

Los problemas sociales en los diseños curriculares de Río Negro y Neuquén en el área de las ciencias sociales y humanas

*Gerardo Raúl Añahual**
*Erwin Saúl Parra***
*Miguel Ángel Jara****

*

Universidad Nacional
del Comahue, Argentina.
sherar88@gmail.com

**

Universidad Nacional del
Comahue, Argentina.
parraerwin@hotmail.com

Universidad Nacional del
Comahue, Argentina.
mianjara@gmail.com

Resumen

La investigación que se lleva a cabo, desde un enfoque cualitativo, se inscribe en un proceso de interpretación crítica de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento social en la escuela secundaria de dos provincias de la Norpatagonia Argentina: Neuquén y Río Negro. Jurisdicciones que recientemente han elaborado nuevos diseños curriculares en los que se puede evidenciar innovaciones y actualizaciones epistemológicas y metodológicas para introducir los problemas sociales, como criterio de organización de los contenidos escolares, desde una perspectiva interdisciplinaria. En este marco, a partir de la información obtenida de un cuestionario se describen, comparan y analizan los diseños curriculares de ambas provincias con relación a los problemas sociales en el área de las ciencias sociales y humanas para establecer relaciones entre las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos que orientan las prácticas del profesorado en el tratamiento de los problemas sociales.

Palabras clave: problemas sociales, enseñanza, currículo, ciencias sociales, interdisciplinariedad.

Social problems in the curricular designs of Río Negro and Neuquén in the area of social and human sciences

Abstract

The investigation that we are carrying out, from a qualitative approach, is part of a process of critical interpretation of teaching practices and social knowledge learning in the secondary school of the provinces of Norpatagonia Argentina: Neuquén and Río Negro. Jurisdictions that have recently developed new curricular designs in which innovations and epistemological and methodological updates can be highlighted to introduce social

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 11 – 26]

Recibido: 14/11/2022

Aceptado: 29/03/2023

ISSN 2796-9304

problems, as a criterion for organizing school contents, from an interdisciplinary perspective. In this framework, based on the information obtained from a questionnaire, it is described, compared and analyzed the curricular designs of both provinces in relation to social problems in the area of social and human sciences to establish relationships between theoretical perspectives and didactic approaches that guide the practices of teachers in the treatment of social problems.

Keywords: social problems, teaching, curriculum, social sciences, interdisciplinarity.

Introducción

En este artículo, se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de un cuestionario realizado en el marco del proyecto de investigación que estamos llevando adelante desde el año 2021, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Se trata de una investigación interesada en conocer sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales. El objetivo se centra en identificar y analizar el tratamiento que realiza el profesorado de Ciencias Sociales y Humanas de los problemas sociales y de qué modo estos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento social, crítico y democrático en el estudiantado de instituciones educativas públicas de Río Negro y de Neuquén. El instrumento ha sido trabajado con profesoras y profesores de escuelas secundarias de diferentes localidades de ambas provincias, con la finalidad de identificar las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos que orientan las prácticas del profesorado en el tratamiento de los problemas sociales.

Los problemas sociales como objeto de estudio y de investigación

En el campo educativo y en el de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia en particular, los problemas sociales como objeto de estudio y de enseñanza tienen una larga tradición (Funes, 2011; Funes y Jara, 2015) y han configurado tradiciones de larga duración en cuanto al tratamiento de problemas sociales en la enseñanza del área, particularmente en Historia y Geografía, constituyéndose en orientadora de las prácticas docentes, fundamentalmente en la escuela primaria y, en menor medida, en la educación secundaria, dada

la impronta disciplinar de las asignaturas en el currículo (Barco, 2016). Dos de las tradiciones que más impacto han tenido en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, al menos en el ámbito Iberoamericano, han sido la anglosajona Problemas Sociales Relevantes (PSR) y la francófona Cuestiones Socialmente Vivas (CSV) que, desde la teoría crítica, han instalado la necesidad de organizar la enseñanza y el aprendizaje a partir de problemas sociales (Santisteban, 2019). Estas perspectivas nos desafían a pensar en enseñanzas que trasciendan las lógicas disciplinares para fortalecer un diálogo interdisciplinar (Jara, 2020b) de manera que, procure un tratamiento integral y contextualizado de los problemas sociales, que recuperen experiencias y prácticas sociales con el horizonte puesto en educar para un pensamiento crítico y reflexivo del mundo que habitamos.

Abordar problemas sociales implica pensar en tiempos y territorios con diversidad de actores sociales, en la que se manifiestan intereses antagónicos que se expresan a escala glocal. Entre las perspectivas en las que podemos identificar diversidad de problemas sociales se pueden mencionar, entre otras, la democracia, los derechos humanos, la interculturalidad, el género, los pueblos originarios, los ambientales, las migraciones, el discurso del odio y la colonialidad del saber, que los nuevos diseños curriculares de las provincias de la Norpatagonia han incorporado como principios epistemológicos y contenidos para la enseñanza.

