

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, 1998, Paidós Educador.

La obra que reseñamos tiene la especial característica de reunir a un grupo de docentes, investigadores provenientes de distintos campos disciplinares y a una especialista en didáctica, que se ocupan de cuestiones de aprendizaje y de enseñanza de las ciencias sociales y humanas. La convergencia de miradas disciplinares diversas ha permitido a lo largo de estos últimos años constituir un equipo interdisciplinario en el campo de la didáctica de lo social. Éste es el segundo de los volúmenes aparecidos, dato que permite ir reconstruyendo un camino de aportes de herramientas teóricas para la comprensión y el mejoramiento de las acciones referidas a la enseñanza en este ámbito.

Este libro reúne una serie de trabajos que abordan el complejo problema de la selección y elaboración de contenidos escolares del área de las ciencias sociales para la Educación General Básica.

El artículo de Perla Zelmanovich “Seleccionar Contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿Cercanía o Lejanía?” constituye un aporte para el tratamiento de los llamados “temas clásicos” de este nivel —familia, barrio, escuela, ciudad-campo, efemérides—. La articulación de teorías psicoanalistas del juego y de la narrativa permite a la autora la difícil tarea de ir recuperando estos

contenidos, otorgándoles significatividad y relevancia en tanto establece la articulación con otros temas, alternativa que permite superar el tratamiento esquemático, simplificado y estereotipado que han tenido, y tienen, aún, estos temas en el aula.

Beatriz Aisenberg explica y analiza un proceso concreto de elaboración de contenidos a enseñar sobre “gobierno nacional”, fundado en una concepción didáctica crítico-constructivista. A partir de un riguroso estudio sobre los conocimientos previos de los alumnos, las características del proceso de aprendizaje y los aportes de las disciplinas de este campo específico van recortando aquellos contenidos más pertinentes para el sexto año de la EGB. La propuesta es válida pues permite trascender criterios muy consolidados a la hora de seleccionar contenidos como aquéllos, que los organizan solamente teniendo en cuenta las lógicas de las distintas disciplinas.

En este mismo sentido el trabajo de Silvia Alderoqui y Adriana Villa nos muestra cómo se pueden seleccionar contenidos escolares — en este caso referidos al espacio urbano— cruzando conceptos disciplinares con ideas de los alumnos. Así los conceptos de ciudad vivida y ciudad como objeto de conocimiento ejemplifican la necesidad de tener en cuen-

ta, a la hora de construir contenidos escolares, las ideas de los alumnos, los marcos teóricos de las disciplinas y los conocimientos que forman parte del capital cultural de la sociedad.

Los trabajos de Silvia Gojman y Analía Segal sobre la sociedad colonial en el siglo XVII, así como el de Silvia Finocchio y Silvia Gojman sobre la relación trabajo-adolescencia, y el de Raquel Gurevich sobre el proyecto minero de Bajo de la Alumbrera de la provincia de Catamarca, son ejemplos claros e ilustrativos de cómo armar una secuencia didáctica, qué criterios privilegiar a la hora de seleccionar contenidos a enseñar, y la necesidad de definir espacios y tiempos particulares para dar cuenta de modelos explicativos y poder así llegar a comprender hechos y problemas reales.

Finalmente, el artículo de Alicia R.W. de Camilloni aborda problemáticas más globales acerca del aprendizaje de las ciencias sociales como los propósitos de la enseñanza de este área del conocimiento, las nociones de cambio, la construcción de conceptos y la importancia de las opiniones, creencias y valores en el aprendizaje. Sus aportes permiten la construcción de propuestas áulicas y la programación de las mismas teniendo en cuenta un proyecto didáctico global para la escuela.

El conjunto de trabajos reunidos en este volumen muestra una serie de coincidencias y fenómenos equivalentes que nos permiten rastrear algunas “ideas-fuerzas” que los

orientan. Las distintas propuestas se organizan en torno de presupuestos básicos, tales como: la necesidad de realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos, considerando que los mismos son sujetos que portan significados previos, con los cuales se deben negociar los nuevos; la preocupación que se focaliza, más que en enseñar nuevos conceptos, en la idea que hay que cambiar los que ya poseen los alumnos, produciendo el llamado “conflicto cognitivo”; la inclusión de la perspectiva psicogenética para el conocimiento de los alumnos e ir avanzando en el de “sentido común”; la necesidad de reconstruir la trama de significados partiendo siempre del conocimiento o resonancia de la vida cotidiana; la enseñanza debe producir una “toma de conciencia” y la construcción de sentidos; se reconoce que, en la práctica, los docentes nunca dejan de enseñar valores y actitudes; en la construcción del conocimiento se sugiere siempre la necesidad de problematizar ya sea ideas o hipótesis; en casi todos los casos se propone, para la selección de los contenidos, contar con los marcos teóricos que aportan las distintas disciplinas.

Si bien las variadas propuestas tienen marcos conceptuales disímiles y referentes espacio-temporales también diferentes, la presencia en ellas de los aspectos arriba señalados hacen que resulten producciones significativas. Los distintos trabajos evidencian un rechazo a las fórmulas generales y esquemáticas que pretenden plantear criterios “universales” para la elaboración de propuestas

didácticas. Y sobre todo a la hora de seleccionar temas no hay “fuente” o “sumatoria de fuentes” de donde se deriven contenidos, sino que los mismos son resultado de una ardua construcción que supone una compleja tarea específicamente didáctica, centrada en una preocupación educativa.

Puede apreciarse, también, que ellas representan el producto de un “diálogo” entre los especialistas en los distintos campos, y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva y de otras conceptualizaciones.

Las ideas que se desprenden de esta segunda entrega de la didáctica de las ciencias sociales son que este campo no puede ser considerado como una tecnología sino que se trata más bien de una práctica del orden ético y sociopolítico. Participar en la elaboración de propuestas para la enseñanza de esta área, no sólo es dilucidar el tipo de contenidos, su secuenciación, las actividades a realizar, o cualquier otro elemento didáctico, sino que supone al mismo tiempo motorizar diferentes concepciones del mundo, filosofías, creencias, ideologías, intereses, que constituyen la base del pluralismo de nuestra sociedad.

Trabajar en el campo de la enseñanza de ciencias sociales requiere, en primer lugar, hacerse cargo de las diferencias y situarse para un debate que debe avivarse racional y democráticamente; en segundo término, conocer las variaciones conceptuales y procedimentales que se han hecho a lo largo de la historia de la didáctica de las ciencias

sociales (o de las disciplinas que hoy integran ese área), relacionándolas con sus presupuestos científicos, filosóficos e ideológicos, así como con el contexto de su surgimiento y de su impacto en el sistema escolar; finalmente, incorporarse al aula como agente de innovación, no para constituir una disciplina, sino todo lo contrario, para evitar la creciente tendencia a disciplinar lo que pertenece al debate sociopolítico, es decir, para contrarrestar las fuerzas que tienden a restringir el pluralismo, la confrontación, la deliberación y, en definitiva, la democracia, mediante la entrega a los expertos de parcelas que no pueden ser disciplinadas. La obra que reseñamos contribuirá, sin duda, al debate señalado.

Carlos A. Dicroce
Universidad Nacional de La Plata