

Aportes para el debate curricular

Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario

Materia:

ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES 1 Y 2

Diana Pipkin - Claudia Varela - Viviana Zenobi

G.C.B.A.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires • Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación • Dirección General de Educación Superior
Dirección General de Planeamiento • Dirección de Currícula



Índice

Introducción	3
Historia y tradiciones de la enseñanza de la Ciencias Sociales	4
Historia y tradiciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela	4
Historia y tradiciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación docente	5
Caracterización de la materia	8
Objeto de conocimiento del área Ciencias Sociales	9
Conceptos estructurantes del área de Ciencias Sociales	10
Espacio	11
Tiempo histórico	11
Actores sociales	12
Multicausalidad	12
El interjuego de escalas de análisis	13
Cultura	14
Poder	15
Procedimientos de producción, búsqueda, selección y comunicación propios de las Ciencias Sociales	16
Perspectiva didáctica	17
Propósitos de la materia “La enseñanza de las Ciencias Sociales”	21
Propuestas de ejes o núcleos organizadores de los contenidos de la formación docente	22
Núcleos temáticos organizadores	23
Funciones y transformaciones de los espacios urbanos	24
El proceso de la doble revolución –Revolución francesa y Revolución industrial– y su impacto en América y en la Argentina	25
Las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturas de los procesos migratorios	26
Los recursos naturales y las problemáticas ambientales	27
Anexo I. Selección bibliográfica comentada	29
Anexo II. Bibliografía utilizada para la elaboración del documento y los anexos	55
Anexo III. Documental	58
La enseñanza de las Ciencias Sociales y la articulación con el TCPD	58
La Geografía y las Ciencias Sociales	61
La Historia y las Ciencias Sociales	65

INTRODUCCIÓN

Este documento, de carácter preliminar, tiene como propósito definir los lineamientos curriculares para la formación de maestros para el nivel primario en la unidad curricular "Enseñanza de las Ciencias Sociales".

La propuesta que se formula parte de la consideración de que el proceso de transformación de la formación docente en general y de la unidad curricular "Enseñanza de Ciencias Sociales" en particular, debiera orientarse al fortalecimiento de la formación inicial. Es decir, promover en el futuro docente la autonomía de sus decisiones y la reflexión sobre su propia práctica profesional. El desarrollo de la misma se origina en el análisis de las prácticas de la formación, los nuevos aportes en el campo de las disciplinas que forman el área y en el de la didáctica específica y los documentos elaborados por la Dirección de Currícula.

En el primer capítulo, se analizan las tradiciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales que han estado presentes –y aún perviven– en las representaciones de los sujetos y en la práctica de la enseñanza, tanto en la escuela como en la formación docente. Consideramos que la revisión de éstas constituye un punto de partida ineludible en cualquier proceso de transformación.

En el segundo capítulo, se definen las características de la materia de la formación docente atendiendo al enfoque, objeto de estudio, conceptos y principios estructurantes, formas de producción, búsqueda, selección y comunicación del conocimiento en Ciencias Sociales y, finalmente, retomando las consideraciones anteriores, el análisis de la perspectiva didáctica.

En el tercer capítulo se exponen los propósitos que deberán guiar las propuestas que se desarrollarán en las dos unidades curriculares de "Enseñanza de las Ciencias Sociales".

En el cuarto capítulo, todo lo expuesto anteriormente se pone en juego en una propuesta: cuatro núcleos organizadores de los contenidos de la formación docente y el desarrollo de recorridos didácticos potencialmente transferibles a los futuros contextos de actuación profesional.

En el quinto capítulo se ofrece un listado de bibliografía comentada tanto para el profesor como para el alumno que podría resultar de utilidad para el trabajo en los institutos.

Por último, en el sexto capítulo se profundizan cuestiones referidas a la articulación con el TCPD y a los cambios experimentados en las concepciones epistemológicas referidas a la Geografía y la Historia.

Historia y tradiciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela

La Geografía y la Historia han sido las materias de presencia permanente en el sistema educativo argentino. Constituyeron un eje fundamental para la formación de la identidad nacional, en forma más doctrinaria que razonada. Es decir, "... se ha pensado a las Ciencias Sociales con una función formativa más que cognitiva".²

La Geografía y la Historia que se enseñaban –y en muchos casos aún hoy se enseñan–, surgieron asociadas a la filosofía positivista de fines del siglo XIX. En Geografía, los programas adoptaron la idea de la preponderancia del medio natural sobre el hombre. La estructuración didáctica se realizaba a partir de la secuenciación temática de los diferentes elementos del medio: los límites, el relieve, los climas... hasta llegar, muy al final, a los hombres y las actividades económicas. Algo más tarde, se incorporó la idea de región como objeto de estudio pero ésta era considerada como unidad cerrada en sí misma y los elementos físicos, finalmente, eran sus organizadores.

La Historia enseñada –y que aún hoy pervive en el pensamiento de muchos profesores, maestros y de la población en general– estaba centrada en las acciones realizadas por algunos personajes (presidentes, jefes militares, caudillos) y un sujeto colectivo e indiferenciado, el pueblo o la nación argentina. Era un relato de acontecimientos de orden político-institucional, organizados cronológicamente y plagado de enumeraciones y descripciones. Los golpes de estado, batallas, levantamientos militares, sucesión de presidentes y sus obras de gobierno ocupaban el centro de la escena. Si bien se estudiaban fenómenos de carácter social, como la inmigración o económicos, como las crisis, devaluaciones, etc., éstas se sumaban a la lista de acontecimientos sin relación alguna con las políticas del período. Su carga moral, como "maestra de vida", privilegiaba el estudio de las actitudes y acciones de los "héroes de la patria".

La Geografía y la Historia académica transitaron nuevos recorridos teóricos que transformaron su sentido formativo, su metodología y su marco conceptual. No sucedió lo mismo en el Sistema Educativo. Los contenidos que se enseñan cumplían una función útil en el pasado pero hoy carecen de significatividad. Existen nuevas situaciones, nuevos problemas: resurgimiento de los nacionalismos y de las políticas xenóforas, profundización de las desigualdades sociales y económicas y de los problemas ambientales. Los alumnos los conocen a partir de los medios de comunicación pero no siempre pueden interpretarlos, contextualizarlos, ni encuentran relaciones entre ellos y lo que aprenden en la escuela. Esto contribuye a alimentar la imagen que tienen –al igual que gran parte de la sociedad– tanto de la Geografía como de la Historia: aburrida, poco significativa y aprensible sólo con la memoria.

Esta imagen incide en la posición que ocupa el área en la escuela. Es reconocida la tendencia en los maestros del Nivel Primario a otorgar mayor importancia a las áreas de Lengua y Matemática respecto de las de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los contenidos de estas áreas se enseñan si en

¹ Tomaremos por tradiciones la definición que aporta Davini: "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones" (Diker-Terigi, 1997:110).

² Reboratti, 1993: 9.

la jornada ya se han desarrollado los planificados para Lengua y Matemática. Subyace en esta decisión un contrato pedagógico y una valoración negativa del área: "... no importa, esto no es para aprender, si igual ustedes lo saben sin que los enseñe la escuela".³

Asimismo, no se enseñan determinados contenidos del área por las experiencias vividas por los maestros. La persecución ideológica que sufrieron los docentes durante la dictadura militar y el cuestionamiento que algunos padres y/o directivos han formulado genera cierta aprehensión hacia el área por la carga ideológica que ésta conlleva.

Historia y tradiciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación docente

Las transformaciones que se han producido en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales devienen de procesos conflictivos que fuerzan a los profesionales de la educación a reformular sus prácticas. Estos procesos pueden originarse en modificaciones de la política educativa o en cambios en los paradigmas vigentes, disciplinares y pedagógicos. Las revoluciones en las concepciones de la enseñanza suelen estar relacionadas con el surgimiento de nuevas corrientes epistemológicas en el ámbito científico, "... distintas posturas en el campo de la filosofía de la ciencia dan lugar a distintos planteos didácticos".⁴

En el campo de la formación, si bien se han incorporado nuevos contenidos de la didáctica específica, éstos no devienen de una reflexión sobre el paradigma que les da sentido y, por lo tanto, no permiten una revisión de las tradiciones que orientan las prácticas docentes. Pilar Benejam (1997) ha realizado un exhaustivo análisis en torno a las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el de la enseñanza de las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX. La lectura de este capítulo puede ser de gran utilidad para comenzar a revisar los supuestos ideológicos que sustentan las tradiciones, presentes en las prácticas de la formación y condicionantes de los desarrollos didácticos.

Teniendo en cuenta la concepción de la realidad, las formas del conocimiento y el rol del sujeto cognoscente, en una muy breve síntesis siguiendo a Benejam (1997) y Davini (1996), podríamos mencionar las siguientes tradiciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales:

Inspirada en la corriente de pensamiento social positivista y racionalista, la **tradición tecnicista-eficientista** concibe la realidad social como una estructura coherente, objetiva y racional que puede ser reducida a modelos y teorías válidas, utilizando el método científico o hipotético-deductivo. Se parte de la certeza metódica, el "objetivismo", la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto. Las propuestas didácticas basan sus desarrollos en la psicología conductista y en la expansión de la planificación eficientista. El objetivo de la didáctica es enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable. "Todo ello se basa en el convencimiento de que un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto, de aquí el interés de esta escuela de pensamiento por construir taxonomías o clasificaciones de capacidades (Bloom, 1979) (Gagné, 1987), o de objetivos y sistemas fiables de evaluación."⁵

A partir de la revolución teórica de la Escuela Crítica en ciencias sociales (Adorno, Horkheimer y Marcuse), del impacto del reproductivismo correspondiente a la teoría de los sistemas simbólicos de

³ Laies y Segal, 1994: 89.

⁴ Mastache, 1998: 17.

⁵ Benejam - Pagés, 1997: 35.

Bourdieu, así como del análisis de las relaciones de poder desarrolladas en la obra de Foucault, surgen dos paradigmas: el humanista y el marxista o crítico.

El paradigma **humanista, reconceptualista o hermenéutico** niega la existencia de un mundo exterior e independiente de la existencia del hombre. Considera que se llega al conocimiento a partir de los datos suministrados por el sujeto. El objetivo del conocimiento no es ya la eficacia, sino la comprensión del mundo para la cual hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben interpretan y asimilan. Las teorías del aprendizaje suponen que el desarrollo del niño es un proceso innato, de acuerdo con la existencia genética de estructuras cognitivas que se desarrollan con la edad, por maduración, y que son independientes del aprendizaje. En esta línea "...la Didáctica de las Ciencias Sociales propone el estudio de problemas relevantes, relacionados con los intereses de cada edad y capaces de tener una aplicación práctica. El interés básico por la motivación y la lógica de la misma teoría justifican la necesidad de aplicar en el aula métodos activos y participativos en los que el alumno tiene el papel esencial y aconsejan priorizar la exploración empírica de la realidad a partir de la investigación o el descubrimiento." ⁶

La concepción **radical o crítica** afirma que el espacio y la sociedad son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado. Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere, y pueda pensar alternativas. "... propone introducir dentro de la programación problemas relevantes, socialmente importantes y urgentes. (Lee, 1983) [...] también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. El interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político. La enseñanza, considerada desde la teoría crítica, se propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento se exprese en la actitud y acción social deseada".⁷

A partir de los años '80, **el pensamiento posmoderno** comienza a dejar sus huellas en la educación. Sostiene que todo conocimiento, el espacio humanizado, las relaciones sociales o su historia, son interpretaciones posibles que tienen un gran poder explicativo, pero están penetradas por la ideología, la urgencia de los problemas y los intereses dominantes del momento histórico; es decir, el conocimiento social es un conocimiento relativo e intencional.

En nuestro país, hay coincidencia en que la mayoría de los formadores y los alumnos de los IFD han sido formados bajo las influencias de concepciones disciplinares y pedagógicas actualmente cuestionadas. Los modelos de enseñanza y aprendizaje que devienen de estas concepciones se han internalizado y se constituyen en los esquemas que guían las prácticas profesionales.

El **enfoque positivista** en las Ciencias Sociales persiste como tradición y ha dejado sus huellas en los sujetos y en las prácticas de la formación; en los criterios para seleccionar contenidos, las dificultades para relacionar causas correspondientes a distintas dimensiones de análisis, en las explicaciones naturalistas, en la preponderancia de procesos referidos al ámbito local o regional sin vinculaciones con el contexto nacional e internacional y en la metodología de enseñanza, entre otros aspectos. La escasa divulgación de las producciones científicas, y la ausencia de mecanismos institucionales de formación permanente con impacto en la práctica de la enseñanza, son algunas de las causas que explican la permanencia de concepciones que perduran tanto en el pensamiento social dominan-

⁶ Benejam - Pagés. 1997: 38-39.

⁷ Benejam - Pagés., 1997: 41.

te como en las instituciones educativas, a pesar de las propuestas innovadoras que se formulan en los documentos oficiales (Diseño Curricular de 1986, Documentos de Actualización Curricular, Pre diseños, documentos de trabajo, etcétera).

Las tradiciones también intervienen en la conformación del área. Tanto en la formación docente como en las aulas, el área de Ciencias Sociales se configuró en torno a los contenidos de la Geografía y la Historia: "Las Ciencias Sociales escolares son una construcción didáctica cuya enseñanza fue tradicionalmente vertebrada por la historia y la geografía."⁸

La persistencia de concepciones positivistas dificulta la articulación y la integración didáctica de las disciplinas que conforman el área. Un enfoque fáctico y descriptivo no permite el diálogo, por ejemplo, entre la Historia y la Geografía. Desde la perspectiva decimonónica, resulta muy difícil realizar propuestas que partan de los problemas de la realidad social, donde los aportes de las disciplinas se integren en estructuras conceptuales que permitan un enfoque globalizador.

En relación con las tradiciones didácticas, la enseñanza de los contenidos sociales que son presentados como fragmentos de una realidad atomizada para su estudio, sólo puede basarse en la transmisión verbal y visual dependiente en gran parte de las exposiciones del profesor. Desde esta perspectiva, el alumno es considerado un sujeto pasivo que observa, memoriza y repite. Su realidad y experiencia de vida se mantienen afuera, y el conocimiento transmitido es impuesto como algo acabado, abstracto y en consecuencia alejado de su vida. La evaluación de estos aprendizajes consiste principalmente en comprobar la memorización de los datos, definiciones y localizaciones.

Los conocimientos previos de los alumnos de los profesorados son fragmentados e incompletos, teñidos de concepciones positivistas que funcionan como fuertes obstáculos epistemológicos. A esto se suman las dificultades para realizar lecturas comprensivas y críticas, expresar sus opiniones y aprendizajes en forma oral y escrita, y la carencia de un vocabulario específico para el estudio de los temas del área.

La historia escolar también está presente en su futuro desempeño profesional. Numerosas investigaciones sostienen que en las decisiones educativas que toman los maestros inciden las teorías implícitas que poseen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales originadas en sus experiencias educativas anteriores.

La escasez de bibliografía constituye un obstáculo para superar estas dificultades, ya sea porque no contempla el criterio areal o porque no es pertinente para los destinatarios, los alumnos de los profesorados.

La función social de la educación –y también de la enseñanza de las Ciencias Sociales– ha cobrado nuevos significados; sin embargo, no se incorporan en la formación docente contenidos que permitan reflexionar en torno a la relevancia del área.

La política educativa en el campo de la formación también ha reforzado la desvalorización del área. El plan de estudio en vigencia no pondera las cuatro áreas de igual forma.

Si bien hoy la concepción del área ha cambiado, el peso de los contenidos de la asignatura "Ciencias Sociales y su Didáctica" guarda estrecha relación con la formación disciplinar del profesor a cargo de la asignatura. Es decir, si el profesor es de Historia, las unidades desarrollan contenidos de esa disciplina y son escasos los de Geografía. Sucede a la inversa si la materia está a cargo de un profesor de Geografía.

La enseñanza reflexiona sobre el problema de la percepción o la interpretación personal que los alumnos hacen de sus experiencias. Se trabaja la exploración de ideas previas y las interpretaciones

⁸ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo Ciclo, "Ciencias Sociales", 1999, tomo I.

que va elaborando el alumno a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. "[...] En la enseñanza el relativismo impone una metodología pluralista que prima procesos hermenéuticos de autoconciencia y autorregulación junto con métodos dialécticos basados en la comunicación que favorece el debate entre las propias razones y las ajenas [...] La Didáctica de las Ciencias Sociales asume la importancia del contexto y estudia cómo influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando plenamente la interdisciplinariedad que ello supone. [...] y deberá ocuparse de estudiar los procesos sociales, económicos y culturales que operan a múltiples escalas y tiempos y estudiar su impacto sobre la especificidad de los lugares para poder explicar las variaciones y la unicidad de cada contexto en un sistema de una globalización e interdependencias crecientes..."⁹

Otra **tradicción** con fuerte arraigo en el área de Ciencias Sociales consiste en la selección y la secuenciación de contenidos utilizando el criterio "de lo cercano a lo lejano" –delimitado en términos espaciales y temporales–, fundamentado en las posibilidades de apropiación de los alumnos del Nivel Primario. En la actualidad, la psicología social resignificó la concepción de cercanía y lejanía en términos de cercanía afectiva o intelectual, cultural o social, generacional o profesional.¹⁰ Ambas concepciones de lo cercano y lo lejano tienen su presencia y aparecen articuladas en los Pre diseños de la jurisdicción.

En el campo de la formación existe, además, una notoria desarticulación entre los profesores de "Ciencias Sociales y su Didáctica", los de las "Prácticas" y los maestros. El profesor de la didáctica queda excluido del seguimiento de los alumnos en sus primeros desempeños, aun cuando en el desarrollo de su programa haya trabajado la enseñanza de estrategias didácticas. Se evidencia así una fractura entre los fundamentos teóricos y la actuación profesional.

Si bien a través de los aportes de la Pedagogía, de la Psicología del Aprendizaje, de la Sociología, se ha avanzado en el conocimiento de cómo se aprende y cómo se enseña, aún la producción sobre Didáctica de la Geografía, de la Historia o de las Ciencias Sociales es escasa. Sin embargo, la formación docente debe propiciar la actualización permanente de los marcos epistemológico y pedagógico para iniciar un proceso de reflexión y apropiación crítica de los nuevos enfoques. De todos modos, coincidiendo con lo que expresa Moraes,¹¹ no se trata de hacer del maestro un investigador teórico en un área de punta y especializada de la disciplina sino de intentar aproximar teoría y práctica en el plano de la enseñanza, estimulando una reflexión pedagógica que asimile los avances teóricos de las últimas décadas.

Cambiar la perspectiva de la enseñanza del área implicaría revisar el propio sistema de creencias, la racionalidad que lo sustenta y las propias limitaciones teórico-prácticas. La materia Enseñanza de las Ciencias Sociales y el TCPD son instancias que permitirán a los alumnos revisar concepciones previas. En este aspecto, para los profesores de "Ciencias Sociales y su Didáctica" se convierte en un reto cambiar las experiencias de formación.

CARACTERIZACIÓN DE LA MATERIA

El enfoque de esta unidad curricular se orienta hacia la superación de tres de los problemas de la enseñanza del área en la formación docente:

⁹ Benejam - Pagés, 1997: 43-44.

¹⁰ Camilloni, 1995.

¹¹ Moraes, 1989: 122.

1. Las teorías implícitas de los sujetos de la formación respecto de la práctica profesional y los saberes de referencia del área.
2. La selección de los contenidos disciplinares y su articulación con los contenidos didácticos.
3. La articulación de la tarea de formación que desarrollan los profesores de "Ciencias Sociales y su didáctica", los profesores de "Prácticas" y los "Maestros".

Partimos de la consideración que el contenido de la formación docente se conforma por la articulación de tres dimensiones: la disciplinar, la didáctica y la de las prácticas. Sobre los contenidos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, y específicamente sobre la discusión "formación general pedagógico-didáctica" y "formación específica-disciplinar", proponemos que los contenidos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales deben conservar la referencia al saber científico y las posibilidades de comunicabilidad del saber a ser enseñado. En consecuencia, se propone una integración de saberes. Acordamos con Diker- Terigi (1997:152) en que "La formación está obligada a dar cuenta de la articulación en la enseñanza de cuatro componentes fundamentales:

- los contenidos de la enseñanza –que como se sabe, no equivalen a los contenidos disciplinarios sino que constituyen una construcción didáctica sobre los mismos–;
- las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende;
- los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a contenidos específicos;
- las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación".

Sobre los contenidos de la "Enseñanza de las Ciencias Sociales", y específicamente sobre la problemática de la extensión-profundidad con que se aborden los mismos, se sugiere el trabajo en profundidad a partir de temas centrales cuyo estudio sirva a modo de enfoque paradigmático.

Objeto de conocimiento del área de Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales persiguen como objetivo el análisis y la explicación de la realidad social a partir del método científico propio de las disciplinas que integran el área. El Documento de trabajo n°1 de Actualización Curricular de la Municipalidad de Buenos Aires (1995) define la realidad social en los siguientes términos:

"La realidad está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, de cultura, ritos, tradiciones, las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer en primer lugar las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo." ¹²

Desde esta concepción, la realidad social es concebida como una totalidad compleja, única, conflictiva y dinámica que involucra tanto al presente como al pasado pues el presente es una construcción social permanente en el tiempo.

Es una realidad **compleja** pues constituye un entramado de relaciones sociales en la que se

¹² UNESCO, 1977.

entrecruzan problemas y procesos que requieren, para su análisis, la distinción de zonas, regiones o niveles de una relativa especificidad. Acordando con L. A. Romero¹³: "Se trata de distinciones analíticas que facilitan la etapa inicial del conocimiento, y es posible pensar en distintas clasificaciones o sectorizaciones, mapas o guías de recorrido, válidas en tanto sean útiles". Pero estas zonas o niveles analíticos no tienen existencia real. Lo propio del análisis social es la reconstrucción significativa de las articulaciones del entramado social.

La realidad social es **única** pues es irrepetible e irreproducible. Pero la tarea del cientista social no sólo es el estudio de la especificidad de cada proceso sino que busca la relación entre lo único y lo general, lo que hay de general en lo único.

La realidad social es **conflictiva** porque es el producto y la expresión de distintos intereses y posturas de múltiples actores –individuos, grupos o instituciones– que conviven en una permanente confrontación.

La realidad social es concebida como **dinámica** en términos de cambio histórico, combinando lo que permanece con lo que cambia, los momentos de conflicto y de consenso, "... de tal modo que cualquier punto de equilibrio –aquél sobre el que se elabora una explicación sistemática– resulta en el fondo un instante fugaz entre la estructuración y la desestructuración." ¹⁴

En el estudio de la realidad social intervienen tanto los elementos materiales que la conforman como la imagen o la representación que la sociedad tiene de ellos. "Los científicos sociales se ocupan entonces de estudiar a las sociedades humanas en sus diversas manifestaciones como creaciones culturales, modos de producción económica, de conducción política, sistema de representaciones sobre la realidad, tipo de vínculos con la naturaleza, etc." ¹⁵ En este sentido, la subjetividad del cientista social está presente en su trabajo profesional pues le otorga significación y sentido a su estudio. Atender a la multicausalidad, la controversialidad y la multiperspectividad del conocimiento social es un atributo del abordaje científico.

Conceptos estructurantes del área de Ciencias Sociales¹⁶

El pensamiento social requiere de un sistema de ideas o principios estructurantes que permitan interpretar los procesos y experiencias sociales. Son las herramientas conceptuales y procedimentales que posibilitan el análisis social.

¹³ Romero, 1997: 12.

¹⁴ Romero, 1997: 24.

¹⁵ Varela, 1999: 17.

¹⁶ Los acuerdos elaborados en 1996 entre formadores de distintos IFD respecto de los conceptos estructurantes los define de la siguiente manera: [...] "Conceptos estructurantes del área: son aquellos que nos permiten organizar, reconstruir, y comprender la realidad social. Es decir, aquellos conceptos fundamentales para comprender el área y que están presentes en cualquier temática y a partir de los cuales se pueden relacionar otros conceptos que cobran significado particular en tanto se consideren en conjunto. Diferenciamos aquellos que son propios: - del área (por ejemplo, identidad, conflicto, continuidad, cambio, complejidad, espacio social, sujeto, tiempos históricos, normativa, multiperspectividad, multicausalidad, etcétera); - de las disciplinas que conforman el área (por ejemplo, ley, estado, instituciones, mercado, intercambio, ideología, representación del espacio, medio natural, circuito productivo, espacio percibido, proceso, duraciones, sincronía, diacronía, cultura, valores, diversidad, etcétera); - de la didáctica (por ejemplo, saberes previos, psicogénesis, modelos didácticos, componentes didácticos, marco teórico, transposición didáctica, etc.)". En H. Ferrata y E. Botte. La investigación pedagógica en el proceso de construcción de proyectos curriculares institucionales, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Formación Docente Continua, 1996, págs.141-142.

Estas categorías son definidas por la comunidad científica a partir de la adopción de un paradigma epistemológico. En la enseñanza, la adscripción que realice el docente a una teoría debe responder al sentido formativo del área.

En función de los nuevos avances en el campo científico de las disciplinas que integran el área y de su sentido formativo definimos los siguientes conceptos y procedimientos estructurantes:

Espacio

"El espacio es el campo de la realidad sobre el que trabajan los geógrafos." ¹⁷ La Geografía que se produce en los ámbitos académicos investiga cómo las personas, integrantes de una sociedad que no es igualitaria ni armónica, van construyendo un espacio a lo largo del tiempo. Es decir, el espacio se concibe sólo desde una perspectiva social. Como lo define Vesentini, W.,¹⁸ "El espacio social construido por el trabajo humano no es más, al fin de cuentas, que la naturaleza reelaborada en un proceso histórico en el cual lo que más importancia adquiere son los hombres: su nivel de desarrollo tecnológico, sus intereses económicos y políticos, sus contradicciones y sus conflictos".

A diferencia de los enfoques tradicionales en donde el medio natural se constituye en el elemento determinante de la organización del espacio, en esta propuesta los elementos de la naturaleza no conforman el centro de estudio sino un elemento de diferenciación espacial. En cada momento histórico la utilización del territorio va cambiando de acuerdo con cómo se van entretejiendo las condiciones económicas, políticas y culturales, por lo cual el espacio está en permanente transformación.

Tiempo histórico

Toda experiencia social está impregnada de temporalidad. Aunque tiempo atrás era un campo de estudio exclusivo de la Historia, hoy las ciencias sociales analizan la realidad en términos de procesos aludiendo al dinamismo de la experiencia social. El acontecimiento como hecho histórico singular, único e irreplicable, ha dejado de ser la unidad de análisis del devenir histórico para dejar paso a la idea de proceso.

Analizar la temporalidad de un proceso implica:

- Considerar la relación dialéctica entre pasado, presente y futuro como un continuum histórico ya que el pasado da sentido al tiempo social presente y permite proyectar hacia el futuro. Pero a la vez, la incertidumbre sobre el futuro, fruto de las problemáticas presentes, orientan el estudio sobre el pasado.
- Identificar la anterioridad, la simultaneidad y la posterioridad de los hechos sociales incorporando una mirada sincrónica y diacrónica del devenir histórico.
- Percibir los cambios y permanencias, las rupturas y continuidades, los ritmos y duraciones (el tiempo corto o de los acontecimientos, el tiempo medio o de las coyunturas y el tiempo largo o de las estructuras) que explican la trama compleja en la que se insertan los fenómenos sociales. "Quien analiza un momento preciso, una coyuntura, encuentra allí el cruce de procesos de duraciones diferentes;

¹⁷ Sánchez, 1981: 21.

¹⁸ Vesentini, 1990.

encuentra la combinación de cosas que perduran con cosas que están cambiando, y así como debe desagregar la realidad compleja en zonas diferentes, para luego encontrar las relaciones y articulaciones que la integran, del mismo modo debe estar presto a desarmar la temporalidad en duraciones diferentes para luego construir la unidad del proceso".¹⁹

- Enseñar la temporalidad implica, además, incorporar las nociones y procedimiento vinculados con la cronología y las periodizaciones. La cronología es un instrumento que permite ubicar acontecimientos o su duración en términos matemáticos, de acuerdo a una convención elaborada por cada cultura. No permite explicar nada pero ayuda a secuenciar los acontecimientos. La periodización facilita la realización de recortes de la realidad social, organizando hechos y procesos, con criterios explicativos.

- Finalmente, se debe considerar que las nociones de cambio y permanencia van asociadas a las de ritmos y velocidades con que se producen las transformaciones sociales y delimitan y dan sentido al tiempo social del presente. Sin embargo, el tiempo histórico no se concibe como único, monolítico y homogéneo para todas las sociedades pues coexisten ritmos distintos aún dentro de una misma sociedad.

Actores sociales

Los actores sociales –individuos, grupos, instituciones– interactúan, dirimen sus contradicciones y viven experiencias que se plasman en la historia de las sociedades. A partir del análisis de diferentes actores sociales podemos reconocer la heterogeneidad de la sociedad, las relaciones de poder y el carácter conflictivo de la realidad social, entre otros aspectos.

La multiplicidad de actores requiere identificar aquellos que se relacionan con el proceso social que se estudia, sus intereses y grado de participación. El Estado, las burocracias, oligarquías, partidos políticos, Iglesia, grupos de presión entre otros, son especialmente relevantes cuando se analiza un proceso político. Pero para comprender la realidad social no basta con conocer quiénes la construyen. Se debe analizar, además, las diferentes visiones que tienen los actores sobre los acontecimientos, problemas o conflictos de la realidad y diferenciarlas de las que realiza el analista social.

Multicausalidad

Si tenemos en cuenta que las Ciencias Sociales estudian la realidad social que se caracteriza por su complejidad, para poder interpretarla y explicarla surge la necesidad de identificar las múltiples variables y las múltiples dimensiones. De la interrelación de todas ellas surge el principio de la multicausalidad.

Existen criterios diferentes para identificarlas:

- Causas racionales y reales, son las que pueden ser aplicables a otras situaciones históricas y sirven para las generalizaciones, y causas irracionales o accidentales que no pueden generalizarse, son exclusivas de un proceso histórico específico.²⁰

¹⁹ Romero, 1996.

²⁰ Carr, 1984.

- Causas que corresponden a diferentes dimensiones de la realidad social; por ejemplo, económicas, políticas, sociales, culturales.
- Causas que se relacionan con distintas duraciones de los procesos históricos, por ejemplo, estructurales o coyunturales.
- Causas que devienen o no de la determinación de los actores: intencionales o contingentes.

Además de identificar la distinta naturaleza de las causas, la comprensión de los procesos históricos requiere analizar y argumentar de qué formas éstas inciden en el origen y el desarrollo del proceso. "El principio de la multicausalidad de los procesos sociales muestra, por un lado, el carácter diferenciado y múltiple de las causas que los producen y, por el otro, el entramado que con ellas construye el cientista social." ²¹

El interjuego de escalas de análisis

En la actualidad, ninguna sociedad, ningún espacio, pueden explicarse en sí mismos. Al estudiar la organización de un determinado espacio o bien un proceso histórico debemos reconocer que es el resultado de decisiones que muchas veces son tomadas en otros espacios por diferentes actores sociales. En una época donde la globalización de los procesos sociales, económicos, políticos y tecnológicos atraviesan las sociedades de cada rincón del planeta, esta metodología de abordaje no puede desconocerse.

Hoy es muy difícil encontrar sociedades aisladas y autosuficientes. Y. Lacoste²² sostiene que "Antiguamente, en las épocas en que la mayoría de los hombres seguía viviendo en el marco del autoabastecimiento aldeano, la casi totalidad de las prácticas individuales se inscribía en el marco de un espacio único, relativamente limitado... Más allá comenzaban unos espacios mal conocidos, ignotos, míticos."

Actualmente, el mismo geógrafo señala que cada una de las personas está integrada a múltiples redes de relaciones sociales que se suceden sobre espacios más o menos vastos. Las prácticas sociales se han convertido en prácticas a diferentes escalas. A la vez que nos movemos en un espacio más o menos limitado por motivos de trabajo, estudio, esparcimiento, etc., estamos formando parte de circuitos productivos y de información mundializados. Decisiones que se toman en los países centrales repercuten en forma directa en la vida cotidiana de millones de personas en todo el mundo.

"El interjuego de escalas de análisis permite abordar la totalidad y la imbricación de las partes superando el abordaje de espacios cerrados propio de la Geografía escolar (recordemos que se estudia África, América, Europa, etc.), cada uno como si fuera explicable en sí mismo y no, en gran parte, por las relaciones que sus sociedades han mantenido y mantienen con el resto del mundo." ²³

A lo largo de la historia del capitalismo, los desarrollos de los intercambios de capital, mano de obra y bienes han evidenciado un creciente proceso de articulación e interdependencia. En las sociedades precapitalistas, la organización de los espacios guardaban estrecha relación con los intereses de los grupos allí localizados, a lo sumo podían ejercer una cierta influencia en las zonas aledañas. En cambio, después de la Revolución Industrial, la organización territorial de los espacios, incluso en la escala local, puede tener relación con agentes y fenómenos que no se

²¹ M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, Ciencias Sociales, Documento de trabajo n° 1, Actualización Curricular, 1995.

²² Lacoste, 1977: 28 y siguientes.

²³ Villa y otros, 1992.

encuentran en el mismo lugar, sino en espacios nacionales e incluso supranacionales.²⁴

Esta interdependencia de los espacios conduce a la necesidad de que se deban contextualizar los procesos que se producen en diferentes escalas. Por ejemplo, si se propone explicar una problemática ambiental urbana, se debe tener en claro que se está realizando un especial recorte analítico de la realidad que está integrado en una totalidad. Sus características, implicancias espaciales, actores involucrados, son concretos y reconocibles en la escala elegida; sin embargo, se debe hacer hincapié en que su análisis y explicación requiere de reconocer las múltiples y complejas relaciones que presenta con otras escalas, más abarcativas.

Ahora bien, además del conocimiento de las categorías estructurantes, el pensamiento social requiere ponerlas en juego en el análisis de una experiencia social. Estudiar, por ejemplo, por qué la Revolución industrial se produjo en Inglaterra a fines del siglo XVIII, permitirá comprender el rol diferenciado que jugaron los distintos sujetos sociales en este proceso teniendo en cuenta las relaciones de poder y el sistema político, los cambios que permiten hablar de un proceso revolucionario pero también las continuidades, los conflictos entre viejas tradiciones culturales y nuevas experiencias, las modificaciones en la organización del espacio a partir de las nuevas actividades económicas, la conjugación de múltiples causas que permiten ubicar la revolución en un tiempo y espacio determinado, entre otros aspectos.

Cultura

García Canclini²⁵ señala que durante años se pretendió encontrar una definición de cultura que fuera satisfactoria y operativa. Es decir, encontrar el paradigma de mayor capacidad explicativa.

Dentro de las definiciones de cultura, la más difundida es la que se asocia con educación, ilustración, refinamiento, información. Sería una acumulación de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas. Esta concepción conlleva el supuesto que haya una sola cultura, un único conjunto de conocimientos y valores estéticos que merecerían la pena difundir: los producidos por la cultura occidental esencialmente europea.

Más tarde, se contrapuso el concepto de cultura a naturaleza. Si bien esta concepción tuvo muchas críticas, ayudó a superar las formas más primarias del etnocentrismo. "Permitió pensar que la cultura era lo creado no sólo por todos los hombres, sino por todas las sociedades en todos los tiempos. Toda sociedad tiene cultura, por lo tanto no hay razones para discriminar o descalificar a las otras."²⁶ La consecuencia de esta definición fue el relativismo cultural.

Otra distinción opone cultura a sociedad. Para autores como Pierre Bourdieu la "... sociedad es pensada como el conjunto de estructuras más o menos objetivas, que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas".²⁷ Dentro de esta corriente se llega a una definición operativa, compartida por varias disciplinas, que sostiene que la cultura abarca "el conjunto de los procesos sociales de significación..."²⁸ Es decir, la cultura circula, se produce y se consume en la sociedad.

²⁴ Capel - Urteaga, 1982.

²⁵ García Canclini, Cap.1, Cultura y comunicación: revisiones teóricas de la cultura y comunicación: entre lo global y lo local, Ediciones de Periodismo y comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 1997.

²⁶ Ibid., pág. 32.

²⁷ Ibid., pág. 33.

²⁸ Ibid., pág. 35.

Si bien hay consenso en esta definición, el autor menciona varias vertientes contemporáneas. La primera es la cultura como instancia donde cada grupo organiza su identidad. Si bien este concepto no es nuevo, se reconoce que cada grupo puede abastecerse de varios repertorios culturales, incluso muy diferentes entre sí. Cada grupo, en relación con su territorio, se apropia de bienes y recursos y construye una cultura que representa ese territorio. Allí están los barrios, las ciudades, las naciones; pero las personas, además, se apropian de otros repertorios culturales, lejanos en ocasiones, cuando compran productos importados, cuando encienden los televisores o cuando viajan. Estas múltiples relaciones adquieren complejas formas de interacción, de rechazo, de discriminación, de hostilidad hacia los otros. De ellas deriva el concepto de multiculturalidad.

Los teóricos del postmodernismo sostienen que la cultura no se puede definir de una vez y para siempre, sino que la cultura es un proceso social. Dicho de otra manera, hay una estrecha relación entre lo cultural y lo social, es decir, "...todas las prácticas sociales contienen una dimensión cultural, pero no todo en esas prácticas sociales es cultura".²⁹

Poder

El poder es uno de los fenómenos más difundidos en la vida social. Se puede decir que no existe relación social en la cual no esté presente, de alguna manera. Por ello se lo emplea para interpretar los más diversos aspectos de la sociedad aunque su campo de estudio más específico es el de la política.

Entendido en sentido específicamente social y siguiendo a Bobio,³⁰ el poder puede ser definido como la capacidad de un individuo o grupo para determinar la conducta de otro individuo o grupo. Para estudiar un cierto poder, es preciso especificar la persona o el grupo que lo retiene, la persona o grupo sobre el cual se lo ejerce y también la esfera de actividades a la cual el poder se refiere (esfera del poder). Ésta puede ser más o menos amplia o delimitada.

El análisis social a partir de la categoría de poder implica tener en cuenta los siguientes aspectos que conforman las nociones implicadas en el concepto:

- El poder puede ser la simple posibilidad de determinar la conducta de otros (poder como posibilidad o poder potencial) o la acción, el ejercicio del poder (poder efectivamente ejercido o poder actual).
- Es importante analizar el grado de intencionalidad de quien ejerce el poder y el de la voluntariedad de quien acata el poder.
- Las posibilidades del ejercicio del poder dependen, por un lado, de los recursos disponibles que dispone el que quiera ejercerlo (riqueza, fuerza, información y conocimiento, prestigio, legitimidad, popularidad, amistad, etc.) y de la habilidad para convertir esos recursos en poder. Por otro lado, de la disposición de quien acata el poder que deviene de la escala de valores prevaleciente en el ámbito social en el que se mueve. Por lo tanto, el poder deriva tanto de la posesión o del uso de ciertos recursos como de la existencia de determinadas actitudes de los sujetos implicados en la relación (percepciones o imágenes sociales del poder y expectativas o reacciones previstas).
- Los modos específicos en que los recursos pueden ser usados para ejercer poder (modos de ejercicio del poder) son múltiples: desde la persuasión hasta la manipulación, desde la amenaza de un castigo

²⁹ Ibid., pág. 40.

³⁰ N. Bobio y N. Matteucci. Diccionario de Política, México, Siglo XXI, 1987, tomo 2.

- hasta la promesa de una recompensa, desde la coerción hasta la violencia (empleo directo de la fuerza).
- La conflictualidad o no conflictualidad del poder depende del modo de ejercicio del poder, si está basado, por ejemplo, en la persuasión o en la amenaza.
 - El poder estabilizado se traduce frecuentemente en una relación de mando y obediencia, acompañada o no por un aparato administrativo, puede basarse en las características personales de quien detenta el poder (la competencia, la fascinación, el carisma, etc.). Cuando la relación del poder estabilizado se articula en una pluralidad de roles claramente definidos y establemente coordinados, se habla de poder institucionalizado. En la sociedad contemporánea, un gobierno, un partido político, una administración pública, un ejército, actúan siempre sobre la base de una institucionalización del poder, de manera más o menos compleja.
 - Max Weber individualizó tres tipos "puros" de poder: el legal –especialmente característico de la sociedad moderna–, el tradicional y el carismático.

Procedimientos de producción, búsqueda, selección y comunicación de las Ciencias Sociales

Los procedimientos relacionados con la investigación son contenidos jerarquizados en las directivas y propuestas de la actual Reforma Educativa. La importancia de estos procedimientos no se vincula con la acumulación de más información ni con la producción de conocimientos disciplinares originales sino con las posibilidades que brindan para comprender la realidad, analizarla y explicarla. Es decir, remiten a las estrategias requeridas para avanzar en el estudio de los problemas de la realidad social. En el contexto de la formación docente para la escuela primaria se deben propiciar las competencias que tiendan a conocer los caminos, los recursos y las técnicas vinculados con la organización del trabajo de investigación: el tratamiento de la información recogida, el análisis crítico y la comunicación de la misma. Este proceso formaría parte del aprendizaje y del "modo de pensar" de las disciplinas que integran el área de las Ciencias Sociales.

Para poder concretar estos objetivos, se proponen los siguientes contenidos:

- ▲ Formulación de preguntas y explicaciones provisorias.
- ▲ Diseño y evaluación de proyectos.
- ▲ Selección y tratamiento de la información.
- ▲ Interpretación.
- ▲ Comunicación.

La formulación de buenas preguntas es el punto de partida de los procesos de producción de conocimientos acerca de las sociedades. Estas preguntas suponen la identificación de problemas, incógnitas sobre las cuales se quiere indagar. Es decir, hace necesario que los futuros docentes puedan, en primera instancia, problematizar la realidad para encontrar preguntas motivadoras, desafiantes, que inviten a los alumnos a ver y a pensar la realidad en términos de problemas, de conflictos; que permitan imaginar una posibilidad de cambio, de una realidad mejor.

El diseño de las tareas consiste en definir los caminos que se van a seguir. Ellos estarán orientados a la búsqueda de explicaciones pertinentes. Este momento es de gran importancia ya que se deberán tomar decisiones fundamentales para conducir y organizar la tarea investigativa: la organización de los grupos, la distribución de actividades y los procedimientos a seguir.

La búsqueda, la selección y el tratamiento de la información guarda relación con las preguntas que se han formulado y/o el problema que se pretende conocer y explicar. En esta instancia es necesario enseñar a ordenar, jerarquizar y analizar la consistencia de la información reunida.

Al mismo tiempo, los futuros maestros deberían tener el conocimiento de los diferentes tipos de materiales y registros a través de los cuales se obtiene información: material bibliográfico, fuentes históricas, material cartográfico, estadísticas, historias de vida, relatos de viajeros, fotografías, registros cualitativos como las entrevistas, entre otros. Asimismo, el manejo, la elaboración y la utilización de técnicas necesarias para obtener información que conduzca a responder las incógnitas y explicar los problemas que se hayan identificado.

Las tradiciones en la formación docente y en la enseñanza escolar de las Ciencias Sociales acostumbran encarar su estudio desde una perspectiva esencialmente descriptiva. Surgen, en general, confusiones entre tema y problemas; el planteo de incógnitas e hipótesis para indagar están ausentes. Desde luego, es importante aprender a consultar diversas fuentes, saber buscar y seleccionar información y ser capaz de organizar lo encontrado de manera coherente. Sin embargo, si este tipo de trabajo se hace en el marco de un real proyecto de investigación con objetivos formativos, cobra sentido y gana relevancia.

Es indudable que lograr un "enfoque investigador" en los alumnos de los IFD exige un cambio de prioridades. Las metodologías tradicionales de enseñanza se centraban casi exclusivamente en la acumulación de información, en la repetición de datos y hechos, y las relaciones que se establecían eran preferentemente lineales. Las propuestas basadas en la investigación escolar ponen el énfasis tanto en las capacidades generales de los alumnos (destrezas intelectuales, afectivas y motoras, autonomía, creatividad, cooperación, sentido crítico) como en el aprendizaje de los principales esquemas conceptuales, procedimientos y actitudes. En consecuencia, organizar propuestas relacionadas con el abordaje de problemas relativos a la realidad social invita a los futuros docentes a replantear la organización del conocimiento escolar.³¹

Los contextos de la investigación científica están asociados a la innovación, al descubrimiento, a la aplicación y a la evaluación.³² Entonces ¿puede concebirse la investigación escolar como una forma de producción de conocimientos? Siguiendo a Pedro Cañal de León (1999), la investigación escolar puede entenderse como "... un contexto metodológico para procesos de elaboración de conocimientos de orientación constructivista". Es decir, el interés se centra sobre todo en los procesos de construcción y cambio de los conocimientos conceptuales, confrontando sus saberes y concepciones anteriores con las ideas que puedan aportar sus compañeros, el profesor, la bibliografía, las fuentes de información, los trabajos empíricos. De esta forma, el alumno deberá valorar las ideas y explicaciones más adecuadas luego de un interesante proceso de debate, confrontación, observación, experimentación, propio de las actividades de investigación.

Perspectiva didáctica

No existe una referencia epistemológica a las Ciencias Sociales como área ni un cuerpo de conocimientos integrados validados por la comunidad científica. El área de Ciencias Sociales en la formación y en la escuela es una construcción didáctica; una práctica educativa que no significa enseñar

³¹ Cañal de León, 1999.

³² Echevarría, 1998.

más cosas sino pensar de otra manera lo social. Implica analizar y comprender los hechos sociales a partir de un enfoque globalizador que incorpore las estructuras conceptuales y metodológicas de las disciplinas sociales; reflexionar, además, sobre las demandas y los problemas de la enseñanza del área en el nivel, formular objetivos, seleccionar contenidos y recursos y diseñar las estrategias didácticas y evaluativas que permitan superarlos. Finalmente, y tal vez lo más importante, significa definir y ser consecuente con los propósitos de la formación inicial.

Como señala Pilar Benejam (1997), muchas de las decisiones que se adoptan sobre la enseñanza ignoran la teoría y se basan en rutinas o preferencias y opiniones que ignoran o no explicitan su marco ideológico y científico. Esto conduce a profundas contradicciones e incluso a errores conceptuales. Por ese motivo, como se señaló anteriormente, la teoría de las disciplinas sociales y de la didáctica específica debe responder al sentido formativo. Uno de los aspectos fundamentales de la profesionalidad consiste en preguntarse cuando se adopta cada decisión si ésta tiene validez científica, si contribuye a los propósitos de la formación, si es útil para que el futuro maestro pueda responder al sentido formativo del área en el nivel.

La construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales es una tarea difícil, un campo teórico en construcción tratando de validar su status científico. A la complejidad de su objeto –la enseñanza de las Ciencias Sociales– se agrega el controvertido carácter epistemológico de la Didáctica como disciplina (Camilloni 1994). Esta particularidad dificulta su inserción definitiva en el campo de las ciencias, ya que en ocasiones es considerada sólo como un cúmulo de técnicas apropiadas para facilitar los aprendizajes.

Existe una diversidad de enfoques didácticos relativos a la enseñanza de las problemáticas sociales y algunos muy incompletos –sobre todo en lo referente a teorías implícitas– lo cual conduce al diseño de intervenciones didácticas de carácter provisorio debido a la existencia de vacíos teóricos que la investigación aún no ha logrado cubrir. Esto implica la necesidad de formar maestros que puedan operar con los marcos teóricos que subyacen a las propuestas didácticas y la posibilidad de construir una práctica de enseñanza, más próxima a la de un profesional reflexivo que a un mero consumidor de técnicas.

Todas las Didácticas especiales y, en este caso, la Didáctica de las Ciencias Sociales se construyen teniendo en cuenta una doble relación:³³

- Por un lado, con la filosofía de la ciencia que pretende enseñar. Los cambios epistemológicos de las disciplinas que integran el área inciden en el campo de la Didáctica específica. Es decir, diferentes posturas filosóficas respecto de la/las disciplina/s han de originar didácticas especiales con características distintas.
- Por otro lado, con la postura filosófica que cada docente tiene respecto de la disciplina que enseña.

La incorporación de contenidos en la formación docente vinculados con las teorías de las disciplinas que integran el área y sus relaciones con la Didáctica de las Ciencias Sociales permitiría responder a interrogantes relacionados con aspectos sustantivos de la práctica docente.

Algunos de ellos son:

- Interrogantes referidos a los fines de la enseñanza: ¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales?
- Interrogantes referidos a la selección de contenidos: ¿Qué enseñar? ¿Qué conceptos, qué teorías, qué

³³ Mastache, 1998.

posturas de las disciplinas enseñamos? ¿Qué procedimientos, métodos propios de las disciplinas enseñamos? ¿Qué actitudes acordes con el desarrollo de las disciplinas tratamos de lograr en los alumnos? ¿Qué conceptos requieren de un tratamiento disciplinar? ¿Qué conceptos permiten un abordaje integrado a través de problemáticas socialmente significativas y complejas?

● Interrogantes referidos a la metodología de enseñanza: ¿Cómo enseñamos? ¿Qué métodos, técnicas, recursos usamos para lograr que los alumnos aprendan los conceptos, teorías, procedimientos, métodos y actitudes que queremos enseñar?

Contribuiría, además, al logro de competencias relevantes del quehacer docente:

- Elegir la teoría más adecuada con la intencionalidad de la enseñanza.
- Analizar el cuerpo teórico para seleccionar los conceptos pertinentes necesarios que serán enseñados, de manera de dar cuenta del "núcleo" de la teoría.
- Construir la "red semántica" correspondiente al contenido conceptual a enseñar.
- Determinar los conocimientos previos necesarios para el aprendizaje de los contenidos seleccionados.
- Analizar si la transposición didáctica efectuada permite encontrar una relación válida entre el conocimiento enseñado y el erudito.
- Analizar la construcción metodológica desarrollada para determinar si ésta permite que los alumnos reconstruyan no sólo el cuerpo teórico, sino también los aspectos metodológicos y el modo de pensar y producir conocimientos propios de la disciplina.
- Determinar la coherencia entre los enfoques o teorías de la didáctica y los de las disciplinas que integran el área.

Siguiendo lo expresado por Gloria Edelstein, [...] "la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica".³⁴

El recorrido didáctico sugerido para el tratamiento de temas centrales cuyo estudio sirva a modo de enfoque paradigmático no implica la limitación de los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales a cuestiones de formación específica-disciplinar, sino simplemente el inicio de un posible recorrido didáctico a articularse con la construcción de los distintos saberes que debe poseer un maestro con miras al futuro contexto de actuación profesional. Por ejemplo, si en la intervención didáctica el formador realiza un análisis del contenido disciplinar operando con el enfoque explicativo y globalizador y haciendo explícitas las categorías estructurantes del área, pondrá a los alumnos en mejores condiciones para transferir una forma de análisis de lo social a sus propuestas didácticas en el nivel primario.

Con igual sentido formativo, si el docente indaga las teorías implícitas de los sujetos de la formación respecto de determinados conceptos sociales y desarrolla estrategias de contrastación, el análisis del recorrido didáctico anterior también pondrá a los sujetos de la formación en mejores condiciones para apropiarse de dichas formas de intervención didáctica.

I ³⁴ Edelstein, 1996: 85.

Sobre los aspectos referidos a las condiciones de apropiación del área desde la perspectiva de los sujetos de la formación docente, se remarca su rol de adultos y se refuerza la propuesta de facilitarles el acceso a herramientas conceptuales para su formación continua. Acordamos con Diker y Terigi en la necesidad de trabajar con una línea pedagógica de apropiación crítica del saber, tendiente a:

- Convertir la práctica docente en objeto de análisis; desde la práctica docente de los formadores, hacia la práctica docente de los sujetos de la formación.
- Propiciar la estructuración conceptual de los saberes de las disciplinas que componen el área de las Ciencias Sociales priorizando la profundidad sobre la extensión.
- Orientar el cambio conceptual tanto de las representaciones que tienen los sujetos de la formación sobre la práctica de la enseñanza del área,³⁵ como las teorías implícitas en torno a lo social.

Tanto desde la perspectiva disciplinar como desde la perspectiva didáctica se trabajará con problemas relevantes y significativos para los aprendizajes referidos al ámbito de la actuación profesional. El Proyecto Didáctico es una unidad de análisis con carácter molar, es decir, una unidad que reduce la complejidad de la problemática de la intervención y del diseño didáctico, que posee significatividad en sí misma y que conserva las características del todo.³⁶

Sería conveniente pensar en un proceso peculiar para la construcción de un proyecto didáctico. No se sugiere pensarlo como una producción terminal, contaminada del habitus respecto de las prácticas evaluativas. Se sugiere pensarlo espiraladamente y bajo la orientación tutorial del Formador.³⁷

Se acuerda con Marucco en torno a la persistencia de modelos de actuación incorporados durante la escolarización previa y con Perrenoud, en su opinión que el habitus se construye durante la formación profesional y no sólo durante la actuación de la misma. Sobre la base de ello, se consi-

³⁵ "Para algunos autores, la persistencia de estos modelos de actuación interiorizados durante la escolarización previa desdibuja el impacto de la formación inicial. Marucco, refiriéndose al maestro primario, afirma que "su estilo habitual de trabajo en el aula muestra que, más allá de las teorías estudiadas en la Escuela Normal o en los cursos de capacitación, sigue actuando de acuerdo con las nociones de enseñanza y aprendizaje adquiridas vivencialmente en sus muchos años de estudiante" (Marucco, 1993: 4. En: Diker - Terigi, 1997: 135).

³⁶ Teniendo en cuenta que un proyecto es una previsión de la acción, sería conveniente que el mismo no se limitara a una descripción de la actividad prevista, sino al desarrollo de la actividad misma, con los recursos didácticos, las consignas y los instrumentos de evaluación tal como se prevé plantearlos a los alumnos del nivel primario. Deberá fundamentarse, además, desde el enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de manera tal que el futuro docente realice un análisis crítico de su propia producción. Este proceso, entre otros, conduciría a reducir la desarticulación entre la teoría y la práctica.

³⁷ Secuencia de trabajo tutorial:

1-Formulación de objetivos y listado de contenidos para la evaluación del profesor. 2-Una vez acordada la consistencia entre objetivos y listado de contenidos, se pasaría al desarrollo de los contenidos en un relato y en una enumeración articulada de conceptos y datos a abordar, con una nueva evaluación por parte del profesor. 3- Luego se pasaría a la selección de un posible modelo de construcción metodológica y revisión de lo producido hasta el momento, con miras a realizar reajuste o modificaciones según lo evaluado. 4- Una vez acordada esta instancia, se avanzaría en el diseño de secuencias didácticas y evaluativas, el bosquejo de actividades y cronograma, bosquejo de encuadre teórico y revisión de todo lo producido hasta el momento con miras a realizar reajuste o modificaciones. 5- Acordada la estructura general del proyecto, se continuaría con el diseño de todas las consignas para todas las actividades y evaluaciones. 6- Finalmente, habría que realizar el reajuste y el desarrollo de la fundamentación teórica. 7- Convendría considerar luego de la evaluación y devolución de cada proyecto un meta-análisis con el grupo clase sobre el proceso de aprendizaje desarrollado y de los cambios evidenciados.

dera que la estructura didáctica de la clase en "Enseñanza de las Ciencias Sociales" resulta un objeto de análisis potente para desarrollar un habitus reflexivo que contemple la reflexión crítica, tanto del proceso de enseñanza de los formadores, como del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Fundamentalmente se considera que "aumentar el impacto de la formación de grado no equivale entonces a proponer una trayecto inicial 'autosuficiente', sino a ayudar a los futuros enseñantes a que interioricen durante su formación inicial las disposiciones y destrezas necesarias para estudiar su ejercicio docente y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo, y el compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo profesional".³⁸

PROPÓSITOS DE LA MATERIA "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES" _____

La materia "Enseñanza de las Ciencias Sociales" tiene como propósitos que los futuros profesores de Enseñanza Primaria construyan un pensamiento social autónomo, reflexivo y crítico que les permita operar en la realidad social en que viven y, a la vez, desarrollen las competencias para llevar adelante con profesionalidad las tareas específicas que les corresponden como educadores. Éstas implican formular propuestas de enseñanza –elaborar objetivos, seleccionar contenidos y recursos y diseñar las estrategias didácticas y evaluativas– superadoras de los problemas de la enseñanza del área en el nivel y coherentes con el "Sentido formativo de las Ciencias Sociales en la escuela" definido por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y enunciado en el Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica.

El cumplimiento de estos propósitos requerirá que, a lo largo de su formación inicial, los futuros profesores de Enseñanza Primaria desarrollen las siguientes competencias³⁹ para el ejercicio de la práctica docente:

- Analizar la realidad social con un enfoque explicativo y globalizador operando con las categorías estructurantes del área, las perspectivas de análisis y las estructuras conceptuales de las disciplinas que integran el área.
- Operar con los procedimientos para el tratamiento y la comunicación de la información.
- Operar con los contenidos propuestos en los Pre Diseños.
- Reflexionar y apropiarse del sentido formativo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario.
- Formular propuestas de intervención didáctica que consideren un modelo didáctico integrador, el enfoque de las Ciencias Sociales, las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas y teorías implícitas de los alumnos en el Nivel Primario, el diseño curricular respectivo y las características de los contextos de actuación profesional, con el objetivo de lograr nuevos aprendizajes que les permitan comprender e intervenir críticamente en el proceso social en que viven.
- Elaborar criterios para seleccionar y organizar contenidos y diseñar secuencias de actividades e instrumentos de evaluación que consideren la articulación entre la lógica disciplinar, la significatividad

³⁸ Diker-Terigi, 1997: 138.

³⁹ Se toma el concepto de competencia de Perrenoud que incluye los distintos saberes, esquemas de puesta en práctica de esos saberes y esquemas de acción que no apelan a saber alguno. Véase P. Perrenoud, Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible.

psicológica y la relevancia social a partir del conocimiento de las teorías y los enfoques disciplinares/areales y didácticos.

- Desarrollar criterios que le permitan analizar críticamente y seleccionar los materiales didácticos.
- Revisar las teorías implícitas y los saberes de referencia del área, con miras al cambio conceptual y a la modificación de los modelos de actuación incorporados durante la escolarización previa como un primer paso para desarrollar una práctica profesional reflexiva.
- Transferir los saberes logrados en la formación al análisis de otras problemáticas sociales a partir de la comprensión de que el conocimiento científico es una construcción provisoria que requiere de una actualización permanente.

Además, esta materia debería promover la revisión de las representaciones que los sujetos de la formación poseen en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales y los contenidos del área.

Por otro lado, se debería tender a una creciente articulación entre el Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de Ciencias Sociales y el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes con el fin de construir aprendizajes integrados en donde el mundo del trabajo no sea considerado sólo como el lugar de la aplicación de la teoría y en donde los recorridos didácticos desarrollados en las dos unidades curriculares de "Enseñanza de las Ciencias Sociales" fueran potencialmente transferibles a los futuros contextos de actuación profesional.

PROPUESTA DE EJES O NÚCLEOS ORGANIZADORES DE LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Las tradiciones curriculares de los sistemas educativos han concedido un lugar de privilegio a las disciplinas científicas, consideradas cuerpos sólidos de conocimientos que merecen la pena ser enseñados. Sin embargo, la historia de los sistemas educativos nos demuestra el carácter sociohistórico del conocimiento escolar. Las materias que constituyen el currículum son "... universos simbólicos sui generis, que cumplen funciones socio-culturales muy distintas de las disciplinas científicas".⁴⁰ En otras palabras, el conocimiento no es algo "natural" sino que resulta de una selección jerárquica de carácter cultural.

En los últimos años, una de las cuestiones que ha promovido un intenso debate didáctico ha sido la alternativa de enseñar Ciencias Sociales a partir de problemas socialmente relevantes o a partir de disciplinas. Es decir, a la hora de decidir los contenidos de enseñanza, se plantea el dilema si el criterio de selección ha de fundarse en la estructura de las disciplinas o bien, en problemas sociales que por su valor formativo merezcan ser enseñados. De todos modos, estas alternativas no son excluyentes.

Una propuesta de enseñanza que se estructure en torno a problemas relevantes admite diversas posibilidades de selección, organización y secuenciación de contenidos. Esta posibilidad no implica que "los contenidos disciplinares queden devaluados o que los saberes científicos sean desterrados. Lo que quiere decir es que lo que deba enseñarse no viene ya dado por un molde disciplinar preexistente, sino por lo que consideramos problemas relevantes de la vida social".⁴¹

Dentro de esta propuesta es fundamental resaltar que el futuro maestro debe conocer los contenidos de las disciplinas que conforman el área pero, sobre todo, de las perspectivas teóricas que están presentes en toda selección de contenidos.

⁴⁰ Grupo Cronos, 1997: 6.

⁴¹ Grupo Cronos, 1997: 7.

¿Qué problemas socialmente relevantes y didácticamente potentes deberían proponerse para la formación de los maestros para el Nivel Primario?

Para responder a esta pregunta, seguramente se deberán tomar decisiones en relación con el tipo de problemas sobre los que deberían articularse las propuestas de enseñanza, a fin de que éstas lleguen a producir aprendizajes que contribuyan a la formación de un maestro con pensamiento social, fortalecido en la toma de decisiones y que, a su vez, dichos aprendizajes sean potencialmente transferibles a los futuros contextos de actuación profesional.

Núcleos temáticos organizadores

Para la selección de los núcleos temáticos organizadores se han tenido en cuenta criterios que atañen a su relevancia social, disciplinar y didáctica, consecuentes con el sentido formativo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Específicamente porque:

- abordan una temática o problemática específica –considerada como un recorte de la realidad social– vinculada con experiencias sociales, más allá del grado de vinculación directa que tenga el alumno con respecto a ella;
- permiten desarrollar una mirada problematizadora de la realidad social;
- facilitan la construcción didáctica del área;
- permiten la reflexión en torno a la perspectiva histórica del desarrollo del área, la valoración social de la misma, el modelo de contrato pedagógico y la diversidad de enfoques didácticos en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales;
- promueven la revisión de ideas previas: saberes dominantes socialmente, aprendizajes realizados en la historia escolar, concepciones familiares tradicionales, etcétera;
- permiten formar y desarrollar valores que se propugnan en una sociedad democrática: respecto a la diversidad, la sensibilidad y el compromiso social, la responsabilidad ciudadana;
- permiten construir y desarrollar saberes y actitudes necesarios para comprender, explicar e intervenir en las problemáticas sociales;
- permiten una reflexión sobre el sentido formativo del área en el nivel primario;
- guardan relación con el Pre Diseño curricular del nivel al permitir el aprendizaje de contenidos que pueden ser transferidos al aula;
- permiten el aprendizaje de contenidos didácticos necesarios para construir estrategias de enseñanza y evaluación desde las perspectivas de los sujetos del nivel primario y orientadas al cambio conceptual;
- recogen los últimos aportes de las investigaciones producidas en el campo científico;
- facilitan la comprensión de los atributos de la realidad social y el aprendizaje de las categorías estructurantes, los conceptos fundamentales y las lógicas de análisis de las disciplinas que integran el área:
 - la construcción del concepto de proceso social,
 - el análisis de los procesos históricos atendiendo a sus distintas temporalidades,
 - el abordaje de la organización y la transformación de los espacios a través del tiempo,
 - la conceptualización del espacio como construcción social,
 - la incorporación de la racionalidad económica como concepto explicativo de los procesos sociales,
 - el reconocimiento y el análisis de las relaciones que involucran al poder y sus formas de ejercicio,

- la identificación y la explicación de la complejidad y el conflicto a partir de la multicausalidad,
- la construcción de las categorías de cultura y diversidad cultural a través del análisis de las experiencias y representaciones de los sujetos colectivos,
- la intervención de distintos actores sociales, individuales y colectivos,
- la comprensión empática de los procesos sociales.

Los núcleos temáticos organizadores que se presentan a continuación permiten articular la dimensión disciplinar y didáctica de los contenidos de la formación docente. Algunos contenidos atraviesan todos los núcleos; otros, en cambio, son más pertinentes para ser trabajados en alguno de ellos.

A continuación se desarrollan cuatro núcleos organizadores en los cuales se han destacado con bastardilla los contenidos de la formación. Los mismos aparecen insertos en un párrafo que da cuenta de su valor formativo.

Funciones y transformaciones de los espacios urbanos

Este eje posibilita:

- Cambiar los enfoques tradicionales de la geografía escolar y académica en donde el espacio urbano se describía minuciosamente a partir del reconocimiento de las funciones y los elementos del mismo. En cambio, desde los nuevos enfoques y procedimientos explicativos de la Geografía, este eje resulta potente para construir el concepto de espacio socialmente construido desde una perspectiva histórica.
- Analizar las diferentes formas y transformaciones de la organización social y cómo éstas se ponen de manifiesto en el espacio urbano.
- Analizar los nuevos y abundantes materiales didácticos existentes sobre esta temática.
- Comparar las tradiciones didácticas en torno a lo lejano y cercano, con las nuevas concepciones, debido a que especialmente en el primer ciclo la escala local era concebida como la más apropiada para trabajar con los niños de ese nivel.
- Aprender procedimientos cartográficos, la realización de trabajos de campo y la lectura de imágenes y de representaciones gráficas.
- Trabajar en torno a la gestión y la planificación del espacio urbano a partir del concepto de gobierno como también desde los diferentes actores sociales y la participación ciudadana.
- Articular contenidos y las lógicas de análisis de las disciplinas que integran el área.
- Abordar una de las temáticas que figura en los Pre Diseños de Primero y Segundo Ciclo.
- Revisar las representaciones que tienen los sujetos de la formación sobre el espacio urbano y el diseño de estrategias de indagación de las teorías implícitas de los niños.
- En cuanto al sentido formativo de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, contribuir a la formación de sujetos participativos, responsables y con actitudes solidarias frente a los problemas urbanos.
- Seleccionar y organizar contenidos a partir del criterio "problemas socialmente relevantes", revisando críticamente los criterios tradicionales de selección de contenidos, asociados con unidades administrativas o jurisdiccionales.
- En relación con el TCPD, realizar observaciones de clases y entrevistas a los maestros focalizando la mirada en los enfoques, los contenidos y las secuencias didácticas desarrolladas en las aulas de la escuela primaria.

Posibles ejes y recorridos temáticos:

- La función de las ciudades en la colonización española.
- La función de las ciudades en las culturas prehispánicas.
- Infraestructura urbana y organización del espacio.
- Los espacios urbanos y la estructura social.
- Transformaciones de las ciudades en la Argentina a partir de la primera división internacional del trabajo: integración y exclusión.
- Gobierno y participación ciudadana en la gestión de la Ciudad de Buenos Aires.

El proceso de la doble revolución –Revolución francesa y Revolución industrial– y su impacto en América y en la Argentina

Este eje permite:

- Comparar los enfoques tradicionales presentes en la Historia escolar, en donde la Revolución francesa y la Revolución industrial son consideradas meros antecedentes de la Revolución de Mayo, respondiendo a un enfoque positivista, alejado de los nuevos aportes epistemológicos en el área.
- Comprender las metodologías de producción y validación del conocimiento histórico y su constante revisión a partir del análisis de las múltiples interpretaciones construidas por los historiadores y los debates historiográficos.
- Analizar el proceso revolucionario de Mayo desde un abordaje multicausal.
- Romper con las tradiciones didácticas que reducen la enseñanza de los procesos históricos a las efemérides.
- En relación con el TCPD, realizar observaciones de actos escolares, entrevistas a maestros/as, alumnos y directivos del nivel respecto del valor didáctico de los mismos.
- Analizar y comprender tanto las diferentes visiones que tienen los protagonistas en relación con este acontecimiento histórico.
- Analizar la potencialidad de los juegos de simulación y los juegos de roles, como estrategias didácticas relevantes para trabajar las múltiples perspectivas y la comprensión empática.
- Construir la noción de conflicto y sus manifestaciones a partir del análisis de los diferentes actores sociales que han intervenido en este proceso histórico, sus intereses, su pertenencia a un grupo social.
- Trabajar con fuentes históricas (testimonios, documentos oficiales, imágenes y objetos de época, entre otros).
- En cuanto al sentido formativo de la enseñanza del área, mostrar cómo múltiples prejuicios y estereotipos son parte de la vida social y que éstos pueden ser discutidos a partir de conceptos, teorías y argumentaciones que aportan las disciplinas sociales.
- Trabajar los conceptos de cambio, permanencia y duración, nociones que conforman la idea de proceso histórico, y a su vez, analizar las condiciones de apropiación de la noción de tiempo histórico en los niños y las diversas propuestas metodológicas.
- Analizar las anteriores cuestiones a partir de los manuales para el Nivel Primario.

Posibles ejes y recorridos temáticos:

- Las transformaciones políticas e ideológicas relacionadas con la Revolución francesa y su impacto en el proceso revolucionario de Mayo.
- Las transformaciones económicas relacionadas con la Revolución industrial y su impacto en el Río de la Plata.
- Ruptura del orden colonial y comienzo del proceso de organización del Estado nacional.

Las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturas de los procesos migratorios

Este eje es apropiado para:

- Reflexionar en torno a los criterios que permitan elaborar periodizaciones relevantes. Asimismo, para analizar procesos de larga duración y su articulación con el tiempo medio y corto, teniendo en cuenta el “continuum” histórico.
- Enseñar la metodología de trabajo con fuentes orales, estableciendo la diferencia entre memoria e historia. Se presta especialmente para trabajar la reconstrucción de la historia personal y familiar de los niños y su articulación con la historia de las sociedades.
- Establecer relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad social, operando con las lógicas de análisis de las distintas disciplinas que conforman el área.
- Analizar las manifestaciones espaciales de los procesos migratorios, en sus aspectos territoriales, demográficos y económicos.
- Comprender la cultura como un proceso social, es decir, entender la xenofobia, la integración, la discriminación como prácticas sociales que poseen una dimensión cultural. La valorización del patrimonio cultural permitirá construir prácticas sociales acordes con los principios de una sociedad democrática.
- Aprender procedimientos vinculados con la construcción y la interpretación de tablas estadísticas, gráficos y pirámides de población, y elaboración de mapas temáticos.
- Trabajar materiales educativos variados y criterios pertinentes para la selección de los mismos y las estrategias didácticas para su utilización en el aula.
- Reconocer y valorar el carácter plural, polifacético y multicultural de la sociedad argentina.
- En relación con el TCPD, elaborar diseños de propuestas didácticas bajo modalidades de experiencias coparticipadas entre el profesor y los alumnos.⁴²

Posibles ejes y recorridos temáticos:

- Los grandes procesos migratorios en nuestro territorio: la colonización española, la gran inmigración, las migraciones internas y las inmigraciones de países limítrofes.
- Transformaciones sociales y culturales a partir de los procesos migratorios.
- Reacciones sociales y políticas frente a las migraciones internacionales en la actualidad.

⁴² a) diseño coparticipado entre el profesor y los alumnos, con implementación a cargo del profesor; b) diseño e intervención didáctica coparticipadas entre el profesor y los alumnos; c) diseño coparticipado entre el profesor y los alumnos, con implementación a cargo de los alumnos.

Los recursos naturales y las problemáticas ambientales

Este eje permite:

- Abordar una de las temáticas que figura en el Pre Diseño a lo largo de todo el segundo ciclo. Además, su presencia en los medios de comunicación y en las prioridades de las Agencias mundiales le otorgan especial significatividad.
- Cambiar el marco teórico biologicista presente en la enseñanza de estos temas en la escuela. Este eje hace especial hincapié en la riqueza y la potencialidad explicativas si se enseñan los problemas ambientales desde un abordaje socio-político.
- Trabajar conceptos estructurantes del área: actores sociales, poder, el interjuego de escalas de análisis y multicausalidad.
- Encarar la enseñanza de esta temática desde una pedagogía basada en la resolución de problemas, con el objeto de poner en evidencia las diversas racionalidades e intereses de los actores sociales involucrados.
- Formar individuos participativos, respetuosos y comprometidos frente a los problemas ambientales. Al mismo tiempo, crear una actitud crítica frente a las decisiones que se adoptan en relación con la utilización y la apropiación de los recursos naturales.
- Comprender la relación entre los procesos históricos y la organización de los espacios a partir del análisis de casos.
- Entender el concepto recurso natural como consecuencia de un proceso histórico de valorización de los mismos y de las posibilidades tecnológicas de apropiación, y el concepto problema ambiental como resultado de un determinado modelo de desarrollo que repercute sobre un grupo social.
- En relación con el TCPD, elaborar e implementar proyectos didácticos que articulen los nuevos enfoques de la enseñanza del área.

Posibles ejes y recorridos temáticos:

- La organización de las economías regionales a partir de la valorización de los recursos naturales.
- El desarrollo tecnológico y su relación con la apropiación de los recursos naturales.
- La relación entre modelo de desarrollo y los problemas ambientales; la alternativa del desarrollo sustentable.

Por todo lo hasta aquí expuesto, se sugiere considerar la articulación entre el TCPD y la unidad curricular "Enseñanza de las Ciencias Sociales" a partir de los siguientes criterios:

a. Concepción de la práctica docente como un objeto de conocimiento complejo y significativo para la construcción de la actuación profesional, que requiere ser abordado:

- desde los enfoques teóricos de los distintos trayectos de la formación docente;
- desde los saberes de referencia de profesores y maestros;
- desde el trabajo sobre las representaciones y teorías implícitas de los alumnos del profesorado, respecto de la práctica profesional y de los saberes de referencia de las distintas áreas del conocimiento escolar.

b. Organización de instancias de trabajo articulado entre los profesores de Prácticas, los profesores de "Enseñanza de las Ciencias Sociales" y los alumnos, como condición necesaria, tanto para la integración de enfoques como para la transferibilidad a situaciones concretas de intervención docente.

c. Organización de "experiencias coparticipadas" para el diseño asistido de secuencias de enseñanza y el análisis grupal de las diversas situaciones que se suscitan en el contexto de las Prácticas, a partir de los aportes de los profesores a cargo de la "Enseñanza de las Ciencias Sociales" y del profesor de Prácticas, promoviendo en los futuros docentes procesos de análisis que vuelvan más inteligible lo que acontece en el aula y en la institución.

d. Observación de los primeros desempeños de los sujetos de la formación, por parte de los formadores de la unidad curricular "Enseñanza de las Ciencias Sociales", como condición básica para la incorporación de las prácticas docentes de los novatos como recurso didáctico en el desarrollo de la unidad curricular mencionada.

En cuanto a las perspectivas de análisis de las prácticas docentes, consideramos importante:

- Evaluar la práctica docente en lugar del practicante.
- Analizar la actuación desde una práctica profesional reflexiva.
- Analizar la articulación de los cuatro componentes básicos de la enseñanza: los contenidos de la enseñanza, las condiciones de su apropiación desde el sujeto del nivel primario, los criterios para construir las estrategias de enseñanza y las características de los contextos de actuación profesional.
- Analizar la práctica docente articulando el enfoque de la enseñanza del área y el sentido formativo de las Ciencias Sociales.
- Analizar la capacidad de modificación de la propuesta prediseñada en función de la situación desarrollada en el aula y desde los diversos marcos interpretativos.

Para profundizar la articulación con el TCPD, se sugiere la lectura del **Anexo 1**, en donde se explicitan los distintos dispositivos a partir de los cuales se pueden construir los recorridos de formación.

Para finalizar esta propuesta curricular, se remarca que muchos de los saberes de referencia que el futuro maestro deberá enseñar en el Nivel Primario no serán abordados en la formación inicial. La construcción/reconstrucción de dichos conocimientos forma parte de una actitud autónoma de los alumnos respecto de su formación continua. Es responsabilidad de la formación inicial brindarles los instrumentos teóricos y las experiencias didácticas necesarias para resignificar los nuevos aprendizajes profesionales.

AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Esta obra ha sido escrita por diferentes autores. Se compone de tres partes: la primera aborda el lugar de la historia, la geografía y la didáctica como disciplinas científicas; la segunda aborda diversos aportes para la construcción de una didáctica para las Ciencias Sociales; la tercera da cuenta de una aproximación a las aulas.

Se recomiendan los siguientes capítulos:

- "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales", Alicia Camilloni.
- "La escuela primaria y las Ciencias Sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante", Gustavo Laies y Analía Segal.
- "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", Beatriz Aisenberg.
- "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado", Silvia Alderoqui.
- "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia", F. Javier Merchán Iglesias y Francisco F. García Pérez.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

—Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Esta obra ha sido escrita por diferentes autores.

Se recomiendan los siguientes capítulos:

- "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", Perla Zelmanovich.
- Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema "gobierno nacional" para sexto año de EGB. Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos, Beatriz Alderoqui.
- Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la "trastienda" de una propuesta, Silvia Gojman y Analía Segal.
- "La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido social", Silvia Alderoqui y Adriana Villa.
- "El trabajo: entre sueños, incertidumbre y realidades", Silvia Finocchio y Silvia Gojman.
- "Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias sociales", Alicia R. W. Camilloni.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

ALDEROQUI, S. y otros. *Ciencias Sociales. Documento de trabajo N°1. Actualización curricular*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1995.

Este texto es el primero de una serie de documentos orientados a la actualización curricu-

lar, a diez años de vigencia del Diseño Curricular de 1986. En primera instancia, se aborda una caracterización de las Ciencias Sociales, desde las múltiples dimensiones que se ponen en juego en su enseñanza; se explicita el sentido de las Ciencias Sociales en la escuela y se abordan los contenidos escolares desde diversos ángulos (conceptos centrales, principios explicativos, relación hechos-conceptos, las ideas de los alumnos); en segunda instancia se tratan dos temáticas consideradas relevantes por la presencia en las aulas y por el debate didáctico que generan: "realidad social y trabajo", y "lo cercano y lo lejano".

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

—Ciencias Sociales. Documento de trabajo N°2. Actualización curricular, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1996.

El documento da cuenta de una reformulación de los propósitos y contenidos para el primer ciclo en función de diversos referentes: los aportes del Diseño Curricular de 1986, las innovaciones didácticas en la década posterior, y los CBC propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación. El documento finaliza con ejemplos de temas de enseñanza.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

—Ciencias Sociales. Documento de trabajo N°4. Actualización curricular, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1997.

El documento aborda la especificidad de las propuestas didácticas en el segundo ciclo, y la proyección de dicha cuestión sobre dos temas: El Potosí en el siglo XVII y El abastecimiento de agua en la ciudad. Se acompaña con un anexo bibliográfico y documental.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

APARICI, R. La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías, Madrid, Ediciones de La Torre, 1993.

La propuesta reúne la producción de variadísimos autores. Se organiza en diversas partes: Los principios de la enseñanza audiovisual; El proceso de enseñanza aprendizaje de los medios; Propuestas para la enseñanza de los medios de comunicación; Formas de representación, estereotipos y medios de comunicación; Procedimientos, estrategias y actividades para la enseñanza de la comunicación audiovisual; El diseño de materiales multimedia; La situación de enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional.

El material resulta altamente clarificador de las temáticas referidas a los medios audiovisuales, tanto como objetos de estudio como recursos didácticos.

ARMUS, D. Manual del emigrante italiano, Buenos Aires, CEAL, Colección Historia Testimonial, 1983. -----

Los conceptos que el autor desarrolla en el prólogo proponen al lector observar la realidad de las migraciones europeas de fines del siglo XIX desde otra óptica: los espacios interoceánicos son realidades que se integran más allá de las fronteras nacionales, los comportamientos, normas y valores colectivos se proyectan sobre espacios distantes y cercanos; las nociones de la temporalidad no pasan aquí por periodizaciones políticas sino por cuestiones estructurales que hacen a los desplazamientos de mano de obra expulsadas de Europa por el avance del capitalismo tecnificado y por la paralela necesidad de algunos países, como la Argentina, de su incorporación en el mercado mundial.

Es destacable, asimismo, el lugar que ocupan los actores sociales. Es necesario rescatar a esas grandes masas anónimas con sus problemáticas cotidianas y como transmisores de mentalidades colectivas.

La segunda parte del texto contiene un amplio anexo documental. Las fuentes son ricas por su dinamismo y autenticidad, y por su gran valor para trabajar contenidos procedimentales, en especial, la empatía.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. Cómo enseñar Ciencias Sociales N° 8. Noviembre, 1982. -----
——Ciencias Sociales N° 61. Julio, 1987.

Las dos revistas mencionadas aportan reflexiones en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva teórica disciplinar y fundamentalmente didáctica. Al mismo tiempo, desarrolla ejemplos de propuestas didácticas coherentes con los marcos teóricos expuestos.

Se recomiendan como bibliografía muy útil para trabajar con los estudiantes. -----

BAGHINO, H. y otros. Reloj... que marcas las horas. La problemática del tiempo en la enseñanza de la historia, Buenos Aires, CAEDIT, 1993. -----

La propuesta aborda distintas concepciones teóricas respecto del Tiempo Histórico. Avanza sobre una importante propuesta del uso didáctico de la línea de tiempo como representación gráfica del Tiempo Histórico.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

BALE, J. Didáctica de la geografía en la escuela primaria, Madrid, Morata, 1989. -----

Este material aporta principalmente un rico análisis sobre las representaciones mentales de

los niños respecto del espacio. Desde allí se deriva su propuesta que recorre los propósitos y objetivos de la enseñanza de la geografía, la enseñanza de las "destrezas cartográficas", el empleo didáctico de la "localidad", el empleo didáctico de los "lugares lejanos", para avanzar en un análisis sobre la construcción didáctica en el aula a partir de una gama variada de recursos y actividades, y finalizar en un enfoque en espiral que integre los distintos puntos de su recorrido didáctico. Toda la propuesta se ve atravesada por su preocupación inicial respecto de los conocimientos previos de los alumnos y los posibles recorridos hacia una educación geográfica.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

BENEJAM, P. y J. PAGÉS (coords.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria, Barcelona, ICE / HORSORI, Universitat de Barcelona, 1997, Colección Cuadernos de Formación del Profesorado.

La obra, realizada por diferentes autores, analiza temáticas fundamentales para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales: la reflexión sobre las finalidades de la educación social a partir de las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de la Ciencias Sociales, las distintas teorías sobre el aprendizaje, la selección y la secuenciación de contenidos, diferentes estrategias de enseñanza y evaluación, y la construcción del concepto de espacio y tiempo histórico.

Desde una perspectiva constructivista crítica, retoma los conceptos de la didáctica general pero los resignifica en función de la especificidad del objeto de enseñanza, las disciplinas sociales, en particular la Historia y la Geografía.

Finalmente, se analizan las líneas y los aportes de las últimas investigaciones en el área.

Además de un análisis riguroso y actualizado de los diversos temas, el docente podrá encontrar en esta obra elementos que permitan la revisión y el enriquecimiento de su práctica.

Se recomienda utilizar como bibliografía general para los estudiantes los capítulos IV, V, VI, VII, VIII, IX.

BERNARD, C. y S. GRUZINSKI. Historia del Nuevo Mundo, México, F.C.E, 1993.

En el primer tomo titulado "Del Descubrimiento a la Conquista. La experiencia europea 1492-1550", los autores reconstruyen la apertura del mundo recuperando la diversidad constitutiva del universo de los conquistadores forjada en el prolongado enfrentamiento de la cristiandad y el Islam. Estudian la construcción de una réplica de su sociedad en el nuevo mundo, producto de desplazamientos de poblaciones cuya experiencia se recupera en el segundo tomo dedicado a "Los mestizajes 1550-1640".

Sin ceder a una visión idílica los autores, reconstruyen la pluralidad de actores involucrados: europeos, negros, indios, asiáticos interactuando en un espacio que incluye los márgenes y las fronteras y un espacio imaginario al que también alcanza el concepto de apertura. La utilidad del libro se acrecienta en tanto incluye una valiosa bibliografía, índices onomásticos y mapas.

BERTONI, A. Proyecto "El derecho a saber". Informes diagnósticos de las Áreas Curriculares, M.C.B.A., Secretaría de Educación, 1996.

El material da cuenta de un diagnóstico respecto de las ideas de los niños del primer ciclo en relación con el concepto "trabajo". La delimitación temática fue la siguiente:

- a- Para primer grado: una indagación acerca del concepto en general; una indagación acerca del trabajo en relación con los sexos, una indagación acerca de la relación entre estudio y trabajo.
- b- Para segundo grado: una indagación acerca de un trabajo en particular tomando la variable trabajo y sexo, estudio y trabajo, la variable temporal, el dinero.
- c- Para tercer grado: una indagación sobre la información que poseen los chicos respecto del concepto circuito productivo vinculado a la temática clásica del grado sobre la ciudad y el campo.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

BEYER, B. Una nueva estrategia para la enseñanza de la ciencias sociales: la indagación, Buenos Aires, Paidós, 1974.

El libro es un clásico respecto de los procesos vinculados a la investigación en el aula. El autor se apoya en la postura que prioriza el "aprender a aprender" y desarrolla posibles recorridos didácticos revalorizando el papel de los conceptos en la indagación. "Nuestros programas de estudios sociales deben enseñar a los niños cómo llegar a saber, y no solamente lo que algún otro piensa o cree que sabe."

BIALET MASSÉ, J. El estado de las clases obreras a comienzos de siglo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1968.

En el año 1904 el entonces ministro del Interior de Roca, doctor Joaquín V. González –representante del ala más modernizadora del liberalismo argentino– encomienda al doctor Juan Bialet Massé el estudio de las condiciones de vida de las clases populares en todo el país. Fruto de este pedido, Bialet Massé, agudo y sensible observador de la realidad, elabora minuciosamente, recorriendo todas las provincias, un informe cuya lectura y análisis es fundamental para ser utilizado como fuente de primera mano.

Recomendamos esta obra, especialmente porque aporta fuentes de gran riqueza para reconstruir la primera etapa migratoria, los oficios, características diferenciadas del mundo del trabajo y dinámica de los actores sociales a menudo ignorados que permitirán al docente abordar estos temas con solidez.

BOBBIO, N. Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la Política, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

El autor, reconocido politólogo contemporáneo, examina en esta obra conceptos fundamentales para el análisis de los sistemas políticos.

El contenido del libro está organizado a partir de tres dicotomías: público/privado, sociedad civil/Estado y democracia/dictadura. Se aborda cada una de ellas con profundidad y de una manera compleja aunque comprensible, incorporando distintas acepciones tanto históricas como ideológicas.

A través de la lectura, el lector podrá encontrar: una visión renovada de la Ciencia Política que incorpora las últimas concepciones en este campo del saber; el origen, las variaciones a lo largo del tiempo y los distintos significados que, según diversas posturas y escuelas ideológicas, adquieren los conceptos que integran cada dicotomía; las relaciones entre los términos y las implicancias sociales que se producen cuando un término se impone sobre el otro –por ejemplo, cuando hay una primacía de lo público o de lo privado–; finalmente, la función de los partidos políticos.

Especial mención merece el análisis que el autor hace del Estado. En él aborda su relación con el poder político, el surgimiento, fundamento del poder y elementos constitutivos del Estado, el problema de la legitimidad, y las formas de gobierno y formas de Estado.

BRAGONI, B. Los hijos de la revolución, Buenos Aires, Taurus, 1999.

Frente a una historia y a una historiografía centrada en Buenos Aires, la obra de la historiadora mendocina constituye un valioso aporte que reconstruye la compleja arquitectura del poder en los ámbitos provinciales en la primera mitad del siglo XIX. La trayectoria de una familia mendocina permite desentrañar los mecanismos a través de los cuales las elites provinciales construyeron, afianzaron y mantuvieron su poder, partiendo de los negocios y proyectando a la política su accionar.

BRAILOVSKI, A. y D. FOGUELMAN. Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, 1991.

Material bibliográfico que centra su relato en el devenir histórico focalizando la mirada en "la relación de las distintas sociedades con el orden natural". La duración temporal del relato histórico se inicia con el ambiente de la época colonial y finaliza con la modernización periférica (1976 en adelante).

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

CALVO, S.; A. SERULNICOFF e I. SIEDE (comps.). Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Este libro nos brinda análisis y ricas explicaciones sobre las familias. Presenta una gran diversidad de abordajes disciplinares, cada uno de los cuales recupera y delimita retratos de la complejidad de las familias, insertas en tramas de relaciones sociales, políticas, económicas, jurídicas, etcétera, y en contextos históricos y espaciales específicos. Esto constituye una herramienta y un marco privilegiado para avanzar en el replanteo de los contenidos a enseñar, superando los enfoques descriptivos y triviales.

Esta propuesta puede ser considerada paradigmática en cuanto propone nuevos recorridos didácticos y enfoques conceptuales que pueden transferirse a otros contenidos emergentes de la realidad social.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes.

CAMILLONI, A. y M. LEVINAS. *Pensar, descubrir y aprender; propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Aique, 1989.

La propuesta del libro se inicia con la presentación de las problemáticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario. Desde allí se inicia un recorrido didáctico que se desarrolla a través de 15 actividades planteadas como situaciones problemáticas, independientes entre sí, y que apuntan a desarrollar un aprendizaje significativo por descubrimiento, sobre datos reales o verosímiles. "La metodología que proponemos se centra en un abordaje que podríamos denominarse situacional. La estrategia general consiste en presentar situaciones problemáticas y altamente motivadora, para que el alumno reconozca la necesidad de relacionar el problema en cuestión con aquello que ya conoce, incorpore paulatinamente la información que se le entrega para organizarla en función de la resolución del problema planteado, proponga soluciones, las fundamente y las evalúe." Cada actividad se compone de una guía para el alumno, una red conceptual, una nota informativa y comentarios y sugerencias para el docente.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

CAMILLONI, A. "De 'lo cercano o inmediato' a 'lo lejano' en el tiempo y el espacio", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, n°6, agosto, 1995.

El artículo apunta a reflexionar sobre qué es cercano, qué es inmediato y qué es lejano. La autora realiza un análisis sobre "una larga tradición que apoya la aseveración de que la secuencia más adecuada para la presentación de los contenidos y muy en particular en las Ciencias Sociales, es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediano" para introducirnos en otra perspectiva que duda del supuesto que la cotidianidad facilite la ruptura del pensamiento espontáneo y facilite el pasaje hacia el pensamiento científico.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

CAMILLONI, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

El libro reúne seis artículos que reflejan una síntesis del Seminario "Corrientes didácticas contemporáneas" de la Maestría en Didáctica (UBA). Se proponen:

- a- De herencias, deudas y legados, Alicia Camilloni.
- b- Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales, Cristina Davini.
- c- Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo, Gloria Edelstein.

Si bien esta obra resulta interesante en su totalidad, se recomiendan los capítulos mencionados para trabajar con los alumnos.

CARRETERO, M.; J. POZO y M. ASENSIO. La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, Visor, 1989.

Este material es una compilación de artículos organizados en tres partes: aspectos disciplinares, aspectos psicopedagógicos y aspectos didácticos; está dirigido básicamente al nivel medio, pero aporta conceptos significativos para el nivel primario. Se recomienda el capítulo 1 (una mirada cognitiva sobre los problemas y las perspectivas respecto de la enseñanza de las Ciencias Sociales), el capítulo 2 (el lugar de la Historia en el currículum), el capítulo 4 (el lugar de la Geografía en el currículum), el capítulo 5 (sobre la comprensión del Tiempo Histórico), el capítulo 6 (sobre explicaciones causales en novatos y expertos), el capítulo 10 (sobre modelos de aprendizaje y enseñanza de la Historia), el capítulo 11 (sobre renovación de la enseñanza de la geografía) y el capítulo 12 (sobre la simulación como recurso didáctico).

Este libro se propone como bibliografía de consulta para los alumnos.

CARRETERO, M. y otros. Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires. Aique, 1995.

El libro se organiza en seis capítulos con relativa autonomía entre sí. El capítulo primero ofrece una reflexión acerca de las relaciones entre aspectos disciplinares, cognitivos y didácticos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. El capítulo segundo presenta una perspectiva sobre cómo se encuentra (para la fecha de edición del libro) la investigación internacional sobre la construcción del conocimiento y la enseñanza de la Historia. El capítulo tercero aborda la comprensión y la enseñanza de la causalidad histórica. El capítulo cuarto presenta las conclusiones sobre una investigación realizada respecto de la explicación causal de distintos hechos históricos. El capítulo quinto presenta un análisis de las posibilidades de la comprensión de la historia como relato. Finalmente, el capítulo sexto aborda los procesos de razonamiento y solución de problemas en el ámbito social e histórico.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

CASTORINA, A.; A. LENZI y B. AISENBERG. "El análisis de los conocimientos previos. Resultados de investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año VI, n°11, diciembre, 1997.

El artículo da cuenta de los resultados de una investigación "exclusivamente psicológica y epistemológica, de orientación piagetiana", donde se abordaron las nociones de autoridad presidencial y autoridad escolar. "Hemos indagado las conceptualizaciones de los niños sobre estas nociones –su sistematicidad, su génesis, sus cambios, los diferentes niveles de conceptualización, etc.– sin atender a la influencia de la enseñanza de contenidos curriculares vinculados a dichas nociones."

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

CASTÁN, G. y otros. "Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales". Revista Aula de innovación educativa, nº8, noviembre, 1992. -----

El artículo presenta y analiza un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales. Se detallan las bases teóricas que sustentan el proyecto, las finalidades del área y del estudio de problemas sociales y finalmente incluye una sinopsis de contenidos conceptuales en la etapa y ciclos. -----

CHIARAMONTE, J. C. Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846), Buenos Aires, Ariel, 1997. -----

En este estudio preliminar a una amplia selección documental, el autor compendia los desarrollos contenidos en su vasta producción historiográfica en la que ha postulado la coexistencia de las múltiples identidades políticas: hispanoamericana o criolla, provincial o local y sólo gradualmente nacional, en el momento de la ruptura del orden colonial. El tránsito de la cultura política del reformismo ilustrado al reformismo liberal de la década del veinte constituye un aspecto central de un trabajo que concluye con el estudio del romanticismo en el Río de la Plata. -----

CLAVAL, P. Evolución de la Geografía Humana, Barcelona, Oikos Tau, 1974, Colección Ciencias Geográficas. -----

Este libro proporciona un análisis de la evolución de la geografía humana desde una contextualización espacio-temporal de los diferentes marcos teóricos que han acompañado el desarrollo de la disciplina. El estudio de la evolución del pensamiento geográfico aparece así como un paso previo a toda crítica del saber actual.

Para abordar estos temas teóricos se selecciona para los alumnos: CAPEL, H. y L. URTEAGA. Las nuevas geografías, Madrid, Salvat, 1985.

Este libro proporciona un análisis de la evolución del pensamiento geográfico, contextualizándolo espacial y temporalmente. Este libro se recomienda tanto para el docente como para los alumnos. -----

DIKER, G. y F. TERIGI. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Buenos Aires, Paidós, 1997. -----

Como el título lo indica, la obra es un recorrido sobre la formación de maestros y profesores en nuestro país, en un contexto de incertidumbres y con una rica sugerencia de nuevas rutas posibles en el diseño de una futura formación docente.

DI PACE, M. (coord.). Las utopías del medio ambiente, Buenos Aires, CEAL, 1992, Bibliotecas Universitarias. -----

Este libro sintetiza los principales aspectos de la investigación "Desarrollo sustentable en la Argentina" desarrollada entre junio de 1990 y setiembre de 1991.

Los recorridos conceptuales se inician en un análisis de las regiones argentinas clasificadas por zonas de vida para continuar con un análisis del perfil del país. Del análisis sobre el modelo de desarrollo, avanza sobre las problemáticas ambientales en la Argentina estableciendo relaciones a escala regional y global. La propuesta se cierra con un análisis de los cambios en el uso de la tierra para un desarrollo sustentable, presentando reflexiones y propuestas para la acción.

Esta obra puede ser ofrecida a los estudiantes en su totalidad, ya que está escrita en un lenguaje sencillo y aporta un interesante panorama de la configuración geográfica del país y de sus principales problemas ambientales. -----

DOMÍNGUEZ, J. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y ´empatía´". Revista Infancia y Aprendizaje, n° 34, 1986. -----

El artículo aborda la significación de la "comprensión del pasado" en términos de empatía, la relación alumnos - comprensión del pasado y sugerencias metodológicas para la didáctica.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

DUSSEL, I.; S. FINOCCHIO y S. GOJMAN. Haciendo memoria en el país de Nunca Más, Buenos Aires, EUDEBA, 1997. -----

Es un texto fundamental para analizar el tema de las dictaduras y democracias y, en especial, el período dictatorial 1976-1983. Fue pensado para trabajar en el aula el Nunca Más. Por ese motivo presenta una estructura particular. Cada capítulo aborda distintas problemáticas vinculadas con la represión que constituyen posibles "puertas de entrada" para el Nunca Más: El papel del Estado y la sociedad, Los jóvenes, La violencia y la tolerancia, y La memoria y el olvido. En cada caso, se introduce información y algunas definiciones de conceptos, pero la mayor parte del libro está dedicada a la formulación de propuestas de actividades. Éstas se desarrollan a partir de un rico y variado conjunto de recursos: cuadros estadísticos, testimonios de protagonistas, documentos oficiales, recortes periodísticos... Las actividades no sólo permiten trabajar en forma conjunta e interrelacionada contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino también, a partir de ellas, analizar y reflexionar sobre el sentido formativo de las Ciencias Sociales en el nivel.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes. -----

EDELSTEIN, G. y A. CORIA. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Los autores abordan la práctica de la enseñanza en la formación docente, diferenciando práctica de enseñanza de práctica docente. Analizan los diversos sujetos que intervienen en las "prácticas" (practicantes, formadores y docentes de las instituciones) y presentan una propuesta teórico-metodológica para el abordaje y la construcción de las prácticas docentes.

FANELLI, J. y P. VALSECCHI. Aula abierta, propuestas metodológicas integradas, Buenos Aires, La Obra, 1991.

El autor, sustentado en la concepción de aprendizaje por descubrimiento, en la concepción de aprender a aprender, presenta una serie de diversos juegos que no dejan de ser interesantes estrategias para poner en juego muchas de las teorías implícitas de los alumnos.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes.

FINOCCHIO, S. (coord.). Enseñar ciencias sociales, Serie FLACSO Acción, Buenos Aires, Troquel educación, 1993.

Se propone una enseñanza que ayude a comprender la sociedad apropiándose de conceptos provenientes del campo de las disciplinas sociales. El texto invita a una reflexión en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y una propuesta renovada de su enseñanza.

Si bien el libro en su totalidad resulta importante en la formación de los futuros maestros, se sugiere como bibliografía básica los capítulos III y V.

GIL PÉREZ, D. "Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de Enseñanza/aprendizaje como investigación", en Enseñanza de las Ciencias, nº 11, 1993.

Artículo que aborda comparativa y críticamente diversos modelos de aprendizaje, revalorizando el aprendizaje de las ciencias como investigación.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes.

GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ. Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1994.

Libro que ha sido considerado una síntesis de la "megateoría" de la Didáctica General. Aborda cuestiones como: las funciones sociales de la escuela, los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje, el aprendizaje esco-

lar a partir del análisis de la didáctica, la enseñanza para la comprensión, los modelos metodológicos para la investigación educativa, el currículum y los contenidos de la enseñanza, la evaluación de la enseñanza, el papel del profesor en la enseñanza para la comprensión.

GOLDMAN, N. (dir.). *Revolución, República, Confederación (1806-1852)*, Barcelona, Sudamericana, 1999.

Este libro integra la colección Nueva Historia Argentina, aún no publicada en su totalidad. El tomo dirigido por Goldman reúne un conjunto de investigaciones realizadas, en su mayor parte, en el Instituto Ravnani. Los trabajos organizados alrededor del eje de la política, plantean la construcción de la Nación como producto de un proceso de construcción de las formas de organización política a la par que la de la propia identidad nacional. El carácter confederal de las formas estatales provinciales al que refiere la última parte del título revela la misma orientación, en continuidad también con los aportes de Francois Javier Guerra. El eje económico está organizado alrededor del capítulo de Jorge Gelman que plantea los cambios y continuidades en el mundo rural, postulando la continuidad de un modelo de estructura agraria en el área rioplatense según el cual el crecimiento de la gran estancia se da en forma paralela a la pequeña y mediana producción agrícola y ganadera. En ambos casos, los nuevos enfoques integran la historia argentina en el marco hispanoamericano del que forma parte. Subrayan, a la vez, el valor y la vigencia de los trabajos que realizara Halperin a comienzo de los años setenta, destinados a constituirse en clásicos de la historiografía argentina por la singularidad de su mirada y la monumentalidad heurística que los sustenta.

Se han publicado de la misma colección los siguientes tomos: Liberalismo, Estado y orden burgués (1852-1880), dirección de tomo Marta Bonaudo; El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916), dirección de tomo Mirta Zaida Lobato.

GOLDMAN, N. y R. SALVATORE (comp.). *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, Buenos Aires, EUDEBA, 1998.

El libro reúne un conjunto de trabajos que ilustran desarrollos recientes de las investigaciones referidas al caudillismo, precedidos por una introducción en que los compiladores reseñan la evolución historiográfica del tema. El mismo enfoque historiográfico se advierte en los trabajos de Pablo Buchbinder y Maristella Svampa. Los capítulos restantes reúnen novedosos enfoques que abordan el caudillismo en el marco de la legalidad constitucional, en tanto otros trabajos destacan las relaciones de negociación en la base del poder de los caudillos a través del manejo que hace Rosas en sus estancias. Ricardo Salvatore aborda las identidades federales recuperando la gestualidad política del rosismo.

Es un libro fundamental para revisar viejos enfoques y actualizar los saberes sobre el rol que jugó el caudillismo en el proceso de construcción del Estado y la ciudadanía.

GRUPO CRONOS. Enseñar la ciudad. Didáctica de la Geografía Urbana, Madrid, Ediciones de La Torre, 1987.

Este material ha sido pensado para los alumnos del 3º ciclo de la E.G.B., alumnos del ciclo superior del bachillerato y de la Formación Profesional. "Naturalmente, el texto está pensado –sobre todo en sus aspectos conceptuales– para el nivel de las Enseñanzas Medias, y su uso en otros distintos requerirá una adaptación por parte del profesor en función de las posibilidades de sus alumnos."

El libro en sí es un itinerario didáctico que lleva al lector a construir-reconstruir una serie de significados en torno a la ciudad. Se divide en tres capítulos: Imágenes y formas de la ciudad: criterios para su definición; Dimensiones del fenómeno urbano, conceptos e instrumentos para el análisis y observación de la ciudad; Estudio de la propia ciudad.

La propuesta se complementa con un apéndice de actividades a partir de una gama variada de recursos didácticos.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes.

— "El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas", Aula de innovaciones educativas nº 61, julio, 1997.

El artículo analiza y contrapone diversas cuestiones: ¿enseñar formas de conocimiento o enseñar a conocer los problemas sociales? Se presentan algunos proyectos curriculares del área orientados hacia el estudio de problemas sociales.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes.

GUREVICH, R. y otros. Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada, Buenos Aires, Aique, 1995.

La propuesta se organiza en dos grandes apartados: "Un marco de referencia para la enseñanza de una Geografía renovada" (aspectos epistemológicos, contenidos a enseñar, razones pedagógicas para el trabajo con ejes temáticos); "Una propuesta de ejes temáticos para la enseñanza de la Geografía" (la conformación del espacio urbano, los recursos naturales desde una perspectiva histórico social, los circuitos productivos, el Estado y el territorio, el proceso de reestructuración del capitalismo y sus consecuencias territoriales).

Se recomienda la segunda parte para el trabajo de los estudiantes.

HALPERÍN DONGHI, T. Historia argentina de la Independencia a la Confederación Rosista, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Este tomo de la obra colectiva dirigida por Tulio Halperín Donghi testimonia la fructífera etapa de la renovación historiográfica signada por el diálogo de la historia con las otras ciencias

sociales. Testimonia también cómo el discurso histórico había plasmado en una narrativa unificada alrededor de un entramado en que se entrecruzan la economía, la sociedad y la política. Estructurado sobre esos ejes, el tomo que realizara el mismo Halperín ofrece el último gran relato, todavía hoy no superado, de una historia organizada alrededor de la construcción de la nación, desde preguntas y perspectivas que significaban una ruptura con los cauces por los que venía transcurriendo la historiografía argentina. Paralelo en su aparición a Revolución y Guerra. Formación de una élite dirigente en el seno de la Argentina criolla, ambos textos constituyen los sólidos pilares en que se han apoyado las investigaciones de los últimos años.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

HANOUN, H. El niño conquista el medio, Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

Este libro, un clásico respecto de una didáctica activa en las Ciencias Sociales, postula al medio como contenido fundamental del área y a la exploración del medio como principal estrategia didáctica. Responde a la tradición humanista en la didáctica de las Ciencias Sociales. La propuesta se enmarca en la "reforma del éveil", se apoya en la psicología genética y es un ejemplo de la clásica progresión curricular que va de lo vivido a lo percibido, para llegar a lo concebido. La propuesta se inicia con un análisis respecto de cómo el niño vive y percibe el mundo, mediatizado por el sincretismo y el egocentrismo. A partir de allí el autor desarrolla su propuesta respecto de la formación de aptitudes, conceptos y aportes en relación con la formación del pensamiento lógico en la escuela elemental.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

HARVEY, D. Urbanismo y desigualdad social, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1977.

La característica esencial de este libro es el deseo de formular una teoría del urbanismo capaz de dar cuenta de la forma en que la ciudad refleja la desigualdad social, contribuye a su reproducción y en ocasiones la profundiza y refuerza. Se plantean problemas teóricos, de categorización del hecho urbano, problemas de conceptualización del espacio, problemas de definición de la desigualdad social y por último, problemas concernientes a la naturaleza de la teoría y práctica del urbanismo.

Se recomienda el capítulo 3 de la Primera parte como bibliografía de los estudiantes.

HERNÁNDEZ, F. y J. SANCHO. Para enseñar no basta con saber la asignatura, Barcelona, Paidós, 1993.

Como el título del libro, la premisa del mismo es la creencia en que no basta con saber la asignatura para poder dar clases, para poder dedicarse a la enseñanza. Por lo expuesto se ofrece la propuesta de una formación psicopedagógica en la formación del profesorado.

Se destacan los siguientes capítulos: "Visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza", "La or-

ganización de los conocimientos escolares", "El docente como profesional de la enseñanza", "Los ámbitos de la evaluación".

HOBBSAWM, E. Historia del siglo XX. 1914-1991. Barcelona, Crítica, 1994.

Esta historia secular, que ha recibido tanto elogios como críticas, sigue constituyendo, hasta hoy, la más sólida interpretación que se haya producido sobre el corto siglo XX.

Es una historia explicativa e interpretativa que exige al lector un conocimiento previo de lo sucedido en el período, ya que el objetivo del autor no es el relato sino "comprender y explicar por qué los acontecimientos ocurrieron de esa forma y qué nexo existe entre ellos".

Organizada como un tríptico –una época de catástrofes que se extiende desde 1914 hasta el fin de la segunda guerra mundial, un período de crecimiento económico extraordinario y transformación social hasta los años setenta y una nueva era de descomposición, incertidumbre y crisis que finaliza con la caída del sistema soviético–, la obra analiza los procesos económicos, políticos, sociales y culturales fundamentales que se desarrollaron a lo largo del siglo.

El texto adquiere un valor especial para quienes sostienen la pertinencia y la necesidad de una historia global y la comprensión de la historia argentina enmarcada en un contexto internacional.

Este libro se propone como bibliografía de consulta para los estudiantes.

—Entrevista sobre el siglo XXI, Barcelona, Crítica, 2000.

La riqueza de la obra reside, en gran medida, en la peculiar capacidad de este intelectual británico para enlazar consistentemente historia y política, pasado y presente. A través de una variedad de temas y problemas que van desde las nuevas modalidades de la guerra hasta las disyuntivas demográficas y ecológicas, pasando por la nueva cultura popular global o la reemergencia del nacionalismo –por mencionar algunos–, el autor analiza las características del final de una época y el principio de otra.

Las formas del proceso de globalización, sus obstáculos y sus límites constituyen un tema principal de la obra. Hobsbawm parte de la premisa que la globalización, un proceso irreversible, no puede restringirse a su dimensión económica ni ser homologada a la versión que de ella brinda el discurso neoliberal. Al mismo tiempo que cree que la era neoliberal está llegando a su fin, el proceso podría ser controlable si existiera la voluntad política para ello –la cual hasta ahora, se lamenta, sólo se ha manifestado en momentos de crisis–. El problema es que la política, en tanto intervención colectiva, ha sido profundamente herida por el extremo individualismo con que el capital tiñe la globalización. Mientras la economía, la cultura, las comunicaciones o la técnica se han globalizado o están haciéndolo, "la globalización es un proceso que simplemente no se aplica a la política". Quizás en esta cuestión Hobsbawm esté más atento a las capacidades de intervención de los estados nacionales o los gobiernos y a una concepción de la política que él mismo señala como la única que conoce –la política democrática de masas nacida hacia fines del siglo XIX–, y descuide las nuevas formas actualmente emergentes de una política global.

IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Métodos y técnicas de la Didáctica de la Geografía, nº9, año III, julio, 1996. -----

Se destacan los capítulos: Métodos y técnicas de la Didáctica de la Geografía; La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX; Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas; Representación del concepto de pueblo y ciudad en niños asturianos de 4 a 7 años; Itinerario metodológico para analizar una región; La lectura visual del paisaje, bases para una metodología, la confección de coremas: un procedimiento relacionado con el desarrollo de habilidades cartográficas; La evaluación del aprendizaje geográfico.

Esta publicación también puede ser utilizada por los estudiantes.

—Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La ciudad: didáctica del medio urbano, nº3, enero, 1995.

La publicación se conforma por una variedad de artículos que giran en torno a diversas dimensiones de análisis de la didáctica del medio urbano. Se proponen:

- "La ciudad y la Historia: nuevas perspectivas historiográficas".
- "Del poblado a la megalópolis, ¿es necesaria una educación ambiental urbana?".
- "La ciudad como objeto de conocimiento escolar".
- "La ciudad como objetivo curricular específico".
- "Propuestas para una didáctica del espacio urbano: un enfoque crítico y constructivista".
- "La escuela y la ciudad educadora".
- "Hipertexto y redes telemáticas en la didáctica del medio urbano".
- "La ciudad en la didáctica: lecturas aconsejables y materiales de interés".

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

—Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº16. Monografía: Nuevas fronteras de los contenidos geográficos, 1998.

De los diversos artículos que integran la publicación, se rescatan: la "Geografía y la ordenación del territorio", "Las nuevas perspectivas del análisis geográfico de la población", "Viejos y nuevos enfoques en el estudio del medio rural", "Una nueva visión de la geografía física: el planteamiento ecogeográfico", "Cambios territoriales y nueva geografía regional", "La formación geográfica en la educación infantil y primaria".

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS/Centro de Estudios Legales y Sociales. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, Buenos Aires, Comisión de la Unión Europea - Amnistía Internacional, 1999. -----

Este material está dirigido a los profesores de la enseñanza del tercer ciclo de la EGB, Polimo-

dal y Proyectos Técnicos Profesionales que deseen incorporar la Educación en Derechos Humanos

El libro fue concebido como un conjunto de materiales organizado de la siguiente manera:

1. Guía para docentes y reflexiones educativas.
2. Módulos o unidades de trabajo, compuestos por un "módulo central" con información filosófica, socio-histórica y jurídica importante para aproximarse a la comprensión de cada valor o principio escogido y un "módulo de ayudas didácticas" con sugerencias de actividades descritas paso a paso para que el docente pueda implementar en el aula.
3. Los instrumentos de evaluación.
4. Los materiales complementarios, entendidos como "apoyos didácticos adicionales que están a disposición de los docentes para ser utilizados cuándo y cómo les resulte necesario".

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

KOROL, J. C. y E. TANDETER. Historia económica de América Latina: problemas y procesos, Buenos Aires, F.C.E, 1999. -----

Los autores realizan una síntesis interpretativa desde la perspectiva de la historia económica que intenta dar cuenta tanto de los elementos comunes como de la diversidad de los desarrollos de las experiencias históricas de los distintos países de América Latina, examinando las impuestas por la dotación inicial desigual de los factores de la producción: tierra, capital y mano de obra, como los derivados de la historia. Las notas a pie de página remiten a una selección bibliográfica actualizada que orientará al lector para una profundización de los problemas. -----

LACOSTE, Y. y R. GHIRARDI. Geografía general, física y humana, Barcelona, Oikos-Tau, 1983. -----

"En esta obra de geografía general no se trata de describir uno por uno los diferentes países de los cinco continentes o de enumerar las características de las diversas regiones del país en el que vivimos; se trata de recopilar informaciones y conocimientos variadísimos que nos servirán de herramientas para comprender mejor tal o cual acontecimiento que ha ocurrido en determinado país, en cierta región, teniendo en cuenta sus particularidades geográficas: no solamente aspectos del relieve, características del clima y de la vegetación, sino también la distribución de los hombres, sus diferentes actividades y las formas de organización de las que dependen. Todo ello se combina en la realidad y es necesario un método para captar las interacciones entre factores tan diferentes."

Este material se destaca por la organización serial y redial de sus capítulos. Se puede acceder a la lectura siguiendo la seriación numérica del capítulo 1 al 31 o por la interacción entre los fenómenos físicos y humanos, cuyos capítulos fueron explicitados en el índice del libro y cuya relación aparece sugerida.

Otros elementos distintivos y didácticamente potentes son los "esquemas síntesis de diversos paisajes", la cartografía y la fotografía.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

LISCHEITI, M. (comp.). Antropología, Buenos Aires, EUDEBA, 1994.

Varios autores abordan a lo largo de diversos artículos los problemas de la antropología como disciplina científica; las principales corrientes teóricas en antropología; los procesos de conformación de la identidad étnica en América Latina; la relación naturaleza y cultura; el proceso de hominización (aspectos biológicos y culturales); la relación poder, racismo y exclusión; y finalmente, un análisis de la crisis y vigencia del concepto de cultura.

Este libro se recomienda como bibliografía general para los estudiantes.

LÓPEZ, D. y otros. Aprender con los chicos. Educación para los derechos humanos, Buenos Aires, Aique, 1999.

Material orientado a la construcción de los derechos humanos, con propuestas basadas en la indagación y con actividades diferenciadas para el primero, segundo y tercer ciclo del nivel primario.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

Luc, J. N. La enseñanza de la historia a través del medio. Madrid, Cincel - Kapelusz, 1981.

Este material se enmarca en la "reforma del éveil", responde a la tradición humanista en la didáctica de las Ciencias Sociales. Se apoya en la psicología genética, remarca las dificultades inherentes al desarrollo psicológico del niño para el abordaje de las problemáticas históricas, avanza en el conocimiento de la historia según el niño para continuar con las posibilidades históricas de la exploración del medio y finalizar en una serie de propuestas didácticas para abordar el método histórico. Excelente clásico que apunta a una fuerte crítica a la enseñanza tradicional y sostiene la actividad del alumno con testimonios históricos provenientes del medio social.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

MARTÍN, E. "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", en Infancia y aprendizaje, nº 24, 1983.

Artículo que presenta los propósitos de los juegos de simulación, los tipos de juegos, la secuencia didáctica adecuada para los mismos y orientaciones para su diseño.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

— "Los juegos de simulación: cómo hacerlos, dónde conseguirlos", en Infancia y aprendizaje, nº 34, 1986.

Artículo que profundiza el contenido del anterior; incluye un listado de juegos en español, catalán e inglés. -----

MASTACHE, A. "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año VII, nº13, diciembre, 1998. -----

En este artículo se aborda la construcción del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una doble relación:

1. La de la didáctica con la filosofía de la ciencia, por lo cual, de distintas posturas en este campo teórico se derivan distintos planteos didácticos.
2. La de la didáctica con la filosofía de la ciencia particular, tomando como objeto de estudio la enseñanza de la disciplina particular correspondiente y el enfoque teórico respecto de dicho objeto. Es decir, que desde distintas posturas filosóficas sobre la disciplina han de derivarse didácticas especiales diferentes. -----

MERONI, G. La historia en mis documentos, Buenos Aires, Huemul, 1972. -----

Selección de testimonios históricos dirigidos a la enseñanza secundaria, pero que aporta material útil al nivel primario. Resulta una recopilación significativa tanto para profesores como maestros. La presentación de los testimonios se organiza a partir de procesos históricos y responde al criterio de multiperspectividad. La selección de material incluye una serie de interrogantes que orientan la lectura.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

MORENO JIMÉNEZ, A. y M. MARRÓN GAITE (editores). Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica, Madrid, Síntesis, 1995. -----

Excelente obra organizada en tres partes: I- La Geografía en la educación (aborda cuestiones referidas a la universidad como ámbito para la enseñanza de la Geografía y el papel de la Geografía en la educación primaria y secundaria); II- Estrategias y recursos didácticos (encara cuestiones como: las exposiciones orales, juegos y técnicas de simulación, el modelo diálogo-debate, enseñar investigando, enseñar a distancia, el trabajo de campo y las excursiones, el laboratorio y el gabinete, enseñar con ordenadores, los medios audiovisuales, las fuentes literarias y documentales, los mapas-fotografías e imágenes, las estadísticas; III- Evaluar la enseñanza y el aprendizaje (desarrolla cuestiones como la evaluación y la investigación acción).

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

Novo, M. La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas, Madrid, Ediciones UNESCO - Universitas S.A., 1998. -----

Este artículo está pensando para actualizar los enfoques tanto disciplinares como didácticos desde donde se aborda la enseñanza de la educación ambiental.

El artículo es especialmente apropiado para los estudiantes. -----

PAGÉS, J. y otros. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del Profesorado de Ciencias Sociales, Huelva, Universidad de Huelva, 2000. -----

Publicación que reúne innumerables trabajos en torno a las investigaciones realizadas respecto de la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Los cuatro núcleos temáticos que agrupan los trabajos son:

I- Modelos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales;

II- Propuestas y perspectivas en la formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales;

III- El conocimiento profesional del Profesorado de Ciencias Sociales;

IV- Metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales: teoría y práctica. -----

PERKINS, D. La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, Barcelona, Gedisa, 1995. -----

El libro se apoya en una formulación: "la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo" y plantea que las condiciones necesarias de lo anterior son: la claridad informativa, la práctica reflexiva, la realimentación informativa y una fuerte motivación extrínseca e intrínseca. Se rescatan los capítulos en los que propone el trabajo con representaciones gráficas potentes con miras a la construcción de imágenes mentales, la idea de metacurrículum y los diversos niveles de comprensión. -----

Pozo, J. El niño y la historia, Madrid, Grafisa, 1985. -----

El recorrido teórico del libro se inicia con el análisis de las nociones temporales que se desarrollan en el niño, continúa con el desarrollo del tiempo convencional, y finaliza con el análisis del desarrollo cognitivo y el aprendizaje de la historia.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

Pozo, J. y otros. "Las ideas de los alumnos sobre la Ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva", en Enseñanza de las Ciencias, nº 9, 1991. -----

En primera instancia el artículo hace una descripción del tipo de investigaciones realizadas respecto de las ideas de los alumnos sobre las ciencias, y sobre la base de éstas sintetiza tres posibles orígenes de dichas ideas; luego presenta una clasificación orientadora de las mismas.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

PUYOL, R. (coord.). Geografía Humana, Madrid, Pirámide, 1990. -----

Reúne los trabajos de un equipo de expertos para ofrecer una panorámica general de lo que constituye hoy la Geografía Humana. Temas actuales como el desequilibrio en el reparto de la población y su futuro, los desajustes económicos o el proceso de industrialización y urbanización.

Se recomienda como bibliografía para los estudiantes el capítulo 2: "Obtención y tratamiento de la información geográfica"; capítulo 3: "Los grandes contrastes demográficos"; capítulo 4: "Los recursos alimenticios. La geografía de las actividades agrarias y la pesca"; y capítulo 5: "Las actividades industriales: fundamento de la dualidad desarrollo-subdesarrollo". -----

PULCKROSE, H. Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid, M.E.C. - Morata, 1991. -----

La propuesta se inicia con un análisis de los propósitos de la enseñanza de la historia en el nivel primario; desde allí se desarrollan los conceptos y destrezas propios de la Historia, para abordar luego las propuestas didácticas que se llevarán a cabo en la escuela y las propuestas didácticas que tendrán lugar en espacios extraescolares. Una serie de capítulos aborda las siguientes cuestiones: la planificación, la selección bibliográfica como recurso didáctico, el enfoque sobre el contenido, la problemática de la evaluación en las clases de Historia.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

ROFMAN, A. y L. A. ROMERO. Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina, Buenos Aires, Amorrortu, 1997, nueva edición actualizada. -----

Este libro permite abordar en forma integrada la conformación urbano-regional de la Argentina a partir de un marco teórico definido en la primera parte de la obra, y que toma en cuenta el contexto internacional, el sistema nacional, las relaciones de poder entre ambas dimensiones, los sistemas de decisión y el sistema urbano-regional como resultado del proceso histórico.

También se recomienda en su totalidad para los estudiantes. -----

ROMAÑA, T. y J. TRILLA. "Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela. Una experiencia de formación de educadores", en Revista Aula de innovación educativa, nº16-17, julio - agosto, 1993.

Artículo que analiza la cuestión de la postura del profesor –"neutralidad o beligerancia"– para el tratamiento de los valores en la escuela. El texto aborda el papel de la formación docente sobre estos temas; se presenta la descripción y el análisis de una experiencia.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

ROMERO, L. A. Breve historia contemporánea de la Argentina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.

El autor integra en un relato, a la vez sintético e interpretativo, la historia argentina de este siglo recuperando la interrelación entre las distintas dimensiones de la realidad social en una narrativa unificada, que incorpora los aportes de la producción historiográfica reciente, además de las investigaciones del propio historiador. En él se desarrolla la historia de un proceso de progresiva ampliación de la ciudadanía que se inicia con el ascenso de Hipólito Yrigoyen a la presidencia y concluye en una mirada sobre el presente recuperando el valor de la solidaridad y la justicia, y analizando las características que debe tener el sistema político para asegurar la democracia.

Destinado a un público amplio, constituye a la vez el resultado del oficio de un historiador profesional y la reflexión de un hombre comprometido con su tiempo y convencido de que sólo el conocimiento del pasado permite diseñar el futuro.

Este texto es particularmente apropiado para los docentes y el trabajo en el aula porque aborda las principales problemáticas de la historia argentina contemporánea.

Fundamental como bibliografía obligatoria par los alumnos.

ROMERO, J. L. Estudio de la mentalidad burguesa, Buenos Aires, Alianza, 1987.

Este libro, publicado por su hijo varios años después de la muerte del autor, resulta fundamental tanto para la comprensión del proceso histórico comprendido entre los siglos XI al XVIII, o sociedad feudoburguesa (aunque el autor extiende el análisis hasta la Primera Guerra Mundial), como para analizar desde las mentalidades cualquier otro proceso social.

El autor comienza desarrollando los conceptos de "mentalidades" y "mentalidad burguesa". Luego, examina analíticamente los contenidos de la mentalidad burguesa –la imagen del hombre, la naturaleza, la sociedad, la política, la economía y la religión, entre otros– y sus transformaciones a partir de las experiencias que originan estos contenidos.

A partir de la lectura de esta obra –novedosa en la historiografía argentina–, el lector podrá encontrar muchas de las claves que permiten comprender las características de las mentalidades en el presente.

ROZADA MARTÍNEZ, J. "La enseñanza de las Ciencias Sociales: una cuestión 'indisciplinada', necesariamente", en Revista Aula de innovación educativa, nº8, noviembre, 1992. -----

El artículo plantea como primer interrogante "¿Qué es esto que denominamos Didáctica de la Ciencias Sociales?", para luego pasar a presentar su postura sobre la inexistencia de finalidades compartidas entre los profesionales que conforman el grupo que se autodenomina didáctas de las Ciencias Sociales, y explicitar la necesidad de establecer criterios sobre los cuáles ir construyendo un cuerpo teórico que dé lugar a una disciplina que pueda llamarse Didáctica de las Ciencias Sociales.

Este artículo se recomienda como bibliografía para los alumnos. -----

SEGAL, A. y G. IAIES. "Las Ciencias Sociales y el campo de la Didáctica", en M. Rojo y otros, Didácticas especiales. Estado del debate, Buenos Aires, Aique, 1992. -----

Capítulo que aborda, a partir de distintos ángulos, algunos problemas desde donde pensar una didáctica de las Ciencias Sociales.

Este capítulo se sugiere como bibliografía obligatoria para los alumnos. -----

SCHVARZER, J. La industria que supimos conseguir, Buenos Aires, Planeta, 1996. -----

Se trata de una historia político-social de la industria argentina desde 1880 –aunque introduce un breve panorama del período anterior– hasta la actualidad. El objetivo del autor es explicar por qué esta industria no ha podido convertirse en el motor efectivo de desarrollo nacional. Para ello, a partir de un tratamiento sencillo, no obstante la complejidad del tema, toma como referencia las sociedades industriales. Si bien el trabajo está centrado en el análisis de la industria, la perspectiva social y política están presentes en todos los análisis. Este libro constituye un modelo para estudiar la historia argentina a partir de un eje específico.

El análisis que realiza el autor de la época actual convoca a la reflexión sobre el futuro nacional.

Se recomienda para los alumnos el cap. 1 "La industria y la revolución: del taller a la sociedad".

En este capítulo se desarrollan algunos elementos del proceso de crecimiento industrial de cada nación. Se explica la importancia de la revolución fabril, "así como que la industria no es las fábricas aunque se apoye y se refleje en ellas". Ofrece un marco general de ideas y criterios para analizar la nueva lógica productiva, cuyo motor es la ciencia y la tecnología, pero en un contexto social que promueve y estimula su expansión. No sólo es útil para analizar la Revolución Industrial en Inglaterra y otros países, sino también para comprender el desarrollo económico de los siglos XIX y XX. -----

TERNAVASIO, M. "Las reformas rivadavianas en Buenos Aires y el Congreso General Constituyente (1820-1827)", en N. GOLDMAN y R. SALVATORE (comps.), Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema, Buenos Aires, EUDEBA, 1998. -----

Se recomienda el capítulo antes citado como bibliografía para los alumnos.

La arquitectura institucional del estado provincial de Buenos Aires en la década del veinte resulta claramente develada en este estudio de las nuevas formas de representación política, de indudable interés para la formación del ciudadano. Su comparación con el tratamiento del tema que hiciera Halperín en la Historia Argentina que editara Paidós, o en las conclusiones de Revolución y Guerra, permiten visualizar con claridad ese recorrido historiográfico de una temática planteada alrededor de lo que inicialmente se presentaba como la aparición de la política en un ámbito en que hasta poco antes era una actividad desconocida, formulado luego como la emergencia de una incipiente esfera pública en la cual la representación política es abordada desde las elecciones, la prensa periódica y las nuevas formas de sociabilidad política. -----

TREPAT, C. Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona, ICE-GRAÓ, 1995. -----

El libro se organiza en una primera parte que aborda la cuestión de los procedimientos en torno a diversos ejes: sus bases teóricas, la secuenciación, la enseñanza y los aprendizajes, la evaluación y los procedimientos propios de la historia; una segunda parte que presenta una gran variedad de técnicas referidas a fuentes primarias, fuentes secundarias, aplicación de categorías temporales y tiempo histórico, explicaciones y empatía, vocabulario histórico y comunicación de la información en Historia. En esta segunda parte, la mayoría de las cuestiones son presentadas a su vez siguiendo una marcada gradualidad.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes. -----

VARIOS AUTORES. Historia Argentina, Buenos Aires, Paidós, 2000, colección dirigida por T. Halperín Donghi, 1ra. edición, 1972. -----

Obras que integran la colección: **V.I** A. R. González y J. A. Pérez, Argentina Indígena, vísperas de la conquista; **V.II** C. S. Assadourian, G. Beato y J.C. Chiaramonte, Argentina. De la Conquista a la Independencia; **V.III** T. Halperín Donghi, Argentina de la Revolución de Independencia a la Confederación rosista; **V.IV** H. Gorostegui de Torres, Argentina. La Organización Nacional; **V.V** E. Gallo y R. Cortés Conde, Argentina. La República Conservadora; **V.VI** D. Cantón, J. L. Moreno y A. Ciria, Argentina. La democracia constitucional y su crisis; **V.VII** T. Halperín Donghi, Argentina. La democracia de masas.

Esta colección constituye uno de los primeros intentos de conceptualizar las características de cada gran etapa de la Historia Argentina. La periodización contempla las dimensiones sociopolíticas y económicas, pero ahondando, a la vez, en aspectos que hacen a la temática de sectores de poder como la Iglesia o el Ejército. Diversos especialistas profundizan, desde su enfoque y análisis particular, el estudio de las distintas etapas históricas de nuestro país.

Con un lenguaje accesible, es el punto de partida para trabajar con solidez académica los

contenidos relacionados con la etapa indígena, la colonial y la independiente, y como base para formular nuevos problemas e hipótesis en el tratamiento escolar.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

VARIOS AUTORES. Historia Visual Argentina. Dirigida por Luis Alberto Romero, varios fascículos. Diario Clarín, 2000.

El primer fascículo presenta la estructura total de la obra. La participación de varios autores revela la intención de asumir, a nivel académico universitario y con pluralidad de aportes, los esfuerzos por llevar adelante la tarea de divulgación histórica con la mayor rigurosidad y compromiso en una sociedad que necesita que los profesionales de la historia la incluyan más específicamente entre sus destinatarios. Cada fascículo contiene un artículo de fondo sobre temas que se enlazan en una estructura cronológica y recuperan la historia como relato. Cada artículo es, a la vez, una síntesis interpretativa y un relato sumario del tema que se completa con una bibliografía, una línea de tiempo y un amplio conjunto de imágenes de gran utilidad para la tarea docente. Cabe advertir, desde luego, que la obra no proporciona elementos orientativos para la utilización de esas imágenes, por lo cual requiere de un trabajo importante del docente que enseñe a leer imágenes y a incluir específicamente ese procedimiento entre los contenidos a enseñar. Hubiera sido deseable una referencia a la procedencia de cada imagen. Por otro lado, al igual que en la Nueva Historia Argentina se han deslizado ciertos errores que pueden atribuirse a algún descuido editorial en las tareas de corrección. Esto puede subsanarse a través de propuestas pedagógicas que inviten a la elaboración de "fe de erratas" como una actividad a realizar por los alumnos.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía general para los estudiantes.

ZELMANOVICH, P. y E. NUL. América: Desarrollo tecnológico, Departamento de Educación Creativa, ORT Argentina, s/f.

El material consiste en una propuesta didáctica (juego de exploración) para comprender algunos aspectos de la diversidad en el desarrollo de los países de América, está destinado a alumnos del 5º, 6º y 7º grado. Consta de:

1. Exploración: entendida como indagación de saberes que ya poseen los alumnos.
2. Módulo de juego: con explicaciones de propósitos, indicaciones para el docente, consignas para los alumnos, reglamento de juegos.
3. Módulo de banco de datos.
4. Cuadernillo para el alumno.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes.

— Los niños del primer ciclo y las Ciencias Sociales, Departamento de Educación Creativa, ORT Argentina, 1993.

El material es una propuesta de investigación sobre las ideas de los niños respecto de algunos temas del área:

- Aspectos de una trama argumentativa que más impactan a los niños.
- Los modos privilegiados de acceso a la información.
- El interés de los niños por el origen.
- Las representaciones que poseen sobre las efemérides.
- Las representaciones que tienen acerca de algunos aspectos de la vida de la ciudad, el campo y sus relaciones.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes.

ZELMANOVICH, P. y otros. Efemérides entre el mito y la historia, Buenos Aires, Paidós, 1994.

El tratamiento de las efemérides es un tema incorporado en los documentos curriculares y su enseñanza valorizada en las salas y las aulas. Este libro aporta en sus diferentes capítulos tanto el análisis de los contenidos que debe conocer básicamente un docente sobre los episodios vinculados con las efemérides, como un análisis desde la psicología infantil sobre las posibilidades de tratamiento de estos contenidos con los niños. Por último, constituye un aporte para elaborar estrategias de enseñanza a partir de las "historias" que presenta. Éstas pueden ser utilizadas por los alumnos de los profesorados para diseñar actividades adecuadas a las formas de aprendizaje de los niños y relevantes para la enseñanza de las nociones básicas de las Ciencias Sociales.

Se recomienda utilizar esta obra como bibliografía para los estudiantes.

ZENOBI, V. y S. CORDERO. "La Geografía en las Ciencias Sociales", en J. J. TOTAH y M. T. CORVATTA (comps.), Empezar a transformar. Cómo trasladar los CBC al aula, Buenos Aires, Transformación Aique, 1996.

Este capítulo aporta una síntesis de los principales cambios en los enfoques de la Geografía y los conceptos estructurantes que organizan la propuesta. Al mismo tiempo propone el análisis de una propuesta didáctica abordada desde una perspectiva interdisciplinaria.

El capítulo en su totalidad es útil para ser trabajado por los estudiantes.

- ALBALADEKO, G. y otros. Geografía. El medio físico y los recursos naturales, Barcelona, Crítica, 1987, Textos Enseñanza Crítica.
- Actualización Curricular. Ciencias Sociales. Documento de Trabajo N° 1, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, M.C.B.A., 1995.
- AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Cómo enseñar Ciencias Sociales, N° 8, Noviembre, 1992.
- AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Ciencias Sociales, N° 61, Julio, 1997.
- BAILEY, P. Didáctica de la geografía. Madrid, Cincel - Kapelusz, 1981.
- BALE, J. Didáctica de la geografía en la escuela primaria, Madrid, Morata, 1989.
- BARROS, C. El paradigma común de los historiadores del siglo XX en Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral, N° 10, Año VI, Primer Semestre, Santa Fe, 1996.
- BENEJAM, P. y J. PAGÉS (coord.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, Barcelona, ICE-Horsori, 1997.
- BENEJAM, P. "El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales" en "X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Un Currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI: Qué contenidos y para qué". Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de La Rioja, España, 2000.
- BOBBIO, N. y N. MATTEUCCI. Diccionario de Política, Siglo XXI, México, 1987, tomo 2.
- BRAUDEL, F. Historia y ciencias sociales: la larga duración. Historia Social. Estudios Monográficos. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1966.
- BRISA VARELA. Las Ciencias sociales en el aula. Conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales. De la producción del conocimiento científico a la transposición escolar, Módulo I, Prociencia, Conicet-MEYC, Argentina, 1999.
- BURKE, P. "Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro e Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración" en Peter BURKE (ed.), Formas de hacer historia, Madrid, Alianza, 1993.
- CAMILLONI, A. "De 'lo cercano o inmediato' a 'lo lejano' en el tiempo y el espacio", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, Año IV, n°6 Agosto, 1996.
- CAPEL, H. Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea, Barcelona, Barcanova, 1981.
- CAPEL, H. y J. L. URTEAGA. Las nuevas geografías, Madrid, Salvat, 1985.
- CARR, E. H. ¿Qué es la historia?, Barcelona, Planeta-Agostini, 1984.
- CARRETERO, M. Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia, Buenos Aires, Aique, 1995.
- CASTORINA, J. A. Seminario: Conocimiento, Documento de Trabajo, Formación docente, Aportes para el debate curricular, Trayecto de Formación general, 2000.
- CLAVAL, P. Evolución de la Geografía Humana. Colección Ciencias Geográficas. Barcelona, Oikos Tau, 1974. —La Geografía Cultural, Buenos Aires, EUDEBA, 1999.
- DAVINI, M. C. "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales" en Varios autores Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- DEI, D. "Paradigmas y paradogmas en las Ciencias Sociales", en Revista de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón, Año 3, n° 4, Agosto, 1998.
- DE LA GUARDIA, R. y otros. Historia del mundo contemporáneo. El mundo después de la Segunda Guerra Mundial, Madrid, AKAL, 1999.

- DIKER, G. y F. TERIGI. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- DI PACE, M. (coord.). Las utopías del medio ambiente, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992, Bibliotecas Universitarias.
- DI TELLA, T. (supervisor). Diccionario de ciencias sociales y políticas, Buenos Aires, Puntosur, 1989.
- DOGAN, M. y R. PAHRE. Las nuevas ciencias sociales, México, Grijalbo, 1993.
- EDELSTEIN, G. y A. CORIA. Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- FERRATA, H. y E. BOTTE. La investigación pedagógica en el proceso de construcción de proyectos curriculares institucionales, Dirección de Formación Docente Continua, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996.
- FINOCCHIO, S. (coord.). Enseñar ciencias sociales, Buenos Aires, Troquel educación, 1993, Serie FLACSO Acción.
- FONTANA, J. La historia después del fin de la historia, Barcelona, Crítica, 1992.
- GARCÍA CANCLINI, N. "Capítulo 1: Cultura y comunicación: Revisiones Teóricas en Cultura y Comunicación: entre lo Global y lo Local", en Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 1997.
- GEOPRÁCTICA Economía Industrial, Madrid, Biblioteca de Recursos Didácticos de Alambra, 1988.
- GOMEZ MENDOZA, J. El pensamiento geográfico, Madrid, Alianza, 1982.
- GRUPO CRONOS. "El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas", en Revista Aula, N° 61, julio, 1997.
- HARVEY, D. Urbanismo y Desigualdad Social, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1977.
- IAIES, G. y A. SEGAL "La escuela primaria y las Ciencias Sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante" en B. AISENBERG y S. ALDEROQUI (comps.) Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.
- ÍBER. Métodos y Técnicas de la Didáctica de la Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia n° 9, Barcelona, Graó, 1996.
- Nuevas fronteras de los contenidos geográficos. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia N° 16. Barcelona, Graó, 1998.
- GAGGERO, H. y otros. Argentina, 15 años después. De la transición a la democracia al menemismo. (1982-1997), Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, 1997.
- GRAVES, N. La enseñanza de la geografía, Madrid, Aprendizaje Visor, 1985.
- GIMENO SACRISTÁN, J. "La evaluación de la enseñanza" en GIMENO SACRISTÁN y J. PEREZ GÓMEZ Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1994, 3° ed.
- GUREVICH, R. y otros. Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada, Buenos Aires, Transformación AIQUE, 1995.
- LEFF, E. (comp.) Ciencias sociales y formación ambiental, Barcelona, Gedisa, 1994.
- MARDONES, J. M. Filosofía de la Ciencias Humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica, Barcelona, Anthropos, 1991.
- MASTACHE, A. "Filosofía de las Ciencias particulares y didácticas especiales", en Revista del IICE, Año VII, n°13, Diciembre, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 1998.
- MOCHÓN, F. y V. BEKER. Economía. Principios y aplicaciones, Madrid, McGraw-Hill, 1993.
- MORAES, A. Geografía: Pequenha historia crítica, Sao Paulo, Hucitec, 1984.
- NOVO, M. La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas, Madrid, Ediciones UNESCO-Universitas S.A., 1998.

- PEREZ GÓMEZ, A. I. "Enseñanza para la comprensión" en GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1994, 3º ed.
- PERKINS, D. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- PERRENOUD, P. *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*, mimeo, Dirección de Currícula, G.C.B.A., 1994.
- PUYOL, R. (coord.). *Geografía Humana*, Madrid, Pirámide, 1990.
- REBORATTI, C. *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*, Buenos Aires, Planeta-Ariel, 1999.
- ROFMAN A. y L. A. ROMERO *Sistema Socioeconómico y estructura regional en la Argentina*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997, Nueva edición actualizada.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. "La enseñanza de las Ciencias Sociales: una cuestión 'indisciplinada', necesariamente", en *Revista Aula de Innovación educativa*, nº 8, noviembre, 1992.
- REVEL, J. "Historia y Ciencias Sociales en Estudios Sociales", en *Revista Universitaria Semestral*, nº 10, Año VI, Santa Fe, Primer Semestre, 1996.
- ROMERO, L. A. *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- *Breve Historia Contemporánea de la Argentina. Uruguay*, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- SANTOS, J. *Historia social / sociología histórica*, España, Siglo XXI, 1989.
- TREPAT, C. *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Materiales para la Innovación educativa*, Barcelona, ICE-GRAÓ, 1995.
- ZENOBI, V. *El conocimiento científico y el contexto de la enseñanza de la Geografía*. Mimeo, 2000.
- ZENOBI, V. y S. CORDERO. "La Geografía en las Ciencias Sociales" en J. J. TOTAH y M. T. CORVATTA (comp.). *Empezar a transformar. Cómo trasladar los CBC al aula*, Buenos Aires, Transformación Aique, 1996.

La enseñanza de las Ciencias Sociales y la articulación con el TCPD

Consideramos la articulación entre la unidad curricular "Enseñanza de las Ciencias Sociales" con el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes avanzando por las siguientes fases o recorridos de formación: trabajos de campo, trabajos de diseño, microexperiencias y primeros desempeños docentes. Dentro de cada fase se explicitarán los distintos dispositivos a partir de los cuales –entre otros posibles– se pueden construir los recorridos de formación.

Respecto de la relación teoría-práctica, acordamos con Terigi en que no se trata de reemplazar una tendencia aplicacionista (la práctica al final, como aplicación de los fundamentos teóricos desarrollados por distintas cátedras entre las cuales encontramos las didácticas) por una tendencia ejemplificadora (la práctica al principio, y la teoría como explicación posterior). Proponemos una relación dialéctica entre las anteriores cuestiones, en donde pensemos la posibilidad de alternancia de recorridos reticulados entre los aprendizajes en los IFD y los desarrollados en las escuelas del Nivel Primario.

Trabajos de campo

"Los trabajos de campo tienen por objeto articular el tratamiento conceptual que se realiza en las distintas asignaturas con la realidad educativa, en una relación asidua que ofrezca referentes empíricos para las cuestiones abordadas en ellos, ya sea como fuente generadora de problemas o como vía de confrontación de supuestos" (Diker - Terigi, 1997: 248). Nos resulta pertinente remarcar que en esta instancia ya se torna necesario articular el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes con la unidad curricular "Enseñanza de las Ciencias Sociales". Por ejemplo:

1. Relevamiento sobre ideas previas de los alumnos del nivel primario en relación con determinados contenidos escolares. La propuesta requerirá de la construcción de acuerdos entre los maestros, los profesores a cargo del Trayecto de las Prácticas y los profesores a cargo de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, respecto del desarrollo de recorridos didácticos a cargo de los primeros que hagan explícitas las teorías de los niños en el campo de lo social.
2. Análisis de materiales curriculares (manuales, libros de texto, guías didácticas, diseño curricular). La propuesta se enriquecería a partir de acuerdos entre los distintos profesores (Prácticas y Enseñanza de las Ciencias Sociales), fundamentalmente a la hora de seleccionar los materiales curriculares, los criterios a partir de los cuales se construirá el análisis didáctico y la posibilidad de construir el recorrido didáctico como experiencia coparticipada.
3. Análisis de secuencias de trabajo en clase:
 - Si se optara por la modalidad de las observaciones de clases, un requisito fundamental para el profesor a cargo de la unidad curricular "Enseñanza de las Ciencias Sociales" es la incorporación de dichas observaciones como recursos didácticos. Se podría considerar la posibilidad de observar a residentes, y que el espacio de análisis de la práctica docente de los residentes funcionara como un trayecto for-

mativo para dos tipos de novatos, el residente (quien está finalizando su formación de grado) y el observador (quien está iniciando dicha formación).¹

- Si se optara por el análisis de secuencias de trabajo a partir de registros suministrados por el profesor a tal fin, la experiencia anteriormente relatada puede ser el primer paso para la construcción de registros que luego pasarían a ser recursos didácticos en esta modalidad de trabajo. Sería interesante comparar los relatos de distintos observadores sobre un mismo objeto de análisis (una misma clase), a fin de descubrir las múltiples perspectivas frente a la problemática a analizar.

4. Entrevistas a maestros y directivos del Nivel Primario: en esta instancia también se podría pensar en un trabajo articulado y consensuado entre los distintos profesores (Prácticas y "Enseñanza de las Ciencias Sociales"); no se trata de que los alumnos concreten una entrevista para el Trayecto de las Prácticas sobre una selección de cuestiones y luego realicen otra para el Trayecto de la enseñanzas sobre otra selección de cuestiones (o con superposición de temáticas); lo que se requiere es una "experiencia coparticipada" entre un grupo de alumnos y ambos formadores orientando a los primeros sobre el abordaje de la entrevista, la concreción y análisis de la misma.

5. Triangulación de técnicas: se podrían considerar las observaciones de clases, las entrevistas a los maestros, el análisis de materiales curriculares focalizando en la problemática de la "perspectiva histórica del área" y la "pervivencia o no de las tradiciones didácticas", y su impacto en los contextos de actuación profesional.²

6. Para finalizar, podríamos decir que del cruce, lectura y relectura de la información relevada a partir de las distintas experiencias anteriormente mencionadas, podríamos aproximarnos a los que Edelstein y Coria llaman como "descripción densa" de la realidad (contexto institucional y áulico), a un desplazamiento teórico desde la noción de práctica de enseñanza al de práctica docente y a un intento de articulación teoría-práctica que no puede restringirse al campo de lo didáctico.

Trabajos de diseño

"Los trabajos de diseño tienen por objeto centrar la tarea de los alumnos futuros docentes en la consideración de elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de programar la enseñanza. Nos estamos refiriendo a los cuatro componentes del conocimiento didáctico que hemos presentado aquí: los contenidos, sus condiciones de apropiación, las estrategias de enseñanza y el conocimiento de la situación en un contexto determinado" (Diker - Terigi, 1997: 251).

a. Un posible recorrido didáctico es iniciarse con el análisis de secuencias de trabajo para la enseñanza construidas por otros (profesores, maestros, residentes, otros). En esta propuesta, la centralidad didáctica se focaliza en los procesos de tomas de decisiones de quienes diseñaron las propuestas.

¹ Esta práctica es habitual en la carrera de Historia del Profesorado de Enseñanza Media "Joaquín V. González". De esta manera el formador a cargo de la Enseñanza de Sociales podría observar y acompañar tutorialmente al residente y a la vez acompañar en la observación a los alumnos que están cursando el Trayecto de la Enseñanza.

² De lo que se trata es de afianzar recorridos didácticos en la unidad curricular "Enseñanza de las Ciencias Sociales" que podrían funcionar como dispositivos para un abordaje del contexto escolar como texto educativo, a ser articulado con el Pre Diseño Curricular y con el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes.

b. Otro posible recorrido didáctico (o fase complementaria de la anterior) es pasar al diseño de secuencias de trabajo por los alumnos del profesorado bajo la dirección tutorial de los profesores. Para evitar el "diseñar en abstracto", podría pensarse en contextualizar la experiencia sobre la base de los trabajos de campo iniciales y con la aspiración a ser desarrollados en aulas reales.

Microexperiencias

Acordamos con Edelstein - Coria, respecto del alcance del término microexperiencias, "como formas de anticipar espacios de práctica previos a las residencias" (1995: 95). Podría pensarse como un recorrido didáctico en el cual el profesor proponga a los alumnos la posibilidad de diseñar y/o ejecutar una propuesta didáctica para el nivel primario, bajo una modalidad de experiencia coparticipada.

a. Una posibilidad radica en el diseño de una propuesta didáctica bajo una modalidad coparticipada entre el profesor y los alumnos. La concreción de las clases estaría a cargo del profesor; los alumnos se responsabilizarían de la observación. Para concretar esta experiencia, se requiere acordar con la escuela del nivel primario la posibilidad de que un maestro ceda un curso para que un profesor concrete una secuencia de clases.

b. Otra posibilidad por considerar es una actuación docente compartida entre el profesor y un alumno. Se piensa la iniciación docente secuenciadamente, de una clase coparticipada entre el profesor y el alumno a una clase a cargo de éste último, pero implementando un recorrido didáctico diseñado por todos. Para concretar esta experiencia, también se requiere acordar con la escuela del nivel primario la posibilidad de que un maestro ceda un curso para que un profesor y un alumno concreten una secuencia de clases. Otra variante sería la de una clase coparticipada entre un maestro y un alumno del Profesorado.

c. Finalmente, podría pensarse en que la tarea de diseño la realice el grupo total de alumnos en experiencia coparticipada con el profesor, pero en donde la actuación esté a cargo de un grupo de alumnos (por ejemplo, formando una pareja pedagógica).

Primeros desempeños docentes

Sería conveniente pensar en las microexperiencias anteriormente mencionadas como la primera instancia para iniciarse en los primeros desempeños.

a. [...] "por las características del trabajo que se propone como primer desempeño docente, éste no supone una incursión fugaz para dictar una clase, sino un trabajo de inserción en el grupo-clase que facilite la tarea de adecuación del diseño, y que posibilite el desarrollo de una secuencia de trabajo, incluyendo una fase de evaluación del aprendizaje de los alumnos. Estas secuencias nunca deben reducirse a una clase; suponen una unidad de trabajo" (Diker - Terigi, 1997: 255).

b. Consideramos pertinente evaluar la posibilidad de desarrollar el trabajo articulado entre profesores de Prácticas y de las Didácticas integrándose a través de momentos de diseño asistido de secuencias

de enseñanza e instancias de análisis individual y grupal de las diversas situaciones que se suscitan en el contexto de las Prácticas docentes de los alumnos (practicantes), en las escuelas del Nivel Primario. De esta manera se propone integrar el objeto de análisis, las prácticas docentes, a través de la concurrencia de los aportes de los especialistas de cada una de las áreas y del profesor de Prácticas, promoviendo en los futuros docentes procesos de análisis que vuelvan más inteligible lo que acontece en el aula y en la institución. La propuesta intenta generar un espacio de articulación entre los contenidos trabajados en las Didácticas Especiales y los contenidos presentes en el espacio de las Prácticas. Esta articulación es posible ya que se comparte un mismo objeto de estudio: las prácticas docentes. Los primeros desempeños constituyen una instancia formativa privilegiada en la medida en que ofrecen múltiples oportunidades de aprendizaje, contribuye a generar condiciones que facilitan la articulación entre enfoques y fundamentos teóricos de las áreas y las situaciones concretas de intervención docente. Los alumnos practicantes desarrollarían su Pasantía, en la cual varios de ellos implementarían secuencias didácticas elaboradas con la asistencia de su profesor de Práctica y de la Didáctica correspondiente. Dicha asistencia se complementaría con la observación de las clases y el análisis posterior de las mismas.

c. Sobre la evaluación de la actuación en lo que respecta a los primeros desempeños, consideramos pertinente focalizar la mirada en la evaluación de las prácticas docentes en lugar de la evaluación del practicante. "En su carácter de primeros desempeños, corresponde en el comienzo de la secuencia propuesta acreditar simplemente su realización, más que calificar el desempeño; de lo contrario, se estará evaluando un aspecto tan poco asible de este desempeño como la "habilidad docente" construida con independencia del trabajo formativo que se está realizando. Desde luego, al avanzar el trabajo formativo, la evaluación debería ir centrándose en el desempeño; en la Residencia, por tratarse del remate de un trayecto formativo habilitante para el ejercicio profesional, no deberían hacerse concesiones en cuanto al nivel de logro" (Diker - Terigi, 1997: 261).

La Geografía y las Ciencias Sociales

La Geografía como disciplina científica

Los enfoques dentro de una disciplina, en este caso la Geografía, sólo se entienden si se los contextualizan históricamente, es decir, teniendo en cuenta los procesos sociales que les dieron origen y las funciones que ese conocimiento cumplió en cada momento histórico.

A modo de ejemplo, los imperios de la antigüedad produjeron geografías del mundo tal como lo conocían a partir de sus viajes y de su interés por el movimiento de mercancías, tropas, migraciones de pueblos. Se describían y reproducían cartográficamente los ríos, las montañas, las bahías, los pueblos y sus costumbres. "En este sentido, el conocimiento del espacio se tornaba estratégico y era controlado por el poder, y hace referencia concreta a una forma de organizar un extenso territorio extra-nacional." ³

Con la aparición de las formas de capitalismo mercantil, industrial y financiero acompañadas de

³ Ferrero, A.; O. Morina y A. Villa. ¿Qué Geografía enseñamos?, Documento de trabajo, Proyecto Pedagógico para los Ciclos Superiores de las E.M.E.M., 1994.

una creciente integración de los espacios mundiales liderados por los países capitalistas occidentales, fue necesario generar nuevas formas de conocimiento geográfico. A partir de la Revolución Industrial y de la división internacional del trabajo, se impuso un nuevo conocimiento de los territorios conquistados y colonizados, fundamentalmente el relevamiento minucioso de los recursos naturales que estos países poseían.

Desde fines del siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX la Geografía adquiere los rasgos de la postura enciclopédica. La enumeración, la descripción y la localización de los lugares fue el objetivo de esta ciencia. Dentro de la tradición de la filosofía natural, geógrafos como Alexander von Humboldt y Karl Ritter emprendieron la colosal tarea de describir sistemáticamente la superficie de la Tierra, con la idea de dar a conocer los recursos naturales aprovechables para la actividad humana.

A fines del siglo XIX, el mundo fue ocupado y colonizado por las principales potencias occidentales industrializadas. Comienzan a plantearse conflictos por el acceso y el control de las materias primas, la fuerza de trabajo y los mercados. En esta época el geógrafo más famoso fue Friedrich Ratzel, quien propuso una ordenación del territorio tomando los avances que Charles Darwin había realizado en la Biología; adoptó los conceptos de supervivencia, control y dominación del territorio.

En este período se consolida la institucionalización académica de la Geografía, bajo un fuerte influjo del Positivismo y el Evolucionismo. La mentalidad positivista trata de realizar una ciencia que establezca el encadenamiento causal de los hechos y generalice a partir del descubrimiento de leyes generales.⁴

Así toma cuerpo el denominado determinismo geográfico que considera el medio físico como determinante de la actividad humana y, además, busca un riguroso encadenamiento lineal entre causas y efectos, físicos y humanos. La tendencia a considerar el espacio sólo como medio físico-natural y privilegiarlo en todas las explicaciones de los fenómenos humanos se cristaliza en la obra de Ratzel, "Antropogeographie".

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX surge como reacción al determinismo una propuesta de los denominados geógrafos humanos modernos, entre ellos el más renombrado, Vidal de la Blache. La crítica al determinismo condujo a pensar en las posibilidades que los hombres tenían para enfrentar las limitaciones del medio. Surge, entonces, el posibilismo que sostiene que el medio físico no determina las actividades humanas, sino que simplemente ofrece posibilidades.

El posibilismo se enmarca dentro de una concepción historicista que estima muy difícil proponer leyes generales que permitan la previsión; lo que se pretende es comprender la realidad socio-cultural.

El objeto de estudio fundamental de esta corriente es la región; en ella se realizan las combinaciones particulares de los fenómenos físicos y humanos. Si bien en este enfoque se incorporan explicaciones de los comportamientos humanos que no guardan estrecha relación con las características del medio físico, sin embargo las regiones se delimitan a partir de algún elemento del medio físico que se destaque. Por otra parte, esta corriente no pudo superar la fragmentación positivista; su método consistió en la superposición del análisis del medio físico, la población, las actividades económicas... sin establecer ningún tipo de interrelaciones entre estos elementos.

Desde la década del cuarenta se inician severas críticas al historicismo posibilista, ya que se lo consideraba "poco científico" e incapaz de dar respuestas a las nuevas necesidades del mundo contemporáneo: el crecimiento de las ciudades, la reconstrucción de postguerra, la planificación regional y la nueva racionalidad económica guiada por las grandes empresas y del Estado como sujeto econó-

I ⁴ Capel, H. y L. Urteaga. Las nuevas geografías, Madrid, Aula Abierta Salvat, 1982.

mico. El ataque procede de la llamada geografía cuantitativa de base neopositivista y con orientación lógico-matemática o analítica.

Esta corriente quiere ubicar a la Geografía en el mismo lugar académico que las ciencias físico-matemáticas, es por ello que se aplica el mismo método científico: formular hipótesis, realizar observaciones, verificar los datos, comprobar... y fundamentalmente, buscar regularidades y modelos en el espacio.

Durante las décadas del cincuenta y del sesenta se consolida esta escuela del análisis espacial y locacional; al mismo tiempo se construye la denominada física social que aplica conceptos de la física y de la biología al tratamiento de los problemas de la realidad social. Los geógrafos se ocupan de realizar descripciones de las estructuras espaciales con un mayor nivel de minuciosidad y sofisticación metodológica; sin embargo, no logran proponer explicaciones de los procesos que le dieron origen.

El espacio geográfico se torna más abstracto y neutro. La preocupación por cuantificar los elementos de la naturaleza y de la sociedad, reducidos ahora a variables, empobrece el contenido y reduce el método a un conjunto de técnicas sofisticadas.

En fuerte oposición a esta concepción de la Geografía, en la década del sesenta la geografía de la percepción introduce la noción de espacio subjetivo. Según esta corriente, el comportamiento del hombre está en función de la imagen que él posee del mundo. Lo importante –para esta corriente– es conocer cómo las personas construyen sus imágenes mentales. Los aportes de esta corriente han sido muy valiosos para comprender la percepción de los riesgos –inundaciones, erupciones volcánicas, terremotos–, y su incidencia en situaciones de catástrofe. También investigaron en relación con la percepción del espacio urbano.

Su estrecha relación con los procesos cognitivos aporta elementos significativos para la enseñanza de la Geografía, especialmente si se contemplan los conocimientos previos de los alumnos en torno a su espacio vivido, que va mucho más allá de su experiencia directa.

Finalizando la década de los sesenta, el mundo plantea nuevos y graves problemas: la crisis del modelo occidental de dominación, los fuertes contrastes entre países ricos y pobres, señales de contaminación ambiental y vulnerabilidad de ciertos recursos no renovables, a partir de la crisis del petróleo, entre otros. La Geografía neopositivista no logra dar respuestas; entonces, se recupera su vertiente historicista con el surgimiento de las llamadas corrientes radicales. Esta convivencia de orientaciones diversas comparte un objetivo en común: el compromiso con la sociedad y la concepción del saber geográfico como un aporte más a la comprensión y la transformación de la realidad social.

El compromiso y los fundamentos metodológicos son los que otorgan unidad a esta corriente, ya que dentro de ella conviven estructuralistas, marxistas, existencialistas. Todos ellos proponen que la Geografía debe contribuir a mejorar las condiciones de vida de la gente y lograr una situación de mayor equidad.

El espacio no se concibe como algo dado, sino que es construido por las acciones de las personas que viven en sociedad; es decir, el espacio es un producto social. Al recuperar los procesos históricos como elementos explicativos se reconoce el carácter histórico del espacio social. Por lo tanto, el espacio no sólo se describe y se explica, también se transforma.

En síntesis, la Geografía abandonó las clásicas dicotomías determinismo-posibilismo, hombre-medio, cuantitativo-cualitativo. Pasó de poner énfasis en el qué y el dónde, para considerar el cómo, por qué y para quién. En los ámbitos académicos, hoy podemos observar la convivencia de diferentes corrientes, la producción de investigaciones orientadas a las más diversas temáticas y la utilización de un abanico metodológico.

La Geografía como asignatura escolar: una mirada retrospectiva

La Geografía junto con la Historia ha sido una de las materias de presencia permanente en el Sistema Educativo argentino. Este hecho puede interpretarse en relación con los objetivos pedagógicos asignados al área de Ciencias Sociales a lo largo de la historia de la educación en la Argentina. En este sentido desde mediados del siglo XIX y hasta la actualidad "... ha tenido un eje fundamental: la formación de la identidad del individuo, tanto individual como colectivo, y en forma más doctrinaria que razonada".⁵

Por el contrario, el área de Ciencias Sociales nunca incluyó entre sus objetivos explícitos el brindar conocimientos válidos para la comprensión y la explicación de la realidad social a partir de la enseñanza de conceptos utilizados por las distintas disciplinas que la conforman. Es decir, "... se ha pensado a las Ciencias Sociales con una función formativa más que cognitiva".⁶ Además paradójicamente, la Geografía y la Historia debieron condensar todos los conocimientos sobre la realidad social cuando habían sido concebidas como instrumentos para la formación ética antes que como espacios de estudio y discusión crítica.

La Geografía que se enseñaba –y en algunos casos aún se enseña–, responde a dos corrientes de fines del siglo XIX y principios del XX, el determinismo y el posibilismo. Del positivismo los programas adoptaron la idea de la preponderancia del medio natural sobre el hombre. La estructuración didáctica de los mismos se realiza a partir de la secuenciación temática de los diferentes elementos del medio: los límites, el relieve, los climas... hasta llegar, muy al final, a los hombres y las actividades económicas. Esta secuencia se repite año tras año naturalizando la forma de aprender y enseñar Geografía. Cada tema se enseñaba por separado y el objetivo principal es el aprendizaje de datos, generalmente confundidos con información.

Algo más tarde, a los programas se agregaron aportes del historicismo posibilista con la idea de región entendida como el objeto de estudio de la Geografía. Pero las regiones eran consideradas como unidades cerradas en sí mismas y los elementos físicos, finalmente, eran sus organizadores. En síntesis, se abordaba el estudio de las regiones reproduciendo el listado temático de la Geografía General.

Los contenidos de la asignatura, además de fragmentados, se enunciaban en forma neutralizada; la problematización estaba totalmente ausente. La localización y la descripción de los fenómenos eran sus objetivos centrales. Esta Geografía correspondió a un mundo diferente, creyente del progreso y de la expansión de un sistema económico hegemónico.

La Geografía académica recorrió nuevos caminos teóricos –como se desarrolló en el apartado anterior–, pero sus transformaciones no llegaron al resto del Sistema Educativo ya que ambas geografías se separaron. La Geografía positivista y posibilista se refugió en los Institutos de Formación Docente, formando maestros y profesores que reprodujeron estas corrientes en las escuelas primarias y secundarias.

En otras palabras, la Geografía escolar parece que por muchas décadas tuvo un cuerpo propio de contenidos, divorciado de los cambios que se venían dando en las universidades y esencialmente de la realidad misma. Ese cuerpo de conocimientos cumplió una función, fue útil en el pasado, adoptando particulares visiones del mundo que la escuela se ocupó de tomar y reproducir. Al mismo tiempo, la atemporalidad con que se desarrollaban esos contenidos lo presentaban como objetivos y neu-

⁵ Reboratti, C. "La geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de comprensión", en *Geographikós*, año 3, n° 4, 2° semestre, 1993, pág. 9.

⁶ *Ibid.*

trales; hoy por hoy carecen de significatividad para los alumnos y también para el conjunto de la sociedad, quienes caracterizan a la Geografía como un conjunto de datos poco útiles.

El problema central de la Geografía en el Sistema Educativo es que el mundo que intentaba describir ya no existe; hay nuevas situaciones, nuevos problemas; los alumnos conocen a partir del acceso directo y frecuente a los medios de comunicación, que los "bombardean" con un cúmulo de datos y en ocasiones información de problemas de la realidad –discriminación, problemas ambientales, desigualdades sociales y económicas– que no pueden interpretar ni contextualizar. En consecuencia, la Geografía de la escuela no ayuda a resolver esos problemas ni tampoco a entenderlos.

La enseñanza de contenidos que son presentados como fragmentos de una realidad que se atomiza para su estudio, sólo puede basarse en la transmisión verbal y visual dependiente en gran parte de las exposiciones del profesor. Desde esta perspectiva, el alumno es considerado un sujeto pasivo que observa, memoriza y repite. Su realidad y experiencia de vida se mantienen afuera, y el conocimiento transmitido es impuesto como algo acabado, abstracto y en consecuencia alejado de su vida. La evaluación de estos aprendizajes consiste principalmente en comprobar la memorización de los datos, definiciones y localizaciones.

La Historia y las Ciencias Sociales

La Historia como disciplina científica

Asumiendo el riesgo que implican las clasificaciones muy generales, podríamos acordar que durante el periodo "profesionalista" de la historia –siglos XIX y XX– han reinado dos paradigmas:⁷ la Historia Tradicional o viejo paradigma histórico y la Nueva Escuela e Historia Social, representando el nuevo paradigma.

La Historia Tradicional, que encontró en Leopold von Ranke (1795-1886) a su exponente más consciente, se caracterizaba por ser narrativa, acontecimental, política, biográfica; descriptiva, historizante; historia desde arriba en la que los documentos constituían las fuentes naturales de los historiadores.⁸ A fines del siglo XIX, este modelo historiográfico gozaba de una preeminencia ideológica y científica indiscutida: encarnaba el método positivista que, sustentado en su excelencia erudita, permitía otorgar legitimidad al proyecto de construcción y defensa de la nacionalidad y el Estado, tanto en Europa como en América.

La revolución historiográfica del siglo XX derrocó, en buena medida, de su pedestal a esta historia heredada del siglo XIX. A partir de la Segunda Guerra Mundial –con importantes antecedentes en el período de entreguerras y al calor del optimismo de la época, signado por el desarrollo económico y tec-

⁷ Cabe aclarar –siguiendo a Kuhn– que el concepto paradigma alude a su sentido más genérico, como matriz disciplinar o paradigma compartido, atendiendo al pluralismo de los elementos teóricos, metodológicos y normativos que gozan del consenso de los especialistas. Este paradigma plural, general, contiene por su parte paradigmas particulares relacionados entre sí, que en el caso de la Historia estarían representados por las escuelas historiográficas. A su vez, podemos reconocer en ellos paradigmas, ejemplos que son las obras clásicas de cada disciplina, subdisciplina o temática, fundamentales en la enseñanza y en la iniciación a la investigación en cada área del conocimiento.

⁸ Barros, C. "El paradigma común de los historiadores del siglo XX", en Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral, n°10, año VI, Primer Semestre, Santa Fe, 1996, pág. 27.

nológico y las transformaciones sociales—,⁹ la Historia alcanzó un importante desarrollo como disciplina académica y como ciencia social. Nuevos paradigmas particulares caracterizados por cambios en las perspectivas temáticas, teóricas y metodológicas y una muy distinta concepción acerca de la Historia y de su relación con el conjunto de las ciencias sociales, guiaron el trabajo de los historiadores.

Dos corrientes historiográficas, la Nouvelle Histoire de la escuela de los Annales y la Social History de los marxistas británicos, en muchos casos en forma convergente, comenzaron a hegemonizar el escenario de la producción en este campo del saber. El viejo paradigma no desapareció. Un neopositivismo o empirismo superviviente, adaptado a las nuevas circunstancias, pervivió en el concepto general vigente de ciencia histórica, en el interés por los archivos, en la legitimación que le otorgaba el espacio académico y en el enorme prestigio que siguió teniendo en la práctica docente e investigadora de todos los historiadores.

Los aportes de la segunda generación de Annales: la historia como totalidad

En la década posterior a la finalización de la Segunda Guerra Mundial se consolidó en Francia una nueva corriente historiográfica que reconocía notorios antecedentes en los sociólogos del siglo XIX y el materialismo histórico de Carlos Marx. Era la escuela de los Annales o Nueva Historia. Tomó su nombre del título de una colección de ensayos dirigida por el medievalista Jacques Le Goff: *La nouvelle histoire*.

Desde sus comienzos, los annalistas o nuevos historiadores, con gran influencia en los países del sur de Europa, se interesaron en la metodología, las estructuras y la historia medieval y moderna.

La segunda generación de Annales, que se desarrolló en los años '50 y '60 liderada por Fernand Braudel, es la que ha ejercido el mayor impacto y el efecto más fértil en el campo histórico del siglo XX. No sólo culminó con los esfuerzos de innovación y rupturas que habían comenzado Marc Bloch y Lucien Febvre en el período de entreguerras, también enriqueció la investigación histórica incorporando la concepción de la historia como totalidad y la búsqueda de explicaciones holísticas.

Los annalistas estudiaron la sociedad y la relación entre sus distintas partes o niveles entre sí y con el todo. Organizaron su material en función de la "multiplicidad del tiempo" –largo, medio y corto– y del valor excepcional del tiempo largo.¹⁰ El modelo explicativo braudeliano –y en general, de la segunda generación de annalistas– privilegiaba la determinación de la larga duración y de las estructuras sobre las coyunturas y los acontecimientos.¹¹

Los aportes de la Historia Social de los historiadores marxistas británicos: la Historia como procesos de cambio

La Historia Social de los historiadores marxistas británicos reconoce tres antecedentes fundamentales. En primer lugar, la tradición individualista liberal o "interpretación Whig de la historia" que

⁹ La derrota del facismo, las políticas del Estado de Bienestar-Keynesiano y una imagen exitosa del sistema soviético favorecieron el desarrollo de la izquierda moderada, un clima de liberalización social generalizada y una revolución cultural con profundo impacto en la intelectualidad.

¹⁰ Véase Braudel, F. *Historia y ciencias sociales: la larga duración*, Historia Social, Estudios Monográficos, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1966.

¹¹ Santos Juliá. *Historia social / sociología histórica*, España, Siglo XXI, 1989, 1ª edición, pág. 40.

alcanzó su máximo esplendor en la era victoriana. Su interés no estaba en la totalidad, sino en el proceso de constitución de su propia sociedad. Partían de la convicción de que eran los hombres quienes hacían y sufrían la historia.

En segundo lugar, una Historia humanista y socialista o –según la expresión de Samuel– radical democrática que comenzó a desarrollarse a fines del siglo XIX.¹² Lo que a los historiadores humanistas les interesaba no eran las sociedades alejadas en el tiempo ni los factores determinantes de una abstracta larga duración sino procesos cuyas consecuencias les eran visibles y, en ellos, la concreta y vívida experiencia de grupos y clases sociales –sus efectos “desde abajo”–. Por consiguiente, no estudiaron las elites sociales ni las personalidades poderosas –como la tradición Whig– sino las clases trabajadoras, los sindicatos, el pueblo.

En tercer lugar, los aportes del historiador marxista Maurice Dobb. Sus trabajos *On Marxism today* de 1932 y *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo* de 1946 contribuyeron a definir no sólo el objeto central de la problemática historiográfica, sino un estilo teórico para abordarla.

La Historia Social de los historiadores marxistas británicos no logró estabilizarse hasta los años '60 y se expandió en los '70 hacia el norte europeo. Su centro de atención era la teoría, las revoluciones y la historia contemporánea. La obra de Christopher Hill, Rodney Hilton, Eric Hobsbawm, Edward Thompson o Raymond Williams –principales representantes de esta corriente– no se caracterizaba por construir nuevos objetos de investigación sino por entrar con diferentes enfoques y con una distinta preocupación política en las discusiones que ya habían introducido los humanistas.

Los marxistas británicos centraban su análisis en las experiencias de grupos y clases sociales, junto a la consideración del papel central de la lucha de clases como dinámica interna de cambio. Consideraban a los hombres activos y conscientes constructores de la historia y no meramente sus víctimas pasivas.

Más allá de las especificidades, los Annales y el marxismo histórico se muestran compatibles y complementarios conformando una nueva matriz disciplinar que no ha dejado de modernizarse con los avances de otras disciplinas sociales (Geografía, Sociología, Economía, Filosofía, y más adelante, Demografía, Psicología, Semiología, entre muchas otras). El lazo más sólido entre los historiadores de ambas tendencias es la oposición frontal a la vieja historia positivista y conservadora y el reconocimiento del potencial explicativo de la Historia para comprender las realidades sociales pasadas y presentes, a partir del análisis de los procesos históricos.

El objetivo del historiador –al igual que el conjunto de los científicos sociales– es “alcanzar un cuerpo de conocimientos sobre cuya base puedan comprenderse las acciones de los seres humanos como miembros de una sociedad: nada importa o, mejor, sólo importa a efectos técnicos, metodológicos, que se trate de sociedades históricas, en el sentido de ya desaparecidas, o actuales. Lo que realmente importa es el conocimiento de seres humanos en sociedad...”.¹³ Lo social es la materia sobre la que trabaja el investigador. Todo lo que puede definirse como objeto social –sociedad, estructuras sociales, problemas de estructuración en el tiempo, fenómenos y hechos sociales– es materia de la Historia.

Las múltiples traducciones de producciones historiográficas (mayoritariamente del francés y del inglés) han contribuido a unificar a lo largo de los años el territorio común, nacional e internacional.

¹² Dentro de la tradición humanista, la corriente socialista está representada por los trabajos de Webb, Cole y los Hammond.

¹³ Santos Juliá, op. cit., pág. 32.

Desarrollos historiográficos recientes: dispersión temática y tendencias centrifugas

A partir de las décadas de 1960 y 1970, comienzan a desarrollarse nuevas producciones historiográficas que abordan una gran variedad de temáticas: desde el crimen y el sexo hasta el análisis de culturas populares. "... todo parece poder –y entonces debía– devenir objeto de la historia. Todo: la familia, la sexualidad, las edades, las creencias y los sentimientos, lo simbólico y las representaciones..."¹⁴

Diversos factores han incidido en esta dispersión historiográfica: la búsqueda de respuestas a los diversos conflictos sociales y movimientos de protesta que se desarrollaron en esa época en cada región; la relación que los historiadores establecieron con otras Ciencias Sociales como la Etnología, la Demografía, el Urbanismo o la Sociología y la desigual influencia de las anteriores tradiciones.

La diversidad de teorías explicativas y de metodologías –además de la dispersión de sus objetos– no permiten identificarlas con una nueva escuela. En los estudios sobre los sectores populares, por ejemplo, no sólo se incorporaron nuevos aspectos (su cultura, su mentalidad, su lenguaje o en su vida diaria, el ocio, la bebida, el deporte, las canciones o el music-hall), también difiere el tipo de análisis. En algunos casos, se busca estudiar las relaciones de poder en el campo cultural; en otros, simplemente construir una historia de las manifestaciones culturales. Ejemplos de ellos son los trabajos de Gareth Stedman Jones o George Rudé, herederos de la tradición marxista, y los de Richar Cobb que rechaza cualquier teoría social.

Dentro de esta renovación historiográfica se encuentra la microhistoria que tiene en Carlo Ginzburg –El queso y los gusanos o El retorno de Martín Guerre– uno de sus máximos exponentes. Se trata de una historia que reduce su foco hasta centrarlo en un solo individuo, pero a través de él reconstruye a la sociedad a la vez que recupera el acontecimiento y el gusto por la estructura narrativa.

Otro caso es el desarrollo de la nueva Historia social en Estados Unidos de América. Más que el influjo recibido por los annalistas franceses o los marxistas británicos, sus características devienen de las preocupaciones políticas y sociales y de su relación con las otras ciencias. Los nuevos movimientos por la igualdad de derechos de la mujer o contra la discriminación racial y la guerra, se reflejaron en los estudios de género, minorías étnicas y jóvenes.

Una mención aparte merecen los trabajos de Francois Furet, en especial su libro más conocido *Pensar la Revolución Francesa*. En él, y como reacción a la interpretación marxista, este historiador revisionista desarrolla, siguiendo el camino antiteorético iniciado por Alfred Cobban en 1950, una tarea destructiva del proceso desdibujando las categorías imprescindibles para el materialismo histórico como "burguesía" y "nobleza", descomponiendo el proceso revolucionario en detrimento de su unidad histórica y resaltando la autonomía de lo político y cultural, entre otros aspectos.

De toda esta especialización temática y proliferación teórica y metodológica en el campo historiográfico, se pueden señalar dos consecuencias. Por un lado, la fragmentación de la Historia en subdisciplinas como la Demografía o la Historia urbana, constituyéndose en campos autónomos. Por otro, la pérdida, si no en la teoría al menos en la práctica, de la ambición totalizadora de la Historia. Se ha abandonado el estudio de los grandes procesos, de la sociedad en su conjunto así como los grandes temas como la formación del Estado nacional, los procesos de industrialización o la transición del feudalismo al capitalismo.

¹⁴ Revel, J. "Historia y Ciencias Sociales en Estudios Sociales", Revista Universitaria Semestral, N° 10, Año VI, Primer Semestre, Santa Fe, 1996, pág. 17.

El futuro es incierto y las posiciones dispares

"Para algunos –según R. Chartier–, el siglo XX habría sido el del 'fin' de la historia o, al menos, el de su 'crisis'. En Oslo¹⁵ se comprobó que el tiempo de los cuestionamientos ha sido un tiempo de dispersión: todas las grandes tradiciones historiográficas, por largo tiempo identificadas con una escuela, institución o revista, han perdido su unidad. Todas han estallado en proposiciones diversas, con frecuencia contradictorias, que multiplicaron los objetos, métodos e 'historias'. ¿Debemos deplorarlo? No, por cierto, si pensamos que el siglo XX, herido por tantos horrores y sufrimientos, también ha sido el siglo de los reencuentros y los mestizajes cuya vivencia cotidiana no siempre está libre de tensiones o conflictos. Pero, como lo demuestran las experiencias estéticas, los préstamos recíprocos y los injertos inesperados pueden dar frutos magníficos.

"Sin duda, en el siglo XXI la historia se caracterizará por las hibridaciones: entre tradiciones, entre metodologías, entre disciplinas." ¹⁶

Para otros –como J. Fontana–, los historiadores deben superar la fragmentación y retomar un camino –aunque renovado– hacia las grandes explicaciones históricas:

"Pienso que somos muchos los que consideramos necesario recuperar el sentido de globalidad –la consideración de la historia como ciencia que intenta abarcar lo humano en su conjunto y explicar, con ello, el funcionamiento de la sociedad– y que deseamos seguir orientando nuestro trabajo de acuerdo con un objetivo que trascienda la ciencia, como es el de explicar el mundo real y enseñar a otros a verlo con ojos críticos, para ayudar a transformarlo.[...] 'Globalización', o sea, voluntad de recoger los fragmentos de una historia troceada para reconstruir una visión unitaria del hombre en todas sus dimensiones, desde su alimentación hasta sus sueños, con el fin de superar las consecuencias del fraccionamiento cientifista que nos está conduciendo a investigar minucias carentes de relevancia fuera del ámbito estricto de la profesión, y a publicar los resultados en revistas y monografías que sólo leen otros miembros de la 'tribu'." ¹⁷

Más allá de las discusiones que caracterizaron el fin del milenio, existen acuerdos que guían las prácticas profesionales de los historiadores:

- Priorizar el análisis de las estructuras (económicas, políticas, mentales, etc.) aun cuando lo que se abordara con ese fin fuera un caso microhistórico.
- Descubrir nuevos aspectos de las realidades pasadas susceptibles de ser historizados, desde el modo de producir hasta el modo de representar la muerte o de concebir la "libertad".
- Privilegiar el estudio de los grandes procesos de cambios de larga y media duración, inscribiendo en ellos las explicaciones de los acontecimientos.
- Interesarse por la suerte y el papel histórico de los distintos colectivos sociales o culturales, sin olvidar las bases de las pirámides, "ni las pequeñas acciones de los hombres anónimos" (Historia desde abajo).
- Considerar que una leyenda campesina, una pintura, una receta de cocina, una serie de precios, o los testimonios orales de los protagonistas de un hecho histórico, pueden decirnos muchas más cosas sobre el pasado que un "documento oficial".

¹⁵ Entre el 6 y el 13 de agosto del corriente año, se realizó el XIX Congreso Internacional de Ciencias Históricas en Oslo, con la participación de dos mil representantes de ochenta países.

¹⁶ Chartier, R. El siglo XX en la mirada de los historiadores, Buenos Aires, Diario La Nación, 28-08-00.

¹⁷ Fontana, J. La historia después del fin de la historia, Barcelona, Crítica, 1992, págs. 114 y 123.

- Propender a explicaciones multicausales, estableciendo relaciones complejas y dinámicas entre los factores políticos, sociales, ideológicos, etc., que intervienen en las transformaciones.

La objetividad en la Historia

La problematización de la "objetividad" del historiador tiene un tratamiento muy diferente del otorgado por la historia decimonónica. El punto de vista del historiador interviene irrevocablemente en cada una de sus observaciones; la subjetividad impregna el objeto de estudio de la historia. Así como no hay verdades absolutas ni leyes inmutables, tampoco hay valores supremos no sujetos a variación ninguna. Existe un carácter social, históricamente condicionado, de todo los valores y supuestos que inciden en las miradas del historiador. Los avances científicos en el campo de la Historia están fuertemente condicionados por el presente histórico de los historiadores. Las Ciencias Sociales –y entre ellas la Historia– implican al hombre tanto en calidad de objeto como de sujeto. "El objeto de estudio de las ciencias humanas nos involucra desde la decisión misma de intervenir en una investigación." ¹⁸

Por lo tanto, el historiador –y cualquier investigador en Ciencias Sociales–, cuando estudia el hecho social debe realizar un "esfuerzo adicional crítico" para determinar criterios de análisis y fundamentar la metodología utilizada. Esto da cuenta de un conocimiento histórico relativo, en constante revisión y construcción.

La explicación en Historia

La explicación histórica parte de aceptar a las sociedades y al hecho social como una determinación social en la cual la causalidad histórica no sea reductible a la voluntad de individuos humanos concretos ni resultado de la mera suma de esas voluntades. La multicausalidad se impone como principio explicativo.

"La Historia social implica, por consiguiente, alguna teoría de la causación de los fenómenos que investiga. Es más, frente al historiador positivista y político contra el que se rebeló –aquél que da por supuesto que la mejor manera de la explicación causal en historia consiste en poner un hecho detrás de otro– el historiador social construye su objeto específico en estrecha relación con la teoría de causalidad social que sirva de supuesto a su explicación." ¹⁹

Si bien nadie entiende hoy que la causa histórica funcione como ley natural, no existen acuerdos para definir la causación histórica. Al pluralismo cognitivo y temático del nuevo paradigma historiográfico, le corresponde una explicación plural. La teoría causal dependerá de la tradición o la escuela en que se sitúe el historiador pues existe una estrecha relación entre los distintos objetos o temáticas de estudio y los diversos tipos de explicación utilizados. Los estudios de E. P. Thompson, por ejemplo, focalizados en el nacimiento de la clase obrera guardan una estrecha relación con su rechazo a la teoría de la causalidad estructural y su explicación a partir de las acciones de un sujeto histórico colectivo.

¹⁸ Dei, D. "Paradigmas y paradogmas en las Ciencias Sociales", en Revista de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón, Año 3, Nº 4, Agosto de 1998.

¹⁹ Santos Juliá, op. cit., pág. 33.

Objeto de investigación, método de comprensión, teoría de la causalidad, explicación de hechos y procesos y formas de representación aparecen íntimamente relacionados en la obra de los historiadores y definen el paradigma ejemplar con el que abordan las problemáticas y enigmas que se plantean en su trabajo profesional.

Pero la Historia no se ocupa sólo de la especificidad de cada proceso histórico sino de la relación entre lo único y lo general, de aplicar lo deducido de un conjunto de acontecimientos a otro conjunto de acontecimientos. Los historiadores y, en especial, los profesores de Historia no están interesados en lo único sino en lo que hay de general en lo único. Son generalizadores crónicos que aplican la observación de lo único a otros procesos históricos que conocen bien y aun, al de su propia época.²⁰

La Historia y las Ciencias Sociales

Durante un siglo, la confrontación entre la Historia y las Ciencias Sociales ha originado un debate difícil y cambiante que aún hoy se encuentra enteramente abierto.

A fines del siglo XIX y principios del XX, frente al antiguo origen y presencia de la Historia en el ámbito académico, las ciencias sociales recién llegadas –la Antropología, la Sociología o la Ciencia Política–, encontraron difícilmente su lugar y reconocimiento. Es desde la última ciencia social en aparecer, la Sociología, de donde vendrá la primera propuesta de unificación de las Ciencias Sociales. Durkheim y sus discípulos proponían la incorporación del método sociológico al empirismo histórico. La especificidad de la Historia era redefinida y limitada: podía y debía abrir la dimensión del tiempo a la experimentación sociológica. Para ellos nada justificaba la división disciplinaria. Sin embargo, la propuesta de Durkheim no logró la necesaria adhesión y fracasó.

En 1929, Marc Bloch y Lucien Febre –representantes de la primera generación de Annales–, propusieron un intercambio entre la Historia y las Ciencias Sociales de un carácter distinto del anterior. Sostenían que los acercamientos de la Historia al presente que estudiaban las Ciencias Sociales y de éstas al pasado permitirían enriquecer tanto la experiencia del pasado como la interpretación de lo contemporáneo. Para los historiadores, la complejidad del tiempo social y el objeto común, el hombre en sociedad, resultaban servir de ejes al encuentro interdisciplinario.²¹

En 1958, Fernand Braudel reivindicó el carácter central de la dimensión temporal en el análisis de los hechos sociales. La Historia –sostenía Braudel– puede ofrecer a "nuestros vecinos de las ciencias del hombre: economistas, etnógrafos, etnólogos (o antropólogos), sociólogos, psicólogos, lingüistas, demógrafos, geógrafos y aun especialistas en matemáticas sociales y estadísticas [...es] una noción cada vez más precisa de la multiplicidad del tiempo y del valor excepcional del tiempo largo. Esta última noción, más que la historia misma –la historia de cien rostros–, debería interesar a las ciencias sociales, nuestras vecinas".²² De esta manera, los Annales no sólo definieron la relación entre Historia y Ciencias Sociales, sino también construyeron una práctica de esa relación.

En las experiencias posteriores los intercambios interdisciplinarios devienen en una serie de tentativas de hibridación que se originan en la especialización científica, la fragmentación de disciplinas

²⁰ Véase Carr, E. H. ¿Qué es la historia?, Barcelona, Planeta-Agostini, 1984.

²¹ Revel, J. "Historia y Ciencias Sociales", en Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral, nº10, año VI, primer semestre, Santa Fe, 1996, pág. 15.

²² Véase Braudel, F. "Historia y Ciencias Sociales: la larga duración", Historia Social, estudios monográficos, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1966, pág. 3.

y la posterior recombinación de los fragmentos en dominios híbridos.²³ Los casos de hibridación se pueden leer como un esfuerzo por reformular, en conjunto, la distribución de relaciones de fuerza entre las Ciencias Sociales y las reglas del intercambio interdisciplinario.

Mucho han contribuido a este proceso los últimos desarrollos historiográficos, no sólo en Estados Unidos y en Francia, sino también en Italia y Alemania.

En los ámbitos educativos, las propuestas interdisciplinarias surgen como resultado de las políticas públicas posteriores a los sucesos de mayo de 1968, en especial en Francia, pero también en casi todos los países de Europa Occidental. Posteriormente, a mediados de la década del '70, están presentes en las políticas de modernización educativa universitaria, primero en México y luego en Brasil. Bajo el objetivo de la "innovación del ejercicio académico" se introduce la interdisciplinariedad como una forma de "no permanecer obsoletos" frente a los avances del conocimiento en la era de la revolución científico-tecnológica.²⁴

En los ámbitos científicos-académicos, la integración de la Historia con otras disciplinas sociales es un terreno muy controvertido. Algunos sostienen que las condiciones son menos favorables de lo que eran hace 15 ó 20 años, debido a las incertidumbres y confusiones del mundo presente, a la "anarquía epistemológica" y a la crisis de los paradigmas unificadores "que habían servido de arquitectura englobante al desarrollo de las Ciencias Sociales", y proponen una re-disciplinarización parcial. Otros, en cambio, consideran que los estudios interdisciplinarios son el único camino posible frente a la excesiva especialización que prevalece en el desarrollo de la ciencia contemporánea.

Sin embargo, todos acuerdan en garantizar una circulación efectiva de conocimientos fundada sobre la autonomía y sobre la diferencia de los puntos de vista y de procedimientos de trabajo. "No se trata entonces de re-encerrar el espacio científico en nombre de particularismos disciplinarios, sino de desplegar una pluralidad de proyectos que no se superpongan unos a otros."²⁵

En este tránsito de fronteras abiertas –utilizando la metáfora de E. Carr– fluido y de doble dirección, el rol de la Historia es contribuir con la historicidad al conjunto de las Ciencias Sociales.

²³ Véase Dogan, M. y R. Pahre. Las nuevas ciencias sociales, México, Grijalbo, 1993.

²⁴ Véase Roberto Follari.

²⁵ Revel, J. op. cit., pág. 20.