En la región, encontramos algunas investigaciones (Jara, 2021c; Parra y Remolcoy, 2022) que dan cuenta de las motivaciones que lleva al profesorado a abordar los problemas sociales con la finalidad de promover una educación de ciudadanías críticas y participativas, así como también, de las dificultades con las que se encuentran al enseñarlos. Como sostiene Jara (2021c), refiriéndose a la Educación Ciudadana (ED)

En relación al profesorado, nuestras investigaciones nos indican que la formación inicial ha sido escasa y hasta nula con relación al conocimiento de la EC, lo que conlleva cierta dificultad en su tratamiento, aun así, una parte del profesorado indica que aborda problemas o conflictos sociales candentes en sus clases y otro tanto manifiesta que algunos de los temas son muy controversiales, si se consideran las experiencias vitales de algunos estudiantes y las familias. (Jara, 2021, p. 18)

En la región, la investigación, la enseñanza y la formación desde los problemas sociales con perspectiva interdisciplinar es escasa, de allí que resulta relevante iniciar una línea de investigación, en torno a este problema, de

manera que contribuya a conocer para ofrecer oportunidades en la enseñanza y la formación en el área de las ciencias sociales y humanas.

Los nuevos documentos curriculares: organización, perspectivas epistemológicas y los problemas sociales

Para analizar los diseños curriculares del área de las Ciencias Sociales y Humanas en la Norpatagonia argentina, debemos mencionar que estos documentos han sido elaborados recientemente e implicaron un gran cambio en la organización escolar y en las áreas de conocimientos en tanto se ha incorporado la perspectiva interdisciplinar como principio epistemológico. A la organización de las disciplinas tradicionales Historia y Geografía se incorporan otras como Antropología, Filosofía, Política y Economía al área de las ciencias sociales y humanas. Esta nueva organización resulta un gran desafío para la tradicional organización de la enseñanza de las disciplinas escolares que integraban el área de las ciencias sociales, ya que ahora se plantean espacios curriculares con otras racionalidades (Jara, 2020a). Como se sostiene en el Diseño Curricular Jurisdiccional de Neuquén [DCJN] (2018):

En este proceso, las disciplinas que tradicionalmente se han considerado Ciencias Sociales en las Escuelas Secundarias (Historia, Geografía, Educación Cívica), se ponen en diálogo interdisciplinario entre ellas e incorporan otras disciplinas (Filosofía, Economía, Ciencias Jurídicas), a la propuesta de un Área que dé cuenta de la necesidad de complejizar los abordajes de la vida social para construir conocimientos holísticos, significativos y emancipatorios. (p. 164)

En el caso Neuquino, luego de un largo proceso de construcción colectiva, no exento de tensiones y conflictos, durante el año 2018 se aprobó el diseño curricular para la escuela secundaria neuquina correspondiente al Ciclo Básico Común (CBC) de dos años de duración y un Interciclo correspondiente al tercer año, de un año de duración. Se establece una organización por áreas de conocimiento escolar desde la perspectiva de los Derechos Humanos, de Género, Intercultural, Ambiental y de Inclusión Educativa e incorpora las nuevas tecnologías, atendiendo a la configuración sociocultural de las nuevas juventudes.

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos, se plantea la necesidad de conquistar el carácter decolonial y emancipatorio de los Derechos Humanos, en la búsqueda de abrir la frontera de lo posible para pensar en “otras formas” de

imaginar la sociedad. Se busca que se articulen prácticas educativas de los otros derechos en sentidos culturales de igualdad, reciprocidad y pluriversalidad; poniendo en tensión el orden social que se considera injusto, opresor y genocida. A su vez, se propone reconocer el carácter histórico, desde una escala global y local, de las injusticias que se materializan en conflictos sociales producidos por políticas epistémicas hegemónicas que se traducen en las formas actuales de organización del poder (DCJN, 2018).

Sobre la perspectiva de género, se recuperan los debates en torno a la necesidad de comprender las relaciones sociales dominantes constituidas históricamente. Desde esta perspectiva, se busca problematizar el pensamiento occidental al cual define como androcéntrico y patriarcal, constituyéndose en un sistema político del conocimiento hegemónico. Se impone una forma de saber-poder que se materializa en una sexualidad marcada por la heterosexual de carácter obligatorio que intersectan la raza, la clase, la edad y las territorialidades. Este cuestionamiento se traduce en discutir estos mandatos al recuperar, en las prácticas educativas, el paradigma de la complejidad y las teorías feministas que rompan con las lógicas dicotómicas y binarias. Así, se pretende visibilizar y recuperar aquellas identidades disidentes y que han sido marginadas por el sistema hegemónico, valiéndose de lo que propone la Ley 26.150/06 de Educación Sexual Integral y la imbricación de los cinco ejes estructurantes de la misma en los desarrollos disciplinares e interdisciplinares (DCJN, 2018).

En el caso de la Interculturalidad, se propone a partir de reconocer las otredades, teniendo en cuenta sus saberes, memorias y prácticas no como antagónica a los saberes universales, sino por el contrario, pretende establecer diálogos mutuos y horizontales. Una educación intercultural, por lo tanto, se ubica desde el reconocimiento y elaboración de otros modos de poder, que desafían el saber ser y vivir. Esto habilitaría la posibilidad de construir realidades transculturales e interculturales a partir de diálogos epistémicos. La finalidad última es la construcción de otras ciudadanías plenas, empoderadas y capaces de construir otros mundos posibles. Desde la categoría de ecología de saberes como perspectiva, la interculturalidad es entendida como perspectiva que cuestiona la colonialidad del poder/saber/ser capitalista heteropatriarcal y racista (DCJN, 2018).

La perspectiva ambiental plantea un trabajo interdisciplinar, de diálogos entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales con la finalidad reconceptualizar la naturaleza, la biodiversidad, la materia y la energía, considerando cómo las políticas de Estado impactan en las prácticas sociales, los sentidos culturales

y las economías, poniendo en tensión las lógicas del capital. Como práctica educativa, se plantea trabajar los factores que determinan la degradación del ambiente y cómo esto impacta en los seres vivos. Se pretende una mirada integral que debe tener en cuenta la escala y el contexto, poniendo el foco en lo social, lo político, lo jurídico, la economía y la cultura. En definitiva, se trata de una perspectiva integral del conocimiento, que supere la fragmentación disciplinar, para comprender al ambiente del que los seres humanos son parte (DCJN, 2018).

Desde la perspectiva de la Inclusión Educativa, se propone el reconocimiento e inclusión de los grupos sociales que históricamente han sido subalternizados, entre ellos se menciona: a las mujeres, la niñez, las personas con discapacidad, los pueblos originarios y el colectivo LBGTT. De este modo, el propósito es hacer visible a todos y todas como sujetos de derecho, desnaturalizar prácticas instaladas de segregación, poner en tensión los discursos y estereotipos estigmatizantes con el fin de contribuir al derecho a la educación de calidad para todos y todas (DCJN, 2018).

En el diseño curricular, para el área de las Ciencias Sociales y Humanas se establecen núcleos problemáticos y nudos disciplinares, que recuperan las perspectivas anteriormente planteadas con la finalidad de tensionar las lógicas de poder/saber/ser construidas desde una perspectiva colonial. En los fundamentos del área, la colonialidad interviene como bloque hegemónico que atraviesa las relaciones sociales, las sexualidades, los ámbitos de producción del conocimiento, el trabajo y las estructuras de poder. Se imponen relaciones capitalistas, heteropatriarcales y racistas en el sistema mundo. De allí que la búsqueda de problematizar esta tradición se produce a partir de comprender que existen territorios en disputa y se recupera la existencia de conocimientos que no se circunscriben a la lógica científica, inferiorizando la potencia creativa de los saberes y prácticas sociales. Pensar en un sur epistémico donde las y los sujetos subalternizados problematizan lo naturalizado y construyen, desde sus resistencias y luchas, la posibilidad de buenos vivires en torno al reconocimiento de las otredades interseccionadas, visibilizar multiplicidad de conocimientos y construcciones colectivas que buscan resolver las problemáticas sociales, territoriales, ambientales, políticas y económicas; empoderando subjetividades y comunidades en horizontes emancipadores (DCN, 2018).

Los núcleos problemáticos y los nudos disciplinares se definen en torno a un interrogante, una hipótesis o una cuestión controversial y se contemplan para su abordaje las dimensiones de la realidad: económica, política, social, territorial, histórica y filosófica.

