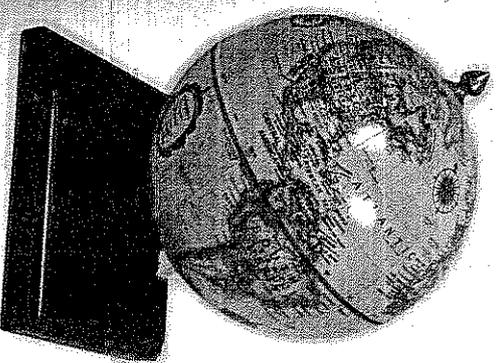


El abecé de...

Ciencias Sociales en la escuela

Criterios y propuestas para la enseñanza



Isabelino A. Siede
(coord.)

B. Aisenberg • N. Bail • V. Carnovale • V. D'Amico • A. Denkberg
S. Díaz • S. Finocchio • M. L. Gómez
A. I. Laramendy • A. E. Serulnicoff
A. M. Vijarra • A. Villa • V. Zenobi

Nueva  carrera docente

Colección dirigida por la Dra. Silvina Gvirtz

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria atraviesa una etapa de reorientación, pues vuelven a discutirse los propósitos, los contenidos y las metodologías. Maestras y maestros enfrentan el desafío de ayudar a comprender la realidad social y propiciar el pensamiento crítico sobre entornos cercanos y lejanos, presentes y pasados. ¿Cómo revisar la enseñanza sobre la Revolución de Mayo? ¿Cómo abordar los contenidos del pasado reciente? ¿Cómo invitar a pensar en el mundo del trabajo? ¿Cómo enseñar sobre los procesos migratorios recientes? ¿Cómo explicar las transformaciones de las zonas rurales? ¿Cómo abordar la llamada "Conquista del desierto"? ¿Cómo enseñar a leer en la clase de Ciencias Sociales? Este libro ofrece orientaciones teóricas y prácticas para revisar y mejorar la enseñanza sobre estas y otras preguntas. Sus autores son especialistas reconocidos, que retoman aquí preocupaciones provenientes del contacto frecuente con las escuelas. Con pasión y entusiasmo, proponen criterios y herramientas, sin recetas mágicas pensadas al margen de los docentes. Ellos encontrarán en estas páginas ideas y recursos que podrán adecuar a su contexto y enriquecer desde su experiencia.

ISBN 978-95-08-0271-2



9 789508 027112

Cód. A-4-0271



\$ 1,80

CAPÍTULO 1

Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza

Isabelino A. Siede

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

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

Por qué enseñamos lo que enseñamos

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

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

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

No podría ser sino acentuadamente nacionalista, la enseñanza de la Historia de un pueblo que, desde lo hondo de su espíritu, lanza el grito de aclamación a la patria, que millares de

voces corean: ¡Alemania, Alemania sobre todos, sobre todo el mundo! Tal país nos interesa, a nosotros los argentinos, que estamos forjando una nación, pues esta ha de ser, según el sueño de todos, fuerte y dominadora, pero con fortaleza de espíritu. La evolución de Alemania enseñanos lo que puede una idea que se anuncia en la palabra de un hombre; una idea que después se difunde hasta poseer a otros hombres; idea a cuyo fuego sagrado se trasmuta la masa heterogénea en unidad orgánica y vibrante (Rojas, 1930: 153).

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

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

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

Un siglo más tarde, aquella visión siguió derroteros disímiles en cada país y, en buena medida, fue desmontada de los discursos pedagógicos europeos en tiempos de posguerra, mientras se prolongaba en América Latina. En la Argentina del siglo XXI, este enfoque mues-

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

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

Los aprendizajes que perduran

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

"De la primaria, recuerdo una metodología de trabajo: la asignación de un tema y su posterior exposición al grupo con láminas (sin debate ni

confrontación de ideas). También un intento permanente por mostrar a los próceres como personas impolutas que no cometen errores y alejados de nuestra pobre condición humana. (...) Una duda siempre me persiguió durante toda mi historia educativa: ¿por qué los temas se repiten constantemente? (Víctor I.).

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

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

"Lo primero que se me viene a la mente cuando recuerdo el camino que recorrí de Ciencias Sociales en la escuela primaria son los actos de las fechas patrias, las costumbres y clases sociales del 1800, las invasiones inglesas, la conquista, los gobiernos patrios, que no fueron dados en profundidad, solo quiénes fueron los participantes en tales gobiernos y las fechas, que me enseñaron como fundamentales y que son precisamente lo que no recuerdo. En 7.º grado, recuerdo haber visto historia antigua" (Andrea F.).

"Otra de las cosas que me vienen a la cabeza cuando hablo de esta materia son las lecciones, las noches en casa estudiando de memoria

los nombres, fechas de nacimiento y muerte de los próceres. Me acuerdo de mi mamá corriendo hasta un kiosco para comprarme Billiken o Anteojoito, calcar mapas, usar tinta china y colorear" (Julietta I.).

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

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

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

- Muchas actividades centradas en la lectura y en responder cuestionarios. Esta pareciera ser la modalidad principal de la enseñanza del área.
- Algunas actividades en equipo, frecuentemente orientadas a preparar un tema y a exponerlo para el conjunto de la clase. En ciertos casos, se alude a la partición del tema, para que cada uno aporte de modo equitativo, sin demasiada interacción dentro del grupo.

- Alusión a las evaluaciones como instancias controladoras de lo memorizado: exposiciones, preguntas con respuestas únicas y actividades, como ubicar en el mapa, etcétera.
- Los relatos y las narraciones como un recurso ordenador y motivador, que generalmente ayudaba a dar sentido y, en algunos casos, culminaba con una moraleja o conclusión de carácter moral.
- El manual como un recurso rutinario, como vía de escape del docente, que sólo se ocupa de indicar su lectura y de controlar que se haya realizado.
- Largas enumeraciones descriptivas sobre las características del territorio argentino, la región, los países del mundo y el planeta.
- Mención de la memoria y las actividades de memorización como algo traumático y sin sentido.
- Referencias a las emociones vinculadas con el aprendizaje, en la relación con los contenidos o en la relación con compañeros y docentes.
- Las fechas patrias, los héroes, las batallas y las grandes gestas, casi como contenido exclusivo de la enseñanza de la Historia.

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

- Pocas referencias al entusiasmo, al interés, a algún tipo de *búsqueda* o *exploración intelectual*. Cuando aparecen suelen estar ligadas a un docente entusiasmado o a una actividad disonante en un contexto generalmente monótono.
- Muy esporádicas conclusiones generales o ideas-fuerza sobre la realidad social actual o del pasado, cercana o global.
- Vagos recuerdos de haber usado documentos o de haber realizado actividades vinculadas con la *investigación*.
- Casi nulos recuerdos de haber *discutido un problema*, de

haber contrastado *opiniones*, de haber *arribado a conclusiones* tras una *construcción argumentativa*.

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

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

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

¿Por qué este *currículum residual*¹ persiste con tanta fuerza? ¿Por

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

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

El objeto de enseñanza del área: la realidad social

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

En la tarea cotidiana de la escuela, todos sabemos a qué nos referimos cuando mencionamos las áreas que tradicionalmente forman parte del currículum, pero conviene considerar que, en el ámbito académico, el objeto de conocimiento no siempre ha permanecido estable. Al mismo tiempo, los propósitos político-pedagógicos varían con el tiempo y las prioridades de cada época. Por lo tanto, el objeto de enseñanza se ve interpelado desde fuera de las escuelas, 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 prepotente, pero imagino que muchos responderemos que no, o que la enseñanza escolar nos ha servido bastante poco para desempeñarnos como ciudadanos de nuestro país y habitantes de nuestro planeta. Quizás ese hueco en nuestro propio recorrido sirva para pensar qué podemos proponerles a nuestros alumnos y alumnas, como reajuste o contracara de una formación que reconocemos limitada.

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

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

En el conocimiento de sentido común, la rutina funciona como soporte de nuestra manera de ver el mundo, de asimilar lo desconocido a lo ya conocido, de interpretar lo problemático o distinto según parámetros preexistentes. El sentido común es la fuente de nuestros prejuicios y tiende a expresarse como mentalidad pragmática, con-

servadora y bastante rígida: lo que consideramos conocido se resiste a dejar un espacio a cualquier nuevo conocimiento, sobre todo si este no confirma el anterior, si lo modifica o lo cuestiona. Por el contrario, un conocimiento ordinario se valida simplemente por su utilidad cotidiana. Pero ¿de dónde proviene ese sentido común? Básicamente, de interacciones con los demás, que se tipifican a partir de las experiencias cara a cara y luego se proyectan a relaciones menos personales.

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

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

(...) día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños (2004: 11).

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

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

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

(...) la realidad social está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, de cultura,

ritos, tradiciones... las infraestructuras materiales construidas por el hombre; los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer, en primer lugar, las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo (citado en Alderqui y otras, 1995: 21).

Es decir que la realidad social implica tanto la actualidad como el pasado y la prospectiva, tanto los espacios cercanos como los lejanos, las diferentes dimensiones de la complejidad social, la multicausalidad de sus procesos y fenómenos, los datos empíricos y los discursos que los explican, las técnicas y procedimientos que cada disciplina ha desarrollado para su trabajo sistemático, las pautas éticas y las valoraciones asociadas a la comprensión de lo real. Más que una definición, que implicaría ponerle límites a lo infinito, esta 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 motorizan el pasaje hacia estadios que expresen la resolución de las tensiones previas y el surgimiento de otras nuevas, en una pugna incesante.

El objeto de enseñanza es la realidad social, algo tan vasto e inabarcable que parece dejarnos nuevamente en la 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 políticas², 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los propósitos y el valor formativo

En la práctica cotidiana de las escuelas, perviven temas, énfasis y enfoques heredados de lógicas precedentes e intencionalidades divergentes. Según el planteo de Mario Carretero y Miriam Kriger (2004), la enseñanza del área ha estado frecuentemente tensionada entre la intención de ofrecer herramientas para la comprensión del mundo y para desnaturalizar las creencias usuales, y la expectativa de consolidar el lazo social y forjar una identidad colectiva. Estos autores denominan a los primeros *propósitos cognitivos* y los encuadran en la tradición ilustrada, preocupada por la autonomía de los individuos y la emancipación a través del conocimiento. A los segundos, por su parte, los llaman *propósitos conativos* y reconocen en ellos una raíz romántica, pues enfatizan la posibilidad de que la formación humanística contribuya a fortalecer la identidad nacional y la adscripción de cada uno a las tradiciones comunitarias. Según este análisis:

(...) la enseñanza actual de la Historia en la escuela se enfrenta con la contradicción entre los dos tipos de ideales que la fundan: los románticos, de carácter emotivo nacionalista, y los ilustrados, de carácter cognitivo universal. La disyuntiva se reproduce en el juego de los objetivos de la asignatura, perfilando, por un lado, los *sociales*, que apuntan a la formación de identidades colectivas de tipo nacional y, por el otro, los *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 acompasadamente año tras año. En esa trama, lo más relevante son las valoraciones. Hay allí una necesidad urgente de despertar *amor al terruño* y valores tales como el patriotismo y el respeto a los personajes emblemáticos del pasado nacional. Esta intencionalidad, a la que se puede reconocer

cierto grado de legitimidad, se desvirtúa sensiblemente cuando entra en colisión con el conocimiento sistemático y la aproximación crítica a los contenidos del área. Tras un estudio extendido y riguroso, Mario Carretero advierte considerables diferencias en las concepciones europeas y americanas de la enseñanza de la Historia, a la cual se le atribuyen propósitos formativos discordantes:

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

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

(...) quizá la clave más importante para entender por qué la enseñanza de la Geografía en la Argentina adquirió ribetes tan chauvinistas como los descriptos en este ensayo radica en la orientación pedagógica impuesta a la enseñanza primaria entre 1908 y 1913 por el entonces Presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía. La introduc-

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

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

Con miras al siglo XXI, la enseñanza del área requiere una nueva articulación entre los aspectos conativos y cognitivos, revisando la vigencia doctrinaria de la nación como categoría política. Es legítima la expectativa de integrar a niñas y niños en la sociedad, de vincularlos con las tradiciones y los desafíos de la nación de la que forman parte y de promover en ellos el compromiso con su entorno, pero estos propósitos no pueden realizarse mediante manipulaciones y engaños. Cuando la escuela apela a mitos patrióticos incontrastables, cuando cinselaba héroes para la emulación, cuando enardece los ánimos contra los países vecinos (considerados potenciales enemigos de la patria), fomentaba un patriotismo acrílico 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 diseño, cuando revisa sus tradiciones de enseñanza para renovar su objeto tanto como su metodología. Esas voces se preguntan adónde iremos a parar si desmontamos la educación patriótica tradicional. La respuesta es que no lo sabemos, pues el pensamiento libremente ejercido nunca tiene un punto de llegada definido, sino que precisamente acepta el desafío de encontrarlo en la marcha. Lo que sí sabemos es que aquella educación centrada en la adhesión emotiva a los mitos y a los héroes no impidió que la Argentina se desbarrancara por la senda de gobiernos autoritarios, administraciones corruptas y debilitamiento del lazo social. Los ciudadanos no ponen en riesgo a la sociedad cuando piensan y participan críticamente, sino cuando aceptan dócilmente las seducciones del poder de turno, cuando admiten la realidad tal como se les presenta, cuando renuncian a buscar alternativas.

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

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

(...) hay que recordar que la existencia humana está impregnada de parte a parte de valores, y que, por consiguiente, querer expulsar de las ciencias humanas cualquier relación con los valores es una tarea inhumana (...). ¿Podemos apartar la referencia al bien y al mal bajo pretexto de que se trata de un "viejo antropocentrismo", cuando se trata precisamente de observar y de comprender el *anthropos* en cuestión? No es después de la explicación cuando interviene el juicio de valor: es en su mismo seno, en la identificación de su objeto. Podríamos decir: la historia de las sociedades se convierte en algo más que la simple recolección de antigüedades 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 hermosos es nuestro país", las valoraciones preceden y obturan las aproximaciones de niñas y niños. Por el contrario, una enseñanza crítica incluye la invitación a formular y sustentar juicios de valor a partir de conocer. Este proceso contribuye a la construcción paulatina de una conciencia histórica en la que cada sujeto podrá interpretar el pasado y el presente para posicionarse hacia el futuro. Las evaluaciones críticas provienen del conocimiento y lo enriquecen. Esto incluye la toma de posición institucional sobre procesos y conceptos congruentes o discordantes con el fundamento legal de la educación escolar

(los derechos humanos, la democracia, la paz, etc.), pero junto con y a partir de conocer el mundo, no ocultándolo para que la realidad se acomode a nuestras tomas de posición.

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

- *formar la conciencia histórica*, que permite saber dónde estamos parados, a través de la interpelación a saberes que permitan explicar los fenómenos sociales actuales;
- *construir identidades múltiples y convergentes*, hallando caminos de reconocimiento de sí mismo y de los otros mediante la confrontación de miradas, y
- *aportar al ejercicio de la ciudadanía democrática*, ofreciendo herramientas de participación para la inclusión en comunidades políticas de distintos alcances (local, nacional y cosmo-polita).

Estos sentidos pueden sostener una enseñanza siempre inacabada, argumentativa y sujeta a crítica, acerca de la realidad social. Se trata de un conocimiento que se reconstruye en la práctica de aula, lo cual requiere una producción didáctica activa. Asimismo, son sentidos que adquieren diferentes grados de relevancia en cada segmento del proceso formativo de los estudiantes.

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

En el Primer Ciclo se pone la mirada sobre aquellos aspectos de la vida en sociedad del pasado y del presente que son más

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

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

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

podría hallarse entre ellas y la realidad³.

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

- La aproximación a las disciplinas sociales incluye *comunicar informaciones básicas*, que permitan contextualizar la propia experiencia social; *ofrecer categorías de interpretación* de los datos, que promuevan una mirada globalizadora y crítica sobre la vida social, y *orientar modos de aproximación*, que favorezcan la sistematicidad y la argumentación.
- La contribución al ejercicio de la ciudadanía incluye *ampliar la experiencia social*, complementando y enriqueciendo lo que la educación familiar le ha ofrecido a cada uno; *favorecer valoraciones y posicionamientos*, fomentando el compromiso subjetivo con la sociedad global y local, y *fundamentar modos de intervención*, a fin de superar la comprensión adaptativa o las propuestas basadas en opinión infundada.

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

El desafío ético y político de enseñar Ciencias Sociales

Este artículo ha intentado discutir para qué enseñamos y analizar cómo las diferentes respuestas que podemos dar a esta pregunta ope-

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

ran en nuestros criterios de enseñanza. Como hemos visto, las Ciencias Sociales permiten contradecir las miradas naturalistas y deterministas de quienes abordan ingenuamente la realidad social, sean estos niños o adultos atrapados en los modos infantiles de aproximarse al mundo social. Cada niño, como cualquier sujeto inexper-to, comprende la sociedad en función de su propia experiencia social, de las hipótesis que se formula sobre ella y de las representaciones sociales que circulan en su entorno. El desafío de la enseñanza es ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas. Una enseñanza de tales características conlleva una enorme responsabilidad política y ética, en tanto promueve una mirada crítica del mundo social y ofrece herramientas para la intervención de cada sujeto en la transformación de las relaciones sociales que lo involucran.

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

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

(...) las crisis sociales aparecen como individuales, y cada vez menos se advierte su carácter social ni se someten a elaboración política. Ahora bien, así crece la probabilidad de que se produzcan brotes de irracionalidad de los más diversos tipos, incluidos los de la violencia contra todo lo que se etiqueta

como "extraño". Porque, efectivamente, en la sociedad individualizada, es donde surgen líneas de conflicto respecto de elementos identificables socialmente: la raza, el color de la piel, el sexo, la apariencia física, la pertenencia étnica, la edad, la homosexualidad o la minusvalía física (2000: 38).

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

(...) nadie tenga la menor expectativa de que la enseñanza va a eliminar estas creencias, lo que va a hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis, permitiendo que frente a ciertos problemas de la ciudadanía donde nos manejamos con sentido común podamos manejarlos con conceptos próximos a las ciencias sociales. Apostamos a una contribución a la formación del ciudadano, que el avance en el conocimiento social de los niños les permita un análisis político e histórico menos atado al sentido común, en ciertos contextos, pero no en otros (2008: 56).

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

Habremos cambiado el para qué de la enseñanza cuando nuestros alumnos recuerden varios años después: "En las clases de Ciencias Sociales, siempre tenía que pensar mucho y 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 trabajamos.

Bibliografía

- ALDEROQUI, Silvia; SILVIA GOJMAN y Analía SEGAL (1995): *Ciencias Sociales. Documento de Trabajo N.º 1*. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA).
- BAUMAN, Zygmunt (2001): *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Ulrich (2000): *La democracia y sus enemigos. Textos escogidos*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN (1994): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, Mario (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- y KRIGER, Miriam (2004): "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global", en Mario CARRETERO y James F. VOSS: *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASTORINA, José Antonio (2008): "Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque", revista *La Educación en nuestras manos* (Buenos Aires), núm. 79, junio.
- DGCyE (2008a): *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. Volumen 1. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- (2008b): *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. Volumen 1. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ESCUDE, Carlos (1987): *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires: Tesis.

Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Isabelino A. Siede

¿Cómo diseñar una propuesta de enseñanza de Ciencias Sociales? ¿Cómo organizar una clase o un recorrido de clases sobre un mismo contenido? No se trata de preguntas retóricas, sino de preocupaciones prácticas de quien pretende enseñar, que interpelan la teoría didáctica en busca de respuestas. La instancia de planificación, el pasaje del diseño curricular a una propuesta de enseñanza, es el primer momento en el que las orientaciones didácticas necesitan articularse en una trama específica y propositiva.

Organizar los contenidos para la enseñanza es un desafío de envergadura, que adquiere ribetes particulares en el área de Ciencias Sociales. Lo saben los estudiantes del profesorado cuando, en la formación docente, llega un momento en que inician sus prácticas de enseñanza. Con ellas, se ponen en juego sus representaciones e ideas prácticas sobre cómo organizar la clase. Estas nociones provienen de lo que el profesorado les ha brindado, pero se imbrican en una larga formación que atraviesa todo su recorrido como alumnos:

¿Cuál es el punto de partida desde el que inician su formación didáctica estos futur@s maestr@s? Sin duda, el punto de partida es su experiencia anterior como alum@s de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. A lo largo de su larga vida estudiantil, reciben experiencias de todo tipo que se van sedimentando en su pensamiento hasta crearles una imagen, una concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la manera de enseñarlos y de aprenderlos, etc. (...) Van constituyendo lo que podemos denominar su pensamiento y su competencia como futuros profesores y profesoras (Pagés Blanch, 1999: 164).

De este modo, los criterios y las recomendaciones didácticas que reciben en su formación profesional se articulan con una experiencia más extensa a la que esos criterios interpelan y por la cual también ellos son procesados y modificados. En el pasaje de estudiante a docente, hay expectativas de renovación, pero el oficio de estudiante ha dejado más enseñanzas de las que, a veces, reconoce el novel docente¹. De modo que, puesto a pensar en una clase de Ciencias Sociales, es bastante probable que se parezca mucho a las que recibí cuando habitaba los pupitres y de las cuales tenía intención de diferenciarse.

No alcanza la rebeldía ni la reforma por decreto. La renovación de la enseñanza es más difícil de lo que, a veces, suponemos. Más allá de cortar lo sano y devastar las tradiciones prácticas sin reemplazarlas por otras mejores, los intentos de reforma educativa de las últimas décadas dejan el sabor amargo de que la enseñanza mejora poco. Persisten modelos de aprendizaje denostados en el discurso pedagógico, pero útiles para resolver las vicisitudes del aula; y perduran concepciones del conocimiento que la ciencia ha dejado atrás, pero se resisten a abandonar las aulas de la escuela primaria.

Históricamente en educación hemos tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta, en la que los modelos de aprendizaje se apoyan en meros contenidos ya elaborados que deben ser transmitidos por el profesor (Zuleta Araújo, 2005: 117).

Enseñar Ciencias Sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos. En el reino de las respuestas a preguntas no dichas, a estas solo les queda la función de indagar lo que no se escuchó desde el fondo, pedir la repetición de una explicación

o averiguar la fecha de la próxima prueba. Las preguntas curiosas, las que generan ansiedad por la respuesta, las que fruncen el ceño de quien está razonando, las que provocan aleteos de opiniones dispersas y tomas de posición discordantes, esas son poco frecuentes. Los días de escuela parecen esterilizar, paralizar y excluir del aula buena parte de las expectativas que traían los chicos al ingresar. No es una novedad, y lo planteaba John Dewey en su obra fundamental:

Nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela (de tal modo que llegan a abrumar a las personas mayores si reciben algún estímulo) y su sorprendente ausencia de curiosidad sobre las materias de las lecciones escolares (Dewey, 1982: 170).

Varias décadas más tarde, nos preocupa la misma cuestión. No se trata de culpabilizarnos, sino de reconocer que nos gustaría ofrecer una enseñanza mejor; una propuesta más atractiva y movilizadora, como la que se encuentra en la enseñanza renovada de otras áreas, pero que aún es poco frecuente en las horas de Ciencias Sociales. En este artículo, trataremos de plantear los rasgos constitutivos de un enfoque problematizador, a partir de considerar algunas características de las Ciencias Sociales, revisar alternativas de organización de la enseñanza y evaluar las potencialidades de los problemas y las preguntas en la enseñanza del área.

Dime qué preguntas y te diré qué encontrarás

Usualmente, cuando se consulta a los futuros docentes de nivel primario cómo piensan abordar un contenido, la respuesta más frecuente es la siguiente: "Empiezo por preguntarles sobre el tema, para indagar sus conocimientos previos". La frase resuena como una novedad mayúscula, como un avance de la didáctica, que permite a los docentes (y aspirantes a serlo) sentirse innovadores y hasta, quizá, provocadores. Ahora bien, si nos remontamos a más de un siglo atrás, en un intento arqueológico de reconstruir las recomendaciones didácticas de los primeros formadores de formadores, no hallamos

¹ Las marcas de nuestra historia como estudiantes suelen perdurar a lo largo de toda nuestra carrera docente, como telón de fondo de nuestras representaciones, nuestras expectativas y nuestros hábitos.

posiciones muy distantes de esta. El emblemático José María Torres, prestigioso director de la Escuela Normal de Paraná, publicó en 1888 su curso de pedagogía, donde recomendaba iniciar las clases con lo que llamaba "preguntas preliminares":

El objeto de esta clase de preguntas es indagar las ideas que el discípulo tiene sobre el asunto de la lección que se le va á dar, ó sobre algo que estrechamente se relacione con el mismo asunto. Lo que por la lección se le ha de enseñar debe agregarse á lo que él sabe ya, y no podrá el maestro hallar el punto en que debe comenzar la lección, sino sondeando la mente del niño por medio de las preguntas preliminares con que le predispone para la adquisición de otros conocimientos. Si el maestro comprende el objeto de este ejercicio preparatorio, no necesitará reglas para dirigirlo; y en verdad que solo hay esta general: averiguar todos los puntos débiles del conocimiento del discípulo, preguntándole hasta que exprese las ideas que tenga sobre el asunto, por pocas que sean (Torres, 1888: 130)².

En la experiencia de Torres, las ideas de los alumnos son el punto de partida para recibir nuevas enseñanzas, que necesariamente llenarán los "puntos débiles" del saber previo. En esta concepción, la función básica de las preguntas es despejar la mente de los estudiantes y despertar su atención sobre el objeto de conocimiento que se les ofrecerá en enseñanza:

Por las preguntas preliminares, el maestro debe ganarse la atención del niño, para la enseñanza venidera; pues esto es evidentemente necesario, para que la reciba. En verdad que no es hábil el maestro que puede dar instrucción solamente á niños que tienen capacidad y aplicación para recibirla, sino más bien el que predispone para adquirirla á los lerdos é indiferentes. El maestro debe estimular en sus discípulos el deseo de saber, antes de exigirles los esfuerzos necesarios para aprender. Es tan inútil, y aun, podemos decir, dañoso, compeler á un niño indolente á que aprenda, como obligarle á que se alimente, cuando no tiene apetito. El maestro debe proveer

al apetito y al alimento de las inteligencias que dirige; y podrá hacer todo esto, si sabe preparar á sus discípulos para recibir las lecciones, y si las da con método racional y agradablemente (Torres, 1888: 130-131).

De este modo, la indagación de saberes previos busca estimular el apetito intelectual, motivar a los alumnos para despertar una inquietud y garantizar un aprendizaje agradable. El maestro estimula, provee, alimenta, dirige, prepara y exige. Se observa en los verbos la centralidad del enseñante y su preocupación por atraer las mentes infantiles hacia el conocimiento que deben recibir.

Los consejos de Torres se asemejan mucho a una versión de los conocimientos previos, extendida entre docentes y publicitada por cierta bibliografía ecléctica, que reúne aportes de Piaget, Vigotski, Bruner, Ausubel y otros autores, como si no hubiera entre ellos diferencias significativas, desconociendo investigaciones aún abiertas sobre el conocimiento social. De allí procede un mandato más o menos sutil de comenzar una clase preguntando qué saben los alumnos sobre el tema, achatando y licuando un problema epistemológico más complejo.

Beatriz Aisenberg, quien ha trabajado arduamente por comprender las implicancias didácticas de los conocimientos previos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, aportaba aproximaciones fundamentales hace unos años:

El marco asimilador para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías y nociones sobre el mundo social, que los niños construyeron en su propia historia de interacciones sociales. [...] Los niños, para conocer los objetos del mundo social, realizan construcciones propias y originales. No reciben pasivamente la información de los adultos sobre los distintos aspectos del mundo social, sino que realizan un trabajo intelectual ligado a sus propias interacciones sociales. Se plantean interrogantes y forman hipótesis originales acerca de los objetos con los cuales interactúan (Aisenberg, 1994: 141).

² Se mantiene la grafía original, diferente de las reglas ortográficas actuales.

