

Las Ciencias Sociales y los sentidos de su enseñanza.

Entrevista al Dr. Isabelino Siede

Social Sciences and the Meaning of Teaching Them. Interview with Dr. Isabelino Siede

As Ciências Sociais e o sentido do seu ensino. Entrevista com o Dr. Isabelino Siede

Yeimer Ramos Torres¹

Fecha de recepción: 20/06/2025 - Fecha de aceptación: 26/09/2025

Resumen:



Esta entrevista explora los propósitos y desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria y secundaria. El Dr. Isabelino Siede analiza la transición histórica desde una formación centrada en la

Abstract:



This interview explores the purposes and challenges of teaching Social Sciences in primary and secondary education. Dr. Isabelino Siede analyzes the historical transition from training focused on national

1 Costarricense. Máster en Pedagogía, Universidad Nacional (UNA), campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Egresado de la Maestría Centroamericana en Sociología, Universidad de Costa Rica (UCR), campus Rodrigo Facio, San José, Costa Rica. Egresado de la Maestría en Tecnología Educativa, Universidad Estatal a Distancia (UNED), San José, Costa Rica. Licenciado en Derecho, Universidad Americana de Costa Rica (UAM), San José, Costa Rica. Licenciado en Educación Cívica, Universidad Estatal a Distancia (UNED), San José, Costa Rica. Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales, Universidad Americana de Costa Rica (UAM), San José, Costa Rica. Docente en la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, campus Rodrigo Facio, San José, Costa Rica. Asesor nacional de Estudios Sociales en la Dirección de Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación Pública (MEP), San José, Costa Rica.

 yeimer.ramos@ucr.ac.cr  <https://orcid.org/0000-0001-5932-9335>

identidad nacional y el “catecismo patriótico” hacia una didáctica que promueva el pensamiento crítico. El diálogo subraya la importancia de problematizar los contenidos mediante preguntas que inviten a los estudiantes a dudar, investigar y confrontar el sentido común con rigurosidad científica. Se concluye que enseñar Ciencias Sociales implica no solo transmitir conclusiones disciplinares, sino también los procedimientos y modos de pensar que permiten comprender la realidad social como un objeto en constante movimiento y disputa.

Palabras claves: Didáctica; Ciencias Sociales; pensamiento crítico; identidad nacional; realidad social.

identity and “patriotic catechism” toward a pedagogy that promotes critical thinking. The dialogue emphasizes the importance of problematizing content through questions that invite students to doubt, investigate, and confront common sense with scientific rigor. It concludes that teaching Social Sciences involves not only transmitting disciplinary findings but also the procedures and ways of thinking that allow for an understanding of social reality as an object in constant movement and dispute.

Keywords: Didactics; Social Sciences; critical thinking; national identity; social reality.

Resumo:

Esta entrevista explora os propósitos e desafios do ensino das Ciências Sociais na educação primária e secundária. O Dr. Isabelino Siede analisa a transição histórica de uma formação centrada na identidade nacional e no “catecismo patriótico” para uma didática que promova o pensamento crítico. O diálogo sublinha a importância de problematizar os conteúdos por meio de perguntas que convidem os estudantes a duvidar, investigar e confrontar o senso comum com rigor científico.

Conclui-se que ensinar Ciências Sociais implica não apenas transmitir conclusões disciplinares, mas também os procedimentos e modos de pensar que permitem compreender a realidade social como um objeto em constante movimento e disputa.

Palavras chave: Didática; Ciências Sociais; pensamento crítico; identidade nacional; realidade social.

Yeimer Ramos Torres: Bienvenidas, bienvenidos a su espacio Huellas. Como hemos venido comentando, hoy vamos a conversar acerca de una de las temáticas que es, –podríamos decirlo así–, la piedra angular de este programa, la reflexión acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de los Estudios Sociales. Hoy en Huellas, en colaboración también con nuestro programa hermano La Pizarra Podcast,

tu formación permanente, este programa que es un proyecto de acción social de la Sección de Educación Primaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, tenemos el privilegio de hablar con una persona especialista en este tipo de temas: doctor Isabelino Siede. Bienvenido a Huellas y bienvenido a La Pizarra Podcast.

Isabelino Siede: Muchísimas gracias, Yeimer. Un honor la invitación y un placer poder comunicarme con colegas docentes de distintos lugares de América y del Caribe.

Yeimer Ramos: Muy amable, doctor Siede. El profesor Isabelino Siede es un académico con mucha trayectoria, argentino, licenciado y doctor en ciencias de la educación con énfasis en la didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires –UBA–. También ha sido profesor de enseñanza primaria por el Instituto Nacional Superior de Profesorado de Mariano Acosta. Hoy por hoy es docente e investigador en varias instituciones de educación superior en Argentina, como en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, en donde imparte cursos para formación docente acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales, de la Ciudadanía, de Derechos Humanos.

Ha participado en la elaboración de diferentes diseños y proyectos curriculares en diversas regiones de Argentina, en Buenos Aires, entre otras, y ha publicado muchísimas obras, artículos. Ha dirigido investigaciones doctorales y, como decíamos al principio, nosotros hemos venido trabajando, en el curso de Tendencias Actuales de la Enseñanza de los Estudios Sociales, acerca de varias de las obras del doctor Siede y por eso, es un gusto tenerlo por acá.

Por ejemplo, obras como “Enseñar en la diversidad”, una investigación en las escuelas plurigrado de la educación primaria; “Ciencias sociales en las aulas”, en el aula primaria, alternativas y oportunidades; “Ciencias sociales en la escuela”, criterios y propuestas para la enseñanza; “Retratos de familia en la escuela”, enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza, entre muchísimos otros artículos y muchas obras que nosotros les invitamos a nuestras compañeras y compañeros a leer

y a investigar. Un autor de sobra conocido, un referente iberoamericano en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Doctor Siede, para comenzar, vamos a tratar de ir elaborando esta entrevista didáctica en función de preguntas más simples por tratar de ir a complejizar, por tratar de problematizar más la discusión. Una de las cosas por la que quiero consultarle –y es un título de uno de los capítulos de estos libros–, es el ¿para qué enseñar Ciencias Sociales? Una pregunta que es totalmente vigente y quiero hacérsela para comenzar: ¿para qué enseñamos Ciencias Sociales en la educación primaria y en la educación secundaria?

Isabelino Siede: Bueno, Yeimer, es una pregunta clave a mi modo de ver que al principio puede parecer que excede a la didáctica, pero en realidad buena parte de los problemas didácticos empiezan desde esta pregunta. Si uno no tiene claro para qué enseña algo, es difícil que sepa cuándo, cómo y precisamente para qué intervenir en el aula. Entonces creo que es una pregunta muy relevante y que, además, nos liga con el sentido formativo de esta asignatura en el currículum escolar y también, pone en juego la intersección entre los diferentes intereses que están puestos en el currículum escolar.

Si uno revisa la historia de los sistemas educativos de América Latina, ha habido diferentes ritmos en esos momentos fundacionales, pero desde mediados del siglo XIX en adelante muchos países han ido construyendo sus sistemas educativos, y es también, el tiempo en el cual se fueron configurando los estados nacionales en América Latina, luego de las guerras de independencia y las guerras civiles que en muchos casos sucedieron a las guerras de independencia en América Latina.

En ese tiempo, cuando se empiezan a configurar los sistemas educativos, también se pone en discusión qué debería ser el corpus de conocimiento para la educación común, particularmente, la escuela primaria, que es la que rápidamente se consagra como nivel dedicado a ser universal, a ser obligatorio. Y en este caso la enseñanza de lo que en ese momento era la historia, la geografía, la educación cívica, sobre todo apuntaba a lo que podemos llamar la educación política, es decir, a educar a la ciudadanía para estados nacionales organizados como repúblicas.

En Argentina, Domingo Sarmiento, uno de los referentes de los orígenes del sistema educativo de nuestro país, decía: “Hay que educar al soberano”, es decir, si consideramos que el pueblo es soberano, hay que ofrecerle herramientas para que pueda ejercer esa soberanía. Obviamente, todo eso no de modo ingenuo, sino también teñido por los intereses de partido, de sector, porque las élites querían que esa ciudadanía se ejerciera de cierto modo y no de otro, y sobre todo a fines del siglo XIX y principios del siglo XX esa educación empieza a tener un giro cada vez más centrado en los intereses nacionales y en la configuración de la identidad nacional.

En Argentina en particular es un tiempo de llegada de una gran cantidad de inmigrantes a la Argentina, se triplica la población del país con llegada de inmigrantes principalmente del sur de Europa, y entonces las élites se plantean: “Tenemos que lograr que hijos e hijas de inmigrantes se sientan argentinos”, y entonces entienden que la enseñanza de estas disciplinas, junto con la lengua, el idioma nacional, contribuyen a poder fortalecer la identidad nacional, a lo que se está inventando en ese momento, y se diseñan también estrategias didácticas específicas.

En Argentina, como pasa en buena parte de América Latina, se toma algo de la pedagogía religiosa ligada a los rituales, a la repetición cíclica de ciertos relatos, para establecer ciertos saberes básicos como una especie de catecismo patriótico que se repite año a año en las escuelas. Y así como la Iglesia en su momento había seleccionado algunos personajes como referentes morales para que puedan ser guías para la educación popular, también esta educación patriótica toma como referente ciertos personajes a los que denomina próceres, generalmente tomados de las guerras de independencia de cada país, para mostrarlos como referentes morales a través de la educación, y entonces aparecen según los países: Bolívar, San Martín, Sucre, O’Higgins, Artigas o Juan Santamaría allí en Costa Rica.

Cada uno con su historia y con sus características, pero sobre todo uno puede observar que en ese tiempo predomina una enseñanza de los estudios sociales con un propósito moral y con un propósito identitario. Cuando van pasando las décadas y nosotros miramos desde el presente, a la distancia y en perspectiva aquel origen, es decir, aquel ingreso de los estudios sociales al currículum escolar, podemos preguntarnos si ese

es hoy el propósito preponderante, si tiene vigencia, si es el propósito que debería orientar nuestras intervenciones didácticas y si también los formatos pedagógicos deberían ser esos.

En estudios recientes aquí en Argentina les preguntamos a profesores de distintas materias, asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales: ¿para qué enseñan Ciencias Sociales? Y hoy diría que la respuesta casi inmediata de cualquier docente es “para fomentar el pensamiento crítico”. Parece como una frase hecha. Nosotros en educación, y creo que esto nos ocurre en distintos países de la región, solemos tener algunas frases que se ponen de moda. En algún momento los conocimientos previos, los temas transversales, en el último tiempo es “fomentar el pensamiento crítico”.

Creo que ahí tenemos un buen acuerdo y es un buen propósito para los estudios sociales fomentar el pensamiento crítico, pero creo que tenemos que preguntarnos: ¿Qué entendemos por pensamiento crítico? Porque aquella educación de los orígenes al sistema educativo en muchos casos estaba vinculada a adoctrinar a las nuevas generaciones en un modo de ver el mundo propio de las élites gobernantes en ese momento, de alguna manera instaurar una mirada arbitraria que fuera conveniente para convalidar, legitimar y perpetuar el orden social vigente.

Cuando hoy buena parte de los docentes hablan de fomentar el pensamiento crítico, en muchos casos cuestionan aquel adoctrinamiento unidireccional que favorecía las élites, pero lo cuestionan diciendo: “No hay que adoctrinar con ese contenido, hay que adoctrinar con otro contenido renovador, progresista, revolucionario, cuestionador, alternativo, etcétera”, y también me encuentro con colegas que podrían pensar del siguiente modo: “Fomentar el pensamiento crítico significa que como yo soy muy crítico, quiero que mis estudiantes piensen como yo”.

Creo que eso licua y va deformando enormemente este propósito de promover el pensamiento crítico. Por el contrario, si lo que queremos es, y estoy de acuerdo con esto, promover el pensamiento crítico, en primer lugar, la pregunta para hacernos es: ¿cómo logramos que en el aula nuestros estudiantes piensen? Promover el pensamiento crítico significa en primer lugar invitar a pensar, y una vez que estamos pensando, tratar de que progresivamente lo vayamos haciendo de modo cada vez

más crítico, pero entonces tenemos que pensar qué didáctica nos ofrece oportunidades de invitar a pensar en el aula sobre la realidad social.

En buena medida, es cierto que si invitamos a pensar en el aula se nos conmueven, se nos deshacen, se nos va perdiendo la lógica identitaria y moralizante de un siglo atrás, y es probable que, en el aula de estudios sociales del siglo XXI, empiecen a aparecer preguntas acerca de: ¿Por qué tenemos que seguir sosteniendo ciertos referentes como próceres? ¿Por qué tenemos que seguir considerando la identidad nacional por encima de otras identidades que también nos competen o que nos interpelan? ¿Por qué tenemos que sentir apego a la patria cuando también hay otros intereses que van más allá de los límites de la propia nación que nos preocupan, como los Derechos Humanos, las cuestiones ambientales...?

Entonces promover el pensamiento crítico podría colisionar con otros propósitos, pero creo que sí serviría para que las Ciencias Sociales impliquen hacer Ciencias Sociales en la escuela, que no sea simplemente una comunicación de saberes, sino también una comunicación de los modos de posicionarse ante la realidad social de manera, creo yo, crecientemente crítica.

Yeimer Ramos: No, le agradezco muchísimo y se derivan muchísimas preguntas de lo que usted plantea y, bueno, para iniciar tal vez con alguna y desglosar un poquito todas las ideas que usted nos comunica, bueno, vamos a ver eso del pensamiento crítico.

Realmente coincido y nosotros lo hablábamos en el aula con nuestras y nuestros estudiantes acerca de que el pensamiento crítico no es reproducir la criticidad de un docente, por más crítico que sea, es realmente, como usted lo señala y como lo hemos comentado en otros espacios, realmente dotar de insumos, de herramientas, de metodologías, de procesos pedagógicos y didácticos que le permitan a la persona estudiante elaborar y discutir con la información, seleccionarla, cuestionarla; y a partir de ahí, con esas herramientas metodológicas, teóricas, epistemológicas, pues elaborar de alguna manera también su forma de aproximarse a ese significado y sentido de la realidad social que a la postre viene siendo una de las finalidades o el objeto de estudio, o uno de los que podrían proponerse como objeto de estudio dentro de la enseñanza,

de ya sea de las Ciencias Sociales, de la historia, en nuestro caso de los Estudios Sociales.

La pregunta que le quiero hacer a continuación, doctor, es cómo conciliar, y esto sobre todo pasa, corríjame si no ocurre también en Argentina, pero acá en Costa Rica hay una diferencia entre el planteamiento curricular en primaria y en secundaria.

En primaria todavía sigue prevaleciendo esa referencia de credo nacionalista civil propio o elaborado a finales del siglo XIX en nuestro contexto, igual pasa en muchos países de América Latina, en donde lo que se busca es como una especie de fidelización del estudiante a una hegemonización de lo que se concibe como patriotismo, realidad nacional, mientras que en secundaria ya sí empiezan a configurarse en los últimos años programas de estudio en donde se pueden ver los aportes de la pedagogía crítica latinoamericana, de la pedagogía crítica anglosajona, de las didácticas específicas, de metodologías que tienen que ver con el hacer, y esto es otra pregunta más adelante, del hacer del científico y la científica social.

Entonces, ¿cómo analiza usted este contraste entre primaria y secundaria en cuanto los programas de estudio y algo que usted señalaba, ¿cómo realmente desarrollar habilidades o competencias, si se quiere, con todo lo que hay en ese concepto del pensamiento crítico, del pensamiento sistémico, del análisis de la realidad social, entre una actividad meramente reproductiva y el intentar posicionar en nuestra estrategia didáctica elementos de este pensamiento crítico? ¿Cómo conciliar una cosa y la otra? Verdad que eso es un poco el desafío en algunos contextos.

Isabelino Siede: También es cierto que hay cosas que no son conciliables en el trabajo del aula. Efectivamente, cuando vos mencionabas este contrapunto entre la escuela primaria y la escuela secundaria, recordaba las palabras de uno de los pensadores nacionalistas de principios del siglo XX, Ricardo Rojas, que hablaba de que la escuela primaria tenía que ser un espacio de propaganda de las ideas nacionalistas, mientras que la escuela secundaria sí se podría pensar de manera más sistemática.

Pero efectivamente, cuando recién hablaba de la configuración de los sistemas educativos, a la escuela primaria le cupo el rol de ser el nivel obligatorio pensado para todos los sectores populares, y en ese sentido predominaron allí los intereses de los estados nacionales para este proceso que vos mencionabas y concuerdo plenamente que podríamos llamar de fidelización, lograr que cada alumno, cada alumna que pasa por nuestras aulas se transforme en un ciudadano de nuestro país, mientras que la escuela secundaria estaba pensada para las élites, estaba pensada para poder formar las burocracias de los estados nacionales, porque solo algunos llegaban a cursar la escuela secundaria y muchos menos a terminarla. Entonces ahí se daban algunos permisos que no se daban para la escuela primaria, y esta matriz inicial perdura en algunas lógicas incluso hasta hoy, incluso en países donde se ha hecho obligatoria la escuela secundaria.

También creo que es interesante pensar en esa lógica de propaganda que decía recién cuando se pensaba para la escuela primaria, que ahí hay intereses contrapuestos. Efectivamente, el interés del Estado nacional no necesariamente coincide con el interés de las disciplinas, de la historia o de la geografía como disciplina académica.

Dice Mario Carretero, un colega español contemporáneo pero que vive buena parte del año en Argentina, que la historia escolar es más y es menos que la historia académica: es menos porque a veces llega una versión muy licuada de las producciones de la historia académica, pero es más porque intervienen en la historia escolar otros intereses que no están presentes o por lo menos no tanto en la historia académica.

¿A qué me refiero? Ese proceso de fidelización las élites lo vieron necesario en la medida que aceptaban los estados nacionales como estados con soberanía popular. Cuando la soberanía estaba en el rey, quedaba claro que la soberanía estaba delimitada por el cuerpo del rey, pero si el pueblo es soberano, ¿dónde empieza y termina el pueblo? Hay que convencer en la frontera de cada país que de la frontera para acá somos de este lado y de la frontera para allá son del otro, y entonces el discurso escolar apunta a fidelizar a aquellos que podrían estar de alguna manera tironeados hacia otro lado. Pensemos que sobre todo en América Latina tenemos lengua común, tenemos historias comunes y buena parte de los países se desarrollaron mucho tiempo juntos.

Aquí en Argentina hubo que convencer a las poblaciones de que ya no éramos parte del mismo país que Uruguay, ya no éramos parte del mismo país que Paraguay, ya no éramos parte del mismo país que Bolivia, y cada estado nacional construyó un relato para garantizar su identidad en contrapunto con otras.

Cuando en esa tradición queremos incluir el pensamiento crítico, vamos con los tapones de punta, de verdad que estamos contradiciendo un relato, y tratar de hacer eso en la escuela primaria implica ir a contrapelo de tradiciones pedagógicas e incluso también a veces de las expectativas de las comunidades con las que trabajamos.

Cuando chicos y chicas llegan a la escuela ya vienen construyendo sus miradas sobre la realidad social desde las posibilidades que le ofrece el entorno. La mirada de las familias, de los medios de comunicación, de la comunidad barrial, de su propio pueblo va instalando un modo de ver el mundo que cada chico, cada chica va incorporando como el único modo posible. ¿Qué implicaría fomentar el pensamiento crítico? En primer lugar, poner bajo sospecha nuestros modos de ver el mundo.

La criticidad empieza en la historia del pensamiento occidental con René Descartes y su idea de “pienso, luego existo”. Porque dudo empiezo a pensar, y la duda es la herramienta liminar del pensamiento crítico. Desde ahí arrancamos. Por otra parte, porque dudo también necesito ampliar mi horizonte y poder mirar si hay otra gente que está mirando lo mismo de otro modo, entonces otra herramienta del pensamiento crítico es mirar la misma realidad desde otra perspectiva y no desde la que me impone el medio en el cual vivo. Eso es un elemento clave que todavía nos cuesta mucho ver en la escuela.

A veces les pregunto a mis estudiantes de la universidad: “¿Cuándo fue la primera vez que leíste en algún texto o que escuchaste en una clase que, sobre algún proceso histórico, un profesor te decía: algunos historiadores piensan esto y otros historiadores piensan esto?” Varios se quedan pensando y me dicen: “Creo que recién en la universidad”. No tienen registro de que a lo largo de la escolaridad alguien les haya dicho: “Bueno, hay distintas lecturas sobre eso que pasó”. Eso es algo que tenemos que adelantar a los primeros años de la escolaridad: que sobre todos los procesos del pasado hay diferentes lecturas, que no es una visión única, podemos interpretarlo de distinto modo y podemos

encontrar algunos elementos comunes y otros que son objeto de disputa. Eso implicaría poder entender que la historia no es simplemente un relato del pasado, sino un estudio sistemático y siempre abierto sobre el pasado.

Y otro elemento clave, creo yo, del pensamiento crítico contemporáneo que no estaba tan presente en Descartes pero que sí es importante hoy, es el componente dialógico. La criticidad es dialógica en el sentido de que no es solo un sujeto que duda y cuestiona todo lo que tiene como bagaje, sino que dialoga con otros que también se hacen las mismas preguntas, y argumentativamente vamos tratando de construir componentes comunes o reconocer las diferencias.

Eso es parte también de la tradición de los estudios sociales: poder entender que dialogamos y que ofrecemos argumentos y contraargumentos en un recorrido intelectual compartido. Creo que eso es algo que va anticipando el tipo de aula que podemos armar para los estudios sociales: es muy distinta un aula que está preocupada por fomentar la criticidad dialógica que un aula que está preocupada porque todos terminen pensando lo mismo. Esos propósitos van delineando didácticas distintas.

Yeimer Ramos: Esa criticidad que usted plantea, doctor Siede, tiene que ver también con procesos de selectividad en cuanto a los saberes que van a ser utilizados en la escuela, es decir, en la escuela primaria, en la escuela secundaria, perdón, porque como usted lo señala, realmente la aproximación al pasado, a la historia, a la realidad social se enmarca en un proceso científico, un proceso de elaboración científica con metodologías que responden, porque en esto yo creo que estamos claros que no hay una pretendida neutralidad o que no hay una separación con lo político con lo ideológico. Y eso está bien.

Lo que pasa es que, lo que importa realmente, lo que debe importarnos, pienso yo, no sé si usted comparte esta premisa, es la rigurosidad científica que debemos ir instalando en la forma de construir los criterios de las personas estudiantes, es decir, que las personas estudiantes vayan construyendo sus criterios a partir de ir incorporando esas herramientas de la indagación, de la constatación, de esta dialéctica entre la selectividad de la información, la literacidad crítica.

Lo hablábamos con Breo Tosar en programas anteriores, que es tan importante hoy en día en el contexto, sobre todo en el que vivimos de las tecnologías digitales, etcétera. En esta línea yo quiero preguntarle, porque usted hablaba de una palabra para nosotros clave en la discusión, en el debate sobre los estudios sociales en Costa Rica, y yo me atrevería a decir que también en Iberoamérica, que tiene que ver con el concepto de disputa, es decir entender y sobre todo tratar de pedagogizar esta idea de que esos saberes están en constante disputa.

Usted lo señalaba en una de las conferencias, a diferencia de otras disciplinas del currículum escolar, las Ciencias Sociales, los estudios sociales, cada tema que se desarrolla en clase, al mismo momento, está haciendo, siendo discutido por los científicos que elaboran ese conocimiento, por las científicas y los científicos que elaboran ese conocimiento, es decir, está en constante reelaboración, en constante, si se quiere, disputa, elaboración, y creo que tener presente y comunicar y transmitir y elaborar escenarios didácticos para que esto se logre es fundamental hacia esa meta del pensamiento crítico. Entonces, siendo esto así, si yo le preguntase a usted cuál es el objeto de estudio, –viéndolo desde una perspectiva, si se quiere, epistemológica– de la enseñanza de las ciencias sociales, de la enseñanza de los estudios sociales, de la enseñanza de la historia, ¿podría definirse un objeto de estudio de este campo transdisciplinario, este campo de trabajo, de esta disciplina que implican los estudios sociales, las ciencias sociales, la enseñanza de las ciencias sociales?

Isabelino Siede: Bien, Yeimer. A ver, el contrapunto que a mí me parece más relevante es con la enseñanza de la matemática. Por ejemplo, la didáctica de la matemática fue la primera didáctica específica que se desarrolló de manera muy rigurosa, muy sostenida, desde los años 80, sobre todo por las investigaciones del INRP en Francia, y acuñó una serie de categorías que fueron tiñendo al resto de las didácticas específicas.

Una de ellas es la categoría de Chevallard de transposición didáctica; él investigó, específicamente en la enseñanza la matemática, el proceso por el cual un saber se va construyendo y legitimando en el terreno de la matemática; en cierto momento pasa al sistema de enseñanza y se transforma en conocimiento a enseñar y luego en conocimiento

enseñado. A todo ese proceso de pasaje lo llamó transposición didáctica. Fue un trabajo realmente muy interesante que nos abrió la cabeza a quienes éramos jóvenes docentes en los años 80.

Luego, cuando ese proceso de transposición didáctica se empezó a difundir hacia otros terrenos, parecía que no era necesario hacer una investigación semejante y, sin embargo, creo que tenemos que entender que no ocurre lo mismo en todos los campos de conocimiento: no se da del mismo modo el proceso de transposición didáctica en la matemática que en las Ciencias Sociales. Quizás no podríamos ni siquiera hablar de transposición didáctica en Ciencias Sociales si queremos recuperar ese proceso complejo que describía Chevallard.

¿Por qué? Porque el objeto de estudio de las Ciencias Sociales en su conjunto es la realidad social. Me refiero a la realidad social cercana y lejana, propia y ajena, presente y pasada, pero todas las disciplinas que piensan sobre la realidad social y que tratan de comprenderla son las llamadas Ciencias Sociales, y cada una tiene algún aspecto o una dimensión puntual de esa realidad social: la historia, la geografía, la antropología, la sociología, la economía son diferentes Ciencias Sociales que estudian aspectos de esa realidad social.

Lo que nos ocurre cuando nosotros pensamos en los contenidos escolares de las Ciencias sociales es que, a diferencia de la matemática, nuestro objeto de enseñanza está en movimiento. En matemáticas hoy en la escuela se enseña que $2 + 2$ es igual a 4, pero hace 1000 años $2 + 2$ también era igual a 4, y es probable que dentro de 1000 años $2 + 2$ siga siendo 4, por lo menos no hay nada que me lleve a pensar que el objeto de conocimiento de la matemática se vaya a modificar en el tiempo.

No estoy diciendo que no haya un montón de cosas para seguir investigando o que el conocimiento sea esencial, pero hay un conocimiento que tiene un nivel de estabilidad que nosotros no encontramos en los estudios sociales porque hay dos cosas que se mueven: por un lado, la realidad social se mueve.

Recién estaba hablando de cómo enseñamos a la escuela los estados nacionales que hace 1000 años no existían, el planeta estaba organizado de otro modo y que no tengo idea de cómo será el planeta dentro de 1000 años. Es decir, la realidad social está en movimiento. Por otro lado, los estudios sobre esa realidad social también están en movimiento.

Nosotros en la escuela podemos estudiar sobre el antiguo Egipto, pero hay un montón de egiptólogos que están al mismo tiempo investigando sobre el antiguo Egipto y modificando ese saber todo el tiempo porque estamos teniendo aproximaciones sucesivas que nunca terminan.

Eso que puede llevarnos un mes, un mes y medio de trabajo con chicos de 6-7 años, hay gente que lo estudia toda su vida, entonces quiere decir que nuestro objeto de enseñanza no tiene el nivel de estabilidad que tienen otros campos de conocimiento. Esto implica, también, que en la didáctica corremos con desventaja.

Tenemos una expresión aquí en Argentina que quizás resulta rara en otros lugares; decimos que estamos “remando en dulce de leche”. Sería como remar en miel, en mermelada o en dulce de cajeta. Hay que hacer fuerza para remar en mermelada... En la didáctica de las Ciencias Sociales remamos el dulce de leche porque se nos mueve el objeto de enseñanza, porque no compartimos el mismo objeto de enseñanza entre distintas regiones del planeta. Lo que para nosotros es nuestro contenido no lo es en otros lugares.

Ustedes estudian a Juan Santamaría en Costa Rica y es un personaje desconocido en las escuelas de Argentina, y obviamente, más desconocido en Europa o en África, mientras que en todas esas escuelas dos más dos es cuatro, y entonces hay un montón de docentes que están pensando cómo enseñar mejor la multiplicación o la división y las operaciones básicas.

Retomo también la cuestión que vos hablabas de la disputa y de los saberes de la escuela. Cuando estamos pensando en ese objeto de enseñanza, yo planteo una pregunta: cuando queremos trabajar desde la historia, la geografía, la sociología, la antropología sobre la realidad social, ¿qué es lo que queremos enseñar: lo que esas disciplinas dicen sobre la realidad social o los modos que tienen para justificar lo que dicen sobre la realidad social? Y creo que la respuesta es las dos cosas.

Me detengo en esa distinción porque ha predominado largamente en las aulas la idea de que enseñar Estudios Sociales es enseñar lo que dicen los historiadores, lo que dicen los geógrafos, lo que dicen los sociólogos, lo que dicen los antropólogos y no lo que hacen. Y yo creo que enseñar historia, geografía, antropología, sociología es enseñar a pensar sociológicamente, a pensar antropológicamente, a pensar

históricamente, a pensar geográficamente. Es decir, significa plantearse las preguntas, los problemas que estas disciplinas abordan sobre la realidad social, ver cómo despliegan herramientas para poder construir una respuesta a esas preguntas y luego ver a qué respuesta han arribado, pero muchas veces el pasaje al aula implica llevar solo las respuestas a preguntas que nadie se ha formulado.

Sería como si en la escuela en la hora de matemática enseñáramos 2, 6, 8, 10 sin decir ¿Cuánto es $1 + 1$?, ¿cuánto es $3 + 3$?, ¿cuánto es $4 + 4$? o ¿cuánto es $5 + 5$?; si nosotros le quitamos el problema, lo que queda es un enunciado hueco, vacío, que es lo que nos pasa muchas veces en las clases de Ciencias Sociales: empezamos a contar la historia del país, y del otro lado hay alguien que dice “¿y a mí qué me importa eso?” o “¿qué tiene que ver eso conmigo?”. Ahora, si uno se pregunta ¿por qué hay algo que se llama Costa Rica y no otra cosa? Bueno, ahí tenemos una pregunta para pensar y tenemos también herramientas para ver cómo buscamos una respuesta a esa pregunta.

No es lo mismo decir vamos a estudiar toda la gente que migra en el mundo, que preguntarnos ¿por qué la gente migra? No es lo mismo estudiar las guerras de independencia que preguntarnos: ¿qué es una guerra?, ¿qué componentes tiene una guerra y cómo se dieron esos componentes en una guerra en particular?, ¿cómo fueron las guerras de independencia?; o preguntarnos ¿qué caminos o qué pasos lleva adelante un producto, por ejemplo, un frasco de mermelada, para que llegue a mi casa?, ¿qué manos pasaron por este producto para que llegue hasta acá? Entonces uno puede reconstruir todo el proceso productivo y ver la enorme cantidad de trabajos y trabajadores que estuvieron implicados en ese producto que yo encuentro al final.

Lo que estoy planteando es que otra herramienta clave del pensamiento crítico son las preguntas. Si no hay preguntas, las respuestas carecen de sentido, y en buena medida la enseñanza de los Estudios Sociales está plagada de respuestas a preguntas que nadie se formula.

Yo creo que necesitamos llevar al aula la pregunta, el problema, porque la pregunta implica delinear un territorio sobre el cual pensar. Si tenemos juntos una pregunta, podemos empezar a pensar desde lo que cada uno sabe y desde lo que cada uno es capaz de hacer con lo que sabe,

desde lo que cada uno puede hipotetizar a partir de lo que sabe. Ahí los conocimientos previos se ponen en juego porque hay una pregunta.

Si nos preguntamos: ¿qué es una revolución?, ¿por qué la gente migra? o ¿por qué el mundo está dividido en países como lo está?, esas preguntas complejas, difíciles, pueden encontrar una primera respuesta de nuestros estudiantes desde muy temprana edad. Respuestas que después nos llevan a pensar: ¿y cómo podemos corroborar si esto es así o es de otra manera? A ver, pensemos: ¿qué podemos investigar para poder encontrar una respuesta posible?

Un aula donde hay preguntas, donde hay problemas, es un aula donde estamos invitando a pensar, y es muy probable que si empezamos a pensar en algún momento logremos hacerlo críticamente. Pero, si no hay preguntas, no hay sobre qué pensar. Rápidamente estos estudios se transforman en respuestas que hay que memorizar, que hay que retener, que hay que recordar, pero que no nos sirven para pensar colectivamente.

En ese sentido, cuando hay un problema, cuando hay una pregunta, la disputa es propia de las Ciencias Sociales. Es decir, frente a un problema aparecen diferentes hipótesis, diferentes posicionamientos, diferentes alternativas, y es lógico que haya disputas, lo cual no necesariamente significa enfrentamiento, violencia, en absoluto. Significa que hay argumentos a favor de una posición y argumentos a favor de otra. Esa disputa es un componente indispensable del pensamiento crítico, y eso es lo que creo yo que necesitamos tener mucho más aceitado dentro del aula, lo que necesitamos incluir desde muy temprana edad a las escuelas. No me refiero solo a poder discutir sobre estos temas con jóvenes y adolescentes mayores en los estudios superiores. Esto puede estar en el aula desde muy temprana edad.

Yeimer Ramos: Claro que sí, hay un elemento –y yo creo que es muy importante–; que cuando se elimina la problematización del saber, la problematización del contenido, cuando no es a través de las preguntas generadoras, de las preguntas problemas, es decir, se vacía del contenido pedagógico el acto educativo, es decir, si lo que nosotros hacemos en la enseñanza de los Estudios Sociales es simplemente tomar la elaboración científica teórica de la Historia como ciencia estructurante o de la Geografía o de cualquier otra Ciencia Social y la transmitimos, pero

sin que medie la agencia pedagógica, es decir, la intencionalidad, el propósito educativo formativo etcétera, etcétera, realmente lo que estamos haciendo es un acto diría yo meramente reproductivo, es decir, le quitamos toda la intencionalidad pedagógica didáctica que es lo que debe movilizar, es decir, la cercanía, el acercar el saber a la emocionalidad del estudiante, a su contexto, a llevarlo a un plano de cercanía y sobre todo de implicarse en ese proceso de autogestionar el aprendizaje a partir del interés que me despierta ese objeto de conocimiento que voy a desarrollar en el salón de clase.

Isabelino Siede: Ahí, Yeimer, yo pongo una salvedad. Yo creo que hay una intención pedagógica, pero no emancipatoria: hay una intención pedagógica que es de adoctrinar. Cuando los Estudios Sociales solo ofrecen respuestas sin validarlas, sin hacer un recorrido de fundamentación de esa respuesta, esa respuesta es enseñada como un dogma, como una doctrina que hay que aceptar, porque lo dice la autoridad del maestro.

Eso no deja de ser pedagógico, solo que no es ni crítico, ni emancipatorio, en el sentido de que no está invitando a nadie a pensar. En todo caso está invitando a “no piensen más, aceptan esta respuesta tal como se les ofrezco”. Ese es un propósito posible de los Estudios Sociales, pero al menos no es un propósito que yo comparta, que creo que no compartimos. En ese sentido es relevante señalarlo.

Yeimer Ramos: Muy bien, vamos a hacer la primera pausa, en Huellas: los Estudios Sociales con pensamiento crítico. Es nuestra sección Acordes, es una sección musical. Siempre le pedimos a nuestro invitado, a nuestra invitada, que nos sugiera un tema musical que sea de su agrado o que se relacione con la temática que estamos desarrollando, entonces, desde Buenos Aires, Argentina, doctor Isabelino Siede, ¿qué canción nos sugiere usted para nuestra sección Acordes el día de hoy, que se relacione con la temática que hablamos, las Ciencias Sociales, o que sea de su agrado y que usted quiera compartir con nuestras y nuestros compañeros en Huellas?

Isabelino Siede: Ah, bueno, es muy difícil la pregunta, pero a ver, se me ocurre una canción muy vieja y muy querida de mi adolescencia

de un grupo chileno que se llamaba *Los Jaivas*, y la canción se llama “Todos juntos”. Me parece que es un tema que puede aludir a cómo podemos pensarnos latinoamericanos con diferencias y al mismo tiempo con cuestiones comunes.

Yeimer Ramos: Con *Jaivas* nos vamos a nuestra sección Acordes y regresamos.

Yeimer Ramos: Regresamos, estamos en su espacio Huellas, los Estudios Sociales con pensamiento crítico y en La Pizarra Podcast, tu formación permanente. Este programa de la Sección de Educación Primaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, el día de hoy conversando con un invitado de lujo, el Dr. Isabelino Siede, argentino, doctor en didáctica las Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, investigador, quien ha publicado muchísimos artículos y libros.

Realmente un referente en América Latina acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales, a quien le agradecemos muchísimo que nos acompañe el día de hoy. Hablábamos antes de iniciar esta segunda parte acerca de lo que subyace en esta disputa de los Estudios sociales, de las Ciencias Sociales, y sobre todo en algo que adelantaba el doctor Siede entre si enseñamos la producción científica de las Ciencias Sociales o las herramientas metodológicas o las formas de elaborar y confirmar la elaboración científica, y el doctor Siede nos hablaba de que ojalá sea una combinación de ambas. No obstante, y pasa en la mayoría de los países de América Latina, que ha primado sobre todo esta primera aproximación del transmitir los saberes.

En este sentido, el hecho de llevar a las aulas los procesos metodológicos de las distintas Ciencias Sociales de la economía, de la sociología, de la antropología, de la historia, de la geografía nos posibilita como pedagogos, como maestras, como maestros, dotar o generar un contexto de aprendizaje, un contexto educativo en donde las personas estudiantes logren cuestionar ese sentido común –que en términos sociológicos– es la palabra con la cual ellos llegan al salón de clase: y sobre todo cuestionar sus propias creencias y hacer esa labor pedagógica, entonces yo le quiero preguntar por la importancia que tiene, el que

logremos migrar, de solamente una reproducción del saber científico de las Ciencias Sociales a estos saberes más procedimentales-metodológicos del científico, la científica social, y sobre todo esa disputa contra el sentido común, es decir, contra las opiniones que muchas veces no están contrastadas en la rigurosidad científica y que hoy por hoy en una sociedad de la información, del conocimiento, de tantas *fake news*, de esta globalización de la información etcétera, nos solicita a las personas docentes pues contribuir en esta, en este tipo de habilidades y saberes para las personas estudiantes.

Isabelino Siede: Bueno, ese sentido común creo yo que está en el origen y en la finalidad de las Ciencias Sociales, porque cualquier cientista social cuando aborda un problema lo hace desde sus preocupaciones iniciales, que muchas veces provienen de lo que circula en la sociedad como posicionamiento predominante, como mirada hegemónica, como tradición, y al hacerse preguntas empieza a cuestionar su propia mirada.

Entonces, me parece importante cuestionar el sentido común, pero al mismo tiempo no impugnar la posibilidad de ponerlo en juego, porque en el aula cuando le pedimos a cada estudiante que nos dé su posición, su opinión sobre un problema sobre el cual empezamos a pensar, cada cual piensa desde lo que es capaz de hacer con lo que sabe, cada cual piensa desde lo que circula en su medio y cómo lo articula en función de una pregunta, de un problema.

Digo que también está en el propósito porque las Ciencias Sociales tienen la intención de poder influir para que ese sentido común cada vez esté más atravesado por las Ciencias Sociales, para poder intervenir en ese pensamiento de la sociedad e instalarse en el sentido común. Entonces, no tenemos que pelearnos tanto con el sentido común. Sí es cierto que el trabajo de las Ciencias Sociales es someter a crítica los enunciados del sentido común y someterlo a una crítica rigurosa porque de eso se trata la ciencia.

Cuando uno solo enseña lo que la historia, la geografía, la sociología, la antropología dicen sobre la realidad social, no está enseñando ninguna ciencia, está enseñando las conclusiones del cientista, pero la ciencia se caracteriza por ser un conjunto de procedimientos para llegar

a esas conclusiones, y eso es lo que tiene un peso sustantivo para poder decir que estamos haciendo Ciencias Sociales.

Vos me comentabas que en Costa Rica la materia se llama Estudios Sociales, porque hay mucha gente que considera difícil hablar de Ciencias Sociales en la escuela primaria o el nivel inicial. La palabra ciencia suena un poco ampulosa, un poco ambiciosa o pretenciosa. Sin embargo, creo que cuando alguien de verdad se hace una pregunta y de verdad explora las herramientas que tiene para poder resolverlas está haciendo ciencia, aún de manera muy precoz, muy temprana.

Cuando los chicos desde salita de cuatro o de cinco años se preguntan algunas cuestiones sobre la realidad social, pueden estar haciendo Ciencias Sociales, así como hacen matemática también desde muy temprana edad. Cuando digo problemas, hay una aclaración que siempre conviene hacer. En las Ciencias Sociales hay al menos dos tipos de problemas: los problemas propios de la realidad social y los problemas de conocimiento que movilizan a las Ciencias Sociales. Cuando hablo de problemas de la realidad social me refiero a la desigualdad, los problemas ambientales, los problemas de conflictividad social, etc. Esos son problemas sociales.

La inundación, por ejemplo, es un problema en una ciudad que se inunda. Ahora, cuando hablamos de los problemas en las Ciencias Sociales es cuando eso que ocurre en la realidad social lo transformamos en un problema de conocimiento y nos preguntamos: ¿por qué se inunda la ciudad donde vivo? Eso ya no es solo un problema social, sino un problema de conocimiento. Tomo ese ejemplo porque hace unos años hicimos un trabajo de indagación con chicos de 10 y 11 años acerca de por qué se inunda Buenos Aires.

Era una época en que Buenos Aires se inundaba bastante seguido, y la mayor parte de los chicos decían “porque llueve mucho” y contaban experiencias de la inundación en algunos barrios en particular de la ciudad. Entonces empezábamos a ofrecerles, ante esa primera respuesta, herramientas para pensar si llueve o no mucho en Buenos Aires.

En Buenos Aires llueve entre 1000 y 1200 mm de precipitaciones por año, pero veíamos que las lluvias que provocaron inundación eran lluvias de 300 mm en un día, es decir, la cuarta parte de lo que llueve en todo un año en un solo día, o 90 mm en una hora, es decir, casi el 10

% de lo que llueve en un año. Entonces podíamos construir ahí la idea de intensidad de las lluvias y no cantidad de las lluvias. Y empezamos a ver, mirando el mapa de inundaciones, que no toda la ciudad se inunda sino algunos barrios. Entonces la pregunta se modificaba: ¿Qué hay en estos barrios para que se inunden estos barrios y no otros? Y entonces comparábamos la ciudad con un plano de relieve de la ciudad.

Buenos Aires, para quienes la conocen, es una ciudad casi chata, pero casi chata significa una diferencia de 30 m de altura entre la zona más alta y la zona más baja. Treinta metros es muy bajo en un mapa de relieve, es todo llanura, pero no es muy bajo si no anda en bicicleta o va caminando y tampoco es poco para el agua.

Obviamente, se inundan algunos barrios y otros no: la altura de la ciudad define barrios inundables. Y en esos barrios inundables había tiempo atrás arroyos que fueron entubados y tapados con una calle, entonces lo que ocurre es que los arroyos que históricamente se desbordaban vuelven a desbordarse cuando llueve.

Entonces ahí la pregunta nuevamente cambia y los chicos dicen “pero ¿por qué hay gente que está viviendo allí donde los arroyos siempre crecieron?” Entonces indagamos bueno, ¿cuándo se pobló la ciudad en esos barrios?, ¿A qué precio se vendían esos terrenos? Y ¿por qué se llenó de gente que ahora se preocupa cuando se inunda?

Se entiende, un problema social se puede transformar en un problema de conocimiento, y ese problema de conocimiento se va moviendo en el aula a medida que vamos viendo diferentes dimensiones, aspectos o matices del problema y se va modificando. Desde la pregunta ¿por qué se inunda Buenos Aires? empezamos a pensar: ¿por qué se inundan algunos barrios de Buenos Aires? o ¿por qué hay gente viviendo donde siempre hubo agua? o ¿por qué Buenos Aires se ubicó en un lugar donde este hay riesgo de inundación? Fíjense cómo la pregunta se va modificando porque vamos encontrando nuevas informaciones que nos invitan a pensar.

Claro, cuando uno hace un recorrido como este, algunos contenidos inertes, como por ejemplo en geografía temas como cuenca, pendiente, cauce, caudal, relieve, etc. son los temas más aburridos de la geografía física, y sin embargo cobraban sentido en torno a un problema de conocimiento.

Es un trabajo más lento, si se quiere, si uno tiene que dar 30 temas en el año dice “yo no puedo dedicarle un mes y medio a trabajar la inundación porque no llego con todos los contenidos”. Pero ahí vuelvo sobre la pregunta: ¿qué es lo que me interesa? ¿tener un montón de respuestas o invitar a pensar y ver cómo se piensa las Ciencias Sociales? Porque chicos y chicas que hicieron este recorrido llevan no solo la información de conocimientos de la geografía física, sino un modo de posicionarse ante el mundo que es la criticidad, que es el poder hacerse preguntas y buscar herramientas para poder validar las primeras hipótesis y poder cuestionar eso primero que es del sentido común.

Cuando hacíamos este trabajo, cada vez que había riesgo de inundación el gobierno de la ciudad sacaba estas publicidades que decían “no tire basura, hay riesgo de inundación, no tire basura”, y también en las primeras hipótesis los chicos decían “la ciudad se inunda porque la gente tira basura” y yo preguntaba: “Bueno, y ¿por qué ocurre eso?” “bueno, porque la gente tira basura y entonces se tapan los desagües y entonces cuando llueve el agua no baja”, “bueno, es una hipótesis”. Pero al rato alguno decía “no, porque me contó mi abuelo que abajo hay un arroyo y cuando llueve mucho el agua crece y sale para afuera”. Y yo le decía: “bueno, pero acá estas dos hipótesis son contradictorias, porque si la basura tapa el agua para que no baje, también tapa el agua para que no suba, entonces o la basura tapa los desagües o no la tapa”. Ahí venían las soluciones de compromiso “no, en un lugar la tapa y en otro no”. Y les decíamos: “¿y cómo se pone de acuerdo el agua para decir vos subí por allá y vos no entres por acá? ¿se juntan las gotas antes y deciden?”.

Esa discusión nos llevaba a analizar que en realidad Buenos Aires nunca se inundó por la basura, sino que se desbordan los arroyos y la ciudad se inunda igual, pero cuando hay basura tarda más tiempo en desagotar después de haberse inundado. Lo que pasa también es que al gobierno de la ciudad le convenía que la gente creyera que la culpa de la inundación es la basura, porque entonces la culpa es de los vecinos y se peleaban entre ellos en lugar de reclamarle al gobierno que hiciera las obras de infraestructura o que mantuviera limpios los desagües. Era una manera también de manipular la opinión pública en ese sentido. Bueno, fue un recorrido complejo en torno a esa pregunta, para dar un ejemplo

de a qué tipo de preguntas me refiero cuando estamos hablando con chicos de 10 u 11 años.

Yeimer Ramos: Claro, y se ve como una temática que, en apariencia, es un saber muy específico. Las temáticas relativas al relieve adquieren una dimensión no solamente ya de la geografía física, sino también de la historia de la ciudad, del componente político, del componente de clase social: de quienes habitan un lugar, quienes habitan otro y por qué, cómo se hace esa distribución, el papel del Estado, el papel de los medios de comunicación.

Solo en un tema de la cantidad de lluvia que cae en un día en Buenos Aires o de una inundación de una ciudad, esa es la importancia que yo creo tiene el hecho de rescatar de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de los Estudios Sociales, porque dota a las personas estudiantes de esas herramientas.

Ahora que usted hablaba de esos 30 temas de que hay que cubrir en el año, y yo creo que es un fenómeno que pasa a nivel mundial — me atrevo a decir—, pero en América Latina es determinante: es a veces la imposibilidad real-material de concluir con el programa de estudio con todas las temáticas. Y yo creo que esta discusión tiene que ver con una característica, si se quiere, de la misma concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales o de los Estudios Sociales que son sus ciencias estructurantes. Es decir, ¿por qué hay tantos temas? Porque se pretende que la historia articule todo el recorrido del saber que, o de los saberes que tienen que abordar tanto las personas docentes como las personas estudiantes. Y muchas veces, pues, es en la cantidad de tiempo que hay, digamos, en las características de nuestro sistema educativo, de nuestros sistemas educativos, de nuestra disponibilidad de recursos, prácticamente es inabarcable.

Es decir, abordar desde la caída de Roma hasta la Revolución Industrial en un solo año — verdad, en nuestro caso, en el noveno año— y con un montón de indicadores de evaluación, de aprendizaje, hace que yo esté más preocupado por abordar el tema de una forma sucinta, de una forma superficial, si se quiere, a veces porque así me lo pide el programa. Y entra en choque con esta, por otra parte, con estas orientaciones pedagógicas-metodológicas de, como usted señalaba en el ejemplo,

la inundación: pues detenernos y tomar el tema, discutirlo, investigarlo, llevar el problema social al problema científico y luego ver las derivas políticas que tiene eso. Demanda tiempo.

No obstante, si esto segundo se hace, si este ejemplo que usted nos presentaba de la inundación y del abordaje transdisciplinar que tiene, pues para muchas personas es, para muchas personas que estamos en esta actividad de la enseñanza de los Estudios Sociales, de las Ciencias Sociales, es más significativo, es más importante. Sobre todo, le permite a la persona estudiante construir y desarrollar esas herramientas que no el tal vez abordar todas las temáticas de la historia o de todos los paisajes geográficos.

Entonces, con esa introducción yo quería preguntarle qué opinión le merece a usted el papel de la historia y la geografía como ciencias estructurantes versus el rol que asumen otras ciencias y disciplinas de las Ciencias Sociales. Es decir, una perspectiva más transdisciplinaria, si se quiere, de lo que es el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Isabelino Siede: Bien. Retomo la primera preocupación por el tema de la cantidad de contenidos. Hay en las Ciencias Sociales una pretensión de totalidad. Nuestro objeto es infinito: la realidad social. No hay manera de abarcarlo totalmente. Entonces predomina a veces, en la tradición escolar, aquel mandato fundacional de la escuela enciclopedista de fines del siglo XVII, que fue inspirando los sistemas educativos latinoamericanos del siglo XIX, para tratar de pensar en totalidades, como si esa totalidad nos garantizara algo. En realidad, cuanto más abarcamos, menos apretamos; cuantos más temas estamos abordando, menor profundidad podemos dedicarle a cada uno.

Pero también es cierto que cuando en algunos países o regiones se establecen diseños curriculares con pocos contenidos para poder abordarlos de manera crítica, son los propios docentes los que dicen: “¿Por qué tan pocos contenidos?”. Quieren muchos temas para tener mucho de qué hablar, porque para un docente que entiende que dar clases es ir y hablar y hablar, ir contándoles una historia, ellos quieren muchos temas para tener muchos temas de conversación.

Entonces creo que tenemos ahí un trabajo para hacer colectivamente: de construir un programa escolar centrado en los modos de

conocer. Y eso implicaría ir disminuyendo progresivamente la cantidad de temas y dándoles más peso a los modos de abordar esos temas.

Y con respecto a las Ciencias Sociales, cuando ingresan estos estudios al sistema educativo, en la segunda mitad del siglo XIX, todavía estaban muy en pañales algunas disciplinas como la sociología o la antropología, y algunas también eran vistas con cierto carácter polémico, como que podían generar más divisiones que esa cohesión que la historia y la geografía parecían garantizar.

Entonces, están ahora actualmente, golpeando las puertas del currículum Ciencias Sociales que no logran ingresar. Aquí en la Argentina, en algunas provincias y en algunas modalidades de la escuela secundaria se enseña sociología. Yo creo que en ninguna se enseña antropología, pero en todas las escuelas secundarias se enseña historia casi en todos los años y en geografía un poco menos cantidad de horas, pero también en casi todos los años. Fíjense que ahí hay presencias distintas. ¿A qué se atribuye esa diferencia? Básicamente a haber llegado primero, a quién colonizó el currículum antes. No es que hay una lógica por la cual debería ser así.

Mientras que en aquellos currículos que están organizados como espacios amplios de Ciencias Sociales hay mayor incorporación de distintos contenidos. Yo no me inclino por una modalidad u otra. Creo que lo importante es que haya espacios curriculares que permitan que un docente tenga un tiempo suficiente para poder abordar críticamente los contenidos. Hay también currículos que incorporan sociología o antropología sacándoles horas. Entonces los chicos tienen por semana una hora de historia, una de geografía, una de sociología, una antropología y no alcanzan a ver nada de eso. En ese sentido, hay una discusión que es compleja: cómo arribar a un espacio curricular que tenga una carga horaria suficiente.

En la escuela primaria o nivel inicial, yo creo que tienen mucho para ofrecernos algunas disciplinas como la sociología y la antropología. Hay un texto de Bernard Lahire, un sociólogo francés contemporáneo, donde él habla de enseñar a pensar sociológicamente desde temprana edad, y él plantea una justificación para que chicos de muy corta edad empiecen a hacerse preguntas sociológicas y antropológicas de, por ejemplo, ¿qué es una familia y para qué hay familias? O preguntas acerca

de la localidad en la que viven, de la sociedad la que viven: ¿qué es una fiesta?, ¿por qué en muchos pueblos hay fiestas? Y entonces uno puede hacer una descripción densa de los modos de festejar y una comparación con modos de distintas épocas o de diferentes lugares. Hay herramientas poderosísimas que tienen estas disciplinas para chicos y chicas de corta edad cuando eso se hace.

También creo que la economía tiene mucho para ofrecernos para chicos de corta edad. Con chicos de primer grado hemos trabajado qué es un comercio. Muchos chicos tienen idea de lo que es un comercio porque en su vida cotidiana van a comprar a un kiosco, van a comprar a un almacén. Pero ¿qué es un comercio?, ¿cómo está organizado un comercio?, ¿por qué hay una diferencia entre el precio que paga el almacenero al que le vende los productos y el precio que cobra cuando los vende?, ¿cómo organiza la mercadería?, ¿cómo sabe él qué tiene que comprar para después vender?

Hay un montón de categorías teóricas vinculadas al trabajo cotidiano de un almacén como precio, oferta, proveedores, competencia, formas de pago que son interesantísimas para trabajar y que les permiten a chicos y chicas de muy corta edad ir a ver el lado B del comercio, ir a mirar qué hay del otro lado del mostrador en el supermercado, que le permiten ver cómo organiza su kiosco el quiosquero.

Y eso ayuda a pensar qué es un comercio. Del mismo modo, qué es una industria, es decir, cómo la materia prima se transforma en producto elaborado. Y para eso vamos a visitar una planta industrial para ver cómo se da ese proceso, pero también quién lo diseñó, cómo se decide cuánto hay que fabricar. Hay mucho que se puede trabajar en los primeros niveles de la escolaridad.

Si nosotros trabajamos esos contenidos de sociología, antropología, de economía con chicos de 4, 5, 6, 7 u 8 años, cuando luego abordemos contenidos de historia y de geografía en los grados superiores hay cosas que ya estarán allanadas. Por ejemplo, aquí en Buenos Aires cuando trabajamos la Revolución de Mayo en 1810 y hablamos de los intereses de los comerciantes contra el monopolio de la colonia española, bueno, tiene que haber alguien que sepa qué es un comercio y qué le interesa a un comerciante. Si saben qué es la mercadería y la competencia pueden entender esa pregunta que se hace un historiador.

O cuando luego podemos estudiar la Revolución Industrial, no es lo mismo tratar de entender la Revolución Industrial si uno sabe qué es una industria que si no lo sabe.

Entonces creo que hay que ir pensando los procesos formativos partiendo de una alfabetización en Ciencias Sociales para la cual nos proveen muchas herramientas estas Ciencias Sociales que tienen poco lugar en el currículum, pero que tienen mucho para ofrecerle al currículum. Y en particular vengo investigando en los últimos años sobre la enseñanza de la sociología en la escuela secundaria. Hay pocas provincias de la Argentina que incluyen la sociología.

El primer intento que hay, como pasa con todas las ciencias cuando ingresan a la escuela, es hacer un resumen muy apretado de toda la carrera de sociología en un año. Y entonces los chicos estudian mucho de Marx, Weber, Durkheim: qué dice uno, qué dice el otro, qué dice el otro. Los adolescentes lo miran como gente que habló mucho hace muchos años, pero que no tiene mucha relación con ellos.

Entonces pensamos en algunas propuestas de enseñanza para adolescentes de 16, 17 o 18 años, sobre dos problemas con los que hemos trabajado. Uno es ¿qué significa ser pobre?

Una pregunta para la cual todos tienen respuesta al principio, pero que luego nos lleva a indagar diferentes miradas acerca de la pobreza: pobreza estructural, pobreza por nivel de ingreso, dimensiones de la pobreza, etc. Nos lleva a poder ver las estadísticas nacionales, las comparaciones internacionales. ¿Qué significa ser pobre en distintos lugares? Y eso generó una serie de discusiones interesantísimas en chicos de esa edad.

Otra pregunta quizá más osada es ¿por qué la gente se viste como se viste? Nos parecía que el tema de la moda podía ayudar a pensar cuestiones de identidades, grupos de pertenencia y entrecruzar las posibilidades materiales vinculadas con la compra de ropa y las marcas identitarias de vestirme de cierta manera en función del grupo. Eso permitió que los grupos salgan a ser encuestas dentro de su escuela a preguntándoles a chicos de diferentes edades ¿por qué se visten como se visten? Y tratar de buscar algunas respuestas a estos interrogantes.

Cuando uno de verdad se mete en estas disciplinas hay mucho para problematizar y mucha experiencia didáctica para llevar a cabo.

Y cuando uno las analiza se encuentra con chicos y chicas pensando en el aula y aparecen experiencias maravillosas. Pero hay que animarse a transitar otro modo de enseñar los Estudios Sociales en el aula y, sobre todo, pensar el aula como una comunidad de indagación, de diálogo, de cuestionamiento del sentido común y de aproximación a algunas herramientas críticas que ofrecen estas ciencias.

Yeimer Ramos: Precisamente, y ahora tal vez dando un giro más a la parte político-social y también del contexto global del neoliberalismo, hay una tendencia lamentable al desfinanciamiento de la educación pública en muchos países de América Latina. En el caso de Costa Rica, Argentina, la experiencia de Bolsonaro en Brasil y bueno, lo que hablábamos anteriormente, de estos, de estas perspectivas neoliberales que afectan a la educación desde el punto de vista de los presupuestos, de la disponibilidad de recursos y demás.

Usted en una de las de las conferencias que yo he tenido la oportunidad de ver, hablaba de dos conceptos que tienen que ver con la escuela primaria: el de educabilidad y el de educatividad que tienen que ver con esta condición material de la escuela y sobre todo con la militancia, si se quiere, o el compromiso político y social del de la persona educadora en relación con este proceso.

Entonces yo le quería pedir que nos ampliara o nos definiera estos dos conceptos en relación con este contexto que se vive y con el rol que asumen las escuelas desde el punto de vista socioeconómico en comunidades sobre todo más marginales urbano, marginales rurales, etcétera. Y lo que se espera del magisterio de la labor docente como tal.

Isabelino Siede: Desde mi punto de vista la escuela tiene un rol protagónico en la sociedad del siglo XXI, pero no el mismo rol protagónico que ha tenido en los últimos siglos. Efectivamente, estamos viviendo procesos de cambios tecnológicos y culturales muy acelerados que llevan a que el trabajo de la escuela no pueda ser el mismo que era poco tiempo atrás. En ese sentido, cuando hablo de la escuela como comunidad de diálogo y de construcción colectiva de conocimiento me refiero a que hay otros modos de circulación del conocimiento fuertemente individualistas y fuertemente alejados de toda criticidad.

Sobre todo, estoy pensando en la inteligencia artificial, en las herramientas tecnológicas y en procesos tecnofílicos de vincularnos solo a través de las máquinas. La escuela es, en primer lugar, un espacio de encuentro cara a cara, y en ese espacio de encuentro tenemos la oportunidad, la responsabilidad y el derecho de dialogar sobre el mundo en que vivimos.

Uno de los problemas que tenemos y que deriva en esta retracción de los presupuestos para educación tiene que ver también con algo que fue visto como una conquista a mediados del siglo XX, pero creo yo que hoy nos muestra algunas limitaciones. A mediados del siglo XX empezó a ganar terreno la idea de que la educación es una inversión, a contrapelo de la idea de la educación como un costo.

Fue positivo en ese momento poder pensar que los países tienen que invertir en educación. Pero cuando pensamos en la educación como una inversión también pensamos: ¿qué beneficio nos da? Cuando los economistas plantean la educación como inversión, después evalúan: ¿esto me da más o menos beneficios? ¿no puedo obtener los mismos beneficios por otra vía?

Tal vez esa idea de la educación como inversión nos está dejando un poco atrapados en una lógica que no es pedagógica. La educación es ante todo un derecho, un derecho humano fundamental, y en ese sentido no tendría por qué ofrecer un rédito a alguien que invierta. Es ante todo un derecho: los estados tienen que garantizar ese derecho a su población y las sociedades tienen que reclamar ese derecho a los Estados.

Cuando pensamos la educación como un derecho, muchas veces lo que corroe por dentro a los sistemas educativos son dos dudas o malestares que son dos caras de la misma moneda. Por un lado, pensar que, como escuela, no tenemos nada para ofrecerles a las nuevas generaciones, que en realidad hay cosas más valiosas que ocurren en otro lado y acá no tenemos nada para darles. Y como contracara: estos chicos, estos jóvenes no son como los de antes, no merecen nuestra educación.

Cuando yo hablo de esos dos principios me refiero al principio de educabilidad: todo joven es educable hasta que se demuestre lo contrario. Y no se trata de ver si es educable o no, sino de reconocer que cada sujeto que nace en nuestros países tiene derecho a que la sociedad lo

eduque, tiene derecho a ingresar a cualquier sistema educativo y que el sistema educativo le ofrezca lo mejor que tiene.

Y cuando hablo de educatividad me refiero a que hay algo valioso que tenemos para transmitir y que la escuela sigue siendo la herramienta preponderante para ofrecerlo. Cuando hablamos de educatividad hablamos de que las nuevas generaciones no pueden crecer huérfanas de toda la experiencia humana anterior. Tenemos como responsabilidad comunicarles lo que ha sido la experiencia humana en el planeta a lo largo de miles y miles de años, y eso se concentra, de algún modo, en nuestro currículum escolar, nuestra propuesta formativa. Tenemos que revisar críticamente ese currículum para garantizar que lo mejor de la experiencia humana esté presente allí.

Pero cuando hablo de sostener estos dos principios es para poder garantizar el derecho a la educación para todos y para cada uno, para poder entender que más allá de las inversiones de los estados, la educación es algo que nos va a construir como sociedad y nos va a permitir, por un lado, sostener a la especie humana en el planeta y hacer que seamos una sociedad cada día mejor. Creo que ese es el propósito de la educación y no ofrecer algún rédito inmediato para cada estado nacional.

Yeimer Ramos: El 24 de marzo, –y con esto pues vamos concluyendo y le agradecemos la generosidad de dedicarnos su tiempo, su atención en este programa doctor Siede–, en Argentina se conmemora el día de la memoria, de todo lo que fue la dictadura cívico militar, de las luchas de las Madres de Plaza de Mayo, de las abuelas de Plaza de Mayo, de todo el terrorismo de Estado que significaron esos nefastos años de la dictadura. Y no es algo jamás indiferente a la enseñanza de las Ciencias Sociales, de los Estudios Sociales, a la Enseñanza de Historia.

Y mi pregunta va en el sentido de, desde su perspectiva, ¿cuál es el papel? y ¿cuál es la importancia que tienen la enseñanza de las Ciencias Sociales a la hora de abordar temas de la historia reciente, relativamente reciente en este caso de Argentina, pero que también pasa en Colombia, pasa en Chile?

Lo hemos conversado en otros programas con otras personas invitadas: el rol de los estudios sociales, de las Ciencias Sociales a la hora de abordar estos temas y cómo podemos propiciar un espacio democrático

dialogo, dialéctico en donde se respeten ese carácter –precisamente de diálogo–, de debate que debe tener el salón de clase en temas tan sensibles y en temas tan dolorosos para una comunidad política, como para una para una sociedad, para un Estado Nación en este caso en Argentina. Entonces quería preguntarle por su criterio en función del abordaje que tienen estos temas en las Ciencias Sociales.

Isabelino Siede: Los Estudios Sociales en nuestros países de América Latina tuvieron un tiempo prolongado de protagonismo de las epopeyas nacionales donde la guerra era una herramienta de cohesión nacional frente a otros países. En casi toda América Latina la guerra contra España por la independencia fue una guerra vista como como una épica gloriosa de la cual tomamos algunos próceres. En Costa Rica no fue precisamente la independencia, pero sí la guerra contra William Walker lo que ha llegado a las escuelas.

En los años recientes cobran protagonismo las historias tristes, las violencias domésticas, aquello que nos hemos hecho a nosotros mismos a través del terrorismo de estado o a través de guerras civiles cruentas, sangrientas. Entonces ya no predomina la misma lógica de cohesionar la identidad nacional en el contrapunto con alguien que está fuera y al que hemos vencido, sino de poder revisar los dolores acumulados a lo largo de un tiempo prolongado.

En el caso de Argentina fue un tiempo acotado en el sentido de que el año que viene se cumplen 50 años del inicio de la dictadura cívico-militar que duró poco menos de 8 años, pero que terminó. En el caso de Colombia es mucho más complejo porque es una violencia multidireccional y a lo largo de un tiempo mucho más prolongado. Entonces no son casos parangonables.

Otra diferencia significativa es que Argentina ha tenido un proceso de toma de posición del Estado a través del sistema judicial, por el juicio a las juntas militares y a las cúpulas de las organizaciones armadas en los años ochenta, más allá de que luego haya habido interrupciones y vaivenes de esos procesos judiciales, los indultos, las leyes de impunidad.

En casi todos los países de la región no ha habido un juicio a las dictaduras militares como hubo en Argentina. Eso nos da en nuestras escuelas un respaldo institucional fuerte porque está comprobada la

existencia de centros clandestinos de detención, está comprobado una cantidad enorme de secuestros, torturas, asesinatos, ocultamiento de identidad a chicos y chicas secuestrados junto con sus familias. Entonces eso ha llevado a tener un cierto plafón que no existe, por ejemplo, en países como Uruguay, Chile o Brasil.

De todas maneras, suele ser un tema de discusión si la escuela debe o no meterse con esto. Yo creo que la escuela tiene que meterse con los temas polémicos, teniendo en cuenta que la polémica forma parte de las Ciencias Sociales y teniendo mucho recaudo en habilitar el derecho de cada estudiante a dar su opinión, a dar su pensamiento, pero también vinculando ese derecho a dar su opinión con la responsabilidad de dar argumentos sobre lo que opina.

Cuando un estudiante expresa opiniones que seguramente provienen de su entorno doméstico o de su circulación por las redes virtuales, a veces hay frases hechas y posiciones taxativas que yo celebro que lleguen al aula porque eso nos permite después someterlas a crítica. En la Argentina postdictadura, conquistamos el derecho a la libertad de expresión en el aula, poder plantear lo que pensamos, pero necesitamos conquistar la responsabilidad de hacernos cargo de eso que pensamos. Y de lo que se trata no es de respetar todas las opiniones, sino de respetar a quienes opinan y faltarles un poco el respeto a las opiniones pidiéndoles justificación, contraponiéndolas con otras posiciones o con nueva información. El aula es un espacio donde pensar colectivamente sobre los procesos sociales que nos atraviesan.

De esos procesos sociales hay memorias múltiples. Obviamente que en nuestro país hay la memoria de los que son familiares y víctimas del terrorismo de estado, pero también está la memoria de los que fueron victimarios del terrorismo estado, y esas memorias no son fácilmente conciliables. Pero el trabajo de la historia reciente es poder someter a crítica esas memorias y poder ir construyendo una visión más compleja que vaya más allá de las miradas subjetivas sobre ese pasado. En esa visión más compleja también es menester adoptar los posicionamientos valorativos que tiene el Estado nacional a favor de los Derechos Humanos, a favor de la democracia y en contra de toda violación a la dignidad humana.

Creo que la escuela tiene ahí una responsabilidad enorme y al mismo tiempo una responsabilidad compleja. Cuando ahora se discuten

estas cuestiones desde posiciones neofascistas o de extrema derecha, también nos da la oportunidad a los educadores de reafirmar nuestras convicciones.

Los tiempos de crisis son tiempos donde efectivamente se tensionan y en algunos casos se desvanecen nuestras certezas, pero las convicciones son aquello en lo que creemos, en lo que apostamos, en lo que necesitamos confiar porque nos sirve para seguir adelante. Nuestra convicción es que la escuela es un espacio donde construir democracias. La democracia no se construye sola si no estamos en las escuelas trabajando por ello.

Yeimer Ramos: Doctor Isabelino Siede, doctor en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, profesor en la Universidad Nacional de la Plata, en la Universidad Nacional de Moreno y en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, investigador, autor de muchísimos libros y artículos que reiteramos a nuestras y nuestros estudiantes la invitación de leer y revisar.

Muchísimas gracias por haber participado tanto en Huellas como en La Pizarra Podcast, y pues extenderle una nueva invitación abusándome de su gentileza y generosidad para hablar muchos temas que en esta entrevista por el tiempo quedaron sin hablar: había muchos: tecnologías digitales, educación ciudadana, ciudadanía, derechos humanos y, bueno, agradecerle muchísimo el haber participado en este humilde espacio.

Isabelino Siede: Bueno, muchísimas gracias Yeimer y un cariño cordial a los colegas de Costa Rica y de Centroamérica. Muchas gracias.