Tanto núcleos como nudos, están estructurados en torno a categorías relevantes dentro de las Ciencias Sociales, Políticas y Económicas desde las cuales se organiza todo el análisis de las problemáticas a lo largo de los años del CBC y el año interciclo. Dichas categorías son transversales a todas las disciplinas del Área su abordaje se profundiza en un entramado de grados crecientes de complejización. (DCN, 2019, pp. 202-203)

El diseño curricular de la provincia de Río Negro data del año 2017 y forma parte de un largo proceso que se inició en el año 2015 a partir de la formación de una Comisión Jurisdiccional Curricular en la que se debatió sobre la nueva escuela secundaria rionegrina, atendiendo al Plan de Estudios (Resoluciones N° 1010/17 y 1011/17) y al Diseño Curricular (Resolución N° 945/17). En este marco, podemos evidenciar una serie de innovaciones y actualizaciones epistemológicas y metodológicas en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades. El área está constituida por Historia, Geografía, Política y Ciudadanía, Economía y Filosofía. Se estructuran en espacios denominados construcción de saberes, que se articulan formatos disciplinares e interdisciplinares de primero a quinto año. En el Ciclo Básico (primero y segundo año), el área está conformada por Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Taller de Formación Política y Ciudadana, Taller de Economía y Sociedad; y en la Formación General del Ciclo Orientado (tercero, cuarto y quinto año) por Historia, Geografía y Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades, integrados por todas las disciplinas del área, que habilitan el abordaje de problemáticas sociales situadas y contextualizadas (Diseño Curricular de la Nueva Escuela Rionegrina [DCRN], 2017).

En la fundamentación general del área de Ciencias Sociales y Humanidades, se mencionan distintas perspectivas para pensar las asignaturas Historia, Geografía, Ciencias Políticas y Filosofía. Por ejemplo, en Historia se mencionan las perspectivas de Género e Intercultural, la nueva Historia Política, la Historia desde abajo, de la vida cotidiana, la Historia Reciente, la Historia Regional y Local. En el caso de la Geografía, se la entiende como la ciencia del espacio y sus vínculos con las sociedades. Mientras que la Ciencia Política incorpora la perspectiva de sujeto de derecho y reivindicación del sistema democrático. Por último, la Filosofía aporta a ese análisis de prácticas concretas en cuyo tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder, se producen enunciados y visibilidades de un saber inmanente a esas fuerzas (DCRN, 2017).

En cuanto a la organización de contenidos, se definen con referencia a un espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades. En términos generales, se enuncian problemas ambientales y las realidades regionales

latinoamericanas, los procesos extractivos actuales, la movilidad territorial y migraciones, regionalización y relaciones internacionales en América Latina.

Para la organización del Ciclo Básico, los saberes se estructuran en ejes vinculados a las configuraciones sociales locales/regionales/nacionales en perspectiva relacional y comparada desde el poblamiento americano hasta el estudio de las sociedades y las culturas en las primeras décadas del siglo XX. Por otra parte, para el ciclo superior se focaliza en el estudio de las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Se toma como punto de partida la construcción de los Estados nacionales, en tercer año y termina con la comprensión del mapa político actual y sus transformaciones, en quinto año de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN).

Como sostiene Jara (2020a)

Los contenidos sugeridos en ambos DC se fundan en perspectivas y epistemologías actuales, renovadas y críticas a un pensamiento eurocéntrico. En general no responden a un ordenador temporal clásico de periodización y de ubicación espacial. Se presentan como temas, ejes de saberes y núcleos problemáticos con una impronta local nacional-regional de los s. XX y XIX. (p. 108)

Como anticipáramos, se promueve una lógica distinta de la manera tradicional en la que se organizaba la enseñanza de las disciplinas que integraban el área. En este caso, se brega por un trabajo interdisciplinar en torno a problemas.

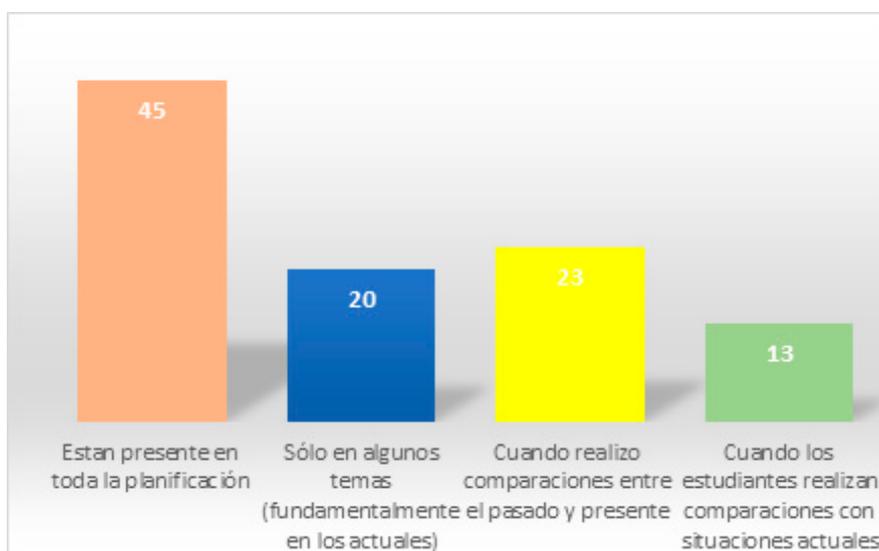
Los problemas sociales desde la perspectiva del profesorado. Un análisis de los datos