Los conocimientos previos son un marco de referencia que se nutre de la experiencia social personal, los discursos y las valoraciones ideológicas, las representaciones, las elaboraciones subjetivas y el discursar del propio pensamiento. Desde allí, cada sujeto da sentido a toda nueva información, a veces la deforma para que quepa en los parámetros de lo ya sabido, de sus juicios de valor y de sus creencias. De alguna manera, este proceso nos advierte sobre cierto carácter conservador del conocimiento, que se resiste a ceder sus certezas y, en muchas ocasiones, busca la manera de perpetuarse tal como es. Desde otra perspectiva, lo advertía Bachelard al revisar los fundamentos del avance de la ciencia:

Cuando se investigan las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia, se llega muy pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. [...] Se conoce en contra de un conocimiento anterior (Bachelard, 1999: 15).

Preguntar simplemente "¿Qué saben ustedes sobre la Revolución de Mayo?" en los primeros minutos de la clase puede servir para relevar alguna información y traer el recuerdo de lo estudiado el año anterior. Pero los conocimientos previos son bastante más que información y recuerdo. Que los alumnos repitan fechas, nombres y acontecimientos, que recuerden algún acto escolar o alguna imagen del libro de texto no necesariamente nos muestra lo que entienden por revolución, las explicaciones que dan a un proceso largo y complejo como fue la emancipación americana. Nuestra preocupación didáctica es entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones y representaciones que no son directamente observables. La información que ofrecemos es un ingrediente que será procesado de modo diverso según las categorías de análisis que se utilicen, los afectos que se conmuevan y las lógicas que predominen: con la misma harina, se cuecen distintos panes. De este modo, la información cobra sentido en la relación que establece con las preguntas y los problemas para la cual es utilizada. Solo un problema puede invocar un uso de lo ya sabido para afrontar lo nuevo y una búsqueda

de intelectual de aquello que no podamos resolver inicialmente. Bachelard advertía sobre el carácter movilizador de las preguntas en el proceso de conocer:

Lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse. [...] Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye (Bachelard, 1999: 16).

Ahora bien, ¿qué clase de preguntas permite esto? Tanto la investigación científica como la práctica de la enseñanza muestran lo difícil que es formular buenas preguntas. Básándose en la experiencia socrática, Hans-Georg Gadamer afirma que

[...] contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que contestar. [...] El planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también su limitación. Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta. [...] En su condición de pregunta muestra una aparente apertura y susceptibilidad de decisión; pero cuando lo que se pregunta no está destacado con claridad, o al menos no lo está suficientemente, frente a los presupuestos que se mantienen en pie, no se llega realmente a lo abierto y en consecuencia no hay nada que decidir (Gadamer, 1994: 439-441).

La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común, lo cual implica decidir cuál de las respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan. Las preguntas con sentido ayudan a pensar solos y a pensar con otros. De algún modo, una pregunta es significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio

dentro del cual será posible construir la respuesta. Ese es el sentido de preguntar y esas son preguntas con sentido tanto en la producción de conocimientos como en la enseñanza.

El conocimiento social en el aula

Las preguntas adoptan formas y modalidades específicas en cada área del saber y en cada disciplina en particular. ¿Qué cualidades del conocimiento social deberíamos tener en cuenta para formular preguntas con sentido? Si todos los campos de la enseñanza enfrentan dificultades en las sucesivas traducciones del saber erudito al diseño curricular y de este al aula, el área que nos ocupa ofrece algunos problemas particulares que podemos considerar.

En primer lugar, *su objeto de estudio es infinito: la "realidad social"*. Nada de lo humano le es ajeno, y todo lo que la humanidad es y ha sido forma parte de sus indagaciones. La función de las Ciencias Sociales en la escuela es, principalmente, desnaturalizar las representaciones de la realidad social, rigidizadas a través de las experiencias sociales necesariamente acotadas de cada estudiante. Y esto supone ampliar esa experiencia social, ofreciendo en la escuela a un plus de experiencia que no brinda el entorno social inmediato. Al mismo tiempo, las Ciencias Sociales ofrecen herramientas para analizar los discursos propios y ajenos sobre la realidad social. Solo desde esta perspectiva cobra sentido introducir a los alumnos en las disciplinas que estudian la realidad social, que no se abordan de modo acabado en el nivel primario, sino en un escalón ascendente hacia los niveles superiores.

Las pretensiones descriptas contrastan tristemente con los rasgos recurrentes del currículum residual de algunas escuelas³: se ven frecuentemente los mismos temas, atados al libro de texto, acotados a

³ Llamamos *currículum residual* al que perdura en las prácticas de aula más allá —o al margen— de las renovaciones en la prescripción. Las tradiciones de enseñanza, cierta inercia institucional y, a veces, también el peso de las expectativas de la comunidad van configurando un corpus de temas y actividades que se resisten a cualquier cambio y parecen reafirmarse cuando los diseños y programas se actualizan con demasiada celeridad, sin llegar a instalarse en la práctica.

la agenda historiográfica clásica y a una geografía excesivamente enumerativa. Nos pesa reconocer que las Ciencias Sociales escolares suelen abrir poco las ventanas del mundo y, teniendo por delante un objeto de estudio infinito y apasionante, lo reducen a migajas de conocimiento. Es cierto que los tiempos y las condiciones de la enseñanza requieren acotar el objeto, pero ¿cómo hacerlo sin empobrecerlo? ¿Cómo encarar una enseñanza que despierte la tentación de seguir aprendiendo, en lugar de apagar las llamas de la curiosidad?

Esa pregunta nos anticipa el segundo rasgo del área que debemos tener en cuenta: *el objeto de estudio es complejo y no permite aislar variables*. La complejidad del mundo social está presente en cada uno de sus momentos, de sus espacios, de sus protagonistas, donde la humanidad entera se recrea. Cada hecho o proceso social puede abordarse desde diferentes dimensiones: social, cultural, económica, tecnológica, política. Aun cuando prioricemos una de ellas o seleccionemos los datos que consideramos más relevantes, las otras dimensiones están allí presentes y no podemos desconocerlas, porque eso supondría perder la complejidad. Obviamente, hemos de seleccionar temas para la enseñanza, pero ¿cómo hacerlo conservando la riqueza de lo social? ¿Cómo encarar una enseñanza que aproxime a los alumnos a los temas de estudio, pero les advierta que siempre queda algo más complejo para seguir profundizando?

El tercer rasgo para considerar es que *la realidad social es objeto de estudio de diferentes disciplinas*. La Historia, la Geografía, la Antropología, la Sociología o la Economía a veces se pueden abordar por separado, y conviene hacerlo, a veces se pueden articular entre sí, y conviene hacerlo. En cualquier caso, hay que tomar una decisión que no implique desmerecer a unas en beneficio de las otras, atrapar la singularidad de alguna disciplina en una mezcla difusa, escoger una y desdeñar otras, etc. En el ámbito académico, las Ciencias Sociales nacieron y crecieron multiplicándose. No faltaron intentos de unificación del campo y es cierto que hay cruces, influencias, cooperaciones y migraciones, pero cada una sigue preservando celosamente su autonomía, sus categorías básicas y metodologías específicas, sus tradiciones de investigación y sus desafíos pendientes.

tes. Mientras tanto, la tradición de la escuela primaria argentina es destinar un único espacio curricular⁴, en el cual predomina el abordaje de la Historia y la Geografía, que aportaron los primeros contenidos en los inicios del sistema educativo. Ahora bien, ¿cómo articular los aportes de las distintas disciplinas en la enseñanza? ¿Cómo garantizar la presencia de contenidos, enfoques y categorías conceptuales provenientes de distintos ámbitos académicos, sin perder cohesión en la enseñanza?

En cuarto lugar, es menester advertir que *las disciplinas sociales son multiparadigmáticas*. Es decir, dentro de cada ciencia social, hay diferentes vertientes y programas de investigación. Un mismo proceso es estudiado e interpretado desde concepciones ideológicas contrastantes, desde supuestos teóricos disímiles y metodologías de investigación no siempre concertables. El escenario de las Ciencias Sociales es un mosaico de diferencias, lo cual enriquece al tiempo que complica su abordaje. La vastedad de variedades, a veces lleva a considerar que toda opinión es válida y cualquiera puede darse por buena, perdiendo de vista que toda disciplina científica requiere rigor epistemológico y argumentativo en sus fundamentaciones. ¿Cómo llevar al aula estas divergencias sin caer en la mera opinión ni en el dogmatismo de imponer la propia?

Finalmente, pero no menos importante, es destacable ver lo que ocurre con los contenidos sociales en el aula: *a diferencia de otras disciplinas, tienden a abrirse y a ramificarse*. Cualquier tema de las Ciencias Sociales se relaciona con otros y, cuanto más rico e interesante es el abordaje que propone el docente, tanto más lejos lo llevan los alumnos con sus comentarios y reflexiones. Echados a rodar, los contenidos de Ciencias Sociales crecen como una bola de nieve que se nutre de lo que encuentra a su paso. El maestro novato, entusiasmado con las intervenciones de sus alumnos, deja que la bola avance sin contralor y rara vez evita que se estrelle contra el timbre

⁴ Esta decisión es diferente en otros países, que mantienen diferentes disciplinas en el nivel primario (por ejemplo, México) y también admiten múltiples alternativas en otros niveles de enseñanza, donde se adoptan currículos por disciplinas, por áreas o por núcleos temáticos, entre otras opciones.

que finaliza la hora, momento en que el conjunto estalla por los aires sin orden ni destino. ¿Cómo organizar los contenidos de enseñanza de modo tal que los alumnos sumen sus aportes pero, al mismo tiempo, no perdamos la posibilidad de orientar el proceso?

