

## *La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel medio y los «mandatos» de la sociedad<sup>1</sup>*

*Sandra Liz Chiavaro\**

*El presente trabajo analiza la problemática de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel medio y para ello acude a desentrañar el origen de algunas de las principales preocupaciones de los docentes y de los especialistas investigadores.*

*El análisis sitúa a la didáctica del área en el cruce de los "mandatos" que se realizan desde los ámbitos socio-políticos e institucionales por una parte, y los supuestos y las prácticas pedagógicas de los educadores por otra.*

*Los interrogantes fundamentales que guían el desarrollo del análisis son: ¿Quiénes, por qué y con qué fines encargan a la educación la transformación social? ¿Cuáles son los "mandatos" específicos fijados a las Ciencias Sociales? ¿Abordan críticamente los docentes el análisis del curriculum diseñado para las Ciencias Sociales y, si lo hacen, desde qué concepciones y prácticas? ¿Cómo se corporiza en el colectivo social el discurso enseñado de las Ciencias Sociales?*

### ***Didáctica de las Ciencias Sociales - prácticas pedagógicas - mandatos sociales***

*This study analyzes the teaching of Social Studies in high school and tries to find out the origins of some of the main concerns that teachers and researches have in this subject.*

*The analysis places the didactics of this field in the middle of the mandatory requests made from the social-political spheres and institutions on one hand, and the pedagogical practices of the teachers on the other side.*

*The development of the analysis is guided by central questions, such as: Who urges the educational system to make the social transformation? Why? On what purposes? What are the specific "mandatories" of the Social Sciences? Do teachers analyze the curriculum of these Sciences critically? And if so, from which conceptions and teaching practices? How does the Social Science discourse taught become part of society?*

### ***Didactics of Social Sciences - pedagogical practices - mandatory requests***

<sup>1</sup> La idea de «mandato social» está inspirada en los trabajos de María Avelina Rinaldi. Ver Bibliografía.

\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Historia. Docente e Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Docente de Nivel Medio. Evaluadora y asesora pedagógica de instituciones educativas. Coordinadora del Área de Apoyo Docente de la Universidad Siglo 21, Córdoba. E-mail: sandraliz@onenet.com.ar

**"-Entonces, ¿cuál es la clave?-, preguntó Alicia.**

**-La clave, querida Alicia, es saber quién escribe la historia".**

**Lewis Carroll, Alicia en el país de las maravillas.**

Desde hace tiempo los docentes, los investigadores y la sociedad en general coinciden en señalar la existencia de dificultades que acompañan la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel medio. Es tal la profundidad del desencuentro entre los fines que se expresan desde los distintos sectores involucrados -Estado, escuela, educadores, alumnos, familia- y los logros alcanzados que, luego de muchas discusiones en torno de estos temas, podemos visualizar los elementos de un debate que se va complejizando a medida que el tiempo avanza.

En algunos casos, las preocupaciones surgidas entre los educadores los conducen a una búsqueda casi permanente de nuevas metodologías y recursos de enseñanza cada vez más sofisticados, precisos y atractivos a la vez, desde los cuales intentan conquistar el interés y la comprensión de los alumnos respecto de los contenidos del área.

En otros casos, existe una búsqueda de sustento teórico para lo que acontece en las prácticas áulicas, una suerte de marco referencial más actualizado y sólido desde el cual poder apoyar científicamente instancias de reflexión y de intervención pedagógicas de los docentes.

Básicamente, la didáctica de un área particular supone la puesta en acción de las propias concepciones que los educadores tienen del objeto de estudio que enseñan, el para qué de esta enseñanza y los supuestos acerca de cómo creen que aprenden los alumnos -en este caso- las Ciencias Sociales. Pero esta relación, tomada fuera del contexto en que se produce y desarrolla, sirve de poco a nuestro análisis. Afirmamos esto porque las concepciones a las que nos referimos anteriormente, aquellas que se ponen en juego en una situación didáctica, no se

entienden sino en el cruce de los "mandatos" que se van explicitando desde distintas esferas o ámbitos. Los ámbitos a los que hacemos referencia son el sociopolítico y el institucional. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales -como sostiene la mayoría de los especialistas consultados en este trabajo- surge en la intersección de lo que se prescribe enseñar desde la *política educativa* -Ministerios, Consejos, Secretarías y Direcciones de Educación, en las jurisdicciones nacionales, provinciales y municipales-. Desde lo que la *sociedad* misma manifiesta en su conjunto por diferentes canales -los medios masivos de comunicación, la voz de las familias y de otras instituciones-. Y finalmente, desde lo que la propia *escuela* expresa en el marco de su Proyecto Educativo, toda vez que recibe desde el ámbito político las normativas que la orientan y direccionan; pero que a través de dicho proyecto, tiene su instancia de apropiación y adecuación de lo que ha sido "legitimado" desde el poder. Es en este cruce en el que ubicamos la enseñanza de las Ciencias Sociales, en tanto síntesis de los encargos de la sociedad y de los supuestos y las prácticas de los actores involucrados en el proceso educativo.

En medio de esta compleja situación, nos preguntamos: ¿Qué pasa con el docente? ¿Cuenta con suficientes elementos para lograr una compenetración inteligente en la realidad y poder intervenir en ella a través de un discernimiento justo? ¿Está preparado desde su formación para ello?

La especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales Silvia Finocchio, al referirse al comportamiento de los docentes frente a las propuestas del curriculum prescripto sostiene lo siguiente:

*"Los profesores solemos enfrentarnos a*

*la difícil tarea de poner en práctica un producto de las políticas educativas: una propuesta curricular oficial. El curriculum que llega a nuestras manos define más o menos claramente sus fundamentos disciplinares y toma postura en relación con las teorías psicológicas de enseñanza y aprendizaje vigentes, pero difícilmente alcanza a integrar los saberes de ambos campos, para definir las consecuencias que tendrán dichas posturas en la selección de los contenidos y en las actividades que se llevarán a cabo en el aula. A los docentes nos resulta insuficiente que se defina que 'los alumnos deben construir sus aprendizajes' o que la concepción geográfica en que se apoya el curriculum postule la 'interacción naturaleza-sociedad'. Necesitamos que se ponga en claro qué forma concreta toman estos enunciados cuando se quiere enseñar, por ejemplo, el tema de 'Las desigualdades regionales en América Latina'." (FINOCCHIO, 1993: Págs. 15-16).*

Insistimos en el tema de los encargos a la educación porque hemos podido comprobar claramente que, en tanto se describe el actual escenario de profunda crisis social, económica, política y cultural, se mira y responsabiliza a la educación –en particular a la escuela– de las transformaciones necesarias para salir de la crisis y reencontrar un camino de paz y desarrollo. En este sentido, las Ciencias Sociales en el nivel medio ocupan un lugar estratégico en la formación de los ciudadanos que en el futuro próximo tendrán una participación activa en la vida republicana y por lo tanto, se espera que esa participación sea básicamente crítica y responsable. A ellas les cabe la construcción de los sujetos histórico-sociales y en consecuencia para nosotros es fundamental conocer desde qué concepciones de sujeto, de sociedad, de tiempo, de conocimiento, de poder, de ciudadanía, de normas y valores se despliega la enseñanza de las mismas.

Tomemos por ejemplo la discusión acerca del concepto de ciudadanía: ¿Qué se en-

tiende por ciudadano en este momento de nuestra historia? ¿Es un catálogo de derechos y deberes o es una actitud ante la vida pública? El núcleo de esta discusión nos conduce a desarrollar las potencialidades propias en una nueva visión de la ciudadanía que resulta crucial para nuestra actual circunstancia política y allí, la presencia de la historia –enseñada y vivida– y de la formación ética y ciudadana cobran un papel fundamental en la construcción y legitimación de ciertas concepciones y prácticas en el cuerpo social.

En cuanto a la historia que se enseña en nuestras escuelas y siguiendo la línea de pensamiento del historiador Felipe Pigna, nos preguntamos: ¿Por qué la historia reciente o lejana no forma parte del menú de intereses de la mayoría de la población que visualiza a esta asignatura como una materia más del curriculum y no como un instrumento para poder pensar, comprender y vivir mejor el presente a partir del pasado? Más aún, ¿Cuál es el lugar que la historia ocupa entre nosotros?

En las últimas décadas, la sociedad argentina ha vivido acosada por desencuentros, intolerancias y la diaria lucha por sobrevivir en condiciones difíciles y angustiantes. Lo cotidiano ha reducido a un escaso margen el espacio para reflexionar sobre los posibles orígenes y las raíces históricas de los males actuales. Los procesos de marginación y exclusión social han crecido geométricamente a partir de la década del '70 y esto ha provocado efectos muy negativos en la mayoría de la población. Un escepticismo desesperanzador se ha apoderado del conjunto social transformándolo en un cuerpo preso de la inanición y el marasmo. Estas circunstancias han obstaculizado –tal como sostiene Felipe Pigna– "la conformación de una identidad ciudadana conciente de sus derechos legales y referenciales claros que avalen sus demandas y hagan posibles los deseos de realización personal y social." (PIGNA, 2001: Pág.1)

La falta de una identidad ciudadana y de condiciones para su ejercicio se ha manifestado también en una suerte de indiferencia o apatía de los sujetos frente a lo "público", delegando no pocas veces su destino en clases dirigentes escasamente representativas de los intereses y necesidades de la sociedad o bien, identificando el núcleo del comportamiento cívico exclusivamente con la obligatoriedad del sufragio.

*"Nuestro comportamiento cívico está más cerca de la noción de súbdito que de ciudadano. Si miramos para atrás en nuestra historia no advertimos en la ciudadanía una actitud activa frente a los problemas propios de la vida social, no hay interés por el contralor de los actos de gobierno ni sensibilidad participativa. Hay más bien abstencionismo e indiferencia que evidencian una grave negligencia y la inmadurez como sociedad."* (BOSCA, 2002: Pág. 299)

Es en este marco que recuperamos la reflexión sobre los "mandatos sociales" fijados a la educación –en particular a las Ciencias Sociales– considerada como instancia altamente responsable para lograr una transformación de raíz.

Sin embargo, observamos que, más allá de la evolución teórica y metodológica alcanzada por historiadores y por docentes a lo largo de los años, el sistema educativo ha logrado que el hombre común remita la historia argentina a lo que aprendió en los primeros años de vida escolar –durante décadas signada por un modelo de enseñanza de las *efemérides* y de la vida de los *Grandes Próceres* o la *Gran Nación*–. Así por ejemplo, la Revolución de Mayo, aparece como un acontecimiento ligado a nuestro paso por la escuela primaria y, más precisamente, a las celebraciones y rituales escolares. Se supone que no es tema de conversación fuera del ámbito escolar. Dice Pigna:

*"...nuestro elemento fundacional como país, históricamente hablando, es un tema de acto escolar. La Revolución de Mayo es difícil de pensar para la mayoría de los ar-*

*gentinos, despojada de betún, corcho quemado y pastelitos."* (PIGNA, 2001: Pág. 1)

Es notable cómo este tema central en la enseñanza de las Ciencias Sociales no logra ser comprendido por la mayoría de la población en toda su dimensión social, económica y política, lo cual resulta en un conjunto de contenidos cuyo aprendizaje no ilumina el análisis de los tiempos que corren. Si no sirve para hacer una lectura inteligente de la realidad, tampoco enseña para vivir, es decir, finalmente no contribuye a formar la conciencia histórica y ciudadana de los sujetos; en ese sentido, traiciona las finalidades expresadas públicamente para la enseñanza de la disciplina Historia y que nadie discute.

Advertimos que no se trata sólo de los contenidos seleccionados por la política educativa para luego ser vehiculizados a través del curriculum oficial. En todo caso, además de ello podemos reflexionar acerca de las decisiones respecto de cómo se los aborda didácticamente en el nivel medio, qué tipo de vinculaciones pedagógicas se establecen mediante estos contenidos y también es factible preguntarnos por aquellos contenidos que quedan fuera del diseño oficial, ubicados en lo que podríamos llamar el curriculum "nulo" de historia argentina para el nivel medio.

Pero, asumir el problema de por qué se seleccionan ciertos contenidos en Ciencias Sociales y con qué significados, nos remite nuevamente al tema de los "mandatos" y los fines de los cuales se desprenden. De lo que se trata pues, es de indagar seriamente acerca de cuál es el sentido real que, desde los distintos ámbitos, se le atribuye a la enseñanza de la historia, porque encontrando esto, nos aproximaremos luego a la comprensión de las formas que adopte su enseñanza.

*"Esta despolitización de la historia, despojada de sus verdaderos motores sociales, económicos y culturales fue acom-*

*pañada por la exaltación o denostación de los protagonistas de nuestro pasado, tornándola azarosa y ajena y rompiendo el vínculo pasado-presente, imprescindible para despertar el interés de las nuevas generaciones". (PIGNA, 2001: Pág. 2)*

Continuando con el planteo, Pigna sostiene que la transmisión de la historia como un elemento dinámico en el que la idea de continuidad se torna evidente es inadmisibles para los postulados del "pensamiento único" que avanza triunfante en el mundo contemporáneo y que también los argentinos padecemos desde hace ya varios años.

En el mismo sentido, el historiador Eric Hobsbawn expresa al respecto:

*"La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación con el pasado del tiempo que viven." (HOBSEBAWN, 1998: Pág. 38)*

Por otra parte, en abril de este año el cardenal Jorge Mario Bergoglio, arzobispo de la ciudad de Buenos Aires y primado de la Argentina, en un mensaje dirigido a las comunidades educativas con motivo de la iniciación del ciclo lectivo, señalaba de manera contundente el momento actual en el que se halla nuestro país frente la necesidad de tomar decisiones sustanciales. Para ello, acudió a caracterizar de algún modo el valor de lo histórico-social, del pasado compartido como savia para la reconstrucción de una nación:

*"La Argentina llegó al momento de tomar una decisión crítica, global y fundante, que compete a cada uno de sus habitantes; la decisión de seguir siendo un país, aprender de la experiencia dolorosa de estos años e iniciar un camino nuevo, o hundirse en la miseria, el caos, la pérdi-*

*da de valores y la descomposición como sociedad. [...] A veces imaginamos a los valores y las tradiciones, hasta la misma cultura, como una especie de joya antigua e inalterable, algo que permanece en un espacio y un tiempo aparte, no contaminándose con las idas y venidas de la historia concreta. Permítanme opinar que una mentalidad así sólo lleva al museo y, a la larga, al sectarismo." (BERGOGLIO, 2002: Págs. 1 y 2)*

La situación que señalamos golpea fuertemente la realidad educativa y, de su análisis, podemos advertir la alarmante efectividad de este mecanismo que en el imaginario social ha ido despolitizando y reduciendo prácticamente a la nada el valor de enseñar y aprender la historia argentina. Mientras se rotula como históricos -desde ese pobre concepto de historia- a los hechos más remotos, se les niega historicidad a los sucesos más recientes y determinantes del presente. De ahí que muchos docentes de Ciencias Sociales hayan asumido la enseñanza de las mismas desde una actitud abstencionista respecto de planteos más profundos y comprometidos; una actitud configuradora de una aparente "neutralidad" en el discurso de lo social que, por otra parte, acepta mansamente las directrices del poder de turno.

Nos preocupa demasiado este punto como para ignorar la pregunta acerca del mensaje real que se transmite hoy por medio de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Advertimos entonces que son muchos y pesados los encargos sociales explícitos formulados a la educación formal, en especial a quienes son los responsables de formar desde sus cátedras a los jóvenes en la conciencia histórica y en el fortalecimiento de valores humanos y democráticos. No obstante, si lo evidente de por sí implica demasiada responsabilidad y compromiso, coincidimos con María Avelina Rinaldi en que los encargos no nombrados de la sociedad, los "no dichos", resultan finalmente algo ineludible para ser

abordado desde la escuela. Por su carácter encubierto, son más sutiles y velados y los docentes terminan asumiéndolos como algo "natural" que debe ser cumplido.

Sin embargo, a veces el docente aguza sus sentidos, prepara los radares y capta lo que está en el debate público y, desde el seno mismo de la sociedad, lo traslada a las aulas como tema de análisis y de reflexión, en pos de establecer entre los alumnos y el mundo que los rodea una relación inteligente, crítica y participativa. Pero esto aunque sea frecuente no deja de ser circunstancial. Por otra parte, lo que tratamos aquí no es sólo la cuestión del "contenido" educativo que brindamos a través de las Ciencias Sociales, sino de todo lo que contribuye a la construcción de la memoria individual y colectiva de los habitantes de un pueblo. Todo lo que propicia la construcción de una identidad posible sin vaciar de significados lo social, el "nosotros" tan mentado desde ciertos discursos.

Ahora bien, nos preguntamos ¿Cuánta conciencia acerca de esta situación tienen los educadores? Como sostiene Rinaldi:

*"... ninguno de aquellos maestros que contribuyeron a esta experiencia con lo social, pretendió conscientemente estos resultados. Por el contrario, probablemente al igual que el discurso del Poder expresado en el curriculum oficial, adscribieron al área la tarea de forjar el amor y el respeto a la Patria, la identidad nacional y el espíritu crítico". (RINALDI, 1995: Pág. 42)*

Como vemos, el poder se disemina entre las distintas dimensiones del hecho educativo en sí mismo, por una parte instituyendo una determinada concepción de los saberes acerca de lo social y, por otra, tal vez la de mayor fuerza, en la construcción del propio discurso pedagógico y en particular, en el interior mismo de las propias prácticas pedagógicas. Es decir que en los mensajes -la discursividad- y en los tipos

de interacción institucional y áulica -la positividad- se trazan los caminos por los que se desencadena el proceso de enseñanza y aprendizaje de lo social.

*"¿Qué mejor evidencia de esta memoria controlada es este vínculo con un conocimiento social estático, dogmático, fragmentado, sacralizado, intelectualizado, donde los protagonistas se sitúan como observadores y receptores?. El mandato del poder se filtra (a veces consciente y otras inconscientemente) en los mensajes, rituales, relaciones sociales, contenidos y procedimientos de nuestro sistema educativo. Se filtra desde un doble discurso: el del decir y el del hacer, el de las expresiones curriculares (espacio de los técnicos) y las circulares escolares (espacio de los funcionarios) que reglamentan el ritual, censuran o imponen la bibliografía y la expresión del docente; el de los objetivos propuestos y los paradigmas o enfoques asumidos. [...] Los docentes padecen el mandato y muchos, a conciencia o no, lo reproducen. Desde su mismo espacio de poder se constituyen en mediadores del mismo Poder que los censura, les roba la dignidad, los aísla." (RINALDI, 1995: Pág. 43)*

Sobre el final de nuestra reflexión, retomamos el hilo conductor de la misma para anudar algunas cuestiones planteadas: hemos expresado que, desde diversos ámbitos, se le reclama a la educación formal la transformación social y, además, nos hemos detenido en el repaso de los principales tópicos que, en ese sentido, caracterizan a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media. Ahora bien, estos planteos son enunciados de manera explícita, pero la pregunta que aparece inevitablemente es ¿Cuáles son, entonces, los "mandatos ocultos" formulados a las Ciencias Sociales? Acaso estos mandatos impliquen únicamente mantener el orden de las cosas tal y como está, conservando lo establecido en el nivel de lo social de manera inmodificable e incuestionable, pero se en-

cuentran escondidos detrás de discursos que manifiestan exactamente lo contrario.

Hasta aquí el planteo general. Lo que se abre a continuación es la instancia ineludible de revisar la enseñanza de las Ciencias Sociales en todas sus dimensiones, principios y facetas.

No obstante, es preciso establecer previamente desde qué criterios se va a concretar esta revisión. Para esto, señalamos por lo menos dos direcciones: analizar los fundamentos socio-políticos, epistemológicos y pedagógicos básicos del curriculum oficial diseñado para las Ciencias Sociales y, una vez esclarecidos estos cimientos, recorrer los caminos que intenten unir las exigencias y demandas que presenta la propia práctica pedagógica cotidiana con aquellos principios fundantes.

Nos atrevemos a decir que en este punto se torna crucial una actitud crítica por parte de los docentes que les permita asumir sus propios supuestos y necesidades; pero también comprender que es imposible analizar las diferentes problemáticas de las Ciencias Sociales sin reconocer que el suyo, como todo curriculum, está atravesado por ideologías y que su identificación es vital en cualquier análisis. Finalmente, nos permitimos compartir con el lector un pensamiento que sintetiza en cierta forma los núcleos temáticos que hemos pretendido abordar desde estas páginas y que expresa el Dr. Enrique Bambozzi de esta manera:

*"Cuando los discursos educativos se construyen al margen de los sujetos y sus proyectos, estamos ante la presencia de dispositivos que promueven, intencionalmente, la deshumanización."*<sup>2</sup>

## Bibliografía

AAVV. *La mundialización en la realidad argentina*. Ediciones del Copista, Córdoba, 2001.

BERGOGLIO, Jorge M. *A la educación, todo. Mensaje a las Comunidades Educativas*. www.aica.org, Buenos Aires, 2002.

BOSCA, Roberto. "Un saber del corazón". En *Criterio*, Año VII, N° 2273. Bs. As, 2002.

FINOCCHIO, Silvia (coord.). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, Buenos Aires, 1993.

HOBBSAWN, Eric. *Historia del siglo XX*. Editorial Crítica, Barcelona, 1998.

PIGNA, Felipe. *La letra con sangre entra*. MIMEO, Buenos Aires, 2001.

RINALDI, M. A. "Los encargos de la sociedad a los maestros de Ciencias Sociales en la Escuela Primaria". En *La educación en nuestras manos*, N° 3. San Luis, 1992.

RINALDI, María Avelina. "El conocimiento de lo social: ¿el sistema nos vacía la memoria?". En *Aula Abierta. Revista de educación*, Año 4, N° 37. Argentina, 1995.

<sup>2</sup> Este texto ha sido extraído del Prólogo escrito por el Dr. Enrique Bambozzi a la obra *La mundialización en la realidad argentina*, realizada por un equipo de investigadores de la Universidad Católica de Córdoba y dirigida por el Dr. Pedro Enrique Baquero Lazcano durante el año 2001.