Los datos han sido recabados a partir de la implementación de un cuestionario que hemos llevado adelante durante el año 2021¹. La estructura del mismo se organizó en tres secciones: datos personales, de formación y

¹ El cuestionario fue realizado por el Equipo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas. Debido al contexto de pandemia, fue elaborado a través del Formulario de Google. De forma online, docentes que enseñan ciencias sociales en escuelas secundarias de las provincias de Río Negro y Neuquén nos ofrecieron información y datos en torno a la frecuencia con la que enseñan, a partir de problemas sociales, las perspectivas que atraviesan sus prácticas, las finalidades de enseñanza que orientan la selección de contenidos y la opinión que tienen acerca del conocimiento social que construyen sus estudiantes. Asimismo, hemos indagado en torno a la presencia, en el currículo de su provincia, de contenidos vinculados a los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar.

de trabajo; sobre problemas sociales y sobre interdisciplinariedad. Los datos e información nos han permitido una primera aproximación al objetivo de nuestra investigación. En esta ocasión, compartimos el análisis de la información obtenida en la segunda sección, referida a los problemas sociales y su enseñanza en el marco de los nuevos diseños curriculares de Río Negro y Neuquén. Al respecto hemos preguntado, en primer lugar, si incorporan problemas sociales en sus propuestas de enseñanza. El 100% de las y los encuestados respondieron afirmativamente, dato que nos permite afirmar que los problemas sociales están presentes en sus propuestas de enseñanza. La frecuencia de su incorporación (Gráfico N°1), varía de acuerdo a las diversas opciones ofrecidas, 45 participantes consideran que está presente en toda su planificación, 23 cuando realiza comparaciones entre el pasado y presente, 20 mencionan que solo en algunos temas (fundamentalmente los actuales), mientras que, 13 participantes manifiestan que los incorpora cuando las y los estudiantes realizan comparaciones con situaciones actuales, es decir, sobre aquellos problemas que son objeto de tratamiento en los medios de información.

Gráfico N°1: Frecuencia de incorporación de los problemas sociales

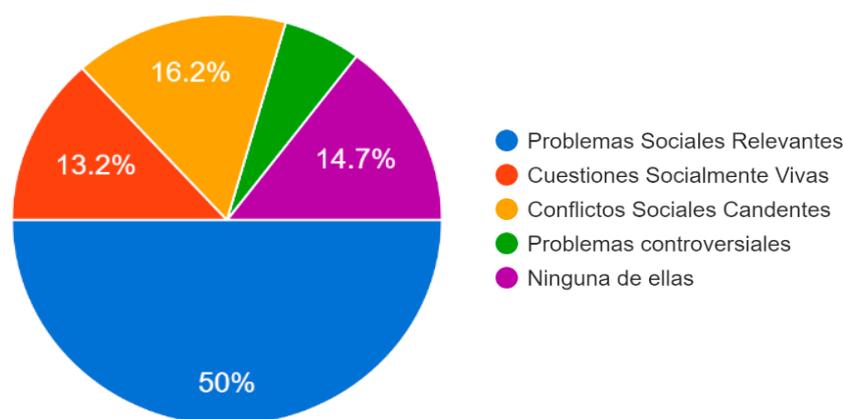


Fuente: Cuestionario de Investigación DCSyH (2021)

En una de las preguntas del cuestionario (2.3), ofrecemos diversas denominaciones sobre los problemas sociales, según las tradiciones anglosajonas o francófonas. De estas denominaciones, que orientan la selección/comprensión de los problemas sociales (Gráfico N°2), el 50% del profesorado los vincula a la tradición anglosajona, es decir, a la categoría PSR. Otro grupo de docentes

(16,2%), identifica estos problemas como conflictos sociales candentes. Si, consideramos el planteamiento de López Facal (2011) para la tradición española, estos se incluirían dentro de la perspectiva anglosajona. Como sostiene el autor, es la expresión más transparente en castellano y se refieren a “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (López Facal, 2011, p. 67). Un 13,2% se vincula con la tradición francófona aludiendo a las CSV, un porcentaje menor a problemas controversiales (5,9%). Un 14,7% del profesorado participante no señala un vínculo concreto con estas tradiciones.

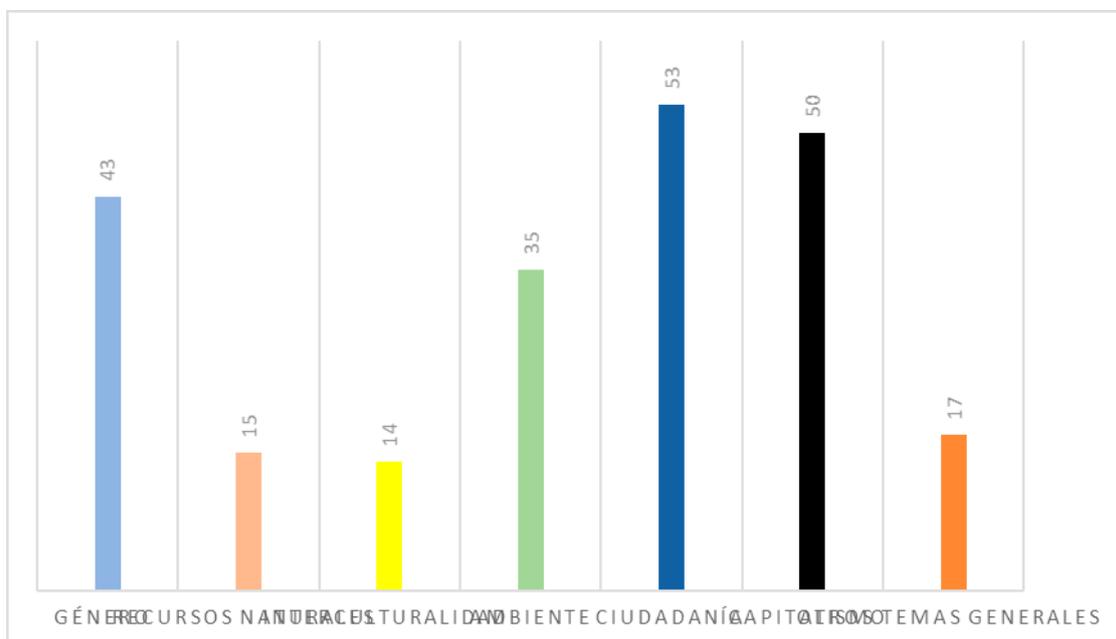
Gráfico N°2: Denominación de los problemas sociales



Nota. Datos obtenidos del Cuestionario de Investigación DCSyH (2021)

También le hemos solicitado que mencionen al menos tres problemas sociales que han incorporado en la enseñanza. Frente a la diversidad de respuestas obtenidas, las hemos agrupado, según la recurrencia, en las siguientes categorías: Género ha sido señalada en 43 oportunidades; Recursos Naturales 15 veces; Interculturalidad 14; Ambiente 35; Ciudadanías 53; Capitalismo 50 y otros temas generales 17.

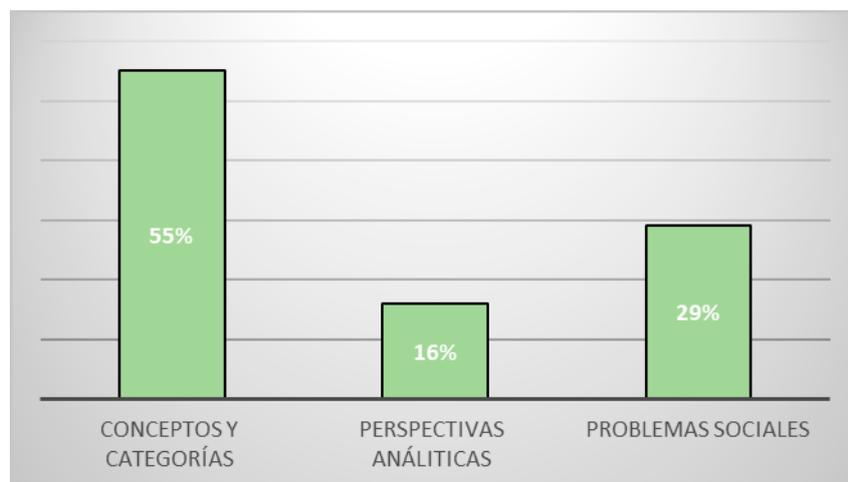
Gráfico N°3: Menciones de los problemas sociales que selecciona el profesorado



Nota. Datos obtenidos del Cuestionario de Investigación DCSyH (2021)

Igualmente, diversa ha sido la referencia o denominación a los problemas sociales. El profesorado refiere a los problemas sociales indistintamente (Gráfico N°4), incluyendo en sus respuestas: temas, conceptos, categorías, perspectivas o problemas sociales específicamente. Por ejemplo, el 55% solo mencionan conceptos o categorías, entre las más destacadas podemos mencionar desigualdad, democracia y discriminación entre otras. Un 16% enuncia perspectivas analíticas tales como género, ciudadanía, capitalismo y recursos naturales. Mientras que un 29% logra reconocer y enunciar los problemas sociales. Por ejemplo, la crisis ambiental actual y la selección de distintos casos sobre conflictos socio-ambientales a partir de la participación de actores heterogéneos; los refugiados en el mundo como efecto de la desigualdad provocada por la globalización; la explotación de hidrocarburos como recurso no renovable y las prácticas del fracking; los referidos a las comunidades locales (extranjerización, violencia, falta de viviendas) y a la construcción del enemigo interno (el caso de los pueblos originarios hoy).

Gráfico N° 4 Menciones de lo que se expresa como un problema social



Nota. Datos obtenidos del Cuestionario de Investigación DCSyH (2021)

Por otro lado, del análisis de los datos se desprende que, enseñar a partir de problemas sociales le ha permitido al profesorado tomar ciertas decisiones en cuanto a repensar la enseñanza desde otras perspectivas. En primer lugar, desde la selección del contenido atendiendo a la diversidad de problemas sociales que se pueden incorporar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. En segundo lugar, estas decisiones están vinculadas a la organización del contenido con otros criterios: pensar otras periodizaciones, incorporar perspectivas teóricas actualizadas, construir otras narrativas y establecer relaciones entre el pasado y el presente acordes al problema objeto de estudio y construir sus materiales escolares. Además, les permite seleccionar otras estrategias como la comparación, la problematización, la lectura de imágenes o la simulación. Por último, vinculado al aprendizaje, el profesorado manifiesta que abordar problemas sociales en la clase les ha permitido trabajar a partir de las representaciones, la empatía y las emociones y establecer un diálogo diferente con las y los estudiantes y con el material didáctico que se le ofrece para problematizar los problemas sociales.

Con relación a esto último, el profesorado participante reconoce una serie de posibilidades que ofrece la enseñanza a partir de la selección de problemas locales. Casi en su totalidad (82,4%) reconoce que las y los estudiantes se predisponen de otra manera con el conocimiento social cuando reflexionan en torno a los problemas sociales. Este aspecto se vincula al punto anterior del cuestionario cuando los y las docentes enuncian que, al abordar problemas

sociales, han podido trabajar con las representaciones sociales, desde la empatía y establecer el diálogo con otros saberes.

En cuanto a los problemas sociales en los diseños curriculares –tanto en Río Negro como en Neuquén– el profesorado lo identifica como contenido. El 73,5% reconoce la presencia de problemas sociales en el currículo, un 5,9% considera que no se han incorporado y un 20,9% argumenta desconocer esta información. Además, las y los participantes no sólo incorporan los problemas sociales como contenido para su enseñanza, sino que también consideran que el enfoque interdisciplinario es el modo más adecuado para abordar problemas sociales. El 66,2% tiene una mirada positiva al respecto, mientras que un 30,9% considera que tal vez sea adecuada esta decisión. Es muy relevante el dato negativo sobre este punto, ya que solo el 2% del colectivo docente afirma que no es el método más adecuado.

Algunas conclusiones preliminares

A partir de los datos presentados, arribamos a algunas conclusiones preliminares, ligadas a las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos que orientan las prácticas del profesorado en el tratamiento de los problemas sociales. Esta primera aproximación, desde el punto de vista del profesorado participante, nos ha permitido observar una serie de límites y posibilidades en torno al tratamiento de los problemas sociales desde un enfoque interdisciplinar considerando, además, las nuevas lógicas para pensar la relación del conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas en el marco del desarrollo curricular de ambas provincias.

En cuanto a los cambios curriculares, en la Norpatagonia, podemos afirmar que en ambos casos se establece otra lógica de organización de las disciplinas escolares a partir de la perspectiva de la interdisciplinariedad. En el área de las Ciencias Sociales y Humanas, los problemas sociales están presentes. Otro aspecto relevante, en estos nuevos diseños curriculares, es la incorporación de las perspectivas de la Interculturalidad, del Género, los Derechos Humanos y la Ambiental como orientadoras para pensar en los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar. Sin embargo, en los núcleos de contenidos o saberes sugeridos² no se evidencia con claridad un

² Para ver los núcleos que organizan las disciplinas, Geografía (DCN pp. 205-206), Economía (DCN pp. 207-210), Construcción de Ciudadanías (DCN pp. 211-213), Filosofía (DCN pp. 213-214), Historia (DCN pp. 215-218), Ciencias Jurídicas (DCN pp. 219-220).

modo de organizarlos a partir de problemas sociales en las que las disciplinas puedan dialogar epistemológicamente. Este ejercicio sí aparece en los talleres, espacios interdisciplinarios de síntesis e integración, con nudos problemáticos que buscan un acercamiento a la realidad social, a partir de problematizarla.

Como hemos señalado al inicio de este trabajo, en la provincia de Río Negro, a diferencia de la provincia de Neuquén³, la propuesta curricular ha provocado cambios sustanciales en las lógicas de enseñanza en las escuelas secundarias rionegrinas, en las cuales el profesorado debe tomar decisiones sobre para qué y qué enseñar desde una perspectiva interdisciplinar.

Los resultados indican que los problemas sociales son una preocupación del profesorado en la región. Están presentes en las prácticas educativas, aunque no terminan de configurar nuevas relaciones que posibiliten pensar históricamente a partir de los problemas sociales, en tanto entendemos que, dependiendo de los problemas sociales en cuestión, las relaciones entre pasado, presente y futuro esbozan otras temporalidades distintas o diferentes a las conocidas. Un alto porcentaje del profesorado participante (Gráfico N°1) nos dice que son considerados con frecuencia en sus prácticas de enseñanza y que, mayoritariamente, estos están incorporados en todas sus planificaciones. Escasamente, algunos señalan que los problemas sociales se incorporan cuando el estudiantado realiza comparaciones entre el pasado y el presente.

Otro dato relevante es que el profesorado participante se refiere indistintamente cuando enuncia los problemas sociales (Gráfico N°3). Alude a conceptos, categorías, perspectivas, temas, entre otras que, en su conjunto, dan cuenta de que en las prácticas de enseñanza se introducen nuevas perspectivas y conceptos que interpelan la realidad social, pero no aparece, en estos casos, una clara enunciación de un problema social como objeto a ser enseñado. Quizás la dificultad en la enunciación de un problema social se deba a ciertas ausencias en la formación del profesorado, en la que la lógica disciplinar orienta la selección de los contenidos escolares.

Estos últimos, de acuerdo a lo que las y los participantes nos dicen, incorporan otras voces y relatos en la enseñanza de la Historia, como por ejemplo, la de los inmigrantes y refugiados, la de los sectores relegados, las de las mujeres, los niños y las niñas, las de los pueblos originarios y de las diversidades y disidencias sexuales, entre otros. A partir de ello, se puede inferir que, al introducir estas perspectivas en la organización de los contenidos escolares, podrían configurarse otros modos de pensar y accionar en la enseñanza; más aún, si consideramos que la perspectiva decolonial está presente en los diseños

³ El nuevo diseño curricular para la provincia, aprobado en el 2018, aún no se ha implementado.

curriculares. Las Epistemologías del sur, muy presentes en los fundamentos epistemológicos del diseño curricular, se consideran como una nueva forma de dialogar y producir saberes y conocimientos escolares.

Por último, en relación a las perspectivas que orientan sus propuestas, podemos decir que el enfoque interdisciplinar es considerado como el más adecuado para el abordaje de los problemas sociales. La integración del conocimiento desde una lógica interdisciplinar, que se observa en ambos currículos, podría ser una explicación en cuanto a la decisión de incorporar problemas sociales que posibiliten el diálogo de conocimientos y saberes en el área de las Ciencias Sociales y Humanas.

Finalmente, a partir de las consideraciones analizadas, en la próxima fase de nuestra investigación indagaremos sobre las prácticas situadas para comprender el trabajo interdisciplinar que el profesorado lleva a cabo en ambas provincias. La relación entre los documentos curriculares, la incorporación de los problemas sociales y la perspectiva interdisciplinar son dimensiones que se materializan en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Norpatagonia. Una mirada desde la investigación didáctica nos permitirá dar cuenta del impacto de estas nuevas lógicas en las formas de abordar los problemas sociales como objeto a ser enseñado.

Referencias bibliográficas

- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En Jara, M.A. y Funes, A.G. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 13-30). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Funes, A.G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagès, J. y Santisteban, A. (comp.). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 53-63), Documents 97. UAB.
- Funes, A.G. y Jara M.A. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes, A.G. y Jara, M.A. (comp.). *Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza* (pp. 13-32). Universidad Nacional del Comahue.
- Jara, M.A. (28 de diciembre de 2020a). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río

- Negro y Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 31, pp. 91-113. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31>
- Jara, M.A. (18 de junio de 2020b). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada* 30, pp. 75-89. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>
- Jara, M.A. (31 de agosto de 2021c). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento*, v. 13, (33), pp. 2-22. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0108>
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagès, J. y Santisteban, A. (comp.). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76) Documents 97. UAB.
- Parra, E.S. & Remolcoy, S. (2022). Los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas: Percepciones y valoraciones del profesorado de Río Negro y de Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia enseñada* (35), e0003. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.2022.35.e0003>
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado* 10, pp. 57-79. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Fuentes documentales

- Consejo Provincial de Educación Provincia de Neuquén. (2018). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Escuela Secundaria Orientada*. Recuperado de: <https://www.neuquen.edu.ar/resolucion-146318-diseno-curricular/>
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. (2017). *Diseño Curricular. Versión 1.0. Escuela Secundaria Río Negro (ESRN)*. Recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf