

Reforma, transformación y metamorfosis

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo
de la EGB en la provincia de Buenos Aires

Gonzalo de Amézola
Carlos Dicroce*

Introducción

El propósito de este trabajo es modesto. Desentendiéndose de las controversias más globales de la reforma (las necesidades económicas para hacerla viable, las consecuencias sociales de su implementación o la filosofía que la inspira), las páginas que siguen harán referencia a una cuestión a primera vista de menor enjundia y —tal vez por ello— menos discutida. Nos ocuparemos aquí del problema de la enseñanza de la Historia y su relación con el conjunto de las ciencias sociales en el último ciclo de la Educación General Básica; y de la correlación entre las decisiones tomadas a nivel nacional y su aplicación en la Provincia de Buenos Aires, la jurisdicción más importante en la cantidad de escuelas, docentes y alumnos implicados por los cambios. Lo que trataremos de fundamentar es que, además de otras contradicciones, el “federalismo” de la Ley impulsa soluciones políticas a serios problemas relacionados con la enseñanza, cuyo resultado en las aulas es diluir (por lo menos) los propósitos de la transformación educativa.

Un camino para dos: la Nación y la Provincia

Desde que se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, la educación argentina se ha visto envuelta en un proceso de reforma profundo. Entre los cambios que se están instrumentando figura la ampliación y redefinición de la enseñanza obligatoria establecida

* Universidad Nacional de La Plata.

en la década de 1880. El nuevo trayecto considerado imprescindible por el Estado se extiende a diez años y comprende un año de educación inicial y los nueve que abarca la Educación General Básica (EGB). Este nuevo ciclo creado por la reforma se subdivide en tres niveles y aporta la novedad de incluir en el último de ellos a los alumnos de lo que era el 7º grado de la antigua primaria y el 1º y 2º año de la vieja secundaria.

Además, la transformación educativa intenta aliviar el enciclopedismo del anterior currículum reduciendo las múltiples asignaturas que lo integraban a un número limitado de "capítulos" que faciliten a los alumnos su estudio. Algunos de ellos agrupan bajo esta denominación a un conjunto de disciplinas cuyo conocimiento se trataba separadamente en la escuela. Tal el caso de las Ciencias Sociales, que incluye a la Historia, a la Geografía y a elementos de otras ciencias que son ahora incorporadas (Economía, Sociología, Antropología, Ciencia Política...).

Por último, los contenidos mismos que se enseñaban en la escuela son modernizados, tratando de cambiar unos conocimientos envejecidos y poco significativos por otros más acordes con el mundo de hoy y el estado actual de las ciencias.

Como era de esperar, una transformación de esta magnitud está produciendo apasionadas polémicas acerca de una amplísima red de problemas. Estas discusiones tienen matices diferenciales en las distintas regiones, ya que desde el controvertido traspaso de la totalidad de las escuelas que el Ministerio de Cultura y Educación administraba a la responsabilidad de las provincias, estas jurisdicciones tienen autonomía en las modalidades dispuestas para instrumentar las innovaciones.

En 1996 comenzó a aplicarse en Buenos Aires la Ley Federal de Educación en los primeros años de los tres ciclos de la EGB (los antiguos 1º, 4º y 7º grado). En el transcurso de 1997, la implementación continuó con lo que eran 2º y 5º grado y 1er. año de la escuela media y, durante el transcurso de este año, el proceso quedará completo con la incorporación de 3º, 6º y 9º. Para la Provincia, a diferencia de otras jurisdicciones, los tres niveles de la EGB "...constituyen una unidad pedagógica con conducción única"⁽¹⁾, produciéndose entonces la articulación obligada de dos tradiciones y culturas escolares diferentes (primaria y media) en el 8º y 9º año del tercer ciclo.

La provincia de Buenos Aires eligió para la EGB la organización areal de los contenidos (lengua, inglés, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística y educación física). Está prescrito que durante el primero y segundo ciclo, la enseñanza de las ciencias sociales estará a cargo de un maestro. Para el último, en 7º año, el área será responsabilidad también de un maestro, en tanto que en 8º y 9º lo será de un docente de la antigua secundaria. El tiempo previsto para sociales en estos dos últimos años es de cuatro módulos, o sea el equivalente a seis horas-cátedra.

De la descripción precedente surgen dos cambios de fundamental importancia: la actualización de contenidos para que la enseñanza escolar transmita finalmente conocimientos significativos y la decisión firme en Buenos Aires de organizar el currículum

abandonando la estructura disciplinar, sustituyéndola por áreas de conocimiento que estarán —cada una— a cargo de un único docente.

El regreso de los contenidos

Luego de un período relativamente prolongado en el que se sobrevaloró la importancia de las innovaciones en las metodologías para mejorar la enseñanza (reducción del verbalismo, incremento de la actividad en clase, etc.) y se brindó una atención menor a los contenidos, hoy existe un acuerdo generalizado acerca del papel fundamental que estos últimos juegan en la educación. Cabría preguntarse si no estamos en presencia de un episodio más del flujo y reflujo de las modas pedagógicas. Sin embargo, una nueva valorización implica reconsiderar la profundidad del concepto mismo de “contenido”. En ello ha tenido una gran importancia la difundida definición realizada por César Coll⁽²⁾ quien señala que los “contenidos” están compuestos tanto por “conceptos” como por “procedimientos” y “actitudes”, división que —por otra parte— se puede realizar sólo con un sentido didáctico, ya que ninguno de estos componentes puede desarrollarse lícitamente por separado.

Durante mucho tiempo se hizo hincapié en el cambio de los contenidos en un sentido restrictivo, o sea identificándolos sólo con hechos y conceptos, no incluyéndose en ellos a las habilidades y estrategias para resolver problemas, seleccionar información o utilizar los conocimientos disponibles para afrontar situaciones nuevas o inesperadas, trabajar en equipo, actuar solidariamente, respetar y valorizar el trabajo de los demás, no discriminar a las personas, etc. En esta conceptualización amplia, en cambio, se considera como “contenido” a todo aquello que requiera ayuda pedagógica del profesor.

