

En *Enseñar y aprender en Comunidades socialmente desfavorecidas*. Mar del Plata (Argentina): Editorial del Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde.

Ciencias Social...mente desfavorecidas. Algunas ideas para una propuesta didáctica para el área de Ciencias Sociales.

Pérez Laura y Cecilia Rustoyburu.

Cita:

Pérez Laura y Cecilia Rustoyburu (2007). *Ciencias Social...mente desfavorecidas. Algunas ideas para una propuesta didáctica para el área de Ciencias Sociales*. En *Enseñar y aprender en Comunidades socialmente desfavorecidas*. Mar del Plata (Argentina): Editorial del Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cecilia.rustoyburu/20>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p4zr/NCn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

CIENCIAS SOCIAL...MENTE DESFAVORECIDAS.

ALGUNAS IDEAS PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

PROF.. LAURA PÉREZ Y LIC. CECILIA RUSTOYBURU

¿Por qué y para qué enseñar ciencias sociales?

Nuestro país hoy se encuentra invadido por contradicciones. En Argentina, se producen alimentos suficientes para alimentar a 330 millones de personas, sin embargo la mitad de la población carece de los medios necesarios para subsistir. Los argentinos nos identificamos claramente como un “crisol de razas”, pero existen actitudes y prácticas discriminatorias o xenofóbicas frente a los inmigrantes de los países latinoamericanos. Muchos científicos argentinos han sido reconocidos mundialmente por sus aportes al conocimiento, aunque han debido emigrar para poder desarrollar sus profesiones o deben intentar investigar con magros recursos. Los altos niveles de producción van de la mano de índices altísimos de desempleo y empleos precarios. Nuestro sistema educativo, otrora un orgullo nacional, hoy ha debido transformar a las escuelas en comedores. En este contexto, interrogarnos sobre la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales puede resultar retórico.

Las ciencias sociales fueron creadas para explicar las transformaciones sociales del siglo XIX. En ese contexto, la *cuestión social* estaba constituida por los conflictos sociales surgidos como producto del capitalismo. Hoy dicha cuestión la constituyen el desempleo y la pobreza, las problemáticas que de ellos derivan parecen innumerables. En el siglo XIX, tanto desde el positivismo como desde el marxismo, se construía una confianza en la llegada de una sociedad de bienestar que sucedería como producto de tendencias sociales inevitable. A principios del siglo XXI, el futuro parece incierto, la creencia en el progreso indefinido se ha derrumbado. El reto de las ciencias sociales es encontrar una solución a la cuestión social en un contexto en el que el horizonte de un “mundo feliz” parece inalcanzable, o imposible.

En estos tiempos aparentemente poco promisorios, donde el pensamiento único intenta anunciar el *fin de la historia*, los educadores tenemos un doble desafío: construir una sociedad más justa y hacer creer a nuestros alumnos que ese mundo es posible. Educar para la democracia, formar ciudadanos con un pensamiento complejo y crítico, ese parece ser el reto.

La realidad social se ha vuelto compleja, multidimensional. Su análisis exige aproximaciones que reconstruyan su imagen procesal, porque *“toda realidad social es pura dinámica, un flujo de cambios de velocidades, intensidades, ritmos y tiempos diversos.”*¹ El cambio social tendría que ser concebido como multidimensional y multidireccional, la idea del progreso indefinido ha quedado desplazada por las explicaciones más complejas. La realidad social es considerada como

*“... una realidad interindividual (interpersonal); es lo que existe entre, o en medio de individuos humanos, una red de conexiones, lazos, dependencias, intercambios, lealtades. En otras palabras es un tejido social específico o un entramado social que engarza y agrupa a la gente.”*²

Los fenómenos sociales que se construyen en su seno adquieren las mismas características. En este sentido, la desfavorabilidad social constituye un fenómeno multidimensional - por el cual los sujetos están sometidos a un entramado de múltiples y variadas relaciones de privación que comprometen el futuro de las generaciones - y procesual - por su carácter socio-histórico y por las potencialidades que poseen los sujetos sociales para transformar su propia realidad.

La comprensión y la posible intervención transformadora de esta realidad sólo será posible para los sujetos que logren construir “cabezas bien puestas, no repletas” que puedan pensar la realidad en forma compleja y global, debido a que

*“... la hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve). Ahora bien, los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales. Además, todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en un contexto planetario.”*³

Por otro lado, el desafío de la globalidad es al mismo tiempo el desafío de la complejidad. Existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes. Una

¹ Sztompka, P.; *Sociología del cambio social*; Madrid; Alianza; 1993; pág. 31.

² Sztompka, P.; Op. Cit. pág. 32.

³ Morin, E.; *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1999. Pág. 23

inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable.

Estos desafíos, los de la complejidad y la globalidad, son los que conducen al reto de asumir la enseñanza de las ciencias sociales en forma areal. Los abordajes disciplinares, que fragmentan el estudio de lo social de acuerdo a los criterios epistemológicos de los investigadores, son los que en los nuevos contextos se vuelven *ciegos e irresponsables*. La enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos de la realidad social hoy necesitan de abordajes areales, que permitan captar la complejidad y la multidimensional. La selección de los contenidos del área de Ciencias Sociales debe realizarse de acuerdo a problemáticas socialmente relevantes. Este tipo de propuestas es coherente con los dictados presentes en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, donde se sugiere que

“la visión global de los procesos de construcción social en cualquiera de sus escalas – local, nacional, regional o mundial – tiene como objetivo descartar la atomización y fragmentación de los hechos y vincularlos con las realidades sociales en que están inmersos.”⁴

Entender la realidad en toda su complejidad es claramente coherente con la formación de un pensamiento crítico. Éste implica no sólo la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas sino también incluye la necesidad de analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social, y las creencias y los valores que transmite. Intentar construir este tipo de habilidades en los niños, torna necesario problematizar los contenidos, es decir procurar que los alumnos distingan entre los hechos y las opiniones, enseñarles a comparar, a relacionar y valorar. En este sentido, resulta interesante tener en cuenta las habilidades de pensamiento, destacadas por H. Dhand⁵, que convierten a un estudiante en pensador crítico:

- a) *“preguntar y responder para clarificar cuestiones, problemas, etc.*
- b) *comprobar la consistencia interna de la información,*
- c) *deducir y juzgar deducciones,*
- d) *descubrir sesgos en las fuentes conocidas,*
- e) *descubrir información irrelevante,*
- f) *determinar la validez y la confianza de las fuentes,*

⁴ DGCyE, *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, 1999. Introducción.

⁵ Dhand, H. "Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers" en *Canadian Social Studies*, vol. 28, Nº 4, 1994, pp. 149-154. Citado en Benejan, P. y J. Pagés; *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE – HORSORI. 1998.

- g) *determinar si los hechos justifican o apoyan una generalización,*
- h) *distinguir entre hechos y juicios de valor,*
- i) *distinguir entre lo esencial y lo incidental,*
- j) *distinguir entre reivindicaciones justificadas y no justificadas,*
- k) *utilizar y reaccionar ante calificaciones falaces de manera apropiada,*
- l) *identificar información ambigua,*
- m) *identificar, plantear y examinar suposiciones,*
- n) *identificar el tema o problema central,*
- o) *identificar afirmaciones no justificadas,*
- p) *juzgar la exactitud y la falsedad de las fuentes,*
- q) *juzgar la solidez de un argumento,*
- r) *controlar su propio pensamiento,*
- s) *reconocer inconsistencias, y*
- t) *reconocer la adecuación de los datos al problema.*⁶

Elegir este camino, el de formar alumnos con pensamientos complejos y críticos que puedan pensar socialmente la realidad, requiere replantear algunas decisiones didácticas, que también son ideológicas. Creemos que la finalidad de las Ciencias Sociales debe ser la de formar ciudadanos para la democracia; es decir contribuir en la formación de niños que valoren la libertad, la igualdad y la justicia, que respeten la diversidad, que participen para transformar su propia realidad; en definitiva, que comprendan el carácter procesual y multidimensional de la desfavorabilidad social, que tengan las habilidades necesarias para invertir esa situación y se comprometan en ello.

¿Qué enseñar en Ciencias Sociales?

¿Cómo abordar los contenidos referidos a *la importancia del trabajo en la organización social*⁷ en comunidades donde la mayoría de los padres de los alumnos son desempleados o subocupados? ¿Es posible enseñar y tipificar a *los grupos sociales inmediatos, sus características y sus vínculos*⁸ a partir de la vida cotidiana de los chicos? ¿Qué hacemos cuando lo cercano, supuestamente simple, es complejo?

⁶ Benejan, P. y J. Pagés, Op. Cit., Pág. 163.

⁷ Contenido propuesto para 1er. Ciclo en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

⁸ Contenido propuesto para 1er. Ciclo en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Si los niños sólo pueden comprender a partir de sus ideas previas construidas en su aprendizaje cotidiano ¿Cómo enseñar contenidos del área de Ciencias Sociales que generan situaciones “incómodas” en el aula? ¿Es la solución que el docente plantee los contenidos desde un tiempo y un espacio distante y “neutral” a la realidad de sus alumnos?

La reciente multiplicación de situaciones de desfavorabilidad social genera este tipo de dilemas a los docentes que deben trabajar contenidos de Ciencias Sociales en comunidades educativas a las que concurren niños provenientes de ámbitos caracterizados por la diversidad de estrategias familiares que responden a lógicas sociales nuevas.

En este contexto, algunos docentes evitan trabajar en el aula cuestiones relativas a las Ciencias Sociales que generen controversias o incomodidades entre sus alumnos. Otros buscan “recetas mágicas” en las estrategias didácticas para resolver problemas que son de origen social e ideológico.

Los contenidos básicos comunes de la - ahora antigua - EGB no colaboran con los desorientados y desbordados docentes. El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires presenta una fuerte contradicción entre la justificación psicológica, pedagógica y didáctica y la graduación que presentan los contenidos. En la Introducción de dicho documento se “...promueve el abordaje de los contenidos mediante un desarrollo recurrente con complejidad”⁹. Posteriormente se aclara que la presentación de los contenidos no conlleva una secuenciación y que de forma conjunta el equipo directivo y el docente establecerán su relación vertical y horizontal.

Pero al analizar los contenidos se puede ver que se propone una clara secuenciación gradual. En el primer ciclo se comienza con lo “cercano” al trabajar temáticas de la comunidad local y la provincia, luego se pasa a un nivel de “mayor complejidad” incorporando lo nacional en el segundo ciclo y alcanzando el último nivel de abstracción y, por lo tanto de “lejanía”, en el –desaparecido- tercer ciclo al enseñar contenidos del ámbito mundial ¿Se puede enseñar a pensar en forma compleja si se analiza lo local en forma aislada?

Este diseño es aplicado en el aula a través de los contenidos y de las actividades que brindan los manuales escolares. Preocupadas las editoriales en ofrecer nuevos productos año tras año, bogan por la “originalidad” de sus actividades “innovadoras”

⁹ DGCyE; Op. Cit.

que consisten en entrevistar a un familiar, realizar una encuesta en el barrio, trabajar sobre fotografías familiares, entre otras. La innovación consiste en que la escuela se trabajen temas del “mundo de los chicos”, que no generan dificultad en el aprendizaje porque son del entorno cotidiano de los niños. Pero en las comunidades socialmente desfavorecidas ¿Cuál es “el mundo de los chicos” que deben mendigar o trabajar, vivir en la calle o ser hijos de padres adolescentes? ¿Cómo es ese “mundo de los chicos” que pasan varias horas frente a un televisor o el monitor de una computadora observando imágenes de realidades cercanas o lejanas cargadas de violencia, que pasan sus días sobreocupados con múltiples actividades extraescolares o que tienen padres ausentes?

¿Qué pueden hacer los docentes de los niños de comunidades socialmente desfavorecidas? Las soluciones no parecen estar en la eliminación de algunos temas, en la aplicación de un método específico, en la enseñanza de temáticas cercanas o próximas. Tomar alguno de estos caminos implica profundizar esas circunstancias sociales, económicas, culturales que limitan, impiden o condicionan el desarrollo de esos niños.

La construcción de “cabezas bien puestas”, de alumnos que puedan pensar en forma compleja y crítica, podría ser posible a partir del replanteamiento de la organización y secuenciación de los contenidos - en lo que respecta a lo local, lo planetario, lo cercano y lo lejano en el tiempo y el espacio- y a través de la comprensión e interpretación por parte de los alumnos de conceptos claves del área, en particular las nociones de temporalidad y espacialidad.

Durante años, las investigaciones sobre el aprendizaje de la temporalidad y el espacio han girado, en torno al desarrollo cognitivo de los alumnos basadas en los estudios psicológicos realizados por J. Piaget. Sobre la base de los estadios del pensamiento preoperacional, operacional concreto y operacional formal de J. Piaget se establecieron subestadios relacionados con la adquisición de la noción de temporalidad y espacialidad por parte de los niños y adolescentes.

En la enseñanza tradicional de la Ciencias Sociales, se generalizó la idea de que los alumnos aprenden desde lo cercano a lo lejano, de lo local a lo global, es decir, de lo simple a lo complejo. Entonces, los docentes enseñaron los contenidos a partir de la observación por parte de los chicos de su entorno cotidiano, el barrio, la familia, el trabajo, para ir avanzando en una complejidad creciente que implicaba ir alejándose en el tiempo histórico y el espacio geográfico.

En la actualidad numerosos estudios han discutido los aportes piagetianos, negando que la adquisición de la temporalidad y la espacialidad dependa sólo del desarrollo y de la madurez cognitiva, haciendo hincapié en que la capacidad de operar y pensar depende de aspectos interrelacionados como la interacción de los niños con el medio social, los contenidos y los métodos de enseñanza aplicados.

Uno de los esquemas más difundidos es el propuesto por H. Hannoun¹⁰ (1977), que inspiró gran parte de las reformas curriculares de la década del '80. Según este autor la experiencia inmediata de lo cotidiano y material es condición necesaria pero insuficiente en la educación del niño. Propone entonces dos etapas en lo que respecta al aprendizaje: la *descentración* y la *extensión*. La primera gira en torno a la necesidad de que el niño "tome distancia" respecto de los objetos de experiencia cuando la participación o la observación son directas. La descentración respecto al objeto de conocimiento es un imperativo para lograr un aprendizaje completo debido a que experiencias como cruzar la calle o visitar el mercado se componen de más elementos de los necesitados para captarlos bien, además están cargados de sentimientos. En la segunda etapa, es necesario que los niños amplíen su horizonte y extiendan su búsqueda más allá del medio inmediato. H. Hannoun sostiene que mediante las experiencias de descentración y de extensión los niños adquirirán las aptitudes fundamentales -aprender a observar el objeto físico, aprender a reconocer al ser vivo, aprender a descubrir la causa de los fenómenos- y los conceptos fundamentales -el espacio y el tiempo- para lograr un aprendizaje real y completo de su medio social.

En el campo de investigación argentino, A. Camillioni ha sido una de las precursoras en cuestionar la secuenciación de los contenidos que van de lo "cercano" a lo "lejano" y de lo "inmediato" a lo "mediato" en las Ciencias Sociales¹¹. Posteriormente, se han publicado varios trabajos¹² -alguno de los cuales retoman sus ideas- que presentan coincidentes objeciones al enfoque tradicional de organización de

¹⁰ Hannoun, H.; **El niño conquista el medio**, Bs. As., Kapelusz, 1977

¹¹ Camillioni, A.; "De lo "cercano inmediato" a "lo lejano" en el tiempo y en el espacio" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV. N°6. Agosto de 1995.

¹² Zelmanovich, P.; "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿Cercanía o lejanía?" en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.) ; op. cit.; Siede, I, op.cit.; En la Revista **Novedades Educativas**, N° 78, Junio de 1997 especialistas e investigadores en el área de Ciencias Sociales proponen algunas reflexiones acerca del estudio de lo local en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Finocchio, S.; "*El estudio de lo local en la enseñanza de las ciencias sociales*"; Bertonecello, R.; "*Lo local en la enseñanza de la Geografía*", Lagos, M.; "*Lo local en las diferentes etapas de la escolaridad*".

los temas. Pasaremos brevemente revista sobre algunos de los cuestionamientos recurrentes.

En primer lugar, se discute que el esquema tradicional no ha tenido en cuenta la implicancia del sujeto en el objeto de conocimiento. La dificultad que presentan las Ciencias Sociales, y que genera esa sensación de incomodidad a los docentes que trabajan con chicos de comunidades desfavorecidas, resulta del hecho de que el sujeto forma parte del objeto que quiere conocer y se ve afectado por ello. A. Camillioni se pregunta ¿"lo cercano" y lo "inmediato" tienen la misma extensión y composición para todos los niños? **Por supuesto que no. La realidad es el producto de una construcción social intersubjetiva, por lo cual, tiene un significado distinto para cada individuo. A lo que hay que sumarle la diversidad de situaciones sociales que se encuentran en una misma aula, generando múltiples formas de representar los conceptos y que el docente debe observar.**

Se plantea también la necesidad de **contemplar** que en las interacciones con el mundo, la forma de representación sensorial está actualmente ampliada por medios de extraordinario alcance, que acercan realidades que anteriormente eran lejanas y ajenas para los niños. Según A. Camillioni, la introducción de la televisión en los hogares ha hecho que los niños conozcan diferentes realidades antes que la escuela se las presente. A su vez, muchas veces se genera una situación paradójica, ya que la mayoría de los alumnos no conocen su barrio; entonces en este contexto, la necesidad de estudiar el ambiente cercano se justifica porque es extraño y lejano para muchos alumnos.¹³ Esto se ejemplifica con las cifras alarmantes que arrojan las investigaciones sobre la cantidad de horas que pasan los niños frente al televisor y la computadora al salir de sus escuelas. En oposición, nos encontramos con niños que se ven privados del acceso a las tecnologías, siendo sólo uno, entre otros, de los factores de desigualdad social que sufren, pero que juegan en el barrio e interactúan con su entorno.

En tercer lugar, se pone en duda la tesis de que la gradación de los ambientes de menor a mayor extensión favorezca los aprendizajes de los alumnos. Para I. Siede, sólo se comprenderá cada uno de los niveles en la medida en que se construyan y establezcan relaciones entre ellos (de similitudes y diferencias, de inclusión e interdependencias, etc.) En la misma línea **interpretativa**, A. Camillioni sostiene que la cercanía

¹³ Siede, I.; "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza" en Calvo, S., Serulnicoff, A., y Siede, I. (comp.) *Retratos de familia...en la escuela*, Bs. As., Paidós, 1998. Pág. 35.

psicológica espacial o temporal de lo observado por los alumnos no ayuda a adoptar una actitud crítica frente a sus propias observaciones, es más, el compromiso afectivo y el peso de sus representaciones sociales, pueden ser un obstáculo para el salto entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico. **Para sortear este obstáculo, como condición indispensable, los alumnos deben realizar procesos de abstracción, de conceptualización y de generalización**¹⁴. En el caso de las comunidades desfavorecidas, condicionadas por el vector de aislamiento geográfico, que se encuentran **espacial, social o económicamente** alejadas de centros de esparcimiento, de comunicación y culturales, es necesaria la enseñanza de un conocimiento que amplíe el horizonte de las explicaciones, que vaya más allá de su momento actual y de su espacio cercano, comparando conceptos generales que sinteticen las experiencias de muchos hombres y mujeres, que se apoye en análisis de períodos largos y espacios grandes¹⁵. Esto es imprescindible para mostrar las estrategias de acción social generadoras de cambios sociales, es decir para motivar el desarrollo de potencialidades que contribuyan a la transformación social e individual.

Por último, se presenta una objeción de tipo valorativa. La enseñanza que avanza por círculos concéntricos desde lo cercano a lo lejano puede ser una importante fuente de prejuicios en la construcción de la identidad de los niños. La oposición “nosotros-otros” se presenta con mayor asiduidad en las escuelas, generando estereotipos que van desde los descalificativos a los niños inmigrantes, pobres, hasta los utilizados por los mismos docentes al referirse a los “niños problemas”, los “violentos”, los que provienen de familias “desorganizadas”, monoparentales¹⁶. Por ejemplo, como muestra I. Siede, si se empieza por conocer la propia comunidad, se transforma en un patrón de comparación cuando se pasa al estudio de otras comunidades, llegándose a afirmaciones como: "son normales, porque son como nosotros" o "tenemos que aceptarlos aunque ellos sean diferentes". La diversidad debe presentarse primero, para que luego se comprenda la cultura propia como una entre otras posibles.¹⁷ Resulta interesante la propuesta que desarrolla I. Siede, en la cual cruza las variables de cercanía y lejanía, en lo que respecta al criterio de evolución del conocimiento social, con las ideas previas de los alumnos como estrategia para abordar la diversidad como propuesta de enseñanza.

¹⁴ Camillioni ; A. **Op. Cit.** pág. 15.

¹⁵ *Ibídem* ; Finocchio, S.; *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1997.

¹⁶ Sinisi, L.; “La relación nosotros – otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización” en Neufeld, M.R. y J.A. Thisted (comps.); “*De eso no se habla...*”. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba. 1999.

¹⁷ Siede, I. *Op. Cit.* Pág. 35

Del cruce de estas variables surgen cuatro categorías: diversidad cercana en contacto personal, diversidad cercana sin contacto personal, diversidad lejana con representaciones y diversidad lejana sin representaciones. Esta última es la que mejor se adapta, según el autor, como estrategia de enseñanza en la escuela. La diversidad lejana es la que mejor permite el abordaje como objeto de conocimiento, ya que suscita menos movilización de afectos, se puede objetivar, recortar y presentar con mayor facilidad. En lo que atañe a la manera de vincular la nueva información con los intereses de los alumnos para motivarlos en el aprendizaje, la diversidad lejana con representaciones permite un ingreso más fluido a los temas, pero se hace necesario que al hallarse representaciones, se las critique para arribar a una visión más justa y objetiva de la realidad estudiada.

La propuesta de Siede resulta un aporte valioso para desterrar el gradualismo en las teorías sobre la enseñanza, ya que postula alcanzar uno de los objetivos principales de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas a las que concurren alumnos en circunstancias desfavorables:

*"...llegar a que los alumnos puedan comprender mejor su propio entorno, pero como uno entre otros posibles."*¹⁸

Estas cuestiones resultan inseparables de las decisiones respecto a la secuenciación de los contenidos. En este sentido, la formación del pensamiento crítico y complejo se podría construir a través de secuencias en las que la comprensión de lo particular se realice en relación con lo general y viceversa, en donde lo local se comprenda como parte de lo global y al revés, y donde lo simple se entienda en una relación dialéctica con lo complejo. Para intentar emprender este desafío resultan de interés las propuestas de Ch. Reigeluth y Merrill, y de E. Morin.

La Teoría de la elaboración de la Instrucción, de Ch. Reigeluth y Merrill (1983)¹⁹. Estos autores explican su propuesta basándose en las secuencias de una filmación, en la cual se pasa de planos generales a planos focalizados volviendo luego a una panorámica general para obtener una visión del conjunto. La teoría de la elaboración propone comenzar por una panorámica global de un tema o problemática, pasando luego a trabajar cada una de las partes pero regresando continuamente a la visión de conjunto, para obtener una visión amplia y compleja del tema. Así, la

¹⁸ Siede, I.; ibidem, Pág 52

¹⁹ Reigeluth, Ch, Instructional-design theories and models:an overview of their current status. Hilldsdale NJ. Elrbaum. Citado en Benejam, P. y Pagés, J. (Comp), op. cit, pág. 90

secuenciación de los contenidos consiste en un juego que pasa de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo, para que alumno no pierda la visión general de la temática abordada, pero al mismo tiempo, abordando el problema hasta el nivel de complejidad adecuado a sus capacidades y conocimientos.

En el mismo sentido, E. Morin propone una reforma del conocimiento, para lograr que los alumnos tengan una "cabeza bien puesta" habría que organizar los contenidos en un proceso circular, que implique al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis. Es decir, que

*"para pensar localmente hay que pensar globalmente, de la misma manera que para pensar globalmente hay que saber también, pensar localmente"*²⁰

Para E. Morin, de lo que se trata es de buscar, en la enseñanza y el conocimiento, las relaciones inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y sus partes.

En síntesis, algunos pedagogos hasta el momento, han asociado lo cercano con lo físicamente cercano y con lo temporalmente próximo, pero otros pedagogos, algunos psicólogos sociales y didactas de las Ciencias Sociales, han adjetivado la proximidad y la han tipificado: cercanía afectiva o intelectual, cultural, social, generacional o profesional, entre otras formas de proximidad psicológica. Las cuestiones revisadas llevan a confirmar que no hay motivos sociales, psicológicos ni científicos que lleven a estudiar lo local y cercano en los primeros años de la escolaridad olvidándolo en los últimos años, como tampoco hay razones que impidan que los más chicos analicen las realidades del país o del mundo, o los tiempos pasados.²¹ Es más, como se mostró, son mayores los problemas y complicaciones que pueden aparecer si se continua aplicando la teoría piagetiana a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La escuela, en general, y las comunidades socialmente desfavorecidas exigen docentes que sean idóneos en los aspectos pedagógicos, epistemológicos y conceptuales, pero también que cuenten con aptitudes especiales (reflexivas y críticas) para hacer frente a una realidad compleja.

Las Ciencias Sociales tienen un papel importante en la reflexión acerca de quienes somos y que tipo de sociedad queremos. Para ello consideramos que la premisa de base en la formación de nuestros alumnos debe ser el "cambio social" a través de la educación.

²⁰ Morin, E.; Op.Cit. Pág. 28

²¹ Finocchio, S., op.cit.

A los docentes que se pregunten ¿Cómo y que enseñar en el área? Les decimos que las respuestas se encuentran en los mismos conceptos de las Ciencias Sociales: multicausalidad, multidimensionalidad, representaciones sociales, tiempos y espacios lejanos y cercanos. Partir de la complejidad y problematización de la propia realidad pero desde un abordaje de las Ciencias Sociales para el cambio. Enseñar que la realidad es una construcción social, por lo tanto factible de ser modificada, debe ser el fin último de la escuela.

Una Propuesta para la EPB

Año tras año docentes y alumnos deben abordar los mismos contenidos pero con niveles de complejidad mayores. Para evitar esta repetición basada en el diseño gradual de los contenidos de lo cercano a lo lejano, presentamos una Propuesta²² para el área de Ciencias Sociales estructurada en torno de algunos pocos ejes temáticos vertebradores. El criterio de selección de dichos ejes podría ser diverso, pero a nuestro entender convendría implementarlo sobre la base de nociones o categorías integradoras y de amplia capacidad explicativa. Habría que hacerlo de modo tal de transmitir una idea esencial: las ciencias sociales tienen múltiples modos de abordar un mismo fenómeno o problema, y esa es su condición característica.

Se proponen dos ejes temáticos para ser utilizados como vertebradores en la formulación de los contenidos curriculares para el área en los distintos ciclos de la EPB. Creemos que los dos ciclos deben guardar coherencia y linealidad en sus contenidos, ya que sólo así se pueden generar explicaciones de largo alcance. Los ejes vertebradores girarán en torno de algunos conceptos específicos: para el 1º Ciclo: nociones de tiempo y espacio; diferencias culturales. Para el 2º Ciclo: distinciones entre naturaleza, sociedad y cultura; problemas en torno del espacio geográfico y sus usos sociales; diversos tipos de relaciones sociales.

Para la formación del pensamiento crítico y complejo en ambos casos los contenidos deben abordarse a partir de secuencias contrastantes y dialécticas entre lo propio y lo diferente, lo lejano y lo cercano en el tiempo y en el espacio, lo general y lo particular y lo complejo con lo más simple²³.

Básicamente, y sólo a manera de ejemplo, sugerimos y la siguiente propuesta:

²² Esta Propuesta es parte de la investigación realizada conjuntamente con los Profesores A. L. Gómez y N. Álvarez en el marco del Programa Ciencias Sociales XXI, durante los años 2000/01

²³ Nuestra propuesta se sustenta en las ideas de Reigeluth y Merrill, y de Morin ya citadas.

Contenidos conceptuales

Primer Ciclo de la EPB (1º-3º año)=

Conceptos clave trasdisciplinarios: Las nociones de espacio, tiempo, espacio-tiempo y diferencias

- a) El tiempo y sus duraciones
- b) Lo cercano y lo lejano
- c) Lo local y lo planetario
- d) La noción tiempo-espacio
- e) Naturaleza, sociedad y cultura
- f) Lo propio y lo ajeno: la otredad
- g) Diferentes espacios, diferentes hábitos, diferentes sociedades

3 CONVIVIR CON LA DIFERENCIA (para Primer Ciclo de la EPB)

- a) El género: ¿una fuente de desigualdades?
- b) Las edades y el reconocimiento social
- c) Las actitudes etnocéntricas: racismo y xenofobia
- d) La comunicación y las diferencias idiomáticas
- e) Ricos y pobres: desigualdades sociales
- f) Hábitos y costumbres: la comida y el vestido por el mundo
- g) Las diferentes creencias religiosas: fe e intolerancia
- h) Lo propio y lo ajeno: el otro como prójimo próximo

Procedimientos para la construcción del conocimiento de la realidad social

- Identificación y comparación de situaciones y objetos de realidades pasadas y presentes.
- Relacionar las partes con el todo.
- Diferenciación entre historias reales y ficticias, entre explicaciones bien argumentadas e infundadas.
- Distinción entre diferencias y desigualdades.
- Descubrimiento de relaciones causales.
- Búsqueda de información en distintas fuentes escritas, orales, gráficas y pictóricas.
- Planteo de preguntas, exposición de opiniones y ejemplos.
- Identificaciones de problemas y soluciones.
- Empleo de vocabulario básico relativo al tiempo y al espacio.

Actitudes y valores

- Aceptación de las diferencias y rechazo de actitudes discriminatorias.
- Valoración y respeto de distintas culturas pasadas y actuales.
- Asunción de las perspectivas de otras personas para comprender sus necesidades e intereses.
- Valoración de la riqueza de la diversidad social (etaria, étnica, de género, religiosa, etc.)
- Sensibilidad hacia el mantenimiento y conservación de los restos artísticos culturales y geográficos presentes en el medio.
- Actitud de razonar con sus opiniones.

- Hábito de ordenar y clasificar.

Segundo Ciclo de la EPB (4°-6° año)=

Conceptos clave trasdisciplinarios: La construcción de lo social. Realidades físicas y relaciones sociales

- a) Las diferencias entre naturaleza, sociedad y cultura.
- b) Problemas en torno del espacio geográfico y sus usos sociales.
- c) La historicidad de los procesos geográficos.
- d) Los conceptos de formación social, espacio subjetivo y percibido.
- e) El espacio rural y urbano: construcciones socio – históricas.
- f) Los actores sociales, constructores de espacios.
- g) Escalas: dialéctica entre lo local y lo global

RECURSOS NATURALES Y SOCIEDADES: EL HAMBRE EN EL MUNDO (para Segundo Ciclo de la EPB)

- a) Una geografía del hambre
- b) Producción alimenticia mundial: suficiente, inadecuada, mal repartida
- c) Producción para el mercado o producción para las necesidades
- d) El problema de los excedentes y el drama de la escasez
- e) Comer: una práctica desigual
- f) Crisis alimentarias, epidemias y mortalidad
- g) El tamaño de la población y los límites del planeta
- h) Degradación medioambiental y desertización
- i) El papel y las actividades de los organismos internacionales
- j) ¿Posibles remedios?

Procedimientos para la construcción del conocimiento de la realidad social

- Aplicación del registro cartográfico (elaboración y lectura del mapa).
- Representación del espacio geográfico (punto de vista propio y ajeno).
- Establecimiento de relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad social.
- Distinción entre hechos y puntos de vista.
- Ordenar y clasificar información en gráficos para el registro de las relaciones entre variables sociales.
- Comprobación de diferencias entre distintas explicaciones acerca de los comportamientos sociales
- Plantear y verificar hipótesis.
- Análisis de casos relacionando las partes con el todo. Brindar ejemplos.
- Exposición de opiniones y argumentos a favor y en contra.

Actitudes y valores

- Reconocimiento de la importancia del respeto de los derechos humanos.
- Asunción de la perspectiva de otras personas para comprender sus necesidades e intereses.
- Actitud de contrastar el medio vivido propio con otros para valorarlo y analizarlo críticamente.
- Valoración de la libertad, la igualdad y la justicia en el nacer, vivir y morir.
- Preocupación por encontrar las soluciones a problemas sociales.

- Apreciación de hechos sociales con incidencia en el respeto o la violación de los derechos humanos.
- Apreciación de las propias opiniones, crítica a los datos de medios de comunicación y reconocimiento de las consecuencias sociales de la distorsión de la información.

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V ; *Los derechos del niño en la escuela. Compromisos y responsabilidades.* Buenos Aires, Unicef. 1995.
- Acevedo A. M., E. Duro, I. M. Grau; *Unicef va a la escuela.* Buenos Aires. Unicef. 2002.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.); *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires., Paidós, 1993.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.); *Didáctica de las ciencias sociales II.* Buenos Aires. , Paidós, 1998.
- Alonso, M.E.; ¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis de los nuevos contenidos básicos de Ciencias Sociales para la Educación General.” en *Entrepasados. Revista de Historia.* Año V. Número 8. Comienzos de 1995.
- Ayuste, A. y otros; *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona. Graó. 1999.
- Barell, J.; *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo.* Buenos Aires. Manantial. 1999.
- Béjar, M.D.; “Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica” en *Entrepasados. Revista de Historia.* Año V. Número 8. Comienzos de 1995.
- Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.); *Enseñar y aprender Ciencias Sociales.* Barcelona, ICE, 1997. Fragmento.
- Berger, G. y Luckman N.; *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires. Amorrortu. 1976.
- Boivin, M. y otros; *Constructores de la otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural.* Buenos Aires. Eudeba. 1998.
- Calaf Masachs, R.; *Didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona, Oikos-Tau, 1994.
- Finocchio, S.; *Enseñar Ciencias Sociales.* Bs. As., Troquel-Flacso, 1995.

- Calvo, S y otros (Comp.); *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires. Paidós. 1998.
- Carbonell, J.; *La escuela entre la utopía y la realidad*. Barcelona, Eumo. 1996
- CGCyE; *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Tomo I y II*, Buenos Aires, 1999
- Cullen, Carlos; “¿Disciplina o área?” en: *La educación en nuestras manos, Revista pedagógica de los trabajadores de la educación*, Año 8, N° 56, Buenos Aires, junio-julio de 1999.
- Camilloni, A.; “De lo “cercano inmediato” a “lo lejano” en el tiempo y en el espacio” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV. N°6. Agosto de 1995.
- De Camilloni, A. y M. Levinas; *Pensar, Descubrir y Aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*, Bs. As., Ed. Aique Didáctica, 6ª edic., 1997.
- Dogan, M. y Pahre, R.; *Las nuevas ciencias sociales*. México, Grijalbo, 1991.
- Duschatzky, S.; “De la diversidad de la escuela a la escuela de la diversidad” en *Propuesta Educativa*. N°15. 1996.
- Fernández Enguita, M.; *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, 1990.
- Filgueras, T., C. Tomás y A. Villarrasa; “La escuela y la ciudad educadora.” En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N°3. Proyecto Ires. Sevilla. Enero 1995. Pág. 57 a 65
- Filmus, D. (comp.); *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba, 1999
- George, S.; *¿Cómo muere la otra mitad del mundo?. Las verdaderas razones del hambre*, México, Siglo XXI, 1980
- Giacobbe, M.; *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- Minujin, A. y otros; *Infancia y pobreza en la Argentina*. Buenos Aires. Siglo XXI. UNICEF. 1990
- Morin, E.; *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Bs. As., Nueva Visión, 2000.
- Neufeld, M.R. y J.A. Thisted (comps.); “De eso no se habla...”. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires. Eudeba. 1999.
- Placente, T. y otros; *Piden pan... y algo más. Un estudio sobre desarrollo y crecimiento infantil*. Buenos Aires. Siglo XXI. UNICEF. 1990
- Samaja, J; “Restituir Totalidades” en *La educación en nuestras manos. Revista pedagógica de los trabajadores de la educación*, Año 8, N° 56, Buenos Aires, junio-julio de 1999

- Santos, M.; *De la totalidad al lugar*. Barcelona, Oikos-tau, 1996,
- Sztompka, P.; *Sociología del cambio social*; Madrid; Alianza; 1993;
- Trepal, C. y P. Comes; *El tiempo y el espacio en las ciencias sociales*. Barcelona; Graó; 1998
- Turiel, E.; Enesco, I. y J. Linaza (Comps.); *El mundo social en la mente infantil*; Madrid; Alianza; 1989.
- Wallerstein, I.; *Impensar las ciencias sociales*. México, Siglo XXI, 1998, Introducción y cap. 10.
- Zelmanovich, Perla et al. *Efemérides entre el mito y la historia*. Paidós. Bs. As. 1994