

La construcción de las ciencias sociales como campo curricular en la enseñanza de EGB 1 y EGB 2

María Isabel Calneggia *

Adriana Carlota Di Francesco **

El presente trabajo se adentra en la doble problemática de analizar la propuesta de integración de las ciencias sociales postulada por la nueva Ley Nacional de Educación en la Argentina del 2006-2007 en documentos curriculares y la incertidumbre que enfrentan el conjunto de disciplinas contenidas bajo la denominación para avizorar su futuro.

En el caso de los documentos educativos la integración no pasa del mero enunciado habida cuenta de que los ejes curriculares se limitan a reforzar las divisiones disciplinares de geografía, historia, sociología y política. El riesgo del intento es no sólo ignorar el aporte original sino simplificar la complejidad de las ciencias sociales. Simultáneamente, también se incurre en ignorar la propia crisis que abordan reconstituyendo o construyendo una nueva promesa que pueda afrontar el siglo XXI.

Se consideran dos cuestiones convergentes: a) los atributos epistemológicos del objeto de conocimiento de las ciencias sociales y su enseñanza en los institutos de formación docente y b) su transposición a los espacios curriculares escolares, interrogándonos: ¿cómo se construyen las ciencias sociales en la enseñanza de EGB 1 y 2 como espacio curricular?

Ciencias sociales - Programa de estudios - Interdisciplinariedad Investigación educativa - Investigación cualitativa

* Magíster en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica. Profesora y Licenciada en Letras Modernas. Doctoranda en Semiótica. Docente e investigadora de la Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba y de instituciones de nivel superior no universitario. Córdoba, Argentina. E-mail: marisacalneggia@gmail.com; marisacalneggianavarro@hotmail.com

** Licenciada en Ciencias de la Educación (con especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa). Profesora de Historia, Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Maestranda en Pedagogía. Directora de nivel medio y profesora de instituciones terciarias. Córdoba, Argentina. E-mail: difrancescoadriana@yahoo.com

The paper deepens into the double issue of analyzing the proposal of integration of social sciences set up by the new National Law of Education in Argentina (2006-2007) in curricular documents, and the future uncertainty faced by the group of subjects belonging to this field.

In the case of educational documents the integration process does not go beyond the mere statement since the curricular central points limit themselves to enforce the subject divisions of Geography, History, Sociology and Politics. The risk is not only to ignore their original contribution but also to simplify their complexity while, at the same time, they ignore their own crisis in reconstituting or building a new promise in order to face a new century.

Two converging issues are considered: a) the epistemologic attributes of the knowledge object in social sciences and its teaching at the teacher training institutes and b) their transposition to school curricular spaces, allowing us to ask: how are social sciences built in the teaching of E.G.B 1 and 2 as a curricular space?

Social sciences - Curriculum - Interdisciplinary approach Educational research - Qualitative research

Introducción

Las ciencias sociales comportan un conjunto de complejidades fundadas en un objeto de conocimiento común interdisciplinar, que es el hombre y sus producciones, pero que en el abordaje de la escuela es contradictoriamente orientado a la geografía e historia como campos diferenciados. Aun cuando durante más de 10 años de reforma educativa se han enunciado pautas curriculares para la enseñanza interdisciplinaria a través de espacios comunes, área de ciencias sociales en EGB 1 y 2, y segmentados o fragmentados en EGB 3, las prácticas educativas dan cuenta de la conservación disciplinar bajo una fermentada integración.

Este fenómeno desarma o desmiente el objeto de conocimiento de las ciencias sociales, planteado como complejo, para ser "pedagogizado y simultáneamente, simplificado". Cabe interrogarse ¿por qué llamar ciencias sociales en los espacios curriculares a prácticas educativas de abordaje disciplinar? ¿A qué se debe la renuente imposibilidad de construir analíticamente este objeto en la práctica? ¿Qué importancia cobra la formación docente "en" y "para" la consolidación del área común?

Immanuel Wallerstein analiza la problematicidad del conocimiento de las ciencias sociales basado en varios pliegues, a saber, la tensión original

entre paradigmas de las ciencias naturales y sociales prolongada durante casi un siglo; la filiación de éstas con las humanidades en un efecto de sentido filosófico (¿es filosofía o ciencia social?); la propia subalternización producida al interior del campo-campos entre las ciencias sociales, por ejemplo la preeminencia de la historia por sobre la geografía con la consecuencia de la reducción interpretativa del fenómeno social al dispositivo disciplinar originario. Este proceso parece haber impedido la consolidación de una epistemología de las ciencias sociales, o bien, su estudio ha sido limitado a los espacios universitarios. La gran discusión y su transferencia a la educación no se han concretado.

En estos días, el gobierno nacional pone en discusión un nuevo proyecto de ley que pretende superar los efectos producidos a partir de la reforma educativa de los 90'. La revisión crítica comporta, entre otras cuestiones, un nuevo abordaje del currículo a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

En el caso de las ciencias sociales se enuncia en los NAP, preliminarmente, como una disciplina escolar que involucra "*la ciencia social que se enseña en la escuela*" (CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 2006:149) fundada en las prácticas sociales y de la relevancia de las potencialidades educativas de aspectos del mundo social y en referencia a la relevancia y aspectos del campo de las ciencias sociales. Define específicamente un objeto, que si bien no es unívoco, se estudia como tal enmarcado en la problemática pedagógica y social. Privilegia la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela como objeto de conocimiento

complejo orientado a la comprensión progresiva de lo social.

En los NAP se pueden vislumbrar dos niveles analíticos en la construcción epistemológica del documento: la delimitación de un objeto complejo de conocimiento, disciplina escolar, y la selección de la enseñanza de las ciencias sociales como interés de los contenidos prioritarios; en un segundo nivel, la progresión se propone en torno a tres ejes: espacios geográficos, dimensión histórica y las formas de organización social. Cabe el interrogante acerca del significado y fundamento de la citada progresión y de la recurrencia de un abordaje en ejes que remiten a disciplinas originales y a una potencial segmentación disciplinar. No obstante, se advierte a través de la lectura la presentación de nuevos enfoques epistemológicos disciplinares.

En este trabajo nos orientamos a considerar dos cuestiones convergentes: a) los atributos epistemológicos del objeto de conocimiento de las ciencias sociales y su enseñanza en los institutos de formación docente y b) su transposición a los espacios curriculares escolares. Nos interrogamos: ¿cómo se construyen las ciencias sociales en la enseñanza de EGB 1 y 2 como espacio curricular? ¿Se construye ciencia social como campo pedagógico o como campo epistemológico? ¿Hay un modelo pedagógico de ciencia social? Podríamos hipotizar que el espacio curricular de la enseñanza de las ciencias sociales deconstruye la complejidad de la *episteme* de las ciencias sociales.

Nuestro análisis se propone, a través de tres ejes, reflexionar sobre: concepciones de las ciencias sociales, la

reforma educativa y el cambio propuesto en el abordaje de las ciencias sociales y posibilidades de construir un campo de intersección entre el objeto pedagógico y el objeto social.

1. Concepciones de las ciencias sociales: delimitaciones y posicionamientos en el objeto de conocimiento. Tensión del análisis histórico en su origen

Las ciencias sociales se constituyen históricamente como parte sustantiva del proyecto de la modernidad. Desde la concepción newtoniana del conocimiento que plantea la simetría entre el pasado y el futuro, se transita al dualismo cartesiano, que distingue la naturaleza del hombre, constituyendo los principios sobre los que se sostuvo el origen de las ciencias sociales (Cfr. WALLERSTEIN, 2004). El doble efecto de sentido es que la producción de conocimiento social se fragmenta sucesivamente en múltiples campos disciplinares y se repliega como tal al ámbito institucional de las universidades. Asimismo, su localización espacial es Europa, constituyendo el paradigma del eurocentrismo sobre el que se justifican los procesos de colonialismo y dominación políticos, económicos e intelectuales. La expresión más potente de ese pensamiento y concepción de la ciencia radica en la naturalización objetivante de un sistema de relaciones del mundo que segmenta, organiza y distingue "lo real" como particiones históricas de la sociedad y "la forma cómo se articulan los saberes modernos con la organización del poder" (LANDER, 2003:14). La colonización americana

importa como institucionalización simultánea del colonialismo intelectual que define la narrativa justificadora de la hegemonía, consolidada en el discurso de la ciencia.

Como correlato en esta distribución del poder organizado desde el conocimiento, las disciplinas que conforman el campo de las ciencias sociales consolidado son: la historia, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología, postergando a una zona secundaria, a la psicología, geografía y derecho. Las primeras se consolidaron en las universidades a través de un saber erudito como espacio de investigación y divulgación, y la geografía quedó confinada como apéndice de la historia limitada a la localización de los procesos históricos.

La construcción histórica de las ciencias sociales se dio en el marco de dos culturas, aquella que sostiene la diferencia entre ciencia y filosofía y el privilegio de la primera sobre la segunda. Antes del siglo XIX, dicha distinción no existía y todo conocimiento remitía a la filosofía y a las ciencias naturales. El surgimiento y evolución de las ciencias sociales es marcado por tensiones; primero, la de constituirse como ciencia incorporando el estatuto epistemológico de tal a fin de distinguirse de la humanidades (1750-1850), posteriormente, la disciplinarización a través de un proceso de fragmentación en múltiples objetos de estudio (1850-1945); luego, el surgimiento de los estudios culturales, el paradigma de la complejidad y los estudios de género y de la diferencia (1970-1990) (Cfr. WALLERSTEIN, 2004). Durante este último estadio, el proceso de fragmentación

disciplinar empieza a revertirse en estudios que construyen objetos de conocimiento complejos abordables interdisciplinariamente y estudios que problematizan nuevos objetos y temas nunca antes estudiados: el género, la identidad, la diferencia. Como consecuencia, la clasificación de las ciencias sociales tiende a variar, en una pretensión de superar la división en disciplinas. La primigenia diferenciación entre ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades tiende a desdibujarse perdiendo pertinencia.

El siglo XXI nos confronta a nuevos dilemas respecto del papel de las ciencias sociales como campo intelectual, de estudio y su ubicación en un espacio institucional. Como campo intelectual será motivo de estudio en las universidades y en otros centros; la potencial reunificación, con centralidad de las ciencias sociales en tanto estas interpretan la realidad social, atendiendo al contexto local. Wallerstein considera: *"Nos encontramos hoy: al borde de una reestructuración epistemológica fundamental, una reunificación de los métodos de investigación de los distintos campos del saber, donde al ámbito de las ciencias sociales será central, si no termina abarcándolo todo. Después de todo, las Ciencias Sociales se dedican al estudio de los sistemas más complejos que existen, y por lo tanto, los más difíciles de traducir a un análisis sistémico (...) Son de hecho una actividad necesaria para todos, desde los físicos a los estudiosos de la literatura. Pero éste no es un llamado al imperialismo de las ciencias sociales, sino una sugerencia de que su ámbito lo abarque todo"*. (WALLERSTEIN, 2005:25).

2. Análisis de los contenidos curriculares, programaciones y formación docente desde la perspectiva del modelo analítico planteado. Planteo de la nueva reforma y la enseñanza de las ciencias sociales a través de un currículum integrado

En este proceso de una nueva reforma educativa a la efectuada durante la década de los '90 conviene reinterrogarla desde la antes mencionada propuesta de los NAP que presentan un conjunto de saberes significativos y centrales para ser abordados en el nivel inicial y nivel primario, y que postulan la integración de las disciplinas académicas para configurar las ciencias sociales, como disciplina escolar.

El punto de inflexión antes señalado por Wallerstein como nueva complejidad del siglo XXI, se reproduce en la tensión de pensar una propuesta alternativa-pedagógica en la escuela. Reestructurar las ciencias sociales no significa abolir las disciplinas sino intentar propuestas interdisciplinarias que comporten una nueva presión por el campo. No se trata de delimitar zonas de monopolio sobre el conocimiento sino de abrir las fronteras y sí de discutir lo social pensando los problemas interconectados: proponiendo la articulación de estudiosos que se presen a trabajar problemas en común en torno a puntos específicos y urgentes; estableciendo líneas de investigación integradas dentro de las estructuras universitarias transversalmente; nombrando estudiosos articulados en diversos departamentos con la incorporación de estudiantes de posgrados.

Como problemática escolar, el estudio podrá pensarse de manera análoga,

en los espacios de formación docente para posibilitar un abordaje integrado en el nivel inicial y primario. Ya Perla Zelmanovich hacía una propuesta distinta para el primer ciclo de EGB, presentándola como "una alternativa poco clásica" sostenida en la construcción de ejes temáticos que articulen temas y conceptos, desde una presentación casuística, a los efectos de producir una "alfabetización" en el área de ciencias sociales (Cfr. AISENBERG; ALDEROQUI, 1998).

Cuando Finocchio se pregunta si enseñamos disciplinas escolares? y reconoce que sólo se enseña historia y geografía reafirma la idea de un saber pedagogizado y disciplinado (Cfr. FINOCCHIO, 1995). Este reconocimiento es el mismo que realizan Aisenberg y Alderoqui con el sobre agregado de que se presenta a la historia y la geografía con concepciones superadas por los nuevos abordajes teóricos y académicos de estas ciencias (Cfr. AISENBERG; ALDEROQUI, 1993).

Hoy la propuesta nacional y provincial a través de los NAP revisa la concepción epistemológica de estas ciencias con una actualización importante de los contenidos curriculares. El documento proviene desde el estado nacional como marco general, pero, en las prácticas escolares, se redefine a través de la participación de los actores docentes en la selección de contenidos conceptuales y procedimentales a enseñar.

El objeto es abordar los fenómenos y procesos sociales. Los ejes de análisis se constituyen en tres títulos: las sociedades y los espacios geográficos, las sociedades a través del tiempo y la realidad sociocultural, política y económica.

a- Las sociedades y los espacios geográficos

Se proponen distintos modelos explicativos de la realidad geográfica. En este primer nivel se accede a la realidad ambiental; se trata del espacio "natural", dado o provisto por la naturaleza, "medio natural". La disociación entre naturaleza y sociedad, antes criticada, reaparece en la formulación de los conceptos de esta geografía natural. En un segundo nivel, se propone un enfoque espacial que aproxima al fenómeno social como objeto complejo, interdisciplinar.

Los conceptos se postulan para la aplicación de un enfoque regional múltiple a fin de analizar la organización de las actividades humanas. En esta gradación de niveles de complejidad desde lo natural, con el hombre como especie o espacio deshumanizado, hasta lo regional en términos de bloques geopolíticos, se procede con la misma contradicción que ha formulado la historia de la ciencia e historia de las ideas. En el ejemplo de la globalización, la formulación debería ser opuesta. Se podría pensar un mundo globalizado, regiones o bloques regionales, e involucrar los múltiples aspectos interdisciplinarios. Con esto se desplazaría la preocupación por los conceptos tomados de uno y otro campo.

Se observa críticamente una construcción disociativa del propio objeto de conocimiento. Como hiciera la historia de la ciencia, se arranca desde una objetificación (la realidad como objeto externo). ¿De qué objeto complejo interdisciplinar estamos hablando?

Cuando se enfatizan, además, los contenidos procedimentales se aborda como ejemplo los sistemas de información geográfica. Cabría interrogarse si en la enseñanza de un espacio geográfico, lo procedimental supone conocer los conceptos que posibilitan ingresar al soporte computarizado para manejarlo con habilidad.

En suma, a pesar del título enunciado, la lógica que circula y justifica el eje es únicamente la geográfica y el concepto de espacio como localización.

b- Las sociedades a través del tiempo

En este eje se priorizan las lógicas de la historia desde "conceptos historiográficos" y la recuperación de procesos históricos (desde la historia personal, historia local y regional y la universal en una secuenciación).

En primer lugar, nociones tales como tiempo, secuencia, periodización; y en segundo lugar, aspectos de la historia occidental. El criterio organizador es la historia y la noción de tiempo histórico. En los contenidos de EGB 1, teniendo en consideración la edad de los niños, se trabaja desde la realidad más próxima y local para profundizar en los contenidos de la EGB 2 una historia cronológica universal y argentina en particular. Se condensan los procesos históricos desde la aparición del hombre hasta el hombre contemporáneo en tres años.

Lo procedimental se orienta a las actividades de aprendizaje, centradas en el descubrimiento, la comparación, la lectura bibliográfica y de documentos.

c- La realidad sociocultural, política y económica

La intencionalidad de este espacio es dar cuenta de la complejidad de la realidad apelando a la conceptualización de las disciplinas sociales y la recuperación de información sobre la realidad regional, argentina y mundial. Predomina la lógica sociológica y política con la incorporación de conceptualización específica.

La realidad social abordará, en el análisis, conceptos de estructura, grupos, sistemas políticos, estado y nación; cultura y medios de comunicación, reinterpretando empíricamente la realidad educativa (aplicación del modelo analítico a la realidad educativa). Desde una misma lógica conceptual-metodológica que en los anteriores ejes, se presentan contenidos en EGB 1 que se relacionan con su realidad social más próxima en cuanto a grupos, su organización y sus estructuras, para proceder al desarrollo de contenidos en EGB 2 que postulan la formación ciudadana a través de las formas de participación sociopolítica, las normas que regulan la vida ciudadana y los derechos que los asisten.

En definitiva, si bien el postulado inicial es retomar la integración, los tres ejes plasman, tanto en los NAP como en los CBC de los espacios de formación docente, la segmentación de geografía, historia y sociología-política. La fementida integración no se consolida y únicamente se innova en la consideración de lo local y lo extralocal. Esto último sobre el fundamento de las posibilidades evolutivas de aprendizaje en los niños. A modo ilustrativo se presenta a través de un cuadro algunos de los temas abordados en los distintos ejes:

	Las sociedades y los espacios geográficos	Las sociedades a través del tiempo	La realidad sociocultural, política y económica
EGB 1	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios rurales y urbanos analizando transformaciones de la naturaleza y servicios que se prestan respectivamente. - Relaciones entre áreas urbanas y rurales desde el análisis del circuito productivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La vida cotidiana de familias representativas de distintos grupos sociales del pasado. - Impacto de los principales procesos sociales y políticos sobre la vida cotidiana de distintos grupos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de principales instituciones y organizaciones políticas del medio local, provincial y nacional y sus principales funciones. - Conocimiento de la existencia de conflictos entre diversos grupos sociales.
EGB 2	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas ambientales. - Recursos naturales de espacios rurales. - Delimitación política de Argentina y la representación cartográfica. - Mapa político de América latina. - Demografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedades indígenas. - Encuentro de Europa y América. Período colonial. - Procesos políticos y sociales de Argentina entre 1810-1850. - Análisis de la realidad político - social entre 1850-1930. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización política de la Argentina y de los distintos niveles político-administrativo. - Derechos y obligaciones de ciudadanos. - División de poderes y modos de participación ciudadana. - Constitución Nacional y provincial. - Derechos Humanos.

3. Reflexiones acerca de la posibilidad de construir un campo de intersección entre el objeto pedagógico y el objeto social

Si compartimos que "saber enseñar" ciertos contenidos significa dominarlos, cabe preguntarnos ¿qué tipo de formación profesional-académica debe tener el docente para abordar la enseñanza del campo de las ciencias sociales? A ello se agrega que el dominio se debe sostener en dos tipos de saberes: saber conceptual del campo y saber de la enseñanza, recordando

que los contenidos del campo de las ciencias sociales se constituyen desde campos disciplinares como: geografía, historia, sociología, antropología, ciencia política, economía y estudios culturales.

¿Se debería proponer un artificio teórico metodológico a fin de construir modelos conceptuales del nuevo campo disciplinar? (enseñanza de las ciencias sociales). ¿Conceptos y procedimientos comunes y propios de cada disciplina que se articulan? En el mismo sentido, discutir y consensuar, tanto en

la formación docente como en la enseñanza de la disciplina escolar, si el dispositivo por construir se fundará en una epistemología de las ciencias sociales o bien en una epistemología de la enseñanza de las ciencias sociales.

En definitiva, en este análisis distinguimos dos problemas irresueltos, hipotizados al inicio: la fractura del objeto de conocimiento ciencias sociales vs. ciencia social y el futuro proyecto de unificación, señalado por Wallerstein, y la falsa integración de los contenidos escolares descritos en los NAP y CBC.

Tanto Wallerstein como López Segrera señalan la necesidad de redefinir a las ciencias sociales con una propuesta curricular transdisciplinaria, *"es necesario eliminar las fronteras tajantes y artificiales (...) Esto no implica en absoluto, renunciar a la especialización propia de cada disciplina"* (LANDER, 2003:196).

No es sólo una cuestión de renovación epistemológica de las disciplinas o de recortes renovados disciplinares sino un cambio de concepción de las ciencias sociales del currículo escolar pedagogizado que pueda pensar y proponer la construcción y la configuración de nodos de abordaje interdisciplinar que se enseñen desde la complejidad de las diferentes disciplinas que las conforman para poder responder al objeto de estudio de las mismas, el hombre y su realidad. ¿Por qué no considerar la configuración de una propuesta de intervención pedagógica constituida por distintos docentes especialistas que puedan hacer aportes desde su campo para abordar un mismo nodo problemático? Pensar los nodos como un entramado, como una

red conceptual en donde la especificidad de las disciplinas aporte los elementos teóricos necesarios para posibilitar la construcción de la disciplina escolar de las ciencias sociales.

La construcción de una disciplina escolar "ciencias sociales" nos está invitando a pensar una alternativa pedagógica distinta que si define su objeto de estudio en el "hombre y su realidad" no necesariamente se lo tiene que abordar desde enunciados definidos y diferenciados de cada disciplina sino podríamos pensar en la configuración de ejes conceptuales como "los significados políticos culturales de la vida rural", "los significados políticos culturales de la vida urbana", "los estados como construcción socio-histórica", entre muchos otros. En ellos, sin perder la epistemología disciplinar para abordar los conceptos se abordaría en cada eje y sólo a modo de ejemplo: ruralidad y urbanidad: modos de vida; las actividades económicas; algunos ejemplos culturales de formas de vida rural y urbana (aborígenes americanos, metrópolis europeas, ciudades americanas configuradas a través de los puertos, etc.); las concepciones de estado a través del tiempo; las formas de participación ciudadana en la vida rural o la vida urbana; y otros muchos temas y conceptos que podrían configurar un currículum escolar. Es una búsqueda de intersección entre el objeto pedagógico y el objeto epistemológico-social de las ciencias sociales.

No estamos pensando en contraponer a las disciplinas que configuran las ciencias sociales un "estado de indisciplina", sino que en el marco de la construcción de una disciplina escolar

posibilitar la interdisciplinariedad y/o transdisciplinariedad desde un nuevo objeto de estudio (Cfr. GONZÁLEZ CASANOVA, 2005:16). En la particularidad de los espacios de formación docente la alternativa propuesta por Wallerstein para el mundo universitario puede ser una posibilidad en cuanto a atreverse a compartir el espacio de "las ciencias sociales y su enseñanza" entre quienes tienen dominio de cada campo que constituyen estas ciencias desde el lugar de la enseñanza.

Esta mirada que intenta ampliarnos el horizonte de la vida escolar se sostiene también en aquello que Sandra Carli señala en cuanto a la relación entre educación y subjetividad: *"la relación entre educación y subjetividad sigue pendiente en tanto anuda la politicidad del presente, (...) demanda la articulación de saberes de diversas procedencia, ya que permite trabajar conjuntamente en dos planos (el de lo socio - histórico institucional y el del sujeto) (...) recuperar la historicidad del conocimiento, analizar las tradiciones, trayectorias y dilemas críticos de la cultura"* (CARLI, 2005:227-228).

Una educación desde este lugar, creemos, podrá interpretar la realidad y acompañar la constitución de un nuevo sujeto que reflexione y que la analice en la complejidad con la que se presenta. Bauman dice *"la tarea impuesta a los humanos de hoy es esencialmente la misma que les fue impuesta desde los comienzos de la modernidad: autoconstituir su vida individual y tejer redes de vínculos con otros individuos autoconstituidos, así como ocuparse del mantenimiento de esas redes"* (BAUMAN, 2005:55).

Desde esta redefinición política de la educación los educadores deberán redefinir su rol como formadores enseñantes de saberes, que se cuestionen, que revisen sus objetos de estudio. Así se plantea que la escuela, necesita producir hacia su interior un análisis en el marco de la realidad histórica-social y cultural que vive, para no sólo reproducir sino para producir conocimientos. De esta manera, estamos diciendo que la escuela, como institución pública de formación, ocupará un papel sustancial en el abordaje de esta realidad.

Esta lógica de análisis nos deja intersticios abiertos a nuevas reflexiones, a nuevos espacios de interrogación que nos invita inclusive, a ampliar la mirada a otras ciencias y su enseñanza tanto en los espacios de formación docente como en los espacios escolares. Si pudimos hipotizar que el espacio curricular de la enseñanza de las ciencias sociales deconstruye la complejidad de la episteme de las ciencias sociales para construir un nuevo objeto de estudio pedagogizado, ¿cuál es la realidad de otros espacios curriculares? ¿Cómo se construyen los distintos espacios en el marco de la transposición didáctica? No respondemos interrogantes, abrimos nuevos que nos invite a la reflexión sobre los campos de estudio, su transposición y enseñanza.

Original recibido: 10-09-2007

Original aceptado: 28-02-2008

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires, 1993.

AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Teorías con prácticas*. Paidós Educador, Buenos Aires, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

CARLI, Sandra. "Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente". En FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela. *Educar: ese acto político*. Estante editorial, Buenos Aires, 2005. Pág. 225-232.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)*. Resolución 225/04. Buenos Aires, 2006.

FINOCCHIO, Silvia. *Enseñar ciencias sociales*. Troquel, Buenos Aires, 1995.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*. Anthropos, Barcelona, 2005.

LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Impensar las Ciencias Sociales*. Siglo Veintiuno, México, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno, México, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Las incertidumbres del saber*. Gedisa, Barcelona, 2005.