

“ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DEMOCRACIA”

El presente trabajo responde a la investigación cualitativa desarrollada entre 2003 y 2005 con docentes de Ciencias Sociales del tercer ciclo de Educación General Básica o EGB 3¹ de dos escuelas estatales del conurbano bonaerense que atiende sectores populares. El objeto de estudio del mismo se centró en *las representaciones sociales que los docentes de Educación General Básica 3 manifiestan acerca de las Ciencias Sociales en sus prácticas de enseñanza*².

Los cambios hacia procesos democráticos en nuestro país desde 1983 fueron acompañados por una reforma educativa que, en sus inicios, tuvo visos de estar basada en la consulta popular³. En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación. Entre enfoques pedagógicos interesantes y medidas economicocéntricas vimos cómo la educación iba expandiéndose en cobertura, pero al mismo tiempo perdiendo calidad.

Las decisiones político económicas tecnocráticas de las dos últimas décadas no buscaron la promoción y dignificación humanas a través del trabajo calificado ni la producción en la Argentina; como consecuencia tampoco era necesario un perfil de estudiante que aspirara a ascender a través del estudio y de allí a la

calificación laboral y profesional⁴. En esta descalificación está implícita la “desdemocratización” o pérdida de ejercicio de la democracia. A propósito de esos cambios, los docentes veían cómo sus alumnos se esforzaban cada vez menos en sus estudios y que las medidas de la política educativa reducían la carga horaria comprimiendo la Geografía, la Historia y el Civismo en una sola asignatura (Ciencias Sociales); de este modo los profesores enseñaban contenidos de áreas para las que no fueron preparados. Otra medida fue que maestros y profesionales fueron capacitados a través de cursos para enseñar en 8° y 9° años de ese nuevo nivel y a quienes se los llamó “reconvertidos”.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX en Argentina como en el nacimiento de todos los estados modernos, la función política de la educación fue sostener el Estado Nacional creciente. Se promovió el modelo homogeneizador cultural. En este período nació el *Código Disciplinar de las Ciencias Sociales* para cumplir con dicha función homogeneizadora. A partir de 1947 y hasta 1955 se produjo el advenimiento del Estado protector de la clase trabajadora organizada y sus derechos sociales. Sin embargo, en los libros de textos y manuales escolares continuó el matiz del proceso homogeneizador centrado en mitos históricos y grandes próceres⁵. Luego de periodos de intervenciones militares en los gobiernos desde 1955 hasta 1983, vivimos a partir de 1989 la década neoliberal en la que el sistema educativo fue sacudido por la descentralización. Si consideramos que las ideas, tradiciones, rutinas y valores de una disciplina escolar se condensan en

¹ Abarca la edad del escolar de 12 a 14 años. Los años escolares que abarcó fueron: 7°, 8° y 9° años. El EGB 3 fue el nuevo ciclo del sistema educativo argentino creado a partir de la Ley de Educación Federal 24195. La reacción que generó en los docentes su creación y sus consecuencias curriculares nos ha llevado a seleccionar en el trabajo de tesis a docentes de este nivel. A partir de la Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006, aquel ciclo fue reemplazado por la “Educación Secundaria Básica” o “ESB”. Ya se había modificado el nivel de EGB 3 por el de ESB en la Provincia de Buenos Aires desde 2005.

² Consideramos representaciones sociales las concepciones y creencias que un cuerpo social va construyendo a lo largo del tiempo, se van instalando en el lenguaje y son atravesadas por la ideología. Le permiten al sujeto resolver situaciones de la vida cotidiana sin mediar demasiado la reflexión.

³ Recordamos consultas en reuniones y debates en todo el país para elevar informes de conclusiones y que concluyeron en el Congreso Pedagógico de 1988. Remitirse a “Informe sobre posibles reformas del sistema educativo” (1987).

⁴ Filmus, D.: *La educación latinoamericana, entre la transformación y el ajuste*. En *Políticas, instituciones y actores en educación*, Bs.As., Novedades Educativas, 1997.

⁵ Dobaño Fernández, Palmira; Lewcowicz, Mariana; Mussi, Román; Rodríguez, Martha: *Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000*. En “*Los libros de texto como objeto de estudio*”. Dobaño, P.- Rodríguez, M. (comp.) Buenos Aires, La Colmena, 2001.

un código⁶ y que éste les permite a los docentes manejarse en sus prácticas cotidianas de enseñanza, diremos que el *Código Disciplinar de las Ciencias Sociales* no varió demasiado hasta la década neoliberal. Como producto institucional y político se vio impactado por dicho proceso. Las representaciones sociales de los docentes portaron en esta etapa la incertidumbre y el desconcierto frente a la paradoja de un discurso ideológico generado a partir de la vuelta a la democracia y otra ideología de mercado que destruyó las aspiraciones de sus alumnos.

En las representaciones docentes se manifestó una “crisis estructural generalizada”⁷; es decir, reflejaron un contexto en el que surgieron desestructuraciones sociales, económicas, culturales, políticas y educativas a niveles internacional y nacional. En esta estructura crítica y paradójica los docentes construyeron sus prácticas “como pudieron” tomando elementos de estructuras anteriores o nuevas, que De Alba denomina “elementos flotantes”.

Con respecto al primer eje de análisis de la investigación, las representaciones de los docentes manifestaron un enfoque renovado donde priman *valores* como la aceptación de la diversidad, la discusión de ideas, la escucha y el diálogo, la democracia, los derechos humanos, el respeto por diversas culturas y por el medio ambiente, la libertad de opinión, la interacción grupal, el espíritu crítico, la ética y casos de sufrimiento público y privado que exigen compasión y sirven de ejemplo de lucha. Se manifestaron acerca del patriotismo como el que promueve el encuentro y el diálogo en espacios públicos en busca de un destino común.

El segundo eje se centra en los *procesos de construcción del conocimiento en la interacción entre el docente y el alumno*. En las representaciones docentes aparece la importancia otorgada al logro

⁶ Cuesta Fernández, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares – Corredor, 1997.

⁷ De Alba, Alicia: *Crisis Estructural Generalizada en la formación docente, evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral, 2004.

del interés de los alumnos, la contextualización (proceso por el cual el contenido cobra valoración psicológica y sociohistórica) y las opiniones personales.

El tercer eje es el *ideológico*. En éste surgen representaciones que se pueden tipificar de este modo:

- de clara explicitación de la postura crítico-reflexiva donde se analiza el tema del poder en manos de grupos de dominio económico
- con una clara visión pluralista de ideas y promoción de las opiniones de todos
- de temor ante la idea de discutir sobre “política” o el tema del poder hegemónico; en ambos casos manifiestan cierta “neutralidad ideológica”.

Ante este último tipo de representaciones pudimos observar que los docentes presentan “permeabilidad ideológica”; esto es, que son capaces de reflexionar y encontrar contradicciones en concepciones instaladas en la sociedad y su pensamiento.

La “organización social y política” también surgió como categoría y fue incluida en el eje ideológico. Su tratamiento lleva a la necesidad de reflexionar en las escuelas sobre la organización de país a la que aspiramos y de la cual se deriva el análisis de la participación ciudadana.

Sostenemos que el positivismo como corriente de pensamiento acarrea la “aparente neutralidad ideológica” y está siempre presente en la enseñanza, pero que en los casos analizados se presentan alternativas a su influencia:

- con valores renovados de participación social
- con cruzamiento de variables comunicacionales, situacionales, contextuales y sociales
- concepciones basadas en el pluralismo de ideas y la reflexión.

Consideramos que la Reforma Educativa y la crisis económica y social provocaron una grieta en las representaciones sociales de los docentes. Planteos acerca de valores democráticos, procesos de enseñanza basados en la reflexión conjunta y capacidad para repensar contradicciones son tierra fértil para la construcción del nuevo perfil

de ciudadano. Dan cuenta de un intersticio para trabajar la concepción de escuela como centro democrático donde se potencia al futuro ciudadano hacia el diálogo y la libertad de pensamiento. El resurgimiento del valor “patriotismo” se vería, de este modo, orientado a la búsqueda de lugares de encuentro y de convivencia en la diversidad.

Se necesitan espacios para que los docentes elaboren sus genuinas demandas, el nexo entre sus representaciones y prácticas, y eviten la aparente neutralidad ideológica. La capacitación docente puede iniciarse en este proceso de búsqueda de calidad educativa acompañando políticas públicas cuyos ejes sean la gobernabilidad, el desarrollo y la equidad.

MARÍA DELIA TRAVERSO

***María Delia Traverso** es docente e investigadora de la Universidad de Morón. Es Magíster en Políticas y Administración de la Educación (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de la cátedra Didáctica Especial y Directora de Estudios y Coordinación en la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Morón. Dicta cursos de capacitación a profesionales. Profesora en la formación de maestros y profesores.*

El artículo presentado responde a la tesis “Enseñanza de las Ciencias Sociales y Democracia” (2006).

mtraverso@unimoron.edu.ar
