que se encuentran fuera de ellas. Ya vimos que se deben conocer las condiciones mundiales para saber cómo cada lugar se relacionará con el resto, cómo competirá, etcétera."

*En este sentido, puede decirse que 'el mundo hace los lugares'. Los lugares se entienden desde el mundo, es decir que sus significados son relativos a condiciones más generales."*¹⁶

Se pueden distinguir la escala cartográfica y la escala geográfica, estrechamente relacionadas entre sí.

La primera se refiere a la relación entre una longitud o tamaño en la reali-

dad y su representación en el papel. La escala geográfica constituye, sin embargo, la noción de mayor contenido y relevancia. Son niveles de resolución u órdenes de tamaño de los espacios, que llevan implícitos un significado teórico y metodológico.

Como dice G. G. de Martín:

*"La geografía estudia un continuo de espacios de tamaño variable. Estos cambios de magnitud tienen distintas implicaciones y condicionan la profundidad de los temas estudiados. En un extremo, el tamaño de la Tierra constituye un límite absoluto y el estudio a nivel mundial ha de dedicarse necesariamente a lo singular. A medida que los espacios se hacen más pequeños se incrementa el número de casos potenciales, disminuye su complejidad y variación interna, aumentando el grado de comparabilidad en la repetición de los fenómenos y por consiguiente, en los niveles de significación de las comprobaciones. [...] Por el contrario, cuanto mayores son los espacios, son menos los casos a comparar y las explicaciones tienen que apoyarse en gran medida en analogías externas."*¹⁷

*"Por ese motivo es que en la geografía escolar se hace necesario el juego de escalas para comprender el mundo. Lo local, provincial, regional, nacional, continental y planetario adquiere significación en la medida que se parta del lugar, que es el concepto más simple, más concreto, hasta llegar a las escalas espaciales más globales que exigen un mayor nivel de abstracción."*¹⁸

**IPES CALETA OLIVIA
ARTICULO 7mo
CICLO LECTIVO -2021
CIENCIAS SOCIALES
PROF. QUIROGA DIEGO**

GUÍA DE LECTURA N° 1

TEXTO: “Estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales”. Carballo, Cristina y Varela Brisa (Universidad de Quilmes). Páginas 15 a 23 y 26 a 33.

1. ¿Qué definición se plantea sobre las Ciencias Sociales y su estudio?
2. ¿Cómo explicaban “su” realidad las primeras sociedades? ¿Cuándo y por qué comenzaron a analizarla de forma “racional”?
3. ¿Por qué se habla de la Edad Media como un período oscuro para el conocimiento científico? Explica la influencia religiosa y política en esta forma de pensar.
4. Explica lo ocurrido a partir del siglo XIII en lo que respecta a la sociedad y cómo afectó a la manera de ver el mundo.
5. Analiza y explica las distintas corrientes epistemológicas de las Ciencias Sociales. Considera cambios políticos, históricos y sociales.
6. Caracteriza a la Modernidad, considera cambios políticos, económicos, sociales en relación al período anterior.

GUÍA DE LECTURA N° 2

TEXTO: “Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza”. Siede, Isabelino A. (Coord.)

1. ¿Qué es la realidad social? Analiza y explica brevemente qué plantea el autor sobre la misma.
2. ¿cuáles son sus rasgos más importantes
Explica cada uno de ellos, menciona ejemplos.
3. ¿Por qué se habla de un valor formativo de las Ciencias Sociales? Explica sus cambios a través del tiempo y qué ocurre en la actualidad.

GUÍA DE LECTURA N° 3

TEXTO: “Hacer geografía en la escuela”. Capítulo 4 “El trabajo a partir de principios”. Cordero, S y Svarzman, J.

1. ¿Qué es un principio? Analiza y explica brevemente los principios de las Ciencias Sociales, menciona ejemplos de nuestra ciudad.