Establecer un recorte

¿Cómo organizar los contenidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales? La didáctica del área no ofrece aún una respuesta consensuada entre los especialistas, aunque se ha propuesto, en los últimos años, la noción de *recorte* como forma de seleccionar los contenidos para la enseñanza. Esta categoría didáctica se centra en la delimitación de la realidad social, concebida como una trama o un lienzo que no tiene límites y en la que es necesario *recortar* para profundizar, sin perder complejidad. Gojman y Segal lo plantean en los siguientes términos:

¿En qué sentido utilizamos aquí la palabra recorte? Nos referimos a la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento (Gojman y Segal, 1998: 83).

Como el retazo de una tela, atravesado por hilos de diferentes direcciones, el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social. Permite la delimitación interna y externa del contenido. Es decir, en primer lugar deja aspectos de lado, renuncia a la totalidad y trata de evitar *propuestas-chicle*, que se alargan indefinidamente sin ritmo ni horizonte. Como contrapartida, favorece un contrato más claro con los estudiantes, de modo que ellos sepan qué estamos estudiando y alcancen un conocimiento mejor de esa parcela al finalizar el recorrido de enseñanza.

Recortar es, también, admitir que no enseñamos todos los conte-

nidos todo el tiempo, ni repetimos lo mismo todos los años, sino que el retazo que abordamos ahora se relacionará luego con otros recortes en el mismo grado o en grados sucesivos para lograr una mirada de conjunto sobre la sociedad:

Focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, encontrar las lógicas explicativas de la misma, puede resultar de utilidad para explicar la sociedad en una escala más amplia (Gojman y Segal, 1998: 83).

Ahora bien, ¿y esto, cómo se hace? Gojman y Segal ofrecen un conjunto de cuestiones que, a su modo de ver, intervienen en la definición de un recorte, como *trastienda* de la propuesta. Aunque no lo afirmen, estas variables pueden entenderse como una serie de descripciones que permiten realizar el recorte, en el camino de la prescripción curricular a la enseñanza efectiva del aula. Recorreremos nuevamente sus notas distintivas recreando, en parte, aquella formulación y aportando algunas alternativas surgidas de la práctica y de reflexiones posteriores sobre aquella formulación ya clásica.

En primer lugar, las autoras sostienen que *definir un recorte significa adoptar un marco conceptual explicativo*. Esto quiere decir que el recorte se inicia cuando un docente analiza y estudia los contenidos propuestos por el diseño curricular. Lejos aún de las urgencias del aula, comienza por abreviar en las disciplinas para establecer qué enfoques se tendrán en cuenta. Decíamos más arriba que hay diferentes vertientes y líneas teóricas de las Ciencias Sociales, y este es el momento de adoptar una de ellas. Frecuentemente, esto significa escoger un autor o un estudio particular en el cual basarse para enseñar. Temas complejos —como la Revolución de Mayo o los procesos de globalización— admiten lecturas disímiles y generan controversia entre los especialistas. Un maestro de escuela no tiene posibilidad de recrear la investigación de base de cada contenido, por lo cual, adoptar un estudio particular le permitirá sentirse seguro en la enseñanza y no yuxtaponer enfoques de modo contradictorio. Del mismo modo, el docente se plantea qué relevancia tiene ese

contenido para su grupo de alumnos, según su contexto y sus necesidades formativas. Recortar es tomar decisiones que no tienen un sustento meramente técnico, sino una fundamentación pedagógica contextualizada y argumentada, con compromiso ético y político. Podría objetarse que esto significa brindar una enseñanza sesgada, y es verdad: en las Ciencias Sociales, lo que no es sesgado es amorfo; lo que no adopta una perspectiva, navega en la ambigüedad. Por el contrario, pararse en un marco conceptual es un rasgo de honestidad intelectual.

En segundo lugar, Gojman y Segal plantean que *definir un recorte es pensar en tiempos y espacios acotados*. De este modo, recuperan dos coordenadas básicas de las Ciencias Sociales, pero las utilizan para acotar los límites del abordaje. Este es el punto donde la noción de recorte se vuelve más práctica y específica. En lugar de entender la Historia como una sucesión de hechos en el tiempo o la Geografía como una colección de espacios, invitan a utilizar ambas coordenadas para precisar el recorte y profundizar en la lógica interna de un período y de una región específica. Un contenido clásico como la época colonial encubre una vastedad temporal y territorial imposible de atrapar comprensivamente en una propuesta de enseñanza. El período hispánico de América duró más de tres siglos y abarcó casi todo el continente, por lo cual allí no hay recorte alguno. Si lo hay si hablamos de la Nueva España en la primera mitad del siglo XVI (conquista del Imperio azteca), de Potosí en el siglo XVII o del Río de la Plata en el período tardocolonial (la época del Virreinato). La extensión en el tiempo y en el espacio es discutible, pero debe reunir, al menos, dos condiciones: que tenga sentido en sí mismo y que sea abordable en un tiempo adecuado de enseñanza⁵.

Por nuestra parte, entendemos la practicidad de este elemento para formular un recorte, sobre todo, en los contenidos de Historia y

⁵ Aquí se reúnen dos tiempos distintos: el histórico y el escolar. Dedicarle dos meses de clase a estudiar el año 1820 es tan desproporcionado como dedicarles dos encuentros de cuarenta minutos a tres siglos de dominación española. Según nos muestre la experiencia de aula, lo ideal es que un recorte de Ciencias Sociales dure entre seis y ocho semanas de clase. Esto permite abordar cinco o seis recortes en un año lectivo y evita que cada uno de ellos se prolongue excesivamente.

de Geografía. Sin embargo, para otros contenidos del área, puede resultar conveniente establecer comparaciones entre diferentes tiempos o espacios. Si abordamos la enseñanza sobre los grupos familiares, podemos circunscribirlos a los habidos en un tiempo y espacio acotados o recorrer configuraciones familiares distantes en ambas dimensiones, centrados en la noción misma de familia y sus transformaciones contextuales (Siede, 1998). Lo mismo ocurre si queremos abordar contenidos, como el barrio o las instituciones sociales. Puede ser útil comparar qué se entiende por barrios en distintas partes del mundo y qué características adoptan en distintas ciudades; indagar sobre las instituciones sociales de distintas épocas y lugares también contribuye a precisar las concepciones existentes sobre cada una de ellas. Se trata de recortes basados en la Sociología, la Antropología o la Economía, o sea, las Ciencias Sociales menos presentes en el currículum clásico de la escuela primaria. Lo que predomina en este tipo de recortes es el tercer elemento que proponen Gojman y Segal.

Las autoras plantean que *definir un recorte ayuda a precisar los conceptos que habrán de enseñarse*. Este es el punto en que se ingresa claramente en el terreno de la enseñanza, tras haber estudiado los contenidos desde un marco teórico particular, haber sopesado las necesidades formativas de los alumnos y tras haber establecido una localización precisa en el tiempo y el espacio (con las salvedades planteadas en el párrafo anterior). Se puede plasmar el recorte en una red de contenidos que pueda ser revisada periódicamente, que funcione como guía mental del docente y que, en los grados superiores, también puede ser guía de los chicos. En esta instancia, se define qué categorías y qué explicaciones se pondrán en juego en torno al contenido. Se trata de un aporte sustantivo al avance desde una enseñanza solo fáctica (basada en hechos y personas) hasta una enseñanza que articule los datos en una explicación más compleja de los procesos sociales. En este caso, cobran relevancia las nociones que utilizaremos para encarar cada contenido. Por ejemplo, a veces, se recorre toda la enseñanza de la Revolución de Mayo sin dedicar un tiempo relevante a discutir qué se entiende por

revolución. Puestos a desbrozar el concepto, también necesitaremos nociones como *grupo social*, *orden social*, *legalidad*, etc. Las Ciencias Sociales trabajan con conceptos, que definen y recrean permanentemente. Parte de la enseñanza es recortar cuáles de ellos utilizaremos y enseñaremos a utilizar en cada propuesta, vinculando los aspectos fácticos y los conceptuales, usando las categorías para dar sentido a los datos⁶.

El último ingrediente que mencionan Gojman y Segal es que *definir un recorte permite "abrir" una puerta de entrada al tema*. Tras las operaciones descriptas previamente, la puerta de entrada suele ser una pregunta para la cual el contenido que ha de enseñarse es una respuesta posible, un problema que los estudiantes pueden encarar con los conocimientos que ya tienen, pero que, al hacerlo, reconocen insuficientes o contradictorios (Torp y Sage; 1998). Como puede observarse, las últimas decisiones de los docentes son las primeras que encontrarán los estudiantes, ya que ellos recibirán en las primeras clases un desafío en forma de pregunta problematizadora, pero esta es una decisión que el docente habrá tomado tras recorrer un camino bastante complejo y preciso de decisiones. Ese camino lo condujo a la definición de un recorte de enseñanza, que se expresa en la pregunta, pero tiene un sustento bastante más extenso de lo que se enuncia en ella.

Ahora bien, si hemos enfatizado el carácter serial de estas decisiones, para sugerir un camino en la planificación, es necesario también relativizar y enriquecer ese proceso. Cada docente tiene un estilo propio de trabajo, y no siempre (casi nunca) este proceso es tan ordenado y lineal: puede haber diferentes vías por las cuales empezar a elaborar una propuesta. Por otra parte, la sucesión de decisiones no debería hacernos olvidar las articulaciones e implicancias recíprocas que hay entre ellas: las preguntas ayudan a precisar un tiempo y espacio, los contenidos para enseñar vuelven a interpelar el marco explicativo que adoptamos, etc. Hacemos el ejercicio de *diseñar* la toma

6. Es lo que Aisenberg, Carnovale y Larramendy llaman "aspecto instrumental de los conceptos" (2001: 29).

de decisiones para ponerlo sobre la mesa y entender qué tiene dentro, pero no debemos olvidar que es un proceso vivo, contextualizado y personal.

Herramientas de problematización y conceptualización

Volvamos sobre el último aspecto de la formulación de recortes: la pregunta que funciona como puerta de entrada a la propuesta de enseñanza. En el pensamiento de Gadamer, preguntar es abrir y suspender, porque las opiniones, los juicios y las certezas se vuelven vulnerables:

El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta solo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene sentido real de la pregunta. Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente (Gadamer, 1994: 440).

Como se puede ver, Gadamer sospecha de las preguntas que se hacen para esconder una verdad que el docente está convencido de poseer y sólo espera que los alumnos atrapen convenientemente. Esas no son preguntas verdaderas y —podríamos agregar— no son las únicas preguntas pedagógicas posibles. Establecer una pregunta o problema que permanezca abierto durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo, una pregunta que movilice y organice el recorrido, que sea susceptible de apropiación por parte de los alumnos, es una invitación a pensar en un fragmento de la realidad social y buscar en las ciencias todas aquellas herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden en este proceso.

Organizar la enseñanza a través de recortes permite salir del lista-

do de temas o del tratamiento episódico de los contenidos, a veces circunscripto a las efemérides o a las páginas del manual escolar. En esos casos, la forma misma de abordaje conlleva una fuerte priorización de los aspectos fácticos sobre las categorías explicativas y las Ciencias Sociales devienen en una materia en la cual no hay que pensar, sino solo memorizar. Por el contrario, el conocimiento científico es fruto de la actividad de pensar, de objetar las certezas y explorar las alternativas. Afirma John Dewey: “[...] el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. Adquirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de inquirir” (1982: 162).

La historia de cada ciencia puede mostrar que un caudal de saberes no se reúnen durante mucho tiempo por simple sumatoria, sino por la permanente apertura a cuestionar todo lo acumulado y a barajar de nuevo aquello que nuevas comprobaciones objetan. De modo semejante, el conocimiento existe en el aula sólo en tanto y en cuanto se sustente argumentalmente y se recree con procedimientos y resistencias derivados del ámbito de la investigación. De lo contrario, puede devenir en saber dogmático, en un archivo de datos o en una mera opinión. El pensamiento crítico siempre está basado en preguntas y en respuestas provisionarias: enseñar solo las conclusiones no es enseñar a pensar con criterio.

Los artículos de este libro ofrecen buenas herramientas para formular preguntas en la enseñanza del nivel primario:

- ¿Qué es una nación? ¿Cómo nace y cómo se transforma una nación? ¿Qué es una revolución? ¿Por qué se produce una revolución? ¿Qué efectos tiene una revolución en la vida cotidiana de la gente?
- ¿Por qué la sociedad argentina de fines del siglo XIX acompañó y celebró la llamada *campaña al desierto*? ¿Qué condiciones había en la sociedad para que la matanza de población indígena se hubiera considerado conveniente, necesaria, indispensable? ¿Qué tipo de relaciones había previamente entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad?
- ¿Qué es el trabajo? ¿Cómo se ha organizado el trabajo de la

sociedad en cada modelo económico? ¿Qué trabajos hacen falta para construir una represa? ¿Qué efectos sociales y territoriales tiene la construcción de una represa en la región patagónica?

- ¿Qué actividades económicas caracterizan la vida rural actual? ¿Qué efectos sociales y territoriales tiene la inclusión de nuevas actividades como el turismo? ¿Por qué la coexistencia de actividades, como el turismo y el cultivo de arroz, genera discusiones? ¿Qué actores sociales se oponen y las defienden? ¿Qué papel desempeña el gobierno en esas discusiones y decisiones? • ¿Por qué la gente migra? ¿Por qué se va de su lugar de origen? ¿Por qué llega a donde llega? ¿Qué factores originan el que mucha gente, al mismo tiempo, decida irse de un lugar? ¿Qué factores llevan a que mucha gente, al mismo tiempo, decida llegar a un mismo lugar? ¿Cuáles son los efectos culturales de los procesos migratorios? ¿Cómo actúa el Estado ante las migraciones?
- ¿Cómo fue posible el terrorismo de Estado? ¿Cómo actuaron diferentes sectores de la sociedad ante la represión desatada por la dictadura? ¿Cómo se recuerda e interpreta actualmente la dictadura militar? ¿Qué relación hay entre la dictadura militar y los procesos políticos y económicos previos y posteriores?

Se trata de preguntas de diferentes tipos; cada una conlleva priorizaciones o sesgos específicos en la lectura de los aportes de este libro. En los ejemplos que aquí enumeramos, ¿pueden los estudiantes plantear una respuesta antes de recibir enseñanza? Seguramente no podrán si se les plantea la pregunta *en frío*, sin ninguna información. Pero si el docente les ofrece algunas imágenes, algunos datos, alguna descripción inquietante o elementos contradictorios, puede desafiarlos a pensar por qué la realidad es como es o ha sido como ha sido. Una pregunta es problematizadora cuando invita a pensar

⁷ Véanse, por ejemplo, los textos sobre la actuación de la sociedad ante las desapariciones forzadas, en el capítulo de Carnovale y Larramendy; los testimonios de distintos habitantes de Colonia Pellegrini, en el capítulo de Vial y Zenobi, o las fotografías de pueblos originarios en el capítulo de Bail y otras. En todos los casos, hay material que, asociado a preguntas problematizadoras, pueden movilizar las representaciones, las valoraciones y los pensamientos de los alumnos en un rico intercambio que inicie un recorrido de enseñanza.

con voz propia, con los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular.

Se trata de preguntas que no tienen una respuesta definitiva, pues muchas de ellas están aún abiertas en las Ciencias Sociales y en los debates de la opinión pública. En este punto, estas ciencias se diferencian de otros campos de conocimiento, que solo delegan a la escuela la enseñanza de nociones ya consolidadas. En las Ciencias Sociales, buena parte de lo que las escuelas enseñan sigue siendo controvertido y dinámico en las disciplinas que son fuente del currículo. Eso implica que estas preguntas resultan riesgosas, pues no hallaremos, al final del recorrido de enseñanza, una respuesta definitiva. Ahora bien, ¿no es eso propio del conocimiento crítico? Avanzamos de un conocimiento débil a uno de mayor consistencia, de mayor sustento argumentativo, de mejor fundamento. Pero en el conocimiento de la realidad social, no avanzamos del error a la verdad, entendiendo ambos como situaciones mutuamente excluyentes. Avanzamos de mayor a menor error, de una hipótesis provisoria hacia otra.

Aunque toda pregunta se relaciona con otras en una trama que configura el problema, conviene que una funcione como punto de partida y marco de contención del problema. A partir de una pregunta general, puede haber luego ramificaciones y reformulaciones sucesivas del problema. Entre 1992 y 1994, junto con Beatriz Aisenberg y Adriana Villa, desarrollamos una secuencia de enseñanza sobre la inundación de Buenos Aires, secuencia efectuada en varias escuelas públicas, aunque luego no salió publicada. La pregunta que orientaba todo el recorrido era *¿Por qué se inunda Buenos Aires?* Como se puede observar, es una pregunta que preocupa actualmente tanto a investigadores de la geografía, el urbanismo y la ingeniería hidráulica como a la sociedad porteña y los sucesivos gobiernos. Es decir, se trata de un problema social y también de un problema de investigación. En muchos casos, los problemas irresueltos de la sociedad ofrecen buenas oportunidades para problematizar la enseñanza, aunque esto no siempre es obligatorio:

puede haber buenos problemas de investigación no basados en este tipo de dramas sociales. Asimismo, las preguntas del investigador pueden ser buenas para el trabajo del enseñante, pero solo se transforman en problema didáctico si son asumidas como tales por los alumnos, si encarnan con cierta autonomía e interés la preocupación por resolver o responder a lo que les propone la actividad.

En las primeras clases, necesitábamos chequear si los alumnos tenían alguna información básica sobre la inundación, algo muy diferente de lo percibido entre barrios que la sufren frecuentemente y entre quienes la observan a cierta distancia. Por eso comenzamos preguntando “¿Qué pasa cuando Buenos Aires se inunda?” y “¿Por qué la inundación es un problema?”. De este modo, empezábamos por las consecuencias y los efectos antes de encarar las causas del problema. Trabajamos en escuelas de Villa Crespo y de Palermo, donde buena parte de los alumnos tenían experiencias personales o cercanas para comentar. La propuesta incluía también imágenes y recortes periódicos que enriquecían y ampliaban esas experiencias hacia otras zonas de la ciudad y hacia una mirada más general del problema.

En la instancia siguiente, formulábamos la pregunta central de la problematización, que permitía establecer hipótesis: “¿Por qué creen ustedes que se inunda Buenos Aires?”. Es relevante observar que el pasaje por una instancia anterior en la que se describían la inundación y sus consecuencias facilitaba la reflexión posterior sobre sus posibles causas. Las intervenciones del docente se centraban en la conducción del intercambio, en el registro escrito de la producción oral, y en el pedido de ampliaciones y justificaciones. No se trata de que los alumnos adivinen o lancen frases azarosamente, sino de que piensen y argumenten⁸. Si alguno decía “Se desbordaron los arroyos” o “La gente tira basura”, el maestro solicitaba que explicara cómo afectaba ese dato, de qué modo contribuía a provocar la inundación de

la ciudad. En definitiva, el trabajo del docente no era averiguar qué sabían sus alumnos, sino *qué hacían con lo que sabían*, cómo articulaban los datos, qué explicaciones podían construir con la información que tenían. En general, la sumatoria de las explicaciones no distaba mucho de algunos contenidos que luego se enseñarían, pero aparecían de modo dudoso y más como repetición de frases escuchadas que como elaboración personal. Tampoco faltaban contradicciones y el maestro debía señalarlas: algunos decían que la basura no permite que el agua baje al desagüe, mientras que otros afirmaban que los arroyos desbordaban por el desagüe, y ambas explicaciones son incompatibles (no es posible que ambas cosas ocurran al mismo tiempo). La perplejidad de la contradicción encendía la curiosidad por seguir avanzando.

En los encuentros posteriores, se analizaban diferentes variables de la inundación porteña, que estaban anticipadas en las hipótesis de los alumnos: “Buenos Aires, ¿se inunda porque llueve mucho?”; “Buenos Aires, ¿se inunda por la sudestada?”; “Buenos Aires, ¿se inunda porque desbordaban las cloacas?”; “¿Toda Buenos Aires se inunda o solo algunos barrios?”; “Buenos Aires, ¿se inunda por la basura y la falta de mantenimiento?”; “¿Cómo circula el agua en la ciudad?”; “¿Cómo afecta el relieve al problema de la inundación?”, etc. El orden del recorrido se determinaba por la fuerza de las hipótesis del grupo y, en algunos casos, había preguntas que era preciso agregar porque no habían aparecido en la anticipación de los alumnos. Los alumnos de Villa Crespo otorgaban gran relevancia a las lluvias, mientras que, si hubiéramos desarrollado la experiencia en La Boca, seguramente la sudestada habría aparecido en primer término. Para subsanar esto, planteamos nosotros la pregunta y fuimos con el grupo a La Boca. Allí la sudestada aparecía frecuentemente entre los testimonios de los vecinos.

Cada variable era analizada con los instrumentos más convenientes del caso: pluviogramas de Buenos Aires y de otras ciudades, registros de las lluvias que habían desencadenado inundaciones, mapas del recorrido frecuente de la sudestada, planos de relieve de la ciudad, planos de las cuencas pluviales y cloacales, etcétera.

⁸ Se trata de una modalidad diferente de la conocida técnica de *torbellino de ideas*, en la que se enuncian propuestas de manera desordenada y, a veces, vertiginosa. Muy útil en otros casos, es poco apta para construir un problema compartido en el aula, que requiere intercambios argumentales entre alumnos o entre estos y el docente.

Hacia el final del recorrido, nuevamente las preguntas cobran un carácter más global. "¿Caray fundó la ciudad en un terreno inundable?" fue la que nos llevó a indagar, en mapas históricos y en textos explicativos, la ubicación original y las sucesivas ampliaciones del casco urbano. También planteamos "¿Qué clase de problema es la inundación?", apuntando a elucidar por qué se incluía este tema en el área de Ciencias Sociales y no en Ciencias Naturales. Finalmente, la pregunta "¿Es posible hallar una solución?" requirió la lectura de algunas propuestas y el análisis crítico de sus objetos, algo que todavía está vigente como discusión recurrente de la política porteña.

Desde las primeras clases, la pregunta problematizadora ("¿Por qué se inunda Buenos Aires?") se había ramificado y ampliado, y había requerido numerosas estrategias de indagación y conceptualizaciones parciales. También hubo una instancia sumaria de recapitulación y resumen de lo que habían aprendido. En líneas generales, los rasgos constitutivos del conocimiento social estaban presentes en la propuesta. Suele ser difícil y aburrido enseñar temas clásicos de la Geografía, como cuenca, relieve, pendiente, vientos o régimen de lluvias. Sin embargo, todos estos conceptos habían sido invocados de modo necesario para resolver un problema específico, que los alumnos habían asumido y querían resolver. El análisis multicausal permitió diferenciar causas estructurales y detonantes, comprender mejor el problema y dejar abiertas unas cuantas cuestiones para seguir estudiando e indagando en otras oportunidades.

El valor de las preguntas

Preguntar tiene siempre un carácter político, que enlaza al sujeto que interroga con el mundo sobre el cual se cuestiona y con los demás sujetos involucrados en la cuestión. Por eso, las preguntas son herramientas del inquisidor y armas del revolucionario, cuando este objeto lo existente, y aquel brega por mantenerlo incólume. En consecuencia, eliminar las preguntas de la enseñanza o dejarlas un espacio marginal es también un modo de despolitizar el abordaje de unas

Ciencias Sociales que, sin la estructura argumental de los interrogantes, se vuelven cordero manso del orden establecido.

Plantear un recorte supone también decidir qué enseñar en función de las necesidades formativas de cada grupo y abordar contenidos que, si no es la escuela, ningún otro agente de socialización va a promover. Preguntar es movilizar no solo los intereses que los chicos manifiestan, sino advertir sobre aquello que puede llegar a despertar nuevos intereses. Porque una escuela que solo enseña lo que interesa a sus alumnos corre el riesgo de convalidar y perpetuar las formas discursivas de la segmentación social y cultural, dándole a cada cual lo mismo que recibe de su entorno. Por el contrario, enseñar Ciencias Sociales debería incluir siempre algún tipo de provocación intelectual que conduzca a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, a justificar las propias creencias con el riesgo de tener que abandonarlas si la justificación no encuentra sustento.

Más aún, transitar juntos un recorrido de preguntas permite que alumnos y docentes compartan sus ignorancias, pues estas no son iguales, sino complementarias. La criticidad del docente radica en tener conciencia de que no sabe todo, en reconocer la insuficiencia de sus conocimientos y en tener la posibilidad de recurrir a algunas herramientas con las cuales avanzar desde lo que sabe. La fuerza del estudiante está en su capacidad de asombro, de formular preguntas que, a veces, los adultos hemos dejado de lado. La enseñanza requiere ensambalar ambas ignorancias en un proyecto compartido, para que el docente guíe a los estudiantes en la búsqueda de una mejor respuesta. Ambos deben asumir un contralor epistemológico sobre su propio saber, dando cuenta de sus hipótesis y razonamientos, extremando las dudas y las objeciones a toda afirmación que se propone indiscutible.

De este modo, se justifica la invitación a repetir el recorte varios años, con pequeñas modificaciones, pues esto permite aprovechar la experiencia, los materiales y toda la producción didáctica que la escuela ha acumulado acerca del contenido que el docente se propone enseñar. También permite que un docente comparta sus preguntas e indagaciones con diferentes grupos de alumnos, que

interpelarán la propuesta cada vez desde aspectos y dimensiones antes inexploradas. Cuando un docente cambia sus propuestas todos los años, no está experimentando realmente, sino vagando a la deriva. Volver a recorrer las preguntas de un mismo recorte le permite registrar cambios y recurrencias, ajustar las consignas, evaluar destrezas insospechadas en sus alumnos, enriquecer los materiales y dar una *vuelta de tuerca* a su propia experiencia de abordaje de ese contenido.

Imaginar una *crítica* sin preguntas es equivalente al mar sin agua: el espacio está, queda el olor marino, pero eso ya no es mar. Del mismo modo, está seca una enseñanza que se supone crítica porque plantea objeciones a los relatos tradicionales, pero no echa a rodar interrogantes susceptibles de ser apropiados por el grupo de alumnos, que no ofrece caminos de construcción de respuestas posibles, de defensa argumentativa de las alternativas, de corroboración de hipótesis y de reformulación de las preguntas originales, incluso con el riesgo de empezar a pensar diferente de lo que el docente esperaba al inicio. Se renuncia a la crítica cuando se omite el pensar colectivamente o se silencia el disenso.

Sólo un sujeto que pregunta y se pregunta, que comparte sus preguntas con otros y transita el recorrido que cada pregunta exige, está en condiciones de construir un conocimiento crítico y emancipador. El conocimiento puede ser una estratagema para doblegar mentes inquietas o una herramienta de libertad, en tanto se erija como conocimiento autónomo y solidario, inquisidor y errante. Su carácter se define en el modo que escogamos de enseñar y en las condiciones de aprendizaje que propiciemos. Así la didáctica de las Ciencias Sociales no habrá trabajado en vano.

Bibliografía

- ASENBERG, Beatriz (1994): "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en Beatriz ASENBERG y Silvia ALDEROQUI (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Vera CARNOVALE y Alina Inés LARRAMENDY (2001): *Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA). (Serie Aportes para el desarrollo curricular). Versión en línea, disponible en <<http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/planeamiento/primaria.php>>.
- BACHELARD, Gastón (1999): *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- DEWEY, John (1982): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- FREIRE, Paulo (1986): *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: La Aurora.
- GADAMER, Hans-Georg (1994): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GOJMAN, Silvia y Analía Secal (1998): "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la 'trastienda' de una propuesta", en Beatriz ASENBERG y Silvia ALDEROQUI (1998): *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- PAGÈS BLANCH, Joan (1999): "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia",

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, núm. 4, enero-diciembre. Edición digital disponible en <<http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>>.

SIEDE, Isabelino (1998): "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza", en Silvia CALVO, Adriana SERULNICOFF e Isabelino SIEDE (comps.): *Retratos de familia... en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

— (2007): "Hacia una didáctica de la formación ética y política", en Gustavo SCHUJMAN e Isabelino SIEDE (comps.): *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

TORP, Linda y Sara SAGE (1998): *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.

TORRES, José María (1888): *Curso de Pedagogía. Libro II. El arte de enseñar y la administración de la educación común*. Buenos Aires: Imprenta de M. Biedma.

ZULETA ARAÚJO, Orlando (2005): "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje", *Educere* (Mérida), año 9, núm. 28, enero-febrero-marzo.

Sobre los autores

Coordinador autoral

Isabelino A. Siede es Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), Profesor para la Enseñanza Primaria y doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña como profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata y en el IES Juan B. Justo, y además, es docente de Formación Ética y Ciudadana en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Fue coordinador de Formación Ética y Ciudadana, y Educación Cívica en diseños curriculares y en programas de la Ciudad de Buenos Aires. Ha publicado *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (Paidós, 2007); *Ciudadanía para armar* (en colaboración con Gustavo Schujman; Aique, 2007); *Formación ética. Debate e implementación en la escuela* (Santillana, 2002); *Retratos de familia en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza* (en colaboración con Silvia Calvo y Adriana Serulnicoff; Paidós, 1998), y *Todos y cada uno frente al desafío de los derechos humanos* (Amnistía Internacional de Argentina, 1997). También ha publicado diferentes artículos académicos, materiales de desarrollo curricular y textos de enseñanza para niveles básico y medio.

Autores

Beatriz Aisenberg es Licenciada en Ciencias de la Educación, especializada en Didáctica de las Ciencias Sociales. Desarrolla su trabajo académico en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: es Profesora Adjunta Regular de la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario (Departamento de Ciencias de la Educación) y Codirectora de una investigación sobre la lectura en la

enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Desde 2007 es miembro del equipo coordinador de una investigación sobre la enseñanza de la Historia realizada por un colectivo docente, en SUTEBBA (Sindicato docente de la Provincia de Buenos Aires). De 1986 a 1999, participó en investigaciones psicogenéticas sobre nociones sociales infantiles en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA). De 1992 a 2004, trabajó en la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del GCBA en investigación y producción de materiales de desarrollo curricular en Ciencias Sociales.

Nora Bail es Profesora de Historia (Instituto Superior de Formación Docente N.º 41 de Adrogué). Ha finalizado los posítulos de Ciencias Sociales, Currículum y Prácticas escolares en Contexto —dictado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)— y los de Lectura, Escritura y Educación. Posee una Maestría en Pedagogía y Comunicación Intercultural otorgada por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Se desempeñó como docente en diversas escuelas de nivel medio. Está a cargo de los talleres de Ciencias Sociales de primero y segundo año del Instituto de Formación Docente N.º 803 de Puerto Madryn. Ha sido tutora para el Tercer Ciclo en el área de Ciencias Sociales y en el programa FORDECAP (Fortalecimiento de Capacitadores) del Ministerio de Educación de la Nación. Desde el 2008 desarrolla una investigación en el área de Ciencias Sociales dependiente del INFOD. Actualmente cursa la Maestría en Ciencias Sociales que dicta la Universidad Nacional de la Patagonia.

Vera Carnovale es historiadora. Fue becaria del Conicet entre 2005 y 2007. En la actualidad, se encuentra finalizando el Doctorado en Historia, en la UBA. Integró el Archivo Oral de Memoria Abierta entre 2001 y 2009. Es miembro de la Dirección Ejecutiva del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI) e integra el Núcleo Memoria del IDES desde 2002. Se desempeña como capacitadora docente en CEPA y como investigadora. Ha publicado numerosos artículos en el país y en el exterior sobre temáticas asociadas a la historia de la guerrilla,

el terrorismo de Estado, la memoria social y el uso de testimonios en la investigación histórica y en la enseñanza. Es coautora de la colección de *CD De Memoria. Testimonios, textos y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado* (Buenos Aires: Secretaría de Educación del GCBA-Memoria Abierta, 2004-2005); del libro de texto *Derechos Humanos y Ciudadanía* (Buenos Aires: Aique, 2005), y de *Memoria, historia y fuentes orales* (Buenos Aires: CeDInCI-Memoria Abierta, 2005). Es coeditora de *Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires* (Buenos Aires: Buenos Libros, 2010).

Viviana D'Amico es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Democracia y Educación en valores (UB) y Profesora para la Enseñanza Primaria. Formadora de Formadores en el área de Formación Ética y Ciudadana y en la pedagogía de los Derechos Humanos. Es especialista consultora en la elaboración de los NAP de FEYC para el Nivel Inicial, Primero, Segundo y Tercer Ciclo. Se desempeña como Coordinadora del Programa de Formación Docente Inicial del Instituto Superior de Formación Docente N.º 803 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut, e integra la cátedra de Pedagogía en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Ha publicado el libro *¿Quién manda en la escuela?*, que reconstruye la experiencia de la fundación y dirección de una escuela mutual. Ha desarrollado investigaciones en el campo de la didáctica de los Derechos Humanos y la enseñanza a través de casos en el INFOD y en la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

Ariel Denkberg es Licenciado en Historia (Universidad de Haifa y UBA). Trabaja como coordinador del área de Ciencias Sociales de la Escuela de Capacitación (CePA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires); como profesor adjunto de Historia Argentina en la UBA; y como profesor de la Diplomatura Superior y la Especialización en "Currículum y prácticas escolares en contexto", en FLACSO Argentina. Ha sido profesor de Historia en escuelas de nivel medio. Se desempeñó en el Ministerio de Educación de la Nación en temas vinculados con el diseño y desarrollo curricular, con la capacitación docente y con la formación para el mundo del trabajo. Coordinó el Programa interministerial de educación y calificación profesional para jóvenes "Estudiar es trabajar". Es autor, junto a Silvia Finocchio, del

libro *Presente y pasado del trabajo. Cambios, continuidades, perspectivas* (Buenos Aires: Ediciones La Llave, 1997). También escribió otros libros de texto de Ciencias Sociales e Historia para el nivel primario y secundario, y de artículos para la formación de maestros y profesores.

Sebastián Díaz es Profesor de Geografía (UBA). Es docente de nivel secundario en varias escuelas y de nivel terciario en el profesorado de Historia Alfredo L. Palacios. Integra equipos de capacitación docente de la Escuela de Capacitación (CePA), en el área de Ciencias Sociales y Geografía. Ha integrado el equipo pedagógico del Programa Integral para la Igualdad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Participó en la producción de distintos materiales didácticos.

Silvia Finocchio es Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO y Profesora en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como investigadora del Área de Educación de FLACSO Argentina, como Profesora Titular de Historia de la Educación General, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y como Profesora Adjunta de Didáctica de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es autora de libros y artículos sobre historia y educación.

María Luisa Gómez es Profesora para la Enseñanza Primaria, y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Desde hace diecinueve años, vive en Puerto Madryn, donde fue cofundadora de la experiencia de Escuela Mutual, que codirigió durante catorce años. Actualmente se desempeña en la enseñanza superior a cargo de las prácticas y residencias de la formación docente de las carreras de nivel inicial y primario. Es responsable del Programa de Educación Sexual Integral en la provincia del Chubut, donde dirige la investigación "El abordaje de la sexualidad en el jardín de infantes". Participó del proyecto de investigación "El uso de los recursos didácticos y las intervenciones docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en segundo ciclo", financiado por el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco de la convocatoria "Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares".

Alina Inés Larramendy es Profesora Nacional de Educación Inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es miembro del equipo de una investigación didáctica codirigida por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg que estudia, desde hace diez años, el papel de la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Es especialista del equipo de Ciencias Sociales (Nivel Primario) de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja en la formación de docentes en los niveles inicial y primario, tanto en espacios de formación inicial como de capacitación dentro y fuera de servicio. Ha desarrollado tareas de asesoramiento didáctico en diversas instituciones de la Ciudad de Buenos Aires. Es docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil).

Adriana Edith Serulnicoff es Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y especialista en enseñanza de las Ciencias Sociales. Actualmente coordina el Proyecto de Desarrollo Curricular destinado a las salas multiedad dependiente de la Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Es profesora de enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel inicial. De 1994 a 2004, se desempeñó como especialista en el área de Ciencias Sociales del Equipo de Nivel Inicial de la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del GCBA. Autora, junto con otros especialistas, de numerosos materiales de uso didáctico y de artículos de su especialidad.

Ana María Vijarra es Profesora de Castellano, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora en el Instituto Superior de Formación Docente 803 y es vicedirectora del Colegio Provincial 789 en Puerto Madryn. Ha dictado cursos de capacitación docente en lectura y escritura para el nivel primario. Ha realizado un posgrado en Interculturalidad en el marco de un convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona. También se ha desempeñado como pasante en la Universidad Camilo Cienfuegos en Matanzas, Cuba.

Adriana Villa es maestra y Profesora de Geografía. Curso especializaciones en producción de recursos didácticos, en Formación de Formadores, y es diplomada en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se desempeñó como docente en diferentes niveles del sistema educativo público. Fue miembro, coordinadora y consultora de equipos de diseño curricular; asesoró en universidades, en proyectos de actualización docente; escribió textos escolares y artículos sobre temas de su especialidad. Participa como ponente, panelista, conferencista en reuniones nacionales e internacionales. Actualmente, es docente regular del Departamento de Geografía (UBA) y coordina el equipo de Ciencias Sociales para el Nivel Primario de la Dirección de Currícula (GCBA).

Viviana Zenobi es Profesora de Geografía, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y Magister en Didáctica de las Ciencias Sociales, egresada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján y miembro del equipo de Ciencias Sociales de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es autora de libros de texto para distintos niveles educativos, de materiales curriculares y didácticos, y de artículos científicos sobre temáticas relacionadas con la Didáctica de la Geografía, la Educación Ambiental y la formación docente. Dictó cursos de actualización docente en distintas jurisdicciones del país y se desempeñó como profesora invitada en las universidades nacionales de Cuyo, Rosario, La Pampa y del Sur para dictar cursos de actualización y de posgrado en temáticas relacionadas con la Didáctica de la Geografía y la Educación Ambiental.

