

**DESANDANDO PASADOS, TEJIENDO FUTUROS. LAS CIENCIAS
SOCIALES ESCOLARES EN PERSPECTIVA¹**

**UNDOING THE PAST, WEAVING FUTURES. THE SOCIAL SCIENCES AT
SCHOOL IN PERSPECTIVE**

LAURA M. MENDEZ*
ECyC/IPEHCS-CONICET-UNCo. CRUB

*Estudiar: leer
preguntando
Recorrer, interrogándolas
Palabras de otro.
Y también: escribir
preguntando
Ensayar las propias
palabras
Preguntádoles
Preguntándose en ellas
Y ante ellas.
Tratando de pulsar
Las preguntas que laten
En su interior más vivo
O en su afuera más
imposible.*

Jorge Larrosa

¹ Cabe aclarar que este texto fue revisado y modificado por el autor a los fines de su publicación (Nota del editor).

*Méndez Laura: Doctora en Historia y Especialista en Estudios de la Mujer y de género. Docente de grado y posgrado de la Universidad Nacional del Comahue y docente de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario. Realiza sus tareas investigativas en el ECyC/IPEHCS-CONICET-UNCo, sede Bariloche y en el Centro de Estudios Interdisciplinario de Géneros Enplural. Se especializa en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en los estudios culturales de la Patagonia Norte.

Recibido: 11/03/2017

Aceptado: 06/06/2017

Resumen

Las ciencias sociales escolarizadas desde su constitución como disciplinas áulicas y, muy especialmente, en los últimos 30 años, han sufrido profundas transformaciones tanto en sus contenidos como en su fundamentación, sentido y metodologías. El propósito de este artículo es reconstruir el itinerario de los cambios y las permanencias de la enseñanza de las ciencias sociales en la Patagonia Norte, con relación a los contextos sociales, políticos y económicos en los que delinearon las propuestas educativas. Se analizarán especialmente las conceptualizaciones vinculadas al espacio social, la temporalidad y las identidades, a los que se concibe como conceptos claves del universo social. Por último, el artículo presenta para su discusión, algunas sugerencias referidas a los actos de educar que vinculan a las ciencias sociales con docentes, estudiantes y realidades situadas.

Palabras claves: ciencias sociales - espacio social - temporalidad - naturaleza - identidades - propuestas de enseñanza.

Abstract

Since their constitution as a school discipline, and particularly in the last 30 years, social sciences have sustained deep transformations in their contents and in their rationale, meaning and methodologies as well. The purpose of this article is to reconstruct the itinerary of those changes and the permanence of the teaching of the social sciences in the *Patagonia Norte*, in relation to the social, political and economic contexts where the educational proposals were formulated. The conceptualizations related to the social space, the temporality and the identities, which are conceived as key concepts of the social universe, will be specially analyzed. Finally, the article presents for discussion some suggestions related to the acts of education which associate the social sciences with teachers, students and situated realities.

Key words: social sciences - social space - temporality - nature - identities - teaching proposals.

Introducción

Las ciencias sociales escolarizadas desde su constitución como disciplinas áulicas han sufrido profundas transformaciones tanto en sus contenidos como en su fundamentación, sentido y metodologías. Cambios por nunca ingenuos sino producto de contextos políticos-sociales-económicos-ideológicos que les dan sostén, máxime bajo la pervivencia del potencial valor de la enseñanza de dos de las paradigmáticas disciplinas del universo social –la historia y la geografía- para la construcción de identidades y de diferentes tipos de ciudadanía.

En este entramado, el abordaje del espacio y del tiempo han figurado como invariantes; sin embargo, las concepciones acerca de ellos han virado desde un espacio físico a un espacio social y desde un tiempo cronológico a un tiempo procesual y múltiple.

El propósito de estas líneas es recuperar algunos rasgos de la enseñanza de las ciencias sociales en la Patagonia Norte teniendo en cuenta los cambios de los últimos 30 años, las intencionalidades en pugna, el espesor de los contenidos -fundamentalmente en relación a las concepciones espacio-temporales- y, muy especialmente, los sentidos de los actos de educar.

Lo que fue, lo que es y lo que podría, a mi juicio, constituirse en propuestas para ser, se entrelazan generando límites porosos y difusos y se entrecruzan con realidades situadas, instituciones, estudiantes y docentes de “carne y hueso”.

Lo que fue y lo que es: espacio/s e identidad/es

El entorno es un producto social en diálogo con las personas que establece una relación entre él y los sujetos que construyen una presencia en el mundo arraigados a determinados territorios. Se trata de un espacio múltiple que es percibido de diferentes maneras en función del género, el rango etario, la adscripción social y étnica de quienes lo habitan y transforman.

Dotándolo de significados, dentro de cada espacio social -como el barrio, la zona, la provincia, el país- confluye un conjunto de fuerzas que otorga a cada lugar sentidos diferentes en función de la situación y posición de los actores, la ubicación y la temporalidad. Todos los espacios son históricos, y por lo tanto no pueden nombrarse sin tener en cuenta su espesor temporal. Por ejemplo, la mayoría de las provincias de la Patagonia son construcciones recientes de alrededor de setenta años de antigüedad, otrora fueron territorios nacionales y antes de ello, territorios libres indígenas sin dependencia de orden estadual alguno, por lo que resulta una falacia considerar a las unidades territoriales inherentes a un Estado nacional como preexistentes a los complejos procesos de poblamiento, migraciones y movilidades territoriales.

Los anclajes con los espacios nunca son ingenuos ya que la naturaleza es un producto socialmente construido, ponderado y utilizado. Los aprendizajes que se construyen sobre ellos generan representaciones perdurables en el tiempo y generan posicionamientos, ideologías y praxis. Las Ciencias Sociales escolarizadas tienen mucho que ver con ellos.

Es justamente a un espacio hoy provincial, Río Negro, al que nos referiremos en estas reflexiones con el objetivo de entrelazar tres aspectos: naturaleza, tiempo e identidad; en vinculación con la historia enseñada en la escuela primaria y media. Lo que pretendemos es compartir algunas propuestas teóricas de las ciencias sociales y algunos interrogantes que interpelen la enseñanza de la historia y permitan rediseñar itinerarios que entrecrucen utopías y realidades enseñadas.

Una naturaleza no natural

A lo largo del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX se impuso una determinada forma de entender y de conceptualizar a la naturaleza y a lo natural como forma de justificar los procesos de coerción, cosificación y dominación sobre los mismos y sobre quienes la habitaban. Como señala Nouzeilles (2002):

la naturaleza ocupa un lugar central en la articulación tanto económica como ideológica del colonialismo. Por un lado, uno de los motores de la expansión imperial fue la acumulación de riquezas para el aprovechamiento de la naturaleza, por el otro, la noción

misma de lo natural fue -y continúa siendo- instrumental para justificar la intervención imperial así como para la autodefinición de Occidente en general, en oposición a sus Otros. (p.19)

Nuestro punto de partida es que la concepción de la naturaleza, lejos de ser algo ahistórico, inamovible, fijo y con un sentido inmutable, constituye una construcción social, cultural y política históricamente situada. La naturaleza, como constructo epistémico, siempre está mediada por la cultura, las creencias, los saberes, el lenguaje y las relaciones de poder y/o dominación, conformándose como producto de imaginarios sociales y objeto de múltiples representaciones. De alguna manera, la naturaleza es una falsa evidencia: no es un dato evidente, sino el efecto -y a la vez el motor- de una elaboración social y cultural, de una compleja operación discursiva producida en forma inestable en un espacio y tiempo determinado.

Podríamos decir que no existe nada natural en la naturaleza. Más bien, parafraseando a Bourdieu (2000), existe un imaginario sobre ella. Son las personas y los grupos sociales, en el marco de ciertos órdenes discursivos, institucionales y políticos los que le asignan determinados sentidos siempre inestables y nunca perdurables o unánimes en el tiempo.

La naturaleza no es una realidad en sí. Se encuentra bajo los fuegos de los proyectos políticos, económicos y culturales de la modernidad. Ciertos discursos pretenden dar cuenta de las lógicas y leyes naturales pero lo hacen siempre desde determinadas perspectivas políticas, ideológicas y epistémicas atravesadas por cuestiones de clase, de género, étnicas, religiosas, etc. La naturaleza es un símbolo de la sociedad y su representación produce y reproduce en pequeña escala los poderes y los conflictos que se atribuyen a la estructura social. La naturaleza metaforiza lo social, y lo social metaforiza la naturaleza. En su performance se despliegan simbólicamente desafíos sociales, culturales y, muy especialmente, económicos.

Si aceptamos que los discursos son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan y que no solo refieren e identifican objetos sino que los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención (Foucault, 1999; 2002); entonces

la naturaleza como categoría construida no queda exenta de esta compleja operación semántica. Desde esta perspectiva es imposible separar la descripción simbólica y lingüística de la realidad, de sus 'efectos de realidad'. Al describir un objeto, en este caso la naturaleza, el discurso en cierto modo la inventa y la dota de ciertos sentidos y excluye u omite otