



Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente

Social studies and History. A critical approach from a pedagogy reflection

Volumen 20, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-18

David E. González Sanchez

Citar este documento según modelo APA

González Sánchez, David E. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-18. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40176

Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente

Social studies and History. A critical approach from a pedagogy reflection

David E. González Sanchez¹

Resumen: Este ensayo propone discutir los significados que se le han otorgado a los estudios sociales en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica, particularmente a los discursos presentes en programas de estudio entre 1979 y 2016. La discusión parte de la pregunta ¿qué significan los estudios sociales en el ámbito académico, más allá de su definición como asignatura escolar? Ante esto, propongo la tesis de que los Estudios Sociales no han logrado un desarrollo académico propio al encontrarse subordinados a la disciplina histórica en lo que llamo campo epistémico hegemónico, que instrumentaliza la pedagogía al limitar su acción a la transmisión de conocimientos disciplinares. Para respaldar la tesis argumento que existen tres tensiones en la relación Historia-Estudios Sociales que ofrecen evidencia de la subordinación. Concluyo que no basta con establecer agendas de investigación sin enfrentar el problema de subordinación epistémica que conlleva a la constitución de un marco de referencia teórico particular que asuma el problema de la enseñanza y aprendizaje de la historia y de lo social. Finalmente, planteo la necesidad de una estrategia de reflexión y de reconstrucción epistémica congruente con la consolidación de los Estudios Sociales como área de investigación y de acción con identidad propia y abierta al diálogo horizontal con las demás disciplinas involucradas en su desarrollo.

Palabras clave: estudios sociales, currículo, historia, pedagogía.

Abstract: This essay proposes to discuss the meanings that have been given to social studies at the School of History of the National University of Costa Rica, particularly in the speeches present in the study programs and academic articles. The main question is what exactly means social studies beyond its traditional notion as a school subject matter. To attempt an answer, I propose the thesis that Social Studies have not achieved their own academic development by being subordinated to historical discipline as a hegemonic epistemic field that instrumentalizes pedagogy by limiting the understanding of what history and social learning implies. For this, I expose three existing tensions in the history-social studies relationship. I conclude that it is not enough to establish research agendas without facing the problem of epistemic subordination that leads to the constitution of a theoretical framework that assumes the problem of teaching and learning of history and the social. Finally, I outline a strategy of reflection and epistemic reconstruction consistent with the consolidation of social studies as a research and action area with its own identity and open to horizontal dialogue with the other disciplines involved in its development.

Keywords: social studies, curriculum, teaching, history.

¹ Académico de la Universidad Nacional, en la División de Educología del CIDE; además Docente de secundaria del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. ORCID HYPERLINK "https://orcid.org/0000-0002-4820-2803" <https://orcid.org/0000-0002-4820-2803>

Dirección electrónica: HYPERLINK "mailto:degs05@gmail.com" degs05@gmail.com

Ensayo recibido: 29 de junio, 2019

Enviado a corrección: 24 de setiembre, 2019

Aprobado: 18 de noviembre, 2019

1. Introducción

En Costa Rica, entre 1950 y 1960 se creó e institucionalizó la asignatura escolar de los Estudios Sociales (en adelante, ES). En esta se enseña historia y geografía con un objetivo muy preciso: formar ciudadanos democráticos. Frente a ello, las universidades públicas tuvieron que asumir la profesionalización de docentes de tal asignatura y tratar de construir un significado de los ES que atendiera tanto el objetivo escolar como el académico.

Casi seis décadas después, los ES están en el ojo de la polémica por el supuesto sesgo ideológico de los contenidos y de las temáticas del currículo, y libros de texto de editoriales privadas.

En medio del vendaval de opiniones simplistas y vacías, Ramírez (2018), con gran tino y agudeza, planteó una serie de inquietudes necesarias para iniciar el debate sobre qué y para qué enseñar ES. Tomando la bandera izada por Ramírez, mi preocupación se instala en el hecho de que luego de 45 años de existencia de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica (en adelante, EHUNA), acaso sabemos con claridad ¿cómo conceptualizar los ES? ¿cuál es la relación entre disciplina histórica y pedagogía? ¿Cuáles deberían ser los parámetros curriculares en la definición del perfil profesional docente y de la malla curricular?

Es imposible tan siquiera ensayar respuestas para todas esas interrogantes en un breve artículo como el presente. No obstante, propongo una reflexión crítica guiada por una cuestión puntual y focalizada al ámbito de la academia: ¿cuál es el problema del significado de los ES en la EHUNA? Dicho esto, el argumento que propongo indica que los ES, en el contexto de la EHUNA, se han determinado desde el campo epistémico de la historia. Es decir, el énfasis ha sido el conocimiento disciplinar y su impacto en la formación de ciudadanos se estableció por cuestiones ideales o aspiracionales de académicos/as sobre el papel del saber histórico en la educación y la sociedad (código disciplinar). Ello naturalizó la subordinación de tipo *epistémica*, constriñendo reflexiones acerca de las problemáticas propias de enseñar y aprender lo histórico y social.

Para evitar el desbordamiento temático que una crítica de este tipo implica y mantener el hilo conductor del argumento propuesto, me centraré en la concepción de los ES en la EHUNA y sus transformaciones. No pretendo ni haré una historia de los ES en el ámbito costarricense. Mi reflexión pregunta por las significaciones de los ES específicamente en el

contexto de la EHUNA, el peso de la disciplina histórica y qué consecuencias han constituido para la consolidación o no de un campo de producción de saber pertinente que elimine la subordinación epistémica. Con esto no quiero decir que la didáctica deba subordinar la disciplina, todo lo contrario, aspiro a la interconexión entre una y otra dimensión, fundamentalmente porque la enseñanza de los ES requiere del saber histórico para poder desarrollar el pensamiento social de los y las estudiantes. Excluyo la geografía porque, en el caso de la EHUNA, esta disciplina ocupa una proporción menor en cuanto a los créditos y cursos de los programas que analizo en este escrito.

Divido el escrito en tres apartados: En el primero busco caracterizar el estado actual de los ES con base en una lectura crítica del trabajo de Maximiliano López (2018) y Nelson Zárate (1998). Ambos trabajos tienen la particularidad de atender en momentos diferentes la significación de los ES en la EHUNA. Seguidamente, propongo tres ejes de discusión que buscan visibilizar tensiones o problemas que, a mi juicio, existen subrepticamente en las últimas tres décadas en la EHUNA. Finalmente, expongo algunas ideas que sugieran pensar una estrategia de reflexión crítica con la cual reposicionar los ES que hasta el momento en Costa Rica no se considera un área de conocimiento y de investigación particular de la pedagogía. Una estrategia que conduzca al diálogo horizontal, tanto entre ámbitos disciplinares como entre la academia y el aula de secundaria y que los ES no sean solamente una asignatura escolar. Las ideas que propongo no pretenden solucionar los problemas señalados, más bien reconoce la necesidad de otras voces para que el diálogo sea posible. Mi propuesta busca provocar reflexiones críticas más que un debate entre absolutos o esencialismos sobre lo que son o deben ser los ES.

2. ¿En dónde estamos?

Según Thornton (2017, p.11), los ES como asignatura creada en 1916, implicó un punto de quiebre con respecto a la enseñanza tradicional de la historia escolar en el contexto de los Estados Unidos la cual se ocupaba de transmitir contenidos históricos para fomentar el nacionalismo, mientras que el objetivo de los ES ponía la atención en la formación de una ciudadanía democrática. Esta idea de la formación ciudadana desde los ES encontraba sustento en la posición de Dewey con respecto a concebir el currículo y la escolarización como espacios para la formación intelectual y social, que reproducirían los valores democráticos (Jorgensen, 2014, p. 4). Desde 1916 en adelante, la formación ciudadana democrática se ha mantenido como en el núcleo de cualquier concepción que se tenga de

los ES, a pesar de las contradicciones que puedan suscitarse en la práctica docente. Sin embargo, la forma de definir y conceptualizar los ES está ligada a las condiciones históricas intelectuales que producen las significaciones de la asignatura. Consciente de ello, Fallace (2017) retoma la idea sobre la complejidad de establecer un concepto unívoco, ya que en cada momento la finalidad política se mantiene intacta, mientras cambian las perspectivas intelectuales¹ y la forma de concebir cómo lo que se enseña y que se aprende puede fomentar la democracia (pp. 44-60).

Desde una posición similar, Ross, Mathison y Vinson (2014) advierten:

Determining what is included in the social studies curriculum requires facing key questions about social knowledge, skills, and values, including how best to organize them with respect to specific subject matters (e.g., history, geography, anthropology, etc.) and in relation to the unique subjectivities of teachers and their students. (p. 25)²

Según la cita, el problema de la conceptualización revela la constitución de espacios de confrontación ideológica, epistemológica y política, que disputan por imprimir sentidos y alcances de los *social studies* en las escuelas y academia. En el caso costarricense que me ocupa, la EHUNA, los espacios de confrontación se vieron neutralizados por lo que parece ser la aceptación del valor educativo de la historia para la formación de la ciudadanía. A ese valor Cuesta (1997) lo definió como el código disciplinar de la historia, el cual se refiere a:

...una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «regímenes o juegos de verdad». (p. 8)

¹ Fallace habla de tres contextos intelectuales que han permeado los ES en la tradición norteamericana anglosajona: "These ideological orientations represent three major ideas about how and why the social studies ought to be taught. The traditional orientation to the social studies focuses on the transmission of cultural heritage; the disciplinary orientation focuses on socialization into discipline-specific ways of thinking; and the progressive orientation focuses on the application of knowledge to real-world problems. (2017, p. 42).

² "Determinar lo que está en el currículo de los estudios sociales requiere enfrentar preguntas clave acerca del conocimiento social, habilidades y valores, incluyendo cómo organizarlos mejor en cuanto a materias específicas (por ejemplo, historia, geografía, antropología, y otros) y en relación con las subjetividades únicas de los profesores y sus estudiantes." Traducción propia y libre.

Ese régimen de “verdad” sobre el valor del saber histórico para la formación ciudadana que implica el código disciplinar según lo planteado por Cuesta (1997), ha sido determinante en los diferentes momentos de establecer la finalidad educativa y el concepto de los ES en la EHUNA. El saber histórico se coloca como el nodo central de la enseñanza en la asignatura, instaurando la idea que lo pedagógico es solamente un problema de índole práctico: cómo mediatizar el conocimiento disciplinar y lograr así la formación ciudadana. La forma como se institucionaliza la legitimidad del código disciplinar en los ES, es posible rastrearla en las significaciones de la asignatura y el perfil docente de los diferentes planes de estudio de la carrera.

A este respecto, resulta oportuno y útil el artículo de López (2018)³, por cuanto describe los perfiles de salida de los diferentes planes de estudio de la carrera elaborados entre 1979 y 2005. La evidencia más importante de la investigación es la constatación que sobre cómo el significado de los ES en los distintos planes de estudio están condicionados por nociones historiográficas, considerando la asignatura como “apéndice de la historia” enfatizando la función transmisora del profesorado (p. 12). Notemos las variantes en el significado y en la función de la asignatura en los programas en la Tabla 1:

Tabla 1.
Significado y función de los Estudios Sociales según los planes de la carrera.
Universidad Nacional-Costa Rica, 1979-2005

Plan/año	1979	1987	1992	1998	2005
Significación de los ES	“...estar preparado profesionalmente para sintetizar el conocimiento científico de todos los ramos que tienen por objeto al hombre como ser social” (1979, p. 3).	“Preparar educadores capaces de integrar, crítica y creativamente, los conocimientos históricos y las técnicas pedagógicas necesarias en el proceso enseñanza aprendizaje del estudiantado de secundaria	“Formar un profesional capaz de promover la transformación social y el desarrollo económico del país contribuyendo a través de su quehacer a la formación de una sociedad más próspera, justa y libre.” (Sic)	“Entender la asignatura como un campo de trabajo dedicado al análisis histórico de la sociedad a partir de enfoques interdisciplinarios que le permitan producir, recrear y difundir conocimiento sobre la realidad social y su entorno. No se les entiende como una disciplina... (1998, p. 8). (Sic)	“Generar espacios de creación interdisciplinaria que ayuden a explicar y a comprender las dinámicas sociales y ambientales desde una perspectiva diacrónica y espacial, así como los deberes y derechos ciudadanos en la preservación del medio y superación de los problemas del presente. (2005, p. 18) (Sic)

³ Es oportuno señalar que el artículo de López revela ciertas limitaciones a nuestro parecer, ya que dista de un análisis curricular pues no posee una estructura comprensiva y explicativa de eso que menciona como “nociones o enfoques...en términos curriculares”. Lo que ofrece es una interpretación de los programas de estudio de la carrera sin identificar los componentes básicos del análisis curricular por ejemplo el peso administrativo en la distribución de los créditos y cómo esto supone el resguardo de “feudos” (p, 5) que tiene un peso significativo en la definición de un currículo academicista. Mencionamos esto en tanto nos interesa caracterizar la forma como se aborda el tema de los ES en la actualidad y con ello poder constituir un campo para el debate.

Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudios de la carrera de enseñanza en los Estudios Sociales de la EHUNA, 1979-2005.

Nótese que en la Tabla 1, es clara la función que se le atribuye a la enseñanza de los ES: mediar la transmisión del conocimiento histórico disciplinar para que este contribuya a la formación ciudadana. A pesar de los contextos históricos y las distancias temporales entre un plan y otro, se mantuvo constante la idea de la transmisión como fin primordial de la labor docente de la asignatura. De manera que los ES se instalaron como un espacio de aplicación del saber histórico, independientemente de la irrupción de la retórica constructivista en la década de 1990:

...los Estudios Sociales solo llegan a funcionar como auxiliares en el proceso de difusión de la historia lo cual deja en evidencia que se ignoraba por completo el papel de estas en **el proceso de transposición didáctica** que implica pasar del conocimiento científico al saber enseñado. (López, 2018, p. 12.)⁴

El ignorar las discusiones que se dan en los *social studies* o la didáctica de la historia podría ser una de las causas. Empero, un factor sumamente interesante es el hecho de que los planes se diseñaron sin contar con datos reales o diagnósticos rigurosos desde los cuales tomar decisiones con respaldo empírico. Al respecto, Zárate (1998 pp. 88-99) estableció cuatro características de la forma en que se constituyeron los ES en la EHUNA:

1. El currículo es academicista: se construye enfocado en el contenido histórico independientemente de la exposición de motivos.
2. Los procesos de elaboración de los programas entre 1987 y 1994 se realizaron con mínimos instrumentos de recolección de información para tomar las decisiones sobre la estructura curricular y la definición de los ES.
3. Los estudiantes (graduados entre 1990 y 1997) indicaron en un 47% que desconocían la estructura curricular y la definición de los ES de los planes de estudio.
4. La pedagogía se consolidó como un anexo instrumental para que los docentes informaran del contenido histórico a los estudiantes. Esto incluso relegó la opción de hacer investigación educativa para mejorar los procesos a lo interno de la EHUNA.

La vigencia de esas características hoy resulta apabullante pese a que se abren nuevas vetas de análisis desde perspectivas teóricas y metodológicas más amplias y críticas. La conceptualización del área en el programa de estudios de la carrera de 2016 marca un

⁴ El subrayado es propio.

punto de giro. Con todo, hoy los ES continúan cargando el peso de ser algo mínimo ante la historia. Dicha interpretación de los ES esconde tensiones que, en alguna medida, propongo, condicionaron la construcción del campo de discusión.

3. Ejes para la discusión: ¿tensiones ignoradas?

Pensando históricamente el problema de los ES en la EHUNA, diría que la forma como se han definido los ES produjo una suerte de *logos* que encierra tensiones ignoradas. Ignoradas por cuanto se han desplazado a los márgenes de las discusiones de la unidad académica. Llamamos tensiones a estos ejes porque han estado presentes en diferentes momentos en los que se han intentado definir los ES, y que sin ser evidentes han trastocado la posibilidad de transitar otras vías analíticas y reflexivas. Propongo, a continuación, tres ejes de discusión sobre la naturaleza conceptual y epistémica de los ES en el contexto de la EHUNA.

3.1. Subordinación epistémica

La relación entre disciplina histórica y pedagogía/enseñanza no es un tema nuevo en el ámbito de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. Es una relación problemática porque implica el encuentro entre dos campos del saber distintos epistemológicamente (en sus objetos de estudio), pero complementarios al mismo tiempo. Sin embargo, la complementariedad no ha sido sinónimo de diálogo entre ambas. Diría, en lo que respecta a los ES y la historia, que ha existido la superposición de la una sobre los otros según la legitimidad de la producción de conocimiento. Es decir, una subordinación epistémica.

Empleo *episteme* no como sinónimo de conocimiento, más bien, en el sentido foucaultiano, entendido como *espacio* que condiciona y posibilita la producción de ciertas preguntas y saberes en torno a un objeto de conocimiento (Foucault, 1968, p. 7; Machado, 1990, pp. 25-26). En lo que nos atañe, Plá (2012) explica las relaciones de poder existentes entre la historia y la enseñanza de la siguiente manera:

Existe una lógica binaria, en el sentido derridiano, entre la investigación histórica profesional y la enseñanza de la historia. Como tal, se construye un pensamiento dicotómico en que los términos se categorizan y definen en relación con un significante percibido como central. (p. 164)

Ese “significante” es la autolegitimación de un saber sobre otro bajo criterios epistémicos subordinantes, que la acción subordinante materializa, pues la investigación histórica considera su saber valioso en sí, y la enseñanza “únicamente como la transmisión de los resultados de investigación historiográfica.” (Plá, 2012, p. 165)

A este respecto, como señalé en el primer apartado, desde 1979 y al menos hasta 2005, las preocupaciones sobre enseñar y aprender la historia, que permearon los planes de estudio, nunca rebasaron el problema de la organización y desarrollo de los contenidos históricos en marcado acento academicista/enciclopédico del currículo (Zárate, 1998). Aquí opera el espacio epistémico: la historia, en calidad de disciplina productora de un saber científico, hizo innecesaria toda reflexión pedagógica e investigativa, porque el contenido histórico, al ser conocimiento externo a la asignatura y producido por historiadores, se convirtió en el actor principal de la preocupación por cuanto se aceptó la premisa de que si el contenido (conocimiento/saber disciplinar) es crítico y válido (en términos historiográficos) el aprendizaje “bien mediado” generaría un ciudadano crítico.

De manera que la subordinación epistémica se hizo patente al restringir la posibilidad de preguntar por las particularidades de la enseñanza de la historia en el contexto de la asignatura de los ES. El resultado inevitable y natural: los ES se han construido según el valor que se le otorga a la difusión del saber histórico académico y el impacto deseado en la sociedad. Ejemplos que permiten reforzar este argumento de la *subordinación epistémica* aquí plateado, se encuentran en Gil (2008) y Mora (2000). Con sus diferencias, los escritos mencionados colocan el conocimiento histórico como la finalidad del aprendizaje, y sobre el cual, a través de una “buena mediación pedagógica”, se podría producir una ciudadanía más crítica y democrática.

El problema es el hecho de que la literatura especializada ha demostrado que el conocimiento histórico-científico que llega al aula sufre una especie de metamorfosis. Es decir, la historia académica que llega a los espacios públicos y escolares, en general, a espacios no especializados, no se mantiene incólume; por el contrario, se reformula y se, reinterpreta produciendo subjetividades que operan en la comprensión de la vida social (Körber, 2015; Lee, s.f.; Lévesque, 2008, pp. 29-35; Plá y Pagés, 2014; Rüsen, 2004)⁵. Es

⁵ El debate en torno a la diferencia entre conocimiento histórico científico y escolar es amplia. Sebastián Plá (2013) habla del conocimiento histórico escolar como un saber particular que se produce no solo dentro de la escuela sino con todos los elementos que constituyen la experiencia de vida del estudiantado. Por lo que concibe la didáctica que pretende convertir el saber científico en material de aprendizaje, como una ilusión si no considera los filtros culturales del sujeto que aprende. En otro ámbito, tal vez el que cuenta con mayor producción científica, en un breve artículo Peter Seixas (2015) propuso un esquema sobre el pensamiento histórico basado en la matriz historia/memoria de Jorn Rusen. En este caso la memoria histórica juega un rol determinante en la

este problema esencial para entender cómo formar docentes que tienen la tarea de educar ciudadanos críticos a través de la enseñanza de la historia. Tal vez, el rol instrumentalizado otorgado a la pedagogía y a la didáctica complementa la subordinación epistémica y la consolida, cerrando espacios para un viraje hacia un objeto de estudio que requiere una epistemología particular y que la historiografía no puede aportar. Entendida así, la subordinación epistémica solo puede operar con el vaciamiento sistemático de la pedagogía y la instrumentalización de la didáctica.

3.2. Vaciamiento de la pedagogía e instrumentación de la didáctica

En relación con el apartado anterior, el contenido ha permanecido como la preocupación de la enseñanza. Ante tal prioridad, el problema no es lo educativo, sino la transmisión/mediación/transposición del saber disciplinar. Ello puede generar disonancias con respecto a la finalidad o los objetivos de la enseñanza de los ES, es decir, una tensión entre la retórica y la realidad de los ES.

Si bien la retórica académica en torno a los ES interpela a la transformación social en estrecha vinculación con la formación de una ciudadanía crítica, la estructura curricular de la carrera, como señalamos, no abandona su naturaleza enciclopédica y academicista. Entre las intenciones del código disciplinar de la historia y la concepción teórica, la brecha existente parece resuelta con la disminución del problema de lo educativo en la transmisión. A ese fenómeno de disminución le llamamos *vaciamiento de la pedagogía e instrumentalización de la didáctica*, comprendido como el proceso que se gesta a lo interno de la consolidación de la subordinación epistémica descrita. El *vaciamiento* no se refiere a una estrategia de subordinación de un saber sobre otro, sino a la simplificación del proceso de aprendizaje como un espacio de intercambio de informaciones entre quien sabe y quien aprende. Aquí el contenido debe entenderse no como el saber historiográfico fundamental y necesario para el desarrollo del pensamiento histórico, más bien, el cúmulo de informaciones que no guardan conexión con las actividades didácticas⁶. Hoy, tal simplificación no es tan

reinterpretación o reproducción de nociones históricas que pueden diferir de la producción historiográficas. Además, del tipo de narrativas que constituyen los relatos históricos y su impacto en la configuración de representaciones de pasado (conciencias históricas). Este es un ejemplo de la complejidad del fenómeno de estudio que resulta de la enseñanza y aprendizaje de la historia y se instala en la dimensión de los estudios sociales como espacio de formación del sujeto político.

⁶ Desde el modelo del pensamiento histórico de Peter Seixas y en las variaciones de Santisteban y Levesque, así como en Wineburg, el contenido tiene una connotación distinta, pues está íntimamente relacionado con el conocimiento historiográfico. Se puede diferenciar entre contenidos de primer orden: específicamente sobre acontecimientos, procesos, fechas, personajes aquellos que permitan una perspectiva histórica; de segundo orden: los contenidos y saberes metodológicos propios de la disciplina histórica que posibilitan la indagación. Entendido así el contenido, reduce la posibilidad de la transmisión mecánica y convierte la didáctica en una

evidente gracias a la implementación de adjetivos introducidos en la retórica académica (aprendizaje significativo, pedagogía crítica, enfoque sociocultural de Vygotsky, etc.). La innovación discursiva de la didáctica no ha logrado disminuir la importancia del contenido, ya que la preocupación es el cómo establecer formas de transmisión entendidas o interpretadas bajo el signo de la didáctica.

Un indicador a considerar, a modo de posible pista, son los trabajos finales de graduación en la licenciatura de la enseñanza de los ES⁷, en los cuales, la gran mayoría consistió en el desarrollo de unidades didácticas desde alguna teoría de aprendizaje para implementar un tema del currículo oficial de ES. Buena parte de los trabajos finales de graduación no evidencian preguntas sobre los procesos de cómo aprender lo social o la historia, tampoco ofrecen nuevas formas de conceptualizar los ES. Por el contrario, justifican que los problemas atinentes al aprender y enseñar se restringen a la instrumentación de la didáctica para el correcto aprendizaje de los contenidos y, por agregado, algún desarrollo de habilidades cognitivas. La instrumentalización de la didáctica es, entonces, la interpretación del acto de enseñar como función informativa, donde la persona docente se limita a implementar actividades más o menos fundamentadas en alguna noción teórico-educativa, pero cuyo fin es evaluar la gestión de la información: fechas, personajes, características de procesos históricos, etc. Al tiempo que fomenta y promueve la interiorización axiomática en torno a una idea ciudadana considerada democrática y crítica.

Por tanto, mi hipótesis es que tal vaciamiento e instrumentación está implícitamente presente en las racionalidades que definen a los ES desde la EHUNA. Racionalidad naturalizada en un marco de referencia para docentes y estudiantes. Ello ha reforzado la subordinación epistémica y limitado el desarrollo del área, pues restringe el pensamiento sobre qué son los ES a los límites de la instrumentación didáctica descrita. El propio concepto de los ES representa el núcleo de tal racionalidad, no tanto por lo que dice, sino por lo que no dice y su carácter inmanente.

herramienta para el desarrollo del pensamiento histórico que trabaja desde saberes históricos válidos producidos desde la academia.

⁷ En el caso de los trabajos finales de graduación en la licenciatura entre 1994-2015, observamos esta instrumentalización, lo cual no quiere decir que la crítica que hacemos se dirija al estudiantado quienes realizaron estos trabajos. Todo lo contrario, nuestra crítica apunta a cómo el esquema de comprensión y significación de los ES hizo natural que se asumiera tal práctica de producción académica. Es la naturalización la que nos resulta problemática. Además, podríamos afirmar que cada bloque de TFG indica las limitaciones y las posibilidades de la misma producción académica que fueron asumidas en momentos específicos. En una investigación documental en proceso se analizan los TFG del periodo indicado.

3.3. El problema del concepto

El problema del concepto no debería ser residual en la discusión sobre los ES. Es un problema ontológico y epistémico que conlleva a considerar los significados en tanto significaciones simbólicas que determinan procesos selectivos, excluyentes y normativos sobre el objeto a definir. La construcción del significado implicaría enfrentarse a la conceptualización como proceso metabólico, en el cual la producción de saberes que orbitan a su alrededor permite visualizar el complejo entramado de enunciados distintos entre sí que alimentan el concepto. Pero también, el concepto es un parámetro delimitador de aspiraciones y perspectivas, cuya naturaleza se manifiesta en la medida en la que excluye nociones peligrosas del significando tradicional, e incluye aquellas funcionales en cuanto permitan actualizar el contenido sin romper con la comodidad de la tradición sedimentada.

Sobre los ES, enfrentar al concepto es enfrentar una abstracción anclada en el código disciplinar que define la subordinación epistémica. Es decir, enfrentar ideas que se consideran primigenias a pesar de su endeble o nula fundamentación epistemológica. Hay un campo epistémico hegemónico, y en los márgenes un concepto que carece de espacio para su constitución ontológica. De manera que encarar al concepto entendido como tradición será un ejercicio metabólico en la medida que el significado estará constantemente reconfigurado por la reflexión crítica que se haga de los enunciados involucrados. Mi posición es que, al existir una subordinación epistémica, no ha existido en el ámbito de la EHUNA una conceptualización pertinente sobre los ES que estimulen la superación de la posición instrumental de la asignatura.

El concepto de los ES en este contexto asemeja más una gran masa amorfa, sostenida ligeramente por tres ideas aceptadas: son una asignatura, carecen de objeto de estudio (no puede ser disciplina) y promueve la formación de ciudadanos críticos. Su base está en la definición propuesta por Salas (2000), quien da el paso para repensar los ES de cara al siglo XXI al indicar

...que los Estudios Sociales sean entendidos como un espacio interdisciplinario donde se plantean, discuten, analizan, se crean conocimientos y se propone resolver problemas a partir de preguntas clave que nos lleven a indagar en el pasado, a establecer vínculos con el medio, a cuestionar el presente y a aprender para enfrentar el futuro. (p. 67)

Esta definición marcó un punto de inflexión pues fue necesaria en su momento, ya que; por un lado, representaba la tradición sobre la enseñanza de la historia a la cual él pertenecía; por otro lado, el concepto que propuso hacía eco de las pedagogías constructivistas de corte cognitivo que para la década de 1990 habían desplegado su influencia por Latinoamérica, especialmente en la figura de Mario Carretero, y que ya en el umbral del siglo XXI estaban presentes en la noción didáctica de la EHUNA.

Ahora bien, esta definición varió poco en comparación con la definición del plan de estudios del año 2005, donde los ES se

...conceptualizan como espacios de creación interdisciplinaria que ayudan a explicar y a comprender las dinámicas sociales y ambientales, desde la perspectiva diacrónica y espacial, así como los deberes y derechos ciudadanos en la preservación del medio y superación de los problemas del presente. Este compromiso lleva a interrogar el presente, indagar en el pasado y comprender las interrelaciones de los distintos grupos humanos con el espacio geográfico para responder a los retos del presente y el futuro. El propósito de esta acción cognitiva es modificar los comportamientos de las personas para que actúen con responsabilidad y conciencia ante las circunstancias que afectan la vida del conglomerado social del cual forman parte, razón por la cual la mediación pedagógica que busca alcanzar ese objetivo se apoya en procesos educativos que promueven el aprendizaje significativo, duradero, motivacional y comprometido. (p. 18)

Se nota, en primera instancia, que se mantienen elementos propuestos por Salas como el carácter interdisciplinar pero con el énfasis en la historia y la geografía, la importancia de problematizar el pasado para comprender el presente. Estas ideas se expanden con la introducción de la dimensión cognitiva desde la cual se presume actúa e impacta la enseñanza en la formación de ciudadanos críticos. Sobre si es disciplina o no, queda fuera de la redacción, y se mantiene la idea de que los problemas sociales deben ser abordados bajo la premisa historiográfica de cuestionar el pasado para comprender el presente (subordinación epistémica). Se consolida es la idea de que los ES implican una acción educativa para generar cambios actitudinales en las personas para que lleguen a ser ciudadanos.

El impacto de estas definiciones no se limita a la EHUNA, más bien permea al espacio escolar del Ministerio de Educación Pública. Evidencia concreta es la definición del programa

de estudios de la asignatura del MEP aprobado en 2016 e implementado desde 2017 dice lo siguiente:

Los Estudios Sociales no refieren explícitamente una ciencia o disciplina, en el sentido de que no poseen un objeto de estudio, teorías y métodos particulares en comparación con otras áreas del conocimiento (...) Desde esta perspectiva, son una asignatura o campo de trabajo de carácter interdisciplinario, cruzado por distintas ciencias, con un enfoque holístico en el que se aprecia el diálogo de las ciencias sociales, biofísicas y humanísticas, que desarrolla unas determinadas competencias personales y ciudadanas, a partir de la resolución de problemas, ya sea de forma integrada o con base en la predominancia de una perspectiva histórica o geográfica. (p. 16) (Sic)

Sobre lo anterior, en primer lugar, este concepto advierte que los ES carecen de objeto de estudio, por tanto, no podrían ser disciplina o ciencia. En segundo lugar, se enfatiza la perspectiva histórica o geográfica (disciplinar) que poseen los ES, como motores para comprender los problemas sociales. En tercer lugar, pedagógicamente, el aprendizaje dará posibilidades de no solo de comprensión social, sino que mediante el manejo del saber disciplinar los aprendizajes serán insumos para la constitución de la ciudadanía crítica.

Las tres conceptualizaciones leídas en sus contextos de producción reflejan como lo propuesto por Salas logró una leve expansión temática en el plan de la EHUNA del año 2005. En ambos casos, las definiciones resultaron pertinentes en cuanto respondieron a las necesidades del momento (Salas, 2000. p, 64), además calzaban en el mosaico de las discusiones pedagógicas y de la función de la enseñanza de la historia de la unidad académica. Ahora bien, en las tres definiciones se descarta cualquier idea de que los ES sean una disciplina, arguyendo que carecen de objeto de estudio. Lo que prevalece es la función de la asignatura y los parámetros del ejercicio pedagógico. Se refuerza el código disciplinar en la medida que la historia otorga los saberes que posibilitarán aprendizajes útiles para la ciudadanía.

En estos conceptos no hay espacio para preguntas sobre fenómenos particulares sobre el cómo se aprenden conceptos sociales, o nociones de tiempo. Mucho menos sobre la relación entre el conocimiento histórico disciplinar y los usos públicos de la historia que suceden al margen de la academia. En otras palabras, en los tres casos expuestos se mantiene inamovible la idea de que los ES son una asignatura escolar cuya función es la

transmisión del saber histórico en modos didácticos “correctos” y en pleno equilibrio con el código disciplinar.

Más allá de ello, preocupa el hecho de que casi dos décadas después tan poco se haya replanteado la conceptualización y no se haya logrado salir de los límites de que los ES son exclusivamente una asignatura escolar. Lo que podemos considerar es que nuestras sospechas son válidas: los ES estaban y están relegados en la academia; su valor de uso era conveniente desde la disciplina. ¿Por qué pensar que podían ser más que un vehículo de transmisión o una plataforma de formación de habilidades definidas a priori desde el valor intrínseco otorgado al saber histórico científico?

4. Conclusiones: ¿Hacia dónde ir?

He intentado debatir la forma en que se han comprendido los ES en la EHUNA desde los discursos y concepciones presentes en los planes de estudio y en algunos artículos académicos. Para ello, propuse la tesis de la subordinación epistémica como aquella condición en la cual se encuentran los ES en el contexto de la EHUNA, y que se podría resumir de la siguiente manera:

- a) El concepto de los ES es problemático por cuanto los significados que lo constituyen no logran distinguir entre la dimensión exclusivamente escolar de la asignatura y el objetivo social que se le atribuye en la formación de personas ciudadanas democráticas.
- b) Las significaciones sobre los ES carecen de respaldo teórico metodológico, pues prima el discurso sobre lo que deben ser para cumplir con la aspiración social de dotar de herramientas críticas al sujeto en formación. Sin embargo, poco se sabe y se comprende sobre la manera que opera la formación de subjetividades políticas, el conocimiento histórico escolar y la relación de ambos fenómenos con la forma en la que se enseña y se aprende la historia.
- c) La pedagogía y la didáctica han sido vistas, desde la hegemonía disciplinar histórica, como medios de transmisión del saber científico-histórico, sin reparar en las condiciones específicas de los sujetos, contextos y escenarios donde se genera el aprendizaje.

Tomando en consideración los tres puntos anteriores, en este escrito intenté develar lo que considero como tensiones, con el fin de focalizar la crítica y generar diálogos para

romper la subordinación y construir un campo epistémico para los ES. No pretendo excluir o generar brecha alguna entre la Historia y los ES, todo lo contrario: aspiro a la constitución de un campo epistémico no subordinado que obliga a pensar la enseñanza, los contenidos, la didáctica, la labor docente y la significación política de los ES al ritmo de la emergencia de problemáticas propias del área inevitablemente en diálogo con la Historia y otras disciplinas involucradas.

El problema de la subordinación epistémica difícilmente se resuelva con la proposición de un concepto pretendidamente renovado sobre los ES, pues lo que debe interesar es el contenido del concepto, su respaldo empírico, teórico y metodológico. Por lo que categóricamente no creo que se debe ir hacia un concepto absoluto que se oponga a todo lo que consideramos tradicional. Apelo más bien a un concepto operativo desde el cual construir los medios para la reconstrucción de significaciones pertinentes que doten de contenido teórico a los ES en clave crítica y permitan la relación entre conocimiento disciplinar, didáctica específica e investigación. Esto no es otra cosa que una estrategia de reconstrucción epistémica. Mi intención no es establecer un concepto total, sino uno operativo para dimensionar un espacio de trabajo en el cual se relacionan la historia como disciplina estructurante de la enseñanza y la didáctica en sintonía con el saber historiográfico, cuya finalidad es el aprendizaje del pensamiento histórico como componente de la persona ciudadana. De manera que operativamente podríamos definir los ES en dos dimensiones:

- Como asignatura, esta dimensión reconoce y lidia con las construcciones político-ideológicas que operan en el seno de la estructura curricular oficial y las relaciones de poder inherentes en el ámbito institucional que permea el accionar dentro de las aulas de secundaria.
- Como área de conocimiento, ubica el problema de la relación entre el conocimiento histórico tanto en los contenidos como en la dimensión teórica, y la especificidad de enseñar y aprender. Esto conlleva a pensar que se manejan niveles de reflexión que interactúan entre sí:
 - o Nivel epistemológico: piensa en la naturaleza de la producción de conocimiento disciplinar y la producción de conocimiento escolar.
 - o Nivel didáctico: sobre las formas de enseñar y aprender que producen un saber particular en el aula.

Esta propuesta conceptual-operativa intenta distinguir los ámbitos que nutren y constituyen las dimensiones de los ES como área de conocimiento. Los espacios señalados advierten de diversas problemáticas a considerar como objetos de estudio que requieren una estrategia epistemológica para su abordaje. Además, pretende evitar la reducción de la didáctica a ejercicios de mediación entre los saberes y los y las estudiantes.

En definitiva, no es una agenda de investigación, sino un espacio de provocación reflexiva que pueda comprender y explicar el fenómeno de aprender y enseñar la historia y su relación con la formación de subjetividades críticas. Además, es capaz de lograr acercamiento dialógico entre espacios tradicionalmente distanciados por las ideas de jerarquización de la academia tradicional: aula, docentes, estudiantes y saberes reconocibles y vinculados por la reflexión de lo que su interacción produce.

Referencias

- Cuesta, Raymundo. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Fallace, Thomas. (2017). The Intellectual History of the Social Studies Research. En M. McGinn, y C. Mason (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Foucault, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gil Zúñiga, José. (2008). De la historia oficial al saber popular: Talleres de historia de Costa Rica. *Perspectivas*, 5(2), 82-119. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/108>
- Jorgensen, Gregg. (2014). Social Studies Curriculum Migration: Confronting Challenges in the 21st Century. En E. Wayne Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. (pp. 3-24). Albany: SunyPress.
- Körber, Andreas. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Hamburg: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf
- Lee, Peter. (s.f.). *Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B84BFF7C89AED180DEC916A1DF0322AF?doi=10.1.1.533.2832&rep=rep1&type=pdf>

- Lévesque, Stéphane. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- López, Máximiliano. (2018). La enseñanza de la Historia en Costa Rica: un acercamiento desde los planes de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional (1979-2005). *Perspectivas*, (16), 1-22. doi:10.15359/rp.16.2
- Machado, Roberto. (1999). Arqueología y epistemología. En G. Deleuze, A. Glucksmann, M. Frank, & E. G. Balbier, *Michel Foucault, Filósofo* (págs. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programas de estudio de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José: El Ministerio. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esociales3ciclo_diversificada.pdf
- Mora, Gerardo. (2000). Reflexiones para la profesionalización de la enseñanza de los Estudios Sociales: una aproximación desde la capacitación. *Perspectivas*, 3(1-2), 97-105. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/3851>
- Plá, Sebastián. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia: revista de historia y ciencias sociales*, (84), 163-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4331990>
- Plá, Sebastián. (2013). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. En J. C. Blázquez (Ed.), *Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre tradición y modernidad* (pp. 474-483). Queretaro: Universidad Autónoma Querétaro.
- Plá, Sebastián y Pagés, Joan. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México: Bonilla Artigas.
- Ramírez, Jéssica. (8 de Agosto de 2018). Debatir los Estudios Sociales: la polémica sobre los programas de estudio. *Revista Paquidermo*. San José. Recuperado de <https://revistapaquidermo.com/archives/14344>
- Ross, E. Wayne, Mathison, Sandra y Vinson, Kevin. (2014). Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standardization. En Ross, Wayne (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 25-50). Albany: SunyPress.
- Rüsen, Jorn. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En Peter Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

- Salas, Jose. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. *Perspectivas*, 3(1-2), 51-70. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/3849/3691>
- Seixas, Peter. (2015). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, 6(4). doi:dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370
- Thornton, Stephen. (2017). A Concise Historiography of the Social Studies. En McGlinn, Meghan y Mason, Cheryl (Edits.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (págs. 9-41). John Wiley & Sons, Inc.
- Zárate, Nelson. (1998). *La realización curricular del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales en la Universidad Nacional entre 1987-1994* (Trabajo final de graduación Licenciatura inédito) Universidad Nacional, Escuela de Historia, Heredia, Costa Rica.

Revista indizada en



reDalyc.org



Distribuida en las bases de datos:

