

Aportes críticos a la implementación del Seminario de Ciencias Sociales en las escuelas secundarias rosarinas.

por *Emiliano Pereyra Lucchese*
 Universidad Nacional de Rosario
 e.pereyra@hotmail.com

Recibido: 01/09/2019 - Aceptado: 11/10/2019

Resumen

El presente artículo es una reflexión acerca de cómo se implementó el espacio curricular Seminario de Ciencias Sociales en las escuelas secundarias de la ciudad de Rosario, tras la reforma curricular que se produjo en la provincia de Santa Fe en el año 2014. Se propone un recorrido por las ciencias sociales en la escuela, el problema de la interdisciplinariedad en la secundaria disciplinar y un paneo acerca de cómo se trabaja en distintas escuelas este espacio. Se historiza cómo surgió este espacio curricular articulado, tanto en la teoría (análisis de normativa nacional y provincial, concepciones didácticas que lo sustentan, programas provinciales) como en la práctica (análisis de aula a través de entrevistas, encuestas y planificaciones). Se concluye que una de las razones por la cual el Seminario en Ciencias Sociales presentó serias dificultades para su implementación fue el carácter interdisciplinario que se propone en una escuela (y una formación docente) disciplinaria.

Palabras clave

Seminario Ciencias Sociales, interdisciplinariedad, formación docente, reforma curricular

Critical contributions to the implementation of the Social Sciences Seminar in Rosario secondary schools.

Abstract

This article is a reflection on how the curricular space of the Social Sciences Seminar was implemented in secondary schools in the city of Rosario, after the curricular reform that took place in the province of Santa Fe in 2014. It proposes a round for the social sciences in school, the problem of interdisciplinarity in high school discipline and a look about how this space is worked in different schools. It historicizes how this articulated curriculum space arose, both in theory (analysis of national and provincial regulations, didactic conceptions that support it, provincial programs) and in practice (classroom analysis through interviews, surveys and planning). It is concluded that one of the reasons why the Seminar in Social Sciences presented serious difficulties for its implementation was the interdisciplinary nature proposed in a disciplinary school (and teacher training).

Keywords

Seminar Social Sciences, interdisciplinarity, teacher training, curriculum reform

Un debate necesario.

La elección de este tema se debió, como suele suceder, a diversos motivos: uno de ellos fue una inquietud disciplinar, incógnitas surgidas del conocimiento de la propia práctica docente y una disponibilidad académica. La problematización del tema elegido fue un lento proceso que fue reflexionado a lo largo de dos años como docente de escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Rosario, como estudiante de la Maestría de Enseñanza de la Historia de la UNR y como adscripto del Taller de Historia de la cátedra de Currículum y Didáctica de la misma universidad¹, cuyo resultado se materializó en este trabajo.

Poder realizar un balance-siempre limitado y provisional- sobre la enseñanza de un espacio curricular, lejos de ser algo trivial supone poner en consideración una serie de planteos que nos lleva a preguntarnos sobre el Diseño Curricular (DC) en sí y a la educación en general. Cuestiones como la división disciplinar del conocimiento, la enseñanza de las ciencias en el nivel medio; el problema del estatuto científico de las ciencias sociales en general y la historia en particular se desprenden fácilmente cuando comenzamos a abordar la implementación de este nuevo espacio articulado denominado Seminario de Ciencias Sociales (SCS).

Se intentó de entamar el análisis de la enseñanza del SCS al análisis del DC, los Núcleos Interdisciplinarios de Aprendizaje (NIC) y el Programa Secundario Completo (PSC). Este trabajo se realizó en base a bibliografía consultada del Taller de Historia de la Cátedra de Currículum y Didáctica, entrevistas realizadas a docentes de SCS de diferentes escuelas de la ciudad, encuestas, análisis de planificaciones y programas de SCS, así como la normativa vigente (DC; NIC; PSC), con el objeto de dar cuenta de las diferentes formas de enseñar el SCS.

1. Las Ciencias Sociales en la escuela secundaria.

Las ciencias sociales, como asignatura, se introdujeron a partir de la reforma educativa de los años '90 de la mano de la historia annalista y la sociología germaniana². Con anterioridad, las disciplinas sociales que se dictaban en la mayoría de los colegios eran Historia, Geografía y asignaturas de formación ciudadana (que cambiaban con una gran frecuencia y estaban muy asociados a los vaivenes entre pequeños períodos democráticos y dictaduras militares). Con la reforma educativa de los años noventa, la más importante de todo el siglo XX, los contenidos se renovaron profundamente, pasaron a definirse en conceptuales, procedimentales y actitudinales y se dejó a tras los elementos más nacionalistas y patrióticos de la historia.

Desde el Ministerio de Educación nacional que llevó adelante la reforma educativa que se materializó en la Ley Federal de Educación se realizaron una serie de consultas a diferentes especialistas de las distintas disciplinas sociales para conocer sus opiniones. En el caso de historia se consultaron a tres “especialistas” reconocidos: Devoto, Romero y Segreti, a su vez, cada uno de ellos debían consultar a otros diez historiadores. Los historiadores consultados para los contenidos curriculares de la Ley Federal fueron: María Inés Barbero, José Carlos Chiaramonte, Ezequiel Gallo, Juan Carlos Grosso, Eduardo Hourcade, Eduardo Miguez, Ricardo Rivas, Víctor Tau Anzoátegui y Oscar Terán; Carlos Astarita, Lilia Ana Bertoni, Marta Bonaudo, José Emilio Burucúa, Carlos Herrán, Adrián Gorelik, Raúl Mandrini, Hilda Sábato, Enrique Tandeter y Gregorio Weinberg; Isabel Las Heras, Beatriz Moreyra de Alba, Ana Inés Ferreira, Miguel Ángel De Marco, M. Cristina Seghesso de López Aragón, Hernán A. Silva, Ramón Leoni Pinto, Leila J. de Vie, Bernardino Calvo y Nélica B. Robledo.³ Los consultados elaboraron informes que incluían un balance de la asignatura y propuestas sobre qué bases se debía avanzar en la reforma educativa que quedaron plasmados en dos publicaciones del Ministerio de Educación tituladas “Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997).

Sin embargo, el Ministerio de Educación lejos de un criterio claro y unificado trató de contentar a los diferentes sectores ideológicos y académicos en pugna produciendo un híbrido que no conformó a nadie. Como resultado de este accidentado proceso- que contó con la oposición de grandes sectores de docentes y alumnos- se crearon las áreas, entre ellas la de Ciencias Sociales. A tono con la época, la asignatura Historia desaparecía, y sus contenidos se trasladaron dentro del Área de Ciencias Sociales. Esta estaría organizada en bloques (tanto en la EGB como en el Polimodal), y cada bloque correspondería a una disciplina: geografía, historia, economía. En los hechos esto se tradujo en un significativo recorte de los contenidos históricos, ya que dentro de la misma área había que enseñar economía y geografía. Sin embargo, en relación a los contenidos de la disciplina Historia (una de la más criticadas por la opinión pública en esa época- se produjo un importante cambio⁴), fenómeno que iba de la mano de la renovación que se estaba produciendo en el campo académico- al introducir dentro de los contenidos procedimentales las técnicas de investigación: análisis y crítica de fuentes, contextualización y periodización, enseñanza de nuevos problemas, estudio de nuevos actores según las nuevas corrientes de pensamiento históricas, etc. Pero estas mejoras no lograron revertir un balance marcadamente negativo de la reforma: como dice el dicho popular “del dicho al hecho hay largo trecho” y en este caso se plasmó de una forma desmesurada: una reforma que venía a renovar los contenidos y los métodos de la enseñanza, que venía a nivelar la educación en todo el país y a jerarquizar la educación terminó profundizando muchos de los problemas heredados y creando nuevos. Esto no fue desidia o incapacidad, por el contrario, se trataron de recetas económicas y pedagógicas emanadas del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y de la experiencia española que resultó un fracaso. Se trataron de políticas neoliberales que buscaban educar una mano de obra flexible y adaptable a las nuevas exigencias del mercado, en pleno proceso desindustrializador y a su vez, mercantilizar la educación pública -algo que en el nivel superior lograron con bastante éxito-. La educación se resquebrajó surgiendo escuelas de ricos y pobres, el sistema educativo nunca fue más desigual. Este diagnóstico fue compartido por el propio Consejo Federal de Educación que en el 2006 creó los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) con el fin de nivelar los conocimientos en todo el territorio nacional.

El gobierno de Néstor Kirchner impulsó la Ley de Educación Nacional -con un debate prácticamente nulo a nivel docente- que se puede sintetizar como la anterior Ley de Educación Federal depurada de sus elementos neoliberales y conservadores, pero manteniendo los contenidos de los NAP⁵. En este “sendero renovador” se ubica la reforma del DC de la provincia de Santa Fe que dio origen al espacio articulado denominado SCS, ubicado, según la escuela, en primero, en segundo, en ambos años o en ninguno.

Según el DC de la provincia de Santa Fe el abordaje del SCS se plantea desde la perspectiva de la construcción del conocimiento social, determinado por el contexto histórico y espacial, por las diferentes problemáticas que atraviesan las sociedades y por los intereses de las estructuras de poder que dominan el mundo en cada época (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014:98). Todas las sociedades a lo largo del tiempo imaginaron y crearon su propia visión del mundo -su cosmovisión- para comprender la realidad e intervenir en ella. Por ello se piensa en el término de autocomprensión (pensado como conciencia de lo que se piensa, se cree, se hace): las personas analizando su propia visión de la realidad pueden “interpretar y reconocer que el mundo en el cual viven está determinado de algún modo por sus experiencias, su educación y formación, sus sentimientos e intereses” (Ídem). Según este paradigma, que se posiciona en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1987), es necesario desarrollar un conjunto específico de habilidades:

- Procesamiento de la información (¿Dónde buscamos? ¿Cuál es información fidedigna y cuáles son información “basura”? ¿Cómo comprobar si una información es verdadera o no? ¿Cómo cuantificarla? Etc.

- Reconstrucción social del conocimiento
- Análisis crítico de la información
- Capacidad de comprender a distintos grupos sociales, hechos y procesos históricos.

El tiempo y el espacio se erigen como pilares del SCS: la experiencia del tiempo vivido encuentra su raíz en la cultura actual donde los sujetos reviven la existencia del ayer a partir de la memoria personal y colectiva. Dentro de este esquema la historia tiene como finalidad “construir el sentido de la diversidad temporal propia del conocimiento histórico” y a su vez se plantea la imposibilidad de desarrollar ninguna actividad sin espacio.

El planteo se completa con una apelación a abordar el análisis de la realidad social a partir de una perspectiva interdisciplinaria (Historia, Antropología, Ciencia Política, Sociología, Economía) (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014:90).

Desde el punto de vista metodológico se sugiere proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas-conceptuales que definen a las ciencias sociales. A su vez se plantea la necesidad de trabajar de forma participativa y colaborativa, propiciando la investigación como compromiso colectivo y personal y para ello el DC propone trabajar en base a actividades, desarrollar marcos teóricos y adaptar las diversas metodologías científicas al aula (Ibídem:100).

A nivel de contenidos se plantea que el SCS se debe organizar en ejes vertebradores y problematizadores y que la elección de dichos ejes se seleccionase según los intereses de cada institución, siempre teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y las particularidades locales. Se sugiere específicamente el conocimiento del pasado local y se proponen a modo de ejemplo una serie de ejes y temáticas:

- problemas ambientales y catástrofes naturales,
- la inmigración desde países limítrofes y las migraciones en la región,
- integración e interculturalidad en la problemática regional concreta,
- problemas referidos a salud y educación,
- desempleo, formas de precarización laboral,
- la emergencia de nuevas identidades y subjetividades juveniles (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014:101).

Uno de los grandes problemas del SCS es que fue producto de una reforma curricular no consultada con las bases y que generó mucho rechazo por parte de los docentes al sufrir, en muchos casos, recortes de horas, como en el caso de los profesores de Historia o Geografía. Producto de este descontento, un grupo de docentes autoconvocados comenzaron con el movimiento “No a la Reforma”, con lo cual, si bien no lograron detener la misma, sí consiguieron mejores condiciones para algunas disciplinas que las previstas inicialmente. En este contexto de gran movilidad curricular (traspaso de materias de un año a otro; eliminación de algunas y creación de nuevas) los espacios articulados funcionaron como una especie de “bolsa de trabajo” para aquellos docentes que se habían quedado con horas cátedras pero sin cursos: en aquellas escuelas que los docentes “excedentes” provenían de la física o de la química se introdujo el espacio articulado “Laboratorio en Ciencias Naturales”; en las escuelas donde los profesores “excedentes” venían de la economía se creó el “Taller de Economía” y en las escuelas donde los docentes “excedentes” venían de las ciencias sociales -Historia, Geografía, Filosofía, etc.- se creó el SCS. Esto quiere decir que los espacios articulados, en un principio, tuvieron más una lógica de comodín para resolver el trabajo de docentes que se quedaban sin materias que una lógica didáctica particular. Esto llevó a que durante los primeros años dentro del SCS se dictase contenidos de la disciplina en que se había formado el docente a cargo.

A principios del año 2016 el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe publicó un documento titulado “Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos”

donde se plantea un cambio de paradigma de los supuestos educativos: en sus fundamentos se sugiere que las “verdades universales” en que se materializaron las disciplinas en el siglo XIX hoy ya no se encuentran vigentes. Vivimos en una sociedad hiperconectada en el que los modos de pensamiento tradicionales quedaron obsoletos, por lo que tenemos que cambiar la forma de enseñar: el desafío, sería crear nuevas alternativas de educar, que contemplen la diversidad de saberes (no sólo los científicos). Desde este diagnóstico se propone una educación en acontecimientos, tomado de Maurizio Lazzarato (2006):

El acontecimiento muestra lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida. Esta nueva distribución de los posibles y de los deseos abre a su vez un proceso de experimentación y creación. Hay que experimentar lo que implica la mutación de la subjetividad y crear los agenciamientos, dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar estas nuevas posibilidades de vida. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2016:5)

Pensar la educación como acontecimiento implica “reconocer una problemática social particular que, a partir de su tratamiento escolar, produce un cambio en el modo de comprenderla” (Ibídem:6). Cómo fácilmente se puede observar, comparten el mismo paradigma la educación en acontecimiento (los NIC) como el SCS.

Los NIC parten de tres principios: inclusión socioeducativa, calidad educativa y pensar la escuela como una institución social. Con relación a este último punto, se plantea una escuela abierta a la comunidad, que trabaje de forma articulada con esta a través de redes interinstitucionales con otras organizaciones y actores de la sociedad. Desde esta perspectiva, se plantea que la escuela trabaje según la demanda de los estudiantes y la problemática local -muy similar a como se debiera trabajar en el SCS- y que el proyecto a trabajar quede enmarcado en el Proyecto Curricular Institucional de cada escuela.

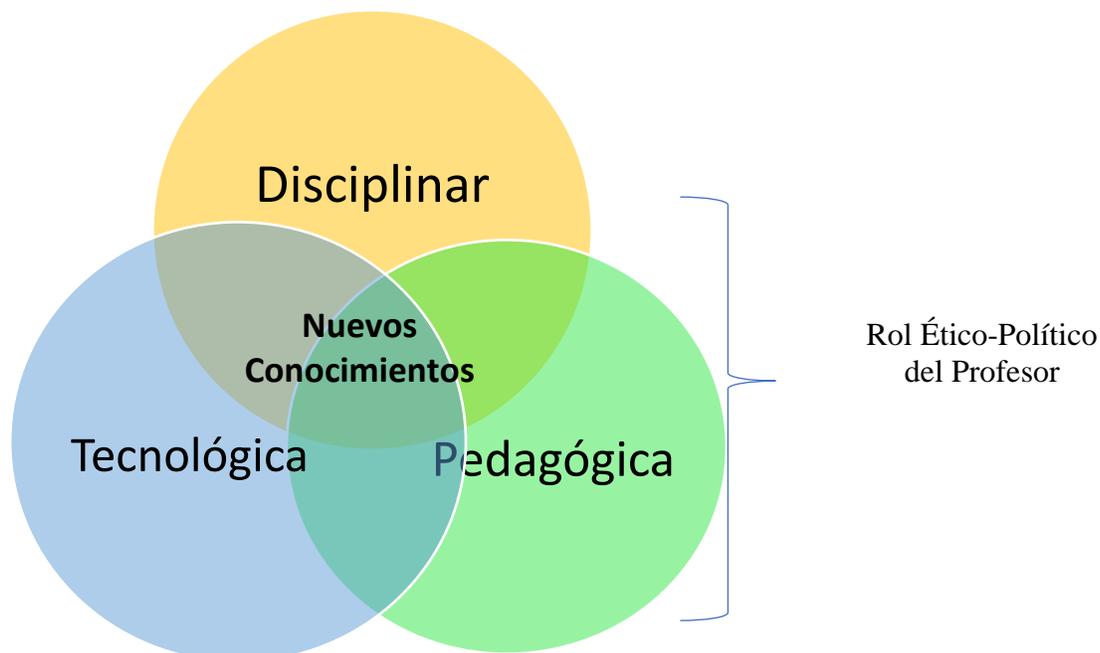
Desde el punto de vista de los contenidos de los NIC se plantea la necesidad de enseñar desde una perspectiva interdisciplinar, desde las diferentes disciplinas escolares superando una visión fragmentada de los saberes, como se plantea en el SCS. Cada problemática seleccionada debe contemplar el contexto local y ser entendida como acontecimiento. Y como sugerencia se plantean los mismos temas o muy similares que para el SCS, enunciados de otra manera:

- el cambio climático,
- la globalización,
- la energía, la economía y las finanzas,
- la educación ambiental,
- la democracia, el bienestar social,
- los vínculos violentos, la condición humana, la vida,
- la comunicación,
- el consumo,
- el arte,
- la tecnología, la cultura, las ciencias,
- la alimentación, el cuidado de la salud.

Se plantea que la interdisciplinariedad en la escuela atiende a tres lógicas diferentes: la de la ciencia; la del currículo y la de la institución escolar, y más adelante se afirma que esta es un proceso y una filosofía del trabajo (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2016:11). Es interesante ya que desde el mismo documento se plantea que el énfasis no se ubica en el “qué” enseñar sino en el “cómo” enseñar conocimientos socialmente significativos para los estudiantes. Se trata de partir de una mirada holística del mundo social y cultural de los jóvenes, donde el docente tendría como rol principal el de generar ambientes de aprendizajes. Según esta lógica, se generan nuevos conocimientos a partir

de la intersección de las tres dimensiones involucradas en el proceso de enseñanza: la disciplinar, la tecnológica y la pedagógica.

Gráfico N° 1. Dimensiones del proceso de enseñanza.



Los NIC si bien se piensan para el conjunto de las disciplinas escolares se complementan perfectamente con los objetivos del SCS, no sólo al proponer temáticas similares, sino al compartir la misma metodología y el mismo paradigma. Esta complementariedad viene a subsanar de alguna manera el estado de precariedad en que se encontraba la materia que estamos trabajando y que dio como resultado que cada escuela, incluso cada docente diese en este espacio articulado contenidos diferentes, muchas veces sin ninguna relación con lo que plantea el DC. Conociendo esta realidad, desde el Ministerio de Educación se hizo circular a finales de 2017 en las escuelas secundarias la Resolución N°2630/14 donde se proponían una serie de indicaciones acerca de cómo debían funcionar los espacios articulados: Debían ubicarse en el Ciclo Básico Común, los contenidos debían ser coherentes con el DC y en el caso del SCS se planteaba que se debía profundizar “sobre ciertos contenidos que potencien la reflexión crítica, el desarrollo de argumentación fundamentada y la producción académica (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017:5).

Algo interesante que proponía el documento ministerial es la posibilidad de organizar propuestas grupales que incluyan estudiantes de más de un curso o año e incluso, en instituciones con más de un profesor para los espacios Curriculares Articulados que “un mismo grupo de estudiantes puede cursar un bloque o eje temático con diferentes profesores, en orden y previsión institucional definida y fundamentada” (Idem).

El SCS es un lugar que según las orientaciones curriculares se plantea como un espacio para profundizar una temática particular y a su vez se pretende como un entorno para que los estudiantes “aprendan a aprender” produciendo (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2012:12). Este formato es tomado de la resolución del CFE N°93/09 que contempla dentro de las propuestas de enseñanza multidisciplinares, los seminarios temáticos intensivos.

2. Un pequeño balance historiográfico.

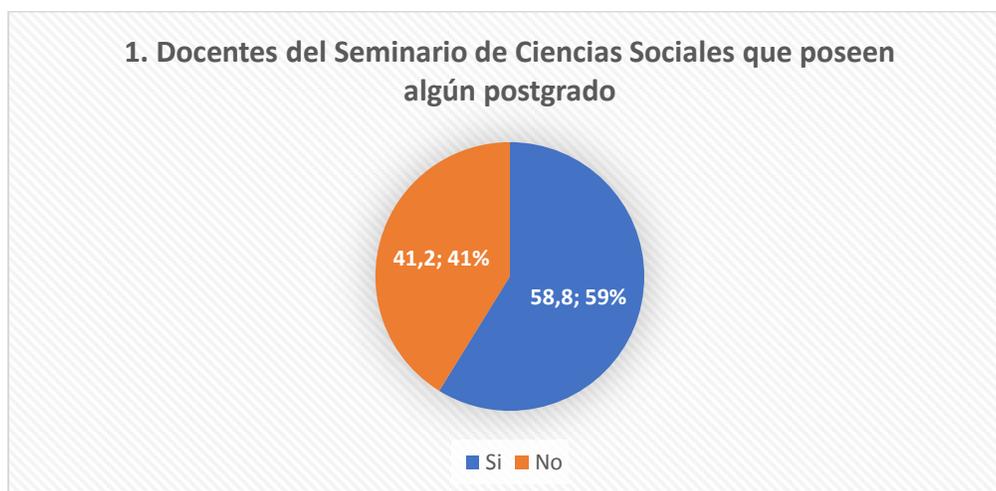
Desde la disciplina histórica el proyecto interdisciplinario nace con la llamada Escuela de Annales y su paradigma de diálogo entre las diferentes Ciencias Sociales. Sin embargo, la propuesta annalista no planteaba un diálogo horizontal entre disciplinas, sino que por el contrario erigía a la historia como la principal y ubicaba al resto de las ciencias sociales como “ciencias auxiliares” de la misma⁶. Esta llamada “vocación imperialista” de la historia coincidió con el período de auge de los Annales en Francia, los Social Studies americanos y los llamados “años dorados”⁷ de Hobsbawm. Con el gran desarrollo de las Ciencias Sociales en los años '50 y '60 y las críticas epistemológicas a la historia estructuralista el paradigma de interdisciplinariedad de Annales fue decayendo y las ciencias sociales se pusieron en pie de igualdad con respecto a la Historia y esta comenzó un proceso de crisis y cambio profundo en donde fue interpelada desde dentro y fuera de la disciplina sobre su estatus científico. La última década del siglo XX profundizó estos fenómenos e incluso se llegó a anunciar el “fin de la historia” (Fukuyama, 2015). Muy lejos de estos anuncios -o deseos- tras los atentados a las Torres Gemelas del World Trade Center en Nueva York en el 2001 -y la crisis del 2001 en el orden nacional- presenciamos una revitalización de los estudios históricos (Adamovsky, 2011). Este cambio se expresó a nivel curricular con la vuelta de la asignatura Historia. A su vez la disciplina se vio fortalecida por un gobierno que permanentemente interpeló a la historia en su discurso político y que incluso, en su reforma educativa, convirtió en Ley ciertas temáticas con alto contenido histórico: el fortalecimiento de una perspectiva regional latinoamericana; la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas; el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado; el conocimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño; el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos y la creación de contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos⁸.

Un hito fundamental en este camino de revitalizar las Ciencias Sociales en general fue la puesta en el aire del Canal Encuentro (impulsado por el Ministerio de Educación), creado en el 2007 y que rápidamente se convirtió en un referente latinoamericano de la televisión educativa por la alta calidad de sus contenidos y que en la actualidad está en vilo.

El período post-2001 también fue muy rico en el plano de la divulgación histórica, tanto de la mano de historiadores de dentro como de fuera de la academia. En este sentido es importante mencionar la creación de la Cátedra optativa “La divulgación histórica: reflexiones y prácticas desde el oficio del historiador” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a cargo de Ezequiel Adamovsky⁹ y Gabriel Di Meglio, dos reconocidos historiadores que han incursionado con éxito en la divulgación. Por último, es interesante remarcar que desde hace no muchos años se viene desarrollando con fuerza en nuestro país la didáctica específica de la historia, con nuevas publicaciones, posgrados, congresos, encuentros y mesas temáticas. Todo lo descrito son muestra de que las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular están, a pesar de los embates a la educación pública y la investigación, más vigente que nunca: los diferentes intentos de deshistorizar a la sociedad argentina desde una prescindencia en el debate político ideológico de nuestra historia que lleva adelante el gobierno de Macri se vuelven fracaso cuando cada vez sectores más importantes de la sociedad se vuelcan a las calles en la defensa de sus derechos¹⁰. Más allá de las pretensiones neoliberales y los sueños de algunos CEOs que nos gobiernan de borrar la historia, de volverla algo trivial, hoy sigue siendo tan necesario como ayer explicar el mundo, encontrar respuestas a los problemas que nos aquejan como sociedad y como decía Pichon-Rivière “planificar la esperanza”.

3. El experimento del Gato de Schrödinger o que se enseña en el Seminario de Ciencias Sociales.

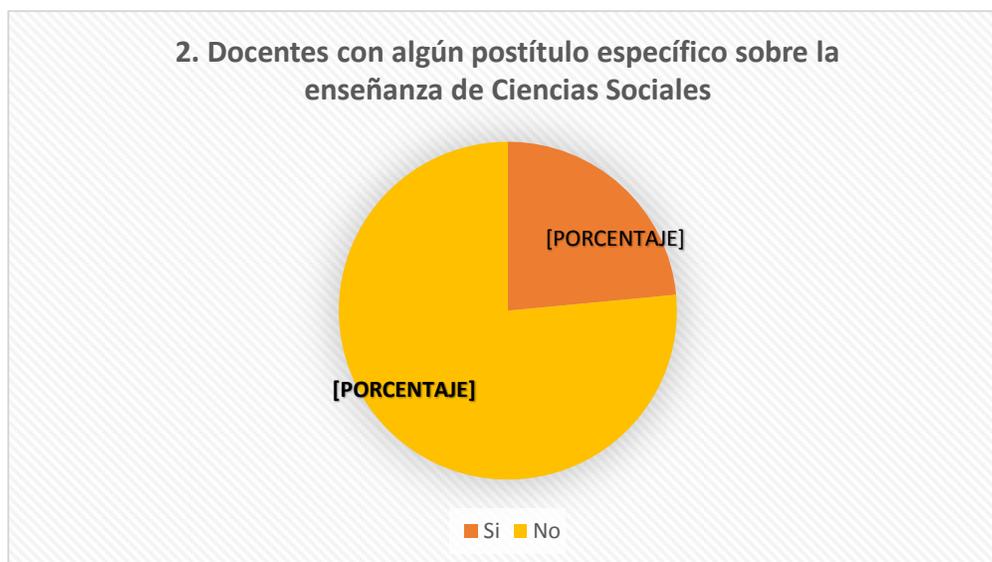
Gráfico N° 2.



El famoso experimento del Gato de Schrödinger, realizado en 1935 consistió en poner un gato dentro de una caja hermética con una cápsula de veneno que tenía un 50% de posibilidades de ser consumida por el gato en determinado lapso. Luego de ese período, el observador no podría saber si el gato estaba vivo o muerto, por lo que, para este físico cuántico, el gato estaba vivo y muerto al mismo tiempo. Según este experimento, nos debemos alejar de las certezas y las verdades absolutas en lo relativo al conocimiento científico. Cuando dejamos los análisis curriculares y queremos adentrarnos en ese mundo tan conocido y desconocido a la vez que llamamos aula nos encontramos con la metáfora de nuestro gato austríaco en cada aula de SCS: sabemos que se imparte una materia, sabemos que hay alumnos y que hay un docente... y no sabemos más nada... Es imposible conocer de antemano cómo se está trabajando en este espacio curricular, la única forma que tenemos de saber es “destapando la caja” ya que cada escuela, e incluso cada docente define como trabajar este espacio. Esto a simple vista no sería problemático, debido a que cada docente cuenta con libertad de cátedra dentro de los lineamientos curriculares, y no es nuestra postura convertirnos en los paladines defensores de los contenidos del DC. Si es un problema que se evidencia a menudo la falta de capacitación para dar este espacio, lo que genera una gran incertidumbre en el docente. Si bien la experiencia áulica es irreproducible -cambian los alumnos, los profesores, las escuelas, los contextos, etc.- no significa que esta no se deba estudiar y analizar para compartir buenas experiencias y alertar sobre malas prácticas. Las prácticas docentes se deben investigar no para elaborar planteos generales abstractos o recetas para aplicar en cualquier aula... sino para que los docentes dialoguen sobre sus propias prácticas, sean autores y no meros reproductores¹¹. En la práctica áulica se condensa la teoría con la práctica, y por ello es importante conocer las diferentes experiencias, y por supuesto tomar partido, ya que toda elección conlleva implícitamente un punto de vista, una elección política. En el caso del SCS la gran diversidad de experiencias docentes sumamente diferentes se puede explicar por varias razones: por el origen convulsionado de este seminario -en referencia a esta idea de “bolsa de trabajo” que antes hice alusión-; por la exclusiva formación disciplinar del profesorado y por la falta de capacitación docente de calidad en trabajos interdisciplinarios desde la provincia. La formación de la inmensa mayoría de los docentes de escuela secundaria, egresados tanto de terciarios como de universidades, en el campo de las Ciencias Sociales es disciplinar. Es decir que a lo largo de toda la carrera no tuvimos una formación

interdisciplinaria o fue muy débil. Si a esto le agregamos la experiencia personal de cada uno en nuestro paso por la primaria y la secundaria se fortalece este perfil.

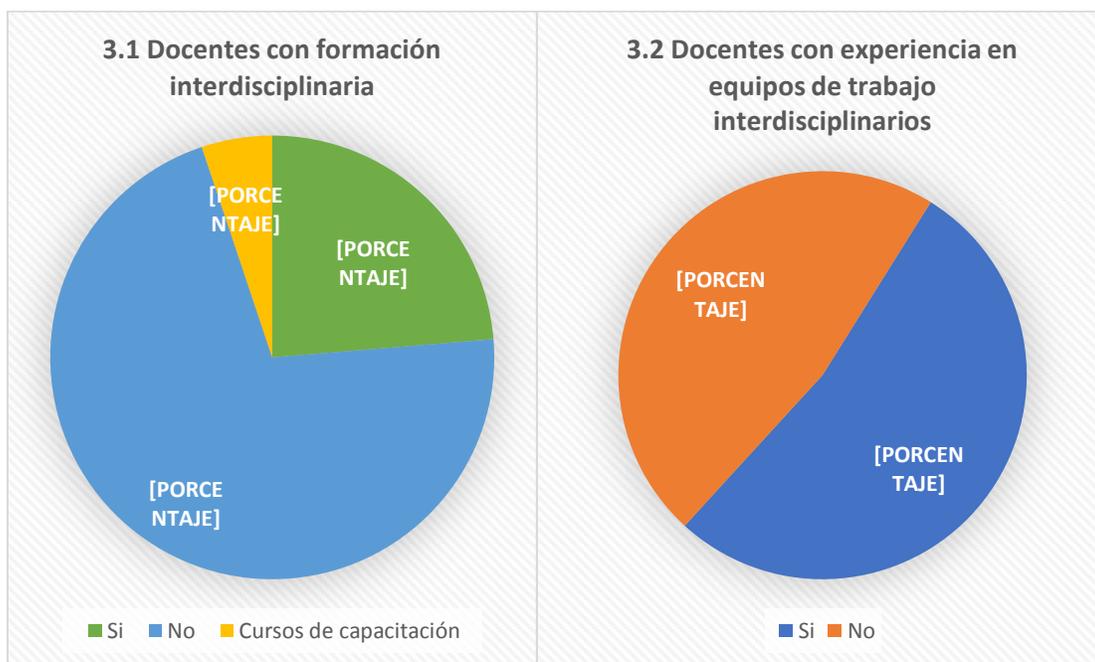
Gráfico N° 3.



Finalmente, la práctica docente es en esencia disciplinar: salvo los espacios articulados todas las demás asignaturas son disciplinares, por lo que la tendencia es a profesionalizarse en el campo de cada uno. Como resultado tenemos profesores de historia, de geografía, de antropología, de ciencias políticas, de economía, de derecho, de sociología, etc. pero que poco saben fuera de sus disciplinas. Frente a esta realidad pedirnos a los docentes que llevemos adelante una investigación interdisciplinaria es pedirle peras al olmo: no porque seamos incapaces, sino porque a investigar en general -y a investigar en equipos interdisciplinarios en particular- se debe aprender, debe existir una práctica, una formación que nunca tuvimos.

¿Cómo resolver esta situación? Una posibilidad sería que el SCS funcionase como un área donde hubiera docentes de diferentes disciplinas y horas cátedras destinadas a la planificación y articulación, como sucede por ejemplo en la Secundaria de Río Negro. Otra posibilidad es que desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se desarrollen cursos de capacitación específicos gratuitos para los docentes de este espacio, similar a lo que desarrollaron por ejemplo con la capacitación de “Pedagogía Emprendedora” destinada a docentes de Construcción de Ciudadanía e Identidad, Ciudadanía y Participación y Orientación en Contextos Laborales. Otra posibilidad es integrar a los docentes de este espacio en equipos de investigación -de forma remunerada- para que cuenten con una experiencia investigativa. Todas estas sugerencias, que son sólo un esbozo, implican un mayor financiamiento.

Gráficos 4 y 5.



En la actualidad se viene avanzando en la implementación de los NIC en las escuelas, de la mano del Programa Secundario Completo, lo que ayuda mucho a pensar el espacio que estamos analizando. Sin embargo, la realidad del aula no ha cambiado demasiado, y nuestro gato sigue haciendo de las suyas... Según el análisis de los programas de las asignaturas, las planificaciones, las entrevistas y conversaciones y la pequeña encuesta realizada a docentes de diferentes escuelas de la ciudad podemos realizar una rudimentaria tipificación de cómo se enseña el SCS que, si bien no es para nada exacta, nos sirve para ilustrar el panorama a modo de croquis:

3.1. El SCS como espacio “comodín”.

Sucede este fenómeno en las mayorías de las escuelas, por diversos motivos. Muchas escuelas utilizan el SCS para desarrollar contenidos que quedaron fuera del currículum tras la reforma de 2014. Es muy común encontrarse con planificaciones que trabajan las sociedades antiguas (Egipto y Mesopotamia, Grecia y Roma) cuando el docente proviene de la Historia. También hay experiencias que trabajan la historia de la ciudad o de la escuela, pero no en un formato seminario, sino como si fuera una asignatura. También existen ejemplos de dictado “mixto” del SCS: durante un semestre se enseña Geografía y en el segundo Historia o viceversa. El principal problema de trabajar con este formato, más allá de los contenidos, es la pérdida de posibilidad de trabajar con los estudiantes sobre problemáticas que realmente le interesen y preocupen, y que puedan formular posibles soluciones.

3.1.1. Abriendo la caja de Schrödinger I. Cuando la escuela hace barrio.

Normalmente se sostiene que la escuela debe vincularse al barrio, a las instituciones sociales que conforman la trama institucional y que trabajan activamente en él. El siguiente es un ejemplo de cómo se puede trabajar desde el aula del SCS la problemática de la escuela y la comunidad a partir de historizar la experiencia cotidiana.

La planificación del SCS de primer año llevada adelante en una escuela de la zona sur de la ciudad de Rosario se dividió en tres instancias: durante el primer trimestre se trabajó la historia de la escuela; durante el segundo trimestre la historia de la ciudad y durante el último trimestre la historia de los barrios que habitaban los estudiantes. A lo largo del primer trimestre los estudiantes trabajaron con un libro de historia de la escuela, realizaron entrevistas a docentes y personal del establecimiento y recorrieron y fotografiaron a la escuela. También se trabajó dónde estaba ubicada la escuela, el barrio y su historia. La intervención no fue sólo técnica sino también artística, así los estudiantes realizaron montajes interviniendo las fotos actuales de la escuela con “fantasmas” (fotos de ex alumnos).

En el segundo tramo del año se comenzó a trabajar con la historia de la ciudad, el trazado de las calles, el formato damero y los diferentes planos y la historia de los diferentes barrios de donde provenían los estudiantes. Es interesante que la propuesta no se quedó solamente en la historia sino en la problematización de la realizada para su transformación. Es así como los estudiantes relevaron los diferentes problemas que vivían en sus barrios, realizaron entrevistas a sus familiares y vecinos, realizaron relevamientos fotográficos y propusieron diferentes iniciativas para mejorar su lugar. En este contexto realizaron una caminata y “zafarí fotográfico” por las principales calles de un barrio emblemático muy cercano a la escuela.

El tercer tramo fue la puesta en común de toda la información y todo el trabajo realizado en el año. Para ello los estudiantes de primer año realizaron una muestra de fin de año con todo lo producido. Para esa oportunidad realizaron una maqueta del barrio donde estaba emplazada la escuela con los edificios más emblemáticos y las plazas de la zona, se presentó un muñeco con el viejo uniforme de la escuela y varias fotos y planos realizados por los estudiantes.

3.2. El SCS como un espacio tutorial.

En diferentes escuelas el SCS aparece como un espacio de tutorías, semejante a las Ruedas de Convivencia, para primero y segundo año, donde el docente aborda diferentes problemáticas que van emergiendo en el curso. Si bien esta forma de trabajar se puede encuadrar en el DC y en el Programa Secundario Completo, ya que este plantea la articulación de la diversidad de trayectorias, con las rondas de convivencias y los espacios articulados, el problema que se presenta es que si bien los estudiantes pueden llegar a abordar problemas que les interesan (ya que por lo general se trabaja sobre problemas explícitos), pierden la posibilidad de trabajar durante un tiempo prolongado sobre esos temas y problemas, elaborar posibles respuestas y conocimiento social.

3.3. El SCS como un taller de investigación tradicional.

En este caso estamos hablando de profesores que intentan enseñar el proceso tradicional de investigación: objeto – problema- marco teórico – hipótesis- búsqueda de información- presentación de informes. Por lo general este proceso de investigación se encuadra en el método hipotético- deductivo. El gran problema de enfocar el SCS de esta manera es la alta complejidad que le insuere a los jóvenes llevar una tarea de este tipo. Muchas veces la forma de abordar la interdisciplinariedad es trabajando conceptos centrales de las diferentes disciplinas (la temporalidad en Historia; el espacio en la Geografía; el trabajo y la Economía; la cultura y la Antropología; el conflicto y la Sociología, etc.) lo que aumenta la complejidad aún más... El resultado por lo general termina resultando en una reproducción de contenidos de difícil aplicación para los jóvenes¹².

3.4. El SCS como taller temático o de investigación-guiada.

Si bien es el grupo más reducido de docentes que llevan adelante este tipo de experiencias, resultan ser los procesos más interesantes. Parten de una idea inicial: los estudiantes no pueden construir conocimiento científico de base, pero si pueden construir conocimiento social. Para que los estudiantes

puedan producir conocimientos sociales, es necesario que el SCS aborde temas que partan de los planteos y problemas de los jóvenes. En este caso, los docentes acompañan a los estudiantes en su descubrimiento de que es una investigación social, pero no los deja solos en ese proceso, sino que los va guiando permanentemente, confrontando los resultados obtenidos con la realidad, poniendo en cuestión esta y asumiendo una visión crítica del mundo. Hay que resaltar que las experiencias más interesantes fueron fundamentalmente disciplinares, algo que no sorprende.

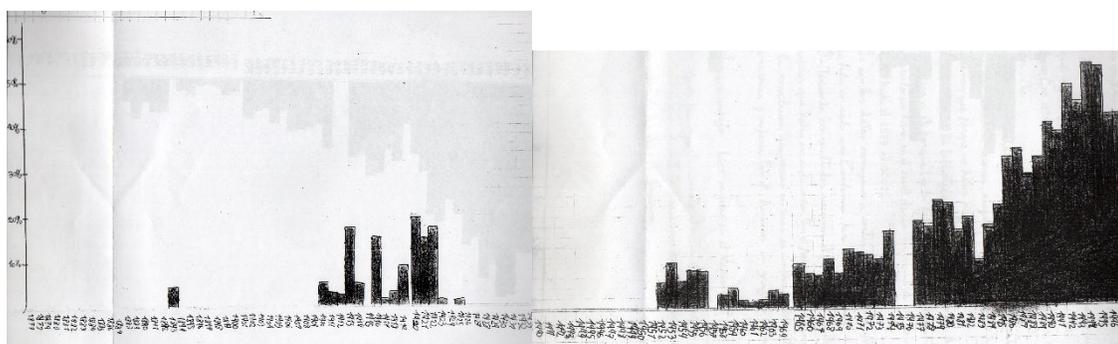
3.4.1. Abriendo la caja de Schrödinger II. El estudiante autor.

Una experiencia muy interesante fue en la que los estudiantes realizaron una investigación a lo largo del año sobre la historia del colegio y a su vez fueron escribiendo de forma colaborativa y a la vez individual, un libro sobre la investigación realizada, condición de aprobación del espacio articulado.

La profesora, orientada por el principio de la investigación guiada, realizó una intensa búsqueda de material en el archivo del colegio, en la biblioteca, en periódicos y en diversas publicaciones para ofrecer un material diverso para que los estudiantes leyeran, analizaran e intervinieran.

En esta experiencia la escuela se convierte en fuente histórica: a partir de recorridos por los pasillos del centenario establecimiento los estudiantes fueron relevando las diferentes fuentes patrimoniales exhibidas en sus paredes. Bustos, placas, cuadros y fotografías fueron relevadas y analizadas. Los resultados fueron utilizados para evidenciar la desigualdad de género en el acceso a la educación y a la enseñanza: una ausencia persistente en las imágenes del colegio eran las estudiantes. Desde un paradigma no androcéntrico esto sirvió como motivación para que los estudiantes investigaran sobre las ausencias de las mujeres en los diferentes soportes y realizaran un importante trabajo con fuentes escritas primarias: a partir de un libro en motivo al aniversario del colegio donde aparecían todos los estudiantes varones y mujeres recibidos desde 1877 hasta el 2002 los estudiantes del SCS elaboraron los porcentajes, año por año, de mujeres recibidas y luego elaboraron un gráfico de barras con los resultados.

Figura 1. Línea de tiempo elaborada por los alumnos con la cantidad de alumnas graduadas por año.



Otra instancia muy interesante fueron las entrevistas grupales realizadas a ex alumnos del colegio de diferentes generaciones. Para ello, los estudiantes elaboraron previamente, de forma colectiva, las preguntas a realizar a los entrevistados y luego de las entrevistas -realizadas en el aula, en horario de clase- se redactaron las respuestas obtenidas. Es muy interesante cómo se trabajaron las ideas de cambio y continuidad a través de las “travesuras de ayer y hoy”.

La metodología de trabajo de la docente convirtió las clases del SCS en un verdadero taller y motivaron la producción de los estudiantes. La producción del libro era individual -cada uno debía

hacer el suyo-, pero se escribía de forma colaborativa: entre todos decidían que poner y cómo y la profesora escribía en el pizarrón, luego todos copiaban. La carpeta de cada estudiante se dividía en dos partes: una era el libro que iban escribiendo poco a poco a lo largo del año; la otra parte era una suerte de “bitácora de viaje” donde los estudiantes anotaban la teoría y las diferentes actividades auxiliares necesarias para escribir el libro.

Sintetizando nos encontramos ante una experiencia de producción original, donde los estudiantes produjeron conocimiento social de forma colaborativa y desde un paradigma no androcéntrico que incluyó como problema la ausencia de las mujeres en el establecimiento. En el camino, los estudiantes realizaron entrevistas, analizaron datos, relevaron fuentes, etc.

4. Análisis de las encuestas a docentes.

Un sondeo realizado -a modo de encuesta- entre diferentes docentes que dictan el SCS nos sirvió para poder observar algunas cuestiones interesantes. Vuelvo a recalcar el carácter limitado e ilustrativo de la encuesta, ya que el objeto fue poder conocer las opiniones de los docentes dictantes de la materia, pero bajo ningún concepto pretendo sacar conclusiones generales ya que el universo encuestado fue muy pequeño (diecisiete docentes de once escuelas, públicas y privadas, de la ciudad de Rosario). La encuesta se realizó vía internet a través de un formulario Google. La misma contenía 46 preguntas divididas en cuatro secciones: datos; formación docente; información de la escuela y por último información sobre el SCS. Las preguntas realizadas fueron abiertas y cerradas

En relación con la formación continua de los docentes el 59 % de los docentes encuestados poseen algún postítulo, lo que nos habla de un grado alto de especialización (Cuadro 1). A su vez, la falta de especialización en general se debe a la ausencia de oferta de calidad de parte del Estado en sus diferentes niveles lo que nos lleva a plantear la necesidad de políticas específicas de capacitación, gratuitas y de calidad. Cuando se les preguntó qué tipos de postítulo poseían la gran mayoría respondió que cursos de Nuestra Escuela (cursos de calidad gratuitos brindados por el Estado nacional, que la actual gestión de Cambiemos desmanteló). Se evidencia -por el alto grado de cursantes y egresados- que la fórmula de los cursos virtuales o semipresenciales de capacitación que se diseñó desde el Instituto Nacional de Formación Docente de la anterior gestión tuvo éxito. Sin embargo, sólo el 23% de los docentes encuestados afirmaron poseer postítulos específicos en Ciencias Sociales (Cuadro 2). Esto refuerza nuestro planteo del perfil marcadamente disciplinar de los docentes en general y los que dictan el SCS y a su vez la poca oferta de cursos de formación específicos. Hay que remarcar que dentro de los diferentes postítulos que ofrecía el INFOD se destacaban dos: Especialización en Ciencias Sociales en la Escuela Primaria y Especialización en Problemáticas en las Ciencias Sociales y su Enseñanza (para secundaria). Ambos cursos estaban divididos en diferentes módulos de cursado virtual que trabajan problemáticas diversas. Sin embargo -y sin soslayar su calidad- estos módulos por lo general tenían poco diálogo entre sí, por lo que a lo largo de la cursada virtual uno leía materiales de filosofía, antropología, historia, ciencias de la educación, ciencias políticas, etc. pero resultaba muy dificultosa su integración de una forma interdisciplinar. Esto nos lleva a volvernos a plantear de qué hablamos cuando hacemos referencia a la interdisciplinariedad en la educación. Según el propio Ministerio se puede hablar de diferentes lógicas interdisciplinarias: la científica, la curricular y la institucional (ver pag.8) ¿Cuáles son las diferencias entre las diferentes lógicas? No están claras... Incluso se plantea que la interdisciplinariedad tiene que ver con una mirada holística del proceso estudiado. Evidentemente si no queda claro en los textos curriculares es difícil pedirles claridad a los docentes. Pero es importante destacar que no todas las escuelas cuentan con Departamentos (espacios reconocidos dentro de la institución para el encuentro con docentes de las mismas áreas), lo que dificulta la planificación coordinada entre las materias de una misma área. Al mismo tiempo la planificación colectiva de las asignaturas, así como la integración del SCS con los demás espacios curriculares suele ser bastante escasa. En muchas escuelas la coordinación de contenidos se traduce en que en el SCS se den los

contenidos de Historia o Geografía que se perdieron con la reforma curricular. Finalmente, al no existir un espacio rentado para que los docentes trabajen de forma colaborativa sucede que los encuentros, cuando se producen, suelen ser muy escasos a lo largo del año, por lo general en momentos de plenaria o durante algún momento en las jornadas de Escuela Abierta. A su vez, cuando se les preguntó a los docentes si tenían alguna formación interdisciplinaria en general, nuevamente sólo el 29% de los docentes lo afirmaron (Cuadro 3.1). Un dato curioso es que el 53% de los encuestados tuvo alguna experiencia en equipos de trabajo interdisciplinarios (Cuadro 3.2). Este dato revela que la experiencia formativa principal en el aspecto interdisciplinario no pasaría -en este pequeño universo- por las carreras de grado sino por la práctica laboral en diferentes ámbitos. Esto se queda reflejado cuando responden acerca de si creen que los centros de formación (tanto universitarios como terciarios) propician una formación interdisciplinaria (Cuadro 3.3): la enorme mayoría lo niega, lo que refuerza la tendencia general de este trabajo.

Estas respuestas nos están indicando un problema político-académico: ¿se debe avanzar en la interdiscipliniedad o se debe fortalecer la discipliniedad? ¿Qué formación interdisciplinaria existe en los centros de formación docente? Y para pensar un poco más a fondo una pregunta sería ¿se puede pensar trabajar de forma interdisciplinaria cuando los alumnos todavía no adquirieron los conocimientos básicos de ninguna? ¿Se puede trabajar interdisciplinariamente cuando se mantiene el formato clase y el espacio áulico?

Gráfico N° 6.



4.1. El formato Seminario.

Gráfico N° 7.



En relación a cómo se plantean las clases es interesante el gráfico de arriba ya que la mayoría de los docentes consultados trabaja con la modalidad clase, aunque muchos superponen diferentes formatos - clases, talleres, seminarios, etc.). Esto se puede explicar por varios factores, el principal es uno recurrente que venimos exponiendo en este trabajo: la falta de programas de capacitación ¿Cómo enseñar a investigar a estudiantes de 13-14 años? ¿Pueden los alumnos producir conocimiento científico? ¿Cuál es el rol del docente en este espacio curricular articulado? ¿Transmitir, guiar, generar un ambiente proclive de trabajo, etc.? ¿Cómo se realiza todo ello? ¿Cuál es la forma más eficaz de que los estudiantes aprehendan la realidad? ¿Es necesario que conozcan el método científico de investigación? ¿Estado de la cuestión, metodología, planteo de hipótesis y comprobación? Al respecto, cuando se les preguntó a los docentes si pensaban que debía cambiarse de año el SCS el 70% lo afirmó necesario y cuando se les preguntó en qué año lo ubicarían, sólo un docente planteó que lo dejaría en 1° año.

4.2. Las temáticas abordadas.

Muchos docentes continúan trabajando Historia Antigua y Edad Media. Si bien desde el punto de vista curricular no coincide con los lineamientos provinciales, esto no significa que sean docentes que se quedaron anclados en la vieja historia, sino por el contrario, nos encontramos con experiencias muy innovadoras tanto desde el formato como desde los contenidos. Además, no siempre son decisiones individuales, también existen decisiones institucionales, por ejemplo, un docente planteaba: “La institución se decidió resolver las dificultades que surgían en Historia de Segundo Año ya que quedaba un vacío importante entre los contenidos que los alumnos desarrollaban en séptimo grado y los que se iniciaban en Segundo año (docente secundario)”.

También es muy común que en este espacio se trabaje la historia de la escuela. Esto suele ser bastante recurrente en las viejas escuelas nacionales ya que poseen un patrimonio muy rico (tanto desde lo edilicio como desde las esculturas, las placas, etc.), aunque se difiere mucho en el formato en que se trabaja. Sin embargo, la diversidad de temas trabajados en este espacio es enorme. Una cuestión interesante es que -seguramente producto de que la mayoría de los consultados es profesor/a de historia, la gran mayoría de los temas no son contemporáneos, sino que tratan de tiempos pasados.

El SCS es una buena posibilidad para trabajar con los estudiantes la historia local. En un mundo cada vez más conectado, donde las barreras identitarias son mucho más flexibles que antes y la historia nacional perdió potencia la historia local es una poderosa herramienta para reforzar identidades, siempre desde un punto de vista democrático, plural e inclusivo. La historia patrimonial (estamos

pensando en la arquitectura, la urbanización, los monumentos, las prácticas, tanto pretéritas como actuales) es una vía para que los estudiantes se adentren no sólo en la historia más cercana, sino que puedan historizar sus propias experiencias y transformar sus propios mundos. Frecuentemente la ciudad, como espacio donde se despliega nuestra vida cotidiana, es un espacio poco razonado e interpelado y normalmente se la considera como un dato dado. La incorporación del análisis espacial en la historia local nos puede servir como un poderoso argumento contra la desigualdad y un anclaje eficaz de la memoria. La traza urbana, la génesis de los barrios, la ocupación y utilización de los espacios públicos se pueden incorporar fácilmente cuando se trabajan problemáticas locales. Una experiencia que suele tener buenos resultados son las prácticas de mapeos colectivos¹³ donde los jóvenes pueden intervenir el espacio social y su representación simbólica, generando nuevas narrativas visuales. A su vez es interesante trabajar los mitos posibilitadores, aquellos mitos democráticos, que sirvan para que los estudiantes se empoderen de sus derechos y de aquellas tradiciones más progresistas de su comunidad... Carlos Mariátegui, un gran intelectual socialista latinoamericano sostenía la importancia del mito para transformar la sociedad (Mariátegui, 1930). Los historiadores, en nuestra tarea de desarmar intelectualmente los rasgos más autoritarios, antidemocráticos y antipopulares del Estado criticamos profundamente los orígenes míticos del Estado nacional, pero sin darnos cuenta, también deseamos toda forma de mito, como si fuese perjudicial. La historia local puede ser un fecundo espacio para trabajar las múltiples identidades, las tradiciones populares -y no tantas-, interpelar el poder y poder analizar críticamente nuestra realidad para transformarla. En tal sentido, los Planes Estratégicos de la Municipalidad de Rosario y los diferentes planos urbanísticos a lo largo de la historia se vuelven una fuente muy interesante para pensar cómo se fue construyendo la ciudad, en beneficio de quienes, y que sectores fueron los más postergados, cómo fue cambiando a lo largo de su historia el perfil de la ciudad e incluso cuáles fueron los mitos fundantes de esta ciudad sin fundación- algunos hoy todavía activos-: ¿ciudad del interior?, ¿ciudad agraria?, ¿ciudad industrial?, ¿ciudad cultural?, ¿ciudad narco?, ¿capital del anarquismo?, ¿capital de la resistencia peronista?, ¿capital de los saqueos? De esta forma historia, patrimonio y urbanismo se unen para generar -y disputar- diferentes sentidos de la memoria local¹⁴.

Por último, no quería dejar de mencionar lo interesante que se vuelve este espacio para trabajar problemáticas de género. Por su formato seminario, y por lo laxo de sus contenidos se vuelve un espacio ideal para trabajar todo tipo de problemáticas tanto actuales como pasadas en relación a la cuestión del género: desde las mujeres en la historia o la cantidad de mujeres y varones egresados a lo largo de la historia de la escuela, hasta talleres más específicos acerca de violencia de género o la historia del feminismo; el seminario se vuelve un lugar ideal para intercambiar opiniones, debatir, estudiar e investigar a cerca de estos temas que muchas veces son poco vistos en la escuela. Existe una diversidad de materiales, muchos producidos en nuestro país, que nos pueden servir para trabajar por ejemplo, la historia desde un punto de vista de género. Algunos ejemplos de literatura especializada en Ciencias Sociales y género muy interesantes son “Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje” compilado por Argiroffo y Scalona (2016) o “Género, Memoria e Identidad, Historias de las trabajadoras de la carne del Swift Rosario (1930-1944)” dirigido por María Pía Martín y Laura Pasquali.

Conclusión.

Como se desarrolló a lo largo del trabajo existen una gran diversidad de formas de trabajar en el SCS, y todas ellas las podemos encontrar en el pequeño universo analizado. Si bien el título del trabajo es más pretensioso que el análisis llevado a cabo, creo que la opinión recogida de compañeros de distintas escuelas es bastante amplia como para dar una visión general de cómo se está implementando este nuevo espacio articulado. En la gran diversidad de respuestas nos encontramos con ciertos planteos que se repiten con frecuencia: la falta de cursos de capacitación, la falta de lineamientos claros para

trabajar temas muy complejos, la incongruencia de los objetivos que se plantea el SCS con el año en que está ubicado. Aunque una parte plantea que directamente habría que eliminar la materia y volver a las viejas asignaturas, la mayoría plantea que el espacio se debe mantener, pero no en los años inferiores. Un gran debate que sigue patente es la cuestión tan proclamada de la necesidad de una educación interdisciplinaria: todos plantean sus beneficios, pero nadie sabe cómo transmitirla... Creo que en relación con este punto es necesario un debate más serio y profundo sobre qué contenidos son necesarios que los estudiantes aprehendan en la secundaria y pensar de forma situada una educación de calidad. En relación con esto es fundamental una discusión epistemológica acerca de qué tipo de contenidos enseñamos y deberíamos enseñar en la escuela: ¿los estudiantes producen conocimiento científico? Y en todo caso ¿Qué es el conocimiento científico? Además, si pensamos en términos de interdisciplinaria no sólo debemos pensar los contenidos sino también el formato de los espacios curriculares y, en este sentido, si cambiamos de formato, es necesario de que exista un acompañamiento espacial y material de esta transformación- e incluso la idea de “hora cátedra” dominante en nuestra provincia. Finalmente, una cuestión central que aparece en este trabajo es la necesidad de capacitación de calidad y gratuita. No es un reclamo casual, ya que se viene observando en los últimos años un profundo avance de la mercantilización de la capacitación docente, muchas veces con cursos pagos de muy baja calidad y mucho puntaje, sólo pensados para acumular puntos en el escalafón docente para poder titularizar, y de esta forma tener un trabajo estable.¹⁵ A su vez, la poca oferta gratuita estatal existente se fue desmantelando con la actual gestión del presidente Macri, cerrando por ejemplo los postítulos de Ciencias Sociales y Derechos Humanos y reduciendo a la mínima expresión los cursos del INFOD de Ciencias Sociales¹⁶. Todo esto nos lleva a plantear la urgente implementación de cursos específicos de capacitación para el área de las Ciencias Sociales desde el Estado y que sean gratuitos, de calidad y accesible a los docentes -por su formato y disponibilidad horaria-. El debate continúa, mientras, es necesario que los docentes construyamos espacios colectivos donde podamos intercambiar nuestras experiencias.

Bibliografía

- Adamovsky, E. (2011).** Historia, divulgación y valoración del pasado: acerca de ciertos prejuicios académicos que condenan a la historiografía al aislamiento. *Nueva Topa*, 8, 91-106.
- Aisenberg, B. & Alderoqui, S. (1993) (comp.).** *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Argiroffo, B. & Scalona, E. (2016).** *Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria*. Rosario: COAD-AMSAFE Rosario.
- Asensio, M.; Carretero, M. & Pozo Muncio, J. I. (1989).** *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Benejam, P. & Pagès, J. (1997).** *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE / Horsori.
- Burke, P. (2002).** *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Chevallard, Y. (2000).** *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta Fernández, R. (1997).** *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta Fernández, R. (1998).** *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- De Amézola, G. (2008).** *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fernández, R. C. (2002).** El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- Finocchio, S. (1993).** *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.

- Fontana, J. (2003).** Qué Historia enseñar. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 7, 15-26.
- Fukuyama, F. (2015).** *¿El fin de la historia? y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Habermas, J. (1987).** *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hobsbawm, E. (1998).** *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Lazzarato, M. (2006).** *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lorenz, F. (2019).** *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Buenos Aires: Paidós.
- Mariátegui, C. (1930).** El hombre y el mito. *Amauta*, 31, 1-4.
- Martín, M. P. (2018).** *Género, Memoria e Identidad. Historias de las trabajadoras de la carne del Swift Rosario (1930-1944)*. Rosario: ISHIR- Instituto de Investigaciones Socio-históricas Regionales del CONICET.
- Nosiglia, M. C. (2007).** El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, 11, 113-138.
- Romero, L. A. (2004).** *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saab, J. & Castelluccio, C. (1991).** *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Buenos Aires: Troquel.
- Scalona, E. (2007).** La historia local como contenido de la enseñanza. En Fernández, S. (comp.). *Más allá del territorio. La historia local y regional como problema. Discusiones, balances y proyecciones (169-178)*. Rosario: Prohistoria.
- Zavala, A. & Scotti, M. (2005).** *Relatos que son teoría*. Montevideo: Productora Editorial.

Fuentes curriculares

- CFE. Resolución N° 93/09 y Anexo "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria argentina".
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Fuentes para la transformación Curricular. Ciencias Sociales I*. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/social1.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2012). *Educación secundaria. Ciclo básico. Orientaciones Curriculares*. Santa Fe.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. Santa Fe.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos*. Santa Fe.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017). *Orientaciones pedagógicas y administrativas en el marco del programa Secundario Completo. Ejes de acción 2017-2018*. Santa Fe.

Notas

- ¹ Este artículo es una adaptación del trabajo final presentado en la adscripción mencionada.
- ² Con historia annalista hago referencia a la escuela histórica francesa, hegemónica en occidente durante gran parte de la postguerra que de la mano de historiadores de la talla de Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Marc Ferro o Jacques Le Goff. Planteaban una historia social, estructuralista, que renovó gran parte de la disciplina con nuevos métodos y problemas. Hacia finales de los años '70 y principios de los años '80 esta corriente comenzó a declinar en las principales universidades del mundo. En cuanto a la sociología germaniana me refiero a la impulsada por el sociólogo liberal Gino Germani, que sentó las bases de la sociología moderna en nuestro país (muy influenciado por el norteamericano Talcott Parsons) y su principal continuador, Torcuato Di Tella.
- ³ Los consultados para las demás Ciencias sociales fueron: para Antropología Douglas Cairns, Dafna Argov, Aristóbulo Borton y Gabriela Novaro; para Economía, Marcelo Diamand y Manuel Fernández López; para Sociología Torcuato Di Tella; Diana Durán para Geografía (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997).
- ⁴ Es importante tener en cuenta que la renovación de la disciplina escolar de Historia fue una renovación "a medias", ya que cuando en todo el mundo tanto la historia annalista como la marxista eran consideradas "superadas", en nuestro país (en gran parte producto de los continuados quiebres institucionales producidos por las diferentes dictaduras militares) continuaba reinando una historia de Annales, eso sí, despojada de todo rastro "subversivo" (es decir, marxista).

⁵ La primera fase se extendió entre mayo y septiembre de 2006, y su objetivo fue recoger opiniones en torno al primer documento denominado ‘Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: Diez ejes de debate y líneas de acción’. A partir de los aportes recogidos en las distintas etapas de participación se redacta el Anteproyecto de ley, con lo cual se inicia la segunda fase de consulta entre septiembre y noviembre, luego de la cual se eleva al Congreso el Proyecto de Ley de Educación Nacional. (...)

Desde lo formal, los cuestionamientos se concentran en el escaso tiempo dedicado al ‘debate popular’ y a la escasa información de la que se dispuso. La participación supone condiciones previas; entre ellas, la información es básica, y como proceso reflexivo que supone un aprendizaje individual y una construcción colectiva, exige que se realice a lo largo de un tiempo más prolongado (Nosiglia, 2007).

⁶ No es inusual ver esta separación entre la historia y las ciencias auxiliares en manuales actuales de historia para el nivel medio.

⁷ Eric Hobsbawm llamó “años dorados” al período comprendido entre la segunda postguerra mundial y la crisis de los años ‘70 (Guerra de Vietnam, Crisis del Petróleo). Con una mirada eurocéntrica, caracterizó a este período como de excepcional crecimiento, auge de los Estados de Bienestar y de liberalización de los países del Tercer Mundo (Hobsbawm, 1998).

⁸ LNE N° 26.206 Artículo 92.

⁹ En la actualidad las carreras de historia universitarias que incluyen en sus planes de estudios asignaturas de divulgación son pocas: la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad de Quilmes y la Universidad Torcuato Di Tella.

¹⁰ Este artículo se escribió originalmente a principios de 2018, por lo que la situación política era completamente diferente. Se podría decir que la apuesta de la alianza Cambiemos por una historia “neutralizada” y despolitizada se frustró por la gestión económica y política general que recibió un fuerte rechazo en las recientes elecciones nacionales internas abiertas, cuyo resultado, todo indica, se replicará en octubre de 2019.

¹¹ En relación a esta cuestión recientemente se publicó un libro muy recomendable del profesor e historiador Federico Lorenz (Lorenz, 2019).

¹² La situación se termina de enredar cuando el docente que dicta el SCS no tuvo una práctica investigativa o ni siquiera una formación de este tipo. En este caso todo se transforma en un “hagamos como si...”.

¹³ Un ejemplo de esta práctica es la de iconoclasistas.com

¹⁴ Hay que resaltar que existen programas que recogen una memoria histórica elitista de la ciudad como el famoso -por su gran audiencia- aunque ya viejo conjunto de micro efemérides que se podían ver por Canal 5 de la ciudad, llamados “Rosario, patrimonio de todos”. Algunas instituciones que se resaltaban eran el Jockey Club de Rosario, el Teatro “El Círculo” o ARICANA.

¹⁵ Frente a esta necesidad legítima de una enorme cantidad de nuevos docentes recientemente egresados de las universidades y terciarios surgieron -con el aval del Ministerio de Educación de la Provincia y el Nacional- un conjunto de Universidades e institutos privados cuyo fin último es recaudar dinero y con los que en la práctica se terminó privatizando la capacitación laboral: de esta forma el docente que disponía del dinero para comprar estos cursos ascendía rápidamente en el escalafón y tenía más posibilidades de titularizar. A esta situación sumamente injusta, ya que el Estado no garantiza la igualdad de oportunidades de los trabajadores, se le sumó la situación de que en el afán mercantilizador y como producto de la competencia entre diferentes empresas capacitadoras se desdibujó por completo la relación contenidos -esfuerzo- puntaje obtenido, con lo cual, por ejemplo, un curso *bimestral* con un reconocimiento de 500 hs. cátedras terminaba valiendo, en puntaje del escalafón docente, más que un doctorado.

¹⁶ En el año 2018 no hubo oferta de cursos para las áreas de Ciencias Sociales.