El mérito reconocido a la definición de Coll es que hace explícita la variada composición del concepto, que en los aspectos procedimentales y actitudinales eran ignorados por los docentes y que los alumnos debían, por lo tanto, aprender por sí mismos.

No obstante, pese a esta aparente conciencia de que cuando hablamos de “contenidos” nos estamos refiriendo a tres esferas distintas, son sólo los conceptuales los que preocupan primordialmente a la mayoría de los docentes. En un artículo de 1992⁽³⁾ nos ocupamos del tema y de la ilusión de que por la simple operación de reemplazar contenidos vetustos por otros actualizados cambia completamente la Historia que los niños y los jóvenes aprenden en la escuela. Esto no significaba, sin embargo, desentenderse de la necesidad de una actualización de los conocimientos que se transmitían en la escuela.

Si bien, como dice Lawrence Stone, la contienda entre los viejos y los nuevos historiadores con el “exitoso triunfo de los revolucionarios dentro de la profesión histórica” dominó los debates entre 1930 y 1975⁽⁴⁾, y como también confirma Jacques Le Goff, la “nueva historia” es “una batalla ganada”⁽⁵⁾, esto puede ser verdad para el ámbito reducido de la comunidad de historiadores y científicos sociales pero no lo es para el conjunto de la enseñanza no universitaria.

La idea de la Historia como narración lineal y cronológica de hechos fundamentalmente político-institucionales y militares, la identificación con la épica y la psicología de los grandes hombres y la consiguiente ignorancia de la sociedad en el pasado, configuran una visión de la Historia tradicional como conciencia generalizada que tantos años de "combate" contra ella no han logrado erradicar.

En este sentido, los cambios introducidos por la reforma pueden considerarse positivos. El sólo hecho de que para formular los nuevos contenidos hayan sido convocado prestigiosos historiadores resulta auspicioso. Sin embargo, la mecánica política de la negociación para lograr acuerdos con los distintos sectores involucrados en la transformación educativa llevó a una redacción final de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) donde se superponen nuevos y viejos enfoques históricos. Esto nos enfrenta a varios riesgos. Uno de ellos es que esa ambigüedad sirva para que nada (o muy poco) cambie y se continúe con una disciplina escolar irrelevante, aburrida y que a nadie interesa fuera de las paredes de la escuela.

La otra preocupación que puede percibirse en lo relativo a la renovación de la enseñanza es el problema de cuáles son los valores que se comunican como consecuencia de los cambios introducidos por la reforma, o sea, lo vinculado con los contenidos actitudinales. En la inquietud por el papel que juega la historia en la formación de ciudadanos, se ha replanteado últimamente la importancia del rol social de los próceres.

En el Suplemento de Educación de Clarín del 4 de mayo de 1997, se requiere la opinión sobre el tema a una gran cantidad de personalidades —adscriptas, además, a un variado espectro ideológico—, unas vinculadas a la Historia desde lo académico (Luis Alberto Romero, Félix Luna, Aurora Ravina, Rosendo Fraga); otras especializadas en educación (Emilio Tenti Fanfani, Adriana Puiggrós) y algunos escritores que han frecuentado con éxito en sus ficciones la temática histórica (Andrés Rivera, María Esther de Miguel). Todos ellos se pronuncian a favor de la presencia de los héroes en la enseñanza, aunque con la salvedad de que se lo haga desde un punto de vista más humanizado.

Romero dice que

"...si se enseña una historia sólo de procesos, se corre el riesgo de que no cumpla su función de formar ciudadanos. Los héroes sirven para entender la relación entre presente y pasado. Hay que sacarlos del bronce y restituirles su faceta humana, entender los problemas que enfrentaron y las respuestas que dieron".

Aunque esta es una opinión atendible, los problemas de la exaltación de los héroes en países donde el chauvinismo fue alentado por estas prácticas indican que debe ser cuidadosamente meditada.

Adriana Puiggrós afirma, por su parte, que

“Hasta la época de Perón, todo el mundo festejaba las fechas patrias. Para el 9 de julio se hacía chocolate en las casas y las escuelas, y la fiesta era una fiesta de todos. Todo esto fue perdiéndose, hasta que la (última) dictadura lo arrasó y lo puso en punto de freezer...”

Y termina diciendo:

“Si la escuela no ayuda a que los chicos construyan héroes positivos, figuras que les permitan identificarse con valores sociales, democráticos, colectivos, solidarios, otros medios van a hacerlo”.

Si la segunda parte de la afirmación puede ser por todos compartida, la primera parece basada en una percepción más emotiva que razonada de los acontecimientos de la época. En primer lugar, por el desmesurado uso (y abuso) que realizó Perón del pasado con finalidades políticas. Un ejemplo de ello fue la conmemoración del centenario de la muerte de San Martín: 1950 fue consagrado como “Año del Libertador” y con sus fastos se glorificó por extensión a un segundo “libertador”, que no era otro que Perón mismo. Por otra parte, quienes lo derrocaron fueron igualmente desproporcionados con la manipulación cuando calificaron a su gobierno como la “Segunda Tiranía”, identificándolo entonces ya no con San Martín sino con Rosas, el “tirano” del siglo XIX excluido del Panteón de los héroes. Finalmente, los sangrientos militares del llamado Proceso de Reorganización Nacional continuaron con los intentos de apropiarse de la Historia. En 1980, por ejemplo, con las recordaciones de la Generación de 1880 buscaban filiarse con los constructores de la Argentina moderna y presentarse como la nueva élite modernizadora del siglo XX.

No son héroes lo que ha faltado en nuestras escuelas. Por el contrario, ha predominado esa conciencia de la Historia que Luis González define como la “historia de bronce” y sobre la que dice:

“Todos nuestros pedagogos creen a pie juntillas que los hombres de otras épocas dejaron gloriosos ejemplos que emular, que la recordación de su buena conducta es el medio más poderoso para la reforma de las costumbres, que como ciudadanos debemos nutrirnos de la sangre más noble de todos los tiempos... En nuestros días (a esta historia) la recomiendan con igual entusiasmo los profesionales del patriotismo y de las buenas costumbres en el primero, en el segundo y en el tercer mundo. Es la historia preferida de los gobiernos”.⁽⁶⁾

Pero esta “historia de bronce” se ha transformado hoy en algo vacío. Mientras los rituales se repiten, los jóvenes sólo ven en ellos un desconcertante anacronismo. Como bien resume Guillermo Obiols:

“Seguramente, a fines del siglo pasado, la construcción de la nacionalidad y la oleada inmigratoria justificaban los actos patrióticos y el culto de los héroes. Hoy correspondería una formación que desarrolle un patriotismo de tipo reflexivo y crítico y no fanático o dogmático. Algo más parecido a comprender y

apreciar una historia común, con sus más y sus menos, que alimentar un mito de guerreros invencibles. Deberíamos cultivar un patriotismo compatible con valores como 'tolerancia', 'no violencia', 'libre determinación de los pueblos',...⁽⁴⁷⁾. Y para ello, es muy probable que la exaltación de los héroes preserve su añejo perfil reaccionario y ultranacionalista, por más que las intenciones en principio sean otras.

Curiosamente, es un psicólogo (y no un historiador) el que advierte sobre estos peligros. En el reportaje que se le hace en la misma nota de Clarín ya citada, el español Mario Carretero dice:

"Pese a que los CBC apuntan a integrar la Historia con las Ciencias Sociales, hay una presencia muy fuerte de los héroes patrios. Es una visión que se basa en el nacionalismo, donde los próceres son intocables y están presentes mucho antes de que el alumno pueda entender de qué se trata la historia." Cuando le preguntan adónde habría que situar a los héroes, Carretero responde: "En Educación Cívica. No me parece pernicioso que existan próceres y mitos, pero el conocimiento historiográfico es otra cosa. Esto de que San Martín es el Libertador cumplía una función importante en la época de la formación de la nacionalidad. Hoy hay otros desafíos".

Si cambiar la enseñanza de la Historia no era el simple resultado de contraponer conocimientos actualizados a contenidos vetustos, el problema del valor formativo de la Historia no parece decidirse tampoco con la módica operación de mejorar el culto de los héroes, humanizando a los Padres de la Patria para que resulten unos custodios más benévolo.

El tercero excluido

En toda esta controversia, los procedimientos quedan fuera de discusión. Pareciera que todo el mundo acordara en que es beneficioso que los alumnos analicen documentos, comparen datos estadísticos y hagan mapas. Pero el acuerdo es sólo aparente. Estas actividades forman parte de los contenidos procedimentales pero no los abarcan por completo.

Cuando hablamos de procedimientos se ponen en juego dos esferas: el marco metodológico, un campo más acotado y específico donde pueden inscribirse las técnicas mencionadas, y el marco epistemológico, un nivel mayor de abstracción compuesto por el conjunto de ideas que forman los supuestos con los cuales se desarrolla el acto del conocimiento y que da un sentido a esas técnicas.

Los docentes, implícita o explícitamente, acudimos a una idea determinada acerca del sujeto que conoce y el objeto a conocer para arribar a nuestras conclusiones y estas distintas posturas se manifiestan invariablemente en el aula. Silvia Finocchio⁽⁸⁾ ha resumido las diversas actitudes en tres enfoques básicos:

- a) El que considera pasivo al sujeto cognoscente y activo al objeto a conocer. En estas experiencias, que denomina positivistas, la creación del conocimiento se basa en la mera percepción por el sujeto de una realidad externa.
- b) El que toma como activo al sujeto y pasivo al objeto, actividades que la autora denomina historicistas o antipositivistas. En esta postura, el conocimiento es producto del uso que el hombre hace de su pensamiento, independizándose casi el sujeto de los datos exteriores a su propia conciencia.
- c) El que estima activos tanto al sujeto que conoce como al objeto a conocer. En estas prácticas, que la autora clasifica como las vinculadas con las nuevas tendencias en ciencias sociales, la creación del conocimiento resulta de una combinación entre la visión que el hombre tiene de la experiencia y la transformación de esta experiencia por medio de la razón.

En otras palabras, se reconoce en las clases tres concepciones del saber. La primera empirista, en la que se percibe al conocimiento como una copia, un simple reflejo de lo que el mundo es. Una segunda idealista, que resulta ser una especie de mayéutica. En ella los estímulos externos simplemente actúan como disparadores para que el sujeto arribe a lo que en forma inconsciente ya sabe. Por último, una concepción hipotético-deductivista, que supone la existencia de un mundo externo y de un sujeto que con sus hipótesis traza una explicación posible de ese mundo. Estas aproximaciones a la verdad son siempre provisionarias ya que una hipótesis nueva, mejor, más completa, que considere elementos más variados, desplazará a la anterior.

En estas últimas explicaciones debemos centrarnos para comprender la vasta red de relaciones que implica la enseñanza de una Historia renovada, en la que la posición del docente acerca del conocimiento cumple un papel determinante.

Así, desde el marco epistemológico debe definirse, por una parte, un marco metodológico que trace para el aula un camino análogo al del método científico, que oriente a los alumnos para que se planteen problemas y los ayude en la búsqueda de vías para resolverlos. En caso contrario, el trabajo con documentos, mapas, gráficos, etc., se verá reducido a lograr que las clases sean menos aburridas.

Por otra parte, lo epistemológico juega un papel decisivo en la determinación de qué tipo de contenidos conceptuales debe privilegiarse. Estos contenidos pueden subdividirse a grosso modo en hechos (a conocerse por todo o nada en forma memorística) y conceptos propiamente dichos (abstracciones que liberan de lo particular y que son imprescindibles para interpretar y conectar hechos). Los docentes vinculados con las nuevas tendencias de las ciencias sociales (sin olvidarse de la enseñanza de los hechos básicos) tenderán, sin duda, a brindar mayor importancia en sus prácticas a los segundos.

Finalmente, también la postura que se adopte acerca del conocimiento de las ciencias sociales influirá en la esfera de las actitudes de una manera más indirecta pero más eficaz y deseable que limitarse a promover la copia del ejemplo de los próceres. Propiciando

una actitud científica que respete la coexistencia de distintos enfoques y la necesidad de examinar el propio discurso, se promueve en general una disposición menos dogmática y más favorable a la práctica de la tolerancia y el desarrollo del espíritu crítico.

En un artículo reciente, Umberto Eco se ocupaba de lo que debía ser centralmente el valor educativo de nuestra disciplina cuando se refería al deficiente conocimiento de la historia del siglo XX en Italia, arribando a conclusiones que —creo no exagerar— se pueden considerar cercanas a las de “Esquizohistoria...”:

“La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producidos en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual, tenemos de un lado la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada...”⁽⁹⁾

En nuestra opinión, la clave para enseñar Historia está en el marco epistemológico y el problema no consiste sólo en contraponer contenidos más ricos a los tradicionales o mejorar las técnicas didácticas para transmitir mejor la versión tradicional de la Historia, sino que es necesaria una reflexión sobre la historiografía y sus formas explicativas. Una lectura crítica para desarticular la visión rudimentaria y anacrónica que se ofrece del pasado atendiendo, además del conocimiento (que no debe descuidarse), a desarrollar el pensamiento crítico y actitudes de tolerancia y discusión racional. Esto exige también la creación de ámbitos específicos para reflexionar sobre la Historia construida, tanto sobre la mala historiografía como sobre la más sofisticada que se ofrece como alternativa y ese espacio de reflexión no especializada debiera estar en la escuela.

La necesidad de esta reflexión nos lleva a un aspecto clave de la transformación educativa que debió acompañar las acciones de la reforma. Como dicen Schlieffen y Tedesco:

“Mejorar la educación implica, en última instancia, lograr que el maestro se desempeñe en la sala de clase con mayor efectividad. El actor principal de este cambio es el docente y su desempeño se define por la relación que establece con el resto de los actores, los alumnos, los padres, los colegas y por la forma de utilización de los textos, el equipamiento y el resto de los insumos del proceso pedagógico”.⁽¹⁰⁾

Las condiciones de trabajo de los docentes (bajos salarios, consecuente sobrecarga de trabajo y falta de tiempo para actualizar sus conocimientos) son por todos conocidas, y esta situación es imprescindible que se tome en cuenta cuando se plantea la reforma. María Ernestina Alonso sintetizaba las falencias en estos aspectos:

“Sin duda, también es cierto que las políticas de implementación de la reforma generan condiciones facilitadoras u obstaculizadoras de los cambios. Y en este aquí y ahora de la Argentina..., la política salarial

y la orientación de las políticas de actualización y capacitación de los docentes en servicio tienen una profunda responsabilidad en ese sentido".⁽¹¹⁾

Dejando de lado el problema de los salarios, ¿cuáles han sido las acciones en lo referido a la capacitación? Si bien se han destinado recursos considerables en este aspecto, los esfuerzos se han superpuesto o dispersado y las lógicas de su instrumentación han sido erráticas. Un ejemplo de ello fueron los cursos dictados por las Universidades en 1994 con financiamiento del Ministerio de Cultura y Educación, no acreditados luego por la Dirección de Escuelas provincial. Las actividades aceptadas por la Red Federal de Formación Docente Continua en 1995 y 1996 no priorizaron las necesidades de actualización que surgían de la reforma sino, las más de las veces, la conveniencia política de involucrar a determinadas instituciones en el proceso de actualización. La Provincia, además, lanzó una capacitación paga a distancia: los famosos "módulos" en 1995 y el análisis de los "documentos curriculares" en 1997. Esta última modalidad tenía dos virtudes desde el punto de vista del Gobierno: generar la ilusión de que la totalidad de los docentes bonaerenses era atendida y los posibles réditos en las urnas de otorgar un plus a los magros sueldos en años electorales, pero ninguna otra ventaja podría ser invocada.

Quizás la muestra más acabada de incoherencia en la búsqueda de caminos para perfeccionar a los docentes en servicio pueda encontrarse en el convenio firmado el 22 de septiembre de 1997 entre la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y las Universidades Nacionales que tienen asiento en la región (La Plata, Sur, Lomas de Zamora, Luján, Centro, Mar del Plata, La Matanza, Quilmes, General San Martín, General Sarmiento, Lanús y Universidad Tecnológica Nacional). En este proyecto se prevé capacitar a una cantidad estimada en 6.500 maestros y 27.000 profesores que se desempeñan en el tercer ciclo de la EGB. Los propósitos de este esfuerzo son explicitados en la Fundamentación del documento:

"La realidad muestra que es necesario avanzar en la capacitación de los docentes que forman parte del proceso transformador, fundamentalmente con los que tienen a cargo el 3er. Ciclo de la EGB, ya que son ellos los que están asumiendo un rol protagónico y la conducción jurisdiccional valora y sostiene su trabajo cotidiano".⁽¹²⁾

Estos cursos semipresenciales se desarrollarán en tres cuatrimestres y abarcarán tres "espacios" distintos: el de la Fundamentación, el de la Práctica y el de la Orientación Areal. Desentendiéndonos de los dos primeros, cabría preguntarse cuáles son los contenidos de Historia del "Espacio de la Orientación Areal" que debería dominar un profesor de geografía en el tiempo estipulado en el curso para esos saberes (3 módulos de 18 horas reloj cada uno, divididas en 12 presenciales y 6 no presenciales) o un maestro (3 de 40 horas, 24 presenciales y 16 no presenciales) para poder dictar Ciencias Sociales en la EGB. En la Propuesta de contenidos que deben abordarse según la Dirección de Escuelas, figuran 27 ítems para Sociales. Entre ellos:

- El proceso de formación de la cultura occidental. Civilizaciones del Cercano Oriente y América.
- El mundo grecorromano y la estructura del ámbito hegemónico. Las invasiones bárbaras.
- El mundo cristiano feudal. El mundo islámico y sus relaciones con Europa.
- Los fundamentos del mundo moderno. Burguesía y desarrollo del capitalismo.
- La conquista de América y los procesos de aculturación. Europa moderna y América colonial.
- La consolidación de la sociedad capitalista. Consecuencias.
- La disolución del orden colonial y el proceso de la independencia. Nuevos estados latinoamericanos. Conformación del Estado Argentino.
- Siglos XIX y XX. Cambios, crecimiento y crisis de la economía capitalista.⁽¹³⁾

Y siguen los temas, con similar amplitud y complejidad hasta completar los 27 puntos. No es necesario aclarar que idénticas dificultades tendrán los profesores de Historia con lo referido a la Geografía y todos con las disciplinas “no tradicionales” incluidas en el área. En conclusión, ¿pueden estos módicos cursos dotar de una formación sólida en una ciencia a quienes carecen de conocimientos en ella? ¿Será de esta manera posible que contenidos significativos terminen con la vacuidad que se le señala a la escuela? Desde otro punto de vista, ¿por qué las Universidades que firmaron este convenio (las que forman docentes y las que no) convalidan estas políticas? ¿Por qué no cuidan los diplomas que ellas mismas otorgan frente a este conjunto indiferenciado (salvo para algunas cuestiones de carga horaria) de maestros y profesores de distintas disciplinas que podrían tener a su cargo el dictado de Ciencias Sociales en 7º, 8º o 9º año de la EGB? ¿No es ésta la forma más eficaz de consagrar una escuela vacía de contenidos significativos? Y por último, ¿en qué consiste la tan mentada “área de ciencias sociales”?

Los senderos que se bifurcan: ¿área o disciplinas?

A diferencia del resto de las jurisdicciones, la provincia de Buenos Aires ya se ha pronunciado a favor de que el conjunto de las ciencias sociales se organicen en un área.

El fundamento pedagógico que invoca la DGCE para sustentar esta elección es que las disciplinas brindan una visión parcializada, mientras que al área se la vincula con el concepto de “globalización”, definiéndose a este último como una “forma de captación de la realidad en que se comprende el todo, en la interacción de las partes que lo conforman”⁽¹⁴⁾.

Contrariamente a la “dispersión de saberes” que promueven las disciplinas, las áreas favorecerían el “abordaje interdisciplinario que facilite el enfoque comprensivo” reclamado desde todos los ámbitos, según el documento oficial. En lo referido específicamente

a las ciencias sociales, se haría necesario construir un objeto de conocimiento escolar (de carácter provisorio y arbitrario) que serviría para la “construcción teórico operativa de la didáctica de las ciencias sociales. Se entiende como recorte constitutivo de este objeto de conocimiento a la realidad social, entendida ésta como la mínima unidad de análisis que permite las máximas posibilidades de ser atravesada significativamente por las distintas disciplinas sociales”⁽¹⁵⁾. Ellas son: “Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Economía y Ciencias Políticas”. Sin embargo, el listado se amplía aún más en un documento posterior, donde (citando a E. Díaz) a las enumeradas se agrega la Psicología, la Lingüística “...y todas aquellas disciplinas científicas que delimiten su campo de estudio en torno del hombre; no al hombre como ser biológico, sino como persona poseedora de libertad, inconsciente, lenguaje y cultura”. Como si esto fuera poco, taxativamente se dispone que “...la jurisdicción incorpora los contenidos de la Formación Ciudadana...” a Sociales.⁽¹⁶⁾

Con los saberes tan disímiles y variados de esas ciencias quedaría constituida un área, que es definida como “un cuerpo específico de conocimientos, en un marco referencial dentro del cual se relacionan los contenidos y procedimientos configurando un mismo tipo de razonamiento”⁽¹⁷⁾. Así, “el objeto de conocimiento escolar para las ciencias sociales será la realidad social entendida como el conjunto de relaciones que los hombres establecen entre sí por el hecho de vivir sobre la Tierra...”⁽¹⁸⁾

En esta propuesta, se quiere saldar con la enseñanza en un “área” referida a lo social la parcialización de visiones que resultaría de las disciplinas. Esa elección implica un doble problema. Por una parte, el de la “transposición didáctica”. Si toda enseñanza supone un proceso por el cual la ciencia se transforma en un conocimiento escolar que desvirtúa en alguna medida lo científico para que pueda ser comprendido por los alumnos, cuando hablamos de un “área” se presenta un problema adicional. En este caso se trataría de escolarizar saberes con objetos, metodologías y técnicas diversas como son los de las distintas disciplinas que se integran en el área de sociales.

Por la otra, desde el punto de vista de los aprendizajes que realizan los alumnos, la enseñanza de las ciencias sociales debe en sus primeros momentos ser más global e integrada, y en otros posteriores tener una organización más disciplinar. La DGCE optó por una enseñanza globalizadora en todos los ciclos de la EGB. Para nosotros, el problema requiere de una discusión acerca de cuándo introducir las disciplinas específicas y cómo hacer la transición de lo global a lo específico. La organización del espacio curricular que impone el criterio de globalización hasta finalizar la EGB (o sea, la educación obligatoria), plantea un debate.

Pero, además, el estado actual de las disciplinas no se corresponde con los supuestos de la DGCE. La Historia ha ido transformándose a lo largo del siglo XX a partir de la apropiación de conceptos y técnicas provenientes de otros campos de conocimiento afines (economía, sociología, geografía, etc.). Como “disciplina bulímica” —como la define Michel Vovelle—, se ha ido anexando campos de conocimiento, vocabulario y proble-

máticas. Esto ha redundado en una gran transformación de sus categorías de análisis que ha llevado a un enriquecimiento de la historiografía por la inclusión de nuevos sujetos, nuevos temas y nuevos enfoques. Lo mismo ocurre con las demás ciencias que se ocupan de lo social.

En las mismas disciplinas existe, entonces, una interdisciplinariedad de hecho, las fronteras entre ellas son inestables y de muy difícil demarcación. Este proceso de combinación y recombinación de conocimientos especializados, de "hibridación"⁽¹⁹⁾ —característico de la producción científica— no se corresponde con la visión de las ciencias que aparece en los documentos oficiales, donde se supone que son cuerpos de saberes congelados y acabados, que se pretende tomen otra significación cuando se los complementa al presentarlos en un "área".

Considerada de esa manera, el "área" (cuya fundamentación es pedagógica) se compone de la suma de los conocimientos cristalizados de disciplinas no renovadas, lo que las deforma y priva de interés para los alumnos. El propósito del área de dar cuenta de la "realidad social" no puede cumplirse si su misma formulación es imposible de precisar.

En el documento oficial, el concepto nuclear del área —la "realidad social"— es definido sólo en lo formal ("mínima unidad de análisis que permite las máximas posibilidades de ser atravesada significativamente por las distintas disciplinas sociales") y, por lo tanto, aparece como algo "natural", independiente de la acción de los hombres, y no como resultado de un proceso de construcción y negociación de significados donde los individuos organizan sus experiencias y sus conocimientos. Es al interior de este proceso donde "...se instituye la noción de 'realidad social', de carácter público y comunitario que sirve de base para que 'la gente organice su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social.'"⁽²⁰⁾

Tomemos un ejemplo de "interdisciplinariedad", tal como se la entiende en los documentos oficiales. Si los alumnos se dedicaran a estudiar el fenómeno de "la pobreza", deberían desplegar este concepto con visiones provenientes de la sociología, la antropología, la economía, el derecho, la historia y la geografía. Podrían "barrerse" los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los CBC de acuerdo con ese eje y hasta se podría organizar una serie de problemas: "¿Siempre existieron los pobres?", "¿La gente es pobre porque quiere?", "¿Por qué hay más proporción de pobres en el hemisferio Norte que en el Sur?"... Todos estos problemas resultarían pertinentes y serían eficaces para la organización y secuenciación de contenidos. Sin embargo, desde la perspectiva de quien aprende, el abordaje de esos contenidos requeriría de nociones temporo-espaciales previas necesarias para construir sentido y significado a esta red de conceptos. Desde la perspectiva del que enseña, ¿cuál sería la formación requerida para que un docente pudiera realizar con eficacia este tipo de abordaje?

En los Documentos curriculares se sugiere como una alternativa de eje vertebrador (desde el nivel inicial hasta la etapa final de la EGB) a las efemérides patrias. En torno

de ellas se seleccionan contenidos para el 1º, 2º y 3º ciclo. La propuesta oficial promueve la incorporación de nociones ausentes en su tratamiento en la historia escolar tradicional como, por ejemplo, la de "conflicto social". Al respecto, dice que para evitar que el tema de las efemérides sea abordado como se lo hacía anteriormente de un modo cronológico y descriptivo, se propone que se les insuffle significatividad:

"...cuando se lo ve (al concepto de Revolución de Mayo, por ejemplo) como el comienzo de un proceso contradictorio, a partir del mismo y dentro de un entramado de relaciones políticas, económicas, sociales, etc., que cambian, que se mantienen, que se desarrollan evolucionando hacia otras diferentes, o que involucionan hacia períodos anteriores, guerras, enfrentamientos, transformaciones, organizaciones, por lo que atraviesa la gestación de la Nación Argentina".⁽²¹⁾

Y se concluye: "Todas las efemérides (salvo el 12 de octubre) tienen una explicación". Más allá de las dificultades de redacción que se manifiesta en la transcripción, la idea de tomar a las efemérides para superarlas enseñando procesos nos habla de lo contradictorio del ejemplo y nos remite nuevamente a las preguntas del párrafo anterior: para lograr esos objetivos, ¿no será necesario introducir a los alumnos en el estudio de las disciplinas para que comiencen a construir relaciones cada vez más complejas que les permitan el conocimiento de lo social?

Un problema adicional puede señalarse en esta conceptualización de área. El "cuerpo específico" de conocimientos básico propuesto como obligatorio para toda la población escolar en el área de ciencias sociales, se constituiría por la simple sumatoria de disciplinas que resultarían integrándose por razones "lógico-metodológicas". Al no jerarquizarse el rol de cada una de ellas puede considerarse que se diluyen aquéllas que como la Historia y la Geografía tienen un peso más relevante para pensar los problemas de la vida de los hombres en sociedad.

"El espacio y el tiempo deben ser comprendidos como fronteras del análisis social, como marcos de referencia dentro de los cuales tiene lugar la vida social... la interacción tiene lugar en un escenario específico y dura a lo largo de un período definido; los actores comúnmente utilizan los aspectos temporales y espaciales de la interacción como medios para organizar su intercambio."⁽²²⁾

Es correcto pensar en la organización de los contenidos de ciencias sociales en un área, pero los mecanismos de su construcción deberán superar la mera acumulación y estructurarse según un criterio de jerarquización de los conocimientos escolares. Así, los aportes de la Historia y la Geografía deberán ser considerados centrales. Por otra parte, la organización areal deberá dar paso en el 3º ciclo de la EGB a la organización disciplinar del currículum. Luego de siete años dentro del sistema educativo y teniendo en cuenta las características del contexto sociocultural de los jóvenes y la complejidad de los contenidos a enseñar, es necesario abrir las ciencias sociales hacia una especialización que no impide el diálogo entre disciplinas.

Como dice Luis Alberto Romero,

"Desde el punto de vista estrictamente científico, la historia no se disuelve en las ciencias sociales ni debe hacerlo... (Las ciencias sociales) son 'ciencias' en plural, y no una 'ciencia' que mezcle un poco de todo. Esta no existe, salvo quizá para quienes no tienen una relación directa con alguna de ellas. Consecuentemente, es difícil que existan, nazcan y se desarrollen en la enseñanza".⁽²³⁾

Otra consideración que nos lleva a los mismos resultados se desprende de los criterios que se adoptan explícitamente para definir la relación área de conocimiento-formación docente:

"La Transformación educativa requiere ingentes esfuerzos de reformulación de la carrera de grado para su educación, con una excelente nivel de formación académico y técnico pedagógico que facilite la inserción en el campo laboral y la posible capacitación permanente, como así mismo, la Formación Docente Continua en diversos ámbitos, inclusive universitarios".⁽²⁴⁾

Sin entrar en todas las consideraciones que la transcripción merecería, es necesario subrayar la inversión de criterios que propone la Dirección de Escuelas. No es que en la escuela deban enseñarse contenidos significativos de las ciencias preocupándose por cómo transponerlos a los alumnos, sino que al definirse a priori la constitución de un área de sociales en la escuela, esta decisión política determina la organización de una formación —para todos los niveles— de docentes que sepan un poco de cada cosa y, finalmente, nada de todo y se promueve que los títulos que otorguen institutos superiores y universidades tengan una validez circunscripta a los límites de la Provincia de Buenos Aires.

Conclusiones

La eficacia de la transformación educativa en Buenos Aires puede ponerse en duda sin acudir a otro argumento que a los cortocircuitos entre la Nación y la Provincia. Un ejemplo de ello es el enfoque de los cambios. Mientras desde el ámbito nacional se promueve lo que Gimeno Sacristán denomina "la prepotencia de los expertos", sobre la que dice: "Hay una idea de concepción positivista del cambio social, en el sentido de que las prácticas pedagógicas siguen a las teorías pedagógicas en forma inexorable"⁽²⁵⁾, desde la Dirección de Escuelas no parece haber ideas claras. Una muestra de ello se vio a principios del año pasado en un reportaje a la plana mayor de la DGCyE aparecido en *Novedades Educativas*. Allí, cuando se les preguntaba sobre los diseños curriculares, las responsables de la educación bonaerense contestaban que "...el currículum no es un currículum acabado sino que es un currículum-proceso. Ni siquiera en proceso. Hasta el momento hay documentos curriculares (no un diseño)..."; cuando se piden precisiones acerca de estos documentos, una funcionaria afirma que "...son y no son prescriptivos,

porque un documento que emana de una gestión, como los módulos, está diciendo 'no hay que hacerlo así'. Por supuesto que nadie dice que hay que hacer lo que dice el módulo ni nadie dice que hay que hacer tal o cual ejemplo que va a traer el documento curricular". Y concluye: "Pero hay que tener mucho cuidado con la coherencia (y en esto estamos empeñados) para que no entre el docente en contradicciones"⁽²⁶⁾. Si como dijimos más arriba, existen condiciones facilitadoras u obstaculizadoras de los cambios, estas últimas parecen prevalecer.

Uno de los dilemas fundamentales de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la EGB es si éstas deben enseñarse disciplinariamente o conformando un área. El problema es cómo y cuando introducir las disciplinas más específicas, abandonando la globalidad característica de los ciclos anteriores. Dicha problemática se resolvía antiguamente —bien o mal— con el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. Hoy esa temática es una más de las cuestiones polémicas que abre la transformación educativa. La consideración de este problema debe atender al menos a tres aspectos fundamentales: el primero está relacionado con los fines u objetivos que se pretenden lograr en este ciclo; el segundo, con las necesidades impuestas externamente por las lógicas constitutivas de cada una de las disciplinas que integran las llamadas Ciencias Sociales y, finalmente, con la particularidad de la formación de los recursos humanos que demanda esta etapa de la educación.

En relación con el primero de los aspectos y teniendo en cuenta las expectativas de logro de los CBC —un panorama de la historia Universal, Americana y Argentina; el conocimiento de cuestiones y problemas básicos de la Geografía y conceptos de otras ciencias, todo ello con el propósito de comprender la sociedad actual— opinamos que es necesario abordar los contenidos con los instrumentos conceptuales y formales de cada una de las disciplinas. En tal sentido, estamos pensando en la formación del profesional que deberá insertarse en este ciclo como alguien con conocimientos disciplinares sólidos, es decir, profesores en sentido estricto.

Estas consideraciones no implican de por sí una organización tradicional en materias en las cuestiones curriculares. Sin embargo, hay que resolver un dilema. Por un lado, las distintas ciencias que se incluyen en el capítulo de Sociales están interpenetradas unas con otras pero no han perdido su singularidad. Por otro, la particularidad que presenta el alumnado hace conveniente, desde el punto de vista de la enseñanza, que quienes cursen el Tercer Ciclo no se vean abrumados por una enorme cantidad de asignaturas. Entre una excesiva "escolarización" de las ciencias —característica de la antigua primaria— y una organización que respete la lógica de cada una de ellas —típica de la secundaria— es necesario promover la pluralidad de opciones en la selección, secuenciación y organización de los contenidos.

Estas alternativas deberán tener en cuenta al menos tres cuestiones. En primer término, una etapa propedéutica en el séptimo año que provea de competencias que permitan una verdadera ruptura con la cultura escolar primaria. En segundo lugar, una aproximación —a través de las disciplinas— a las distintas perspectivas de análisis de la

realidad social. Finalmente, contar con una oferta de opciones que permitan a los alumnos —de acuerdo con los diversos contextos culturales— elegir aquellas cuestiones o problemas posibles de ser abordados por las ciencias sociales en su conjunto. Acerca de este último aspecto podrían organizarse seminarios o talleres con problemáticas que atiendan a los contextos socio-culturales de los alumnos.

Lo que resulta absolutamente contradictorio es promover una actualización de los contenidos para acercarlos a conocimientos más cercanos al estado actual de las ciencias (cada vez más complejas y especializadas), que la organización de esos conocimientos se encuadre en un área interdisciplinaria (sin ninguna existencia fuera de la escuela) sólo sostenida por un argumento del sentido común (las disciplinas parcializan el conocimiento, las áreas lo integran) y que ésta se encuentre a cargo de un docente que deba ocuparse de la Historia, la Geografía, la Antropología, la Economía, la Sociología, la Ciencia Política, el Derecho... sin dominar ninguna de estas ciencias...

En síntesis, cuando pensamos en cómo organizar los espacios curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo, creemos que deberá tenerse en cuenta lo siguiente:

- La organización de una etapa propedéutica conformando un área en séptimo año a cargo de dos profesores: uno de Historia y otro de Geografía, por la importancia de los conceptos de tiempo y espacio para el abordaje de cualquier problema social.
- Una organización predominantemente disciplinar en Historia y Geografía en el 8º y 9º años.
- Seminarios y/o talleres con problemas que requieran el abordaje interdisciplinar y que atiendan a las necesidades de los alumnos y a las particularidades de las regiones.

Tal vez, la primera pregunta que habría que realizarse es para qué debe servir la historia en la escuela. En unas declaraciones realizadas en 1973, José Luis Romero sostenía opiniones que son hoy de una notable actualidad. Decía Romero que la escuela debía enseñar a “pensar históricamente” lo que “consiste en acostumbrar a leer el revés de la trama”. Para ello es necesario lograr que los adolescentes entiendan que

“...la política no es más que el epifenómeno de planos más profundos de la vida histórica... Y llegar a comprender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos en lentos y oscuros procesos subterráneos que se refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural, es cosa a la que puede ayudar un buen profesor sin requerir de sus discípulos un excesivo esfuerzo de abstracción. No dudo de que también se puede caer por esta vía en un simplismo escolar; pero no es un simplismo deformante, sino una forma elemental de los planteos que hoy hace la ciencia histórica”⁽²⁷⁾

Notas

- (1) Resolución 3708 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. P. 1.
- (2) Cfr. Coll, César. *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona, 1987.
- (3) Amézola, Gonzalo de y Barletta, Ana María. "Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario" en *Entrepassados*, N° 2, 1992.
- (4) Stone, L. "La historia y las ciencias sociales" en *El pasado y el presente*. FCE, México, 1986.
- (5) Le Goff, J. Entrevista realizada por S. Pérez Ringuélet en su tesis de doctorado *Los fundadores de la Escuela de Annales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, 1989.
- (6) González, L. "De la múltiple utilización de la Historia" en Pereyra, Carlos y otros. *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1982, págs. 66-67.
- (7) Obiols, Guillermo. *La escuela necesaria*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1997, págs. 101-102.
- (8) Finocchio, Silvia. *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel, Buenos Aires, 1993.
- (9) Ecco, U. "La Historia reciente como espectáculo" en Suplemento Cultural de *La Nación*, febrero de 1995.
- (10) Schlieffen y Tedesco. *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Santillana, Madrid, 1995, pág. 95.
- (11) Alonso, M. E. "¿Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis de los nuevos contenidos básicos de Ciencias Sociales para la educación general" en *Entrepassados*, N° 8, pág. 159.
- (12) Convenio entre el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y la Dirección General de Cultura y Educación y las Universidades Nacionales con asiento en la Provincia de Buenos Aires del 22/IX/97. Anexo I. "Proyecto de capacitación para maestros y profesores con desempeño en el tercer ciclo de la EGB". Sin número de página.
- (13) "Ciencias sociales. Propuesta de contenidos que deberán abordarse a lo largo de toda la capacitación, mediante la presentación de situaciones problemáticas", en Anexo I del Convenio citado. Sin número de página.
- (14) DGCE. Documentos curriculares. La Plata, mayo de 1996, pág. 5.
- (15) DGCE. Documentos curriculares. La Plata, diciembre de 1995, pág. 51.
- (16) DGCE. Materiales de trabajo para la organización de los CBC de ciencias sociales para la Formación Docente de Grado para el Tercer Ciclo de la EGB y el Nivel Polimodal. La Plata, abril de 1997, págs. 2-3.
- (17) DGCE. Documentos..., Op. cit., diciembre de 1995, pág. 52.
- (18) Idem, pág. 53.
- (19) Ansaldi, W. "¿Cómo evitar los riesgos de hablar de todo sin saber nada?" en *Novedades Educativas*, N° 59, noviembre de 1995, pág. 54.
- (20) Bruner, J. Citado por Camilloni, A. en "Epistemología de las ciencias sociales" en Aizemberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las ciencias sociales*. Paidós, Buenos Aires, 1994, pág. 41.
- (21) DGCE. Documentos curriculares. La Plata, 1996, pág. 77.
- (22) Thompson, J. Citado por Finocchio, S. *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel, Buenos Aires, 1993.
- (23) Romero, L. A. *Volver a la Historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo de la EGB*. Aique, Buenos Aires, 1996.
- (24) DGCE. Materiales... Op. Cit., pág. 3.
- (25) "Educar a todos no es una exigencia del mercado", entrevista a José Gimeno Sacristán en *Página 12*, 15 de junio de 1997, pág. 14.
- (26) *Novedades Educativas*, N° 62, febrero de 1996, págs. 5-6.
- (27) Romero, J. L. Encuesta "¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?" en *Crisis*, N° 8, diciembre de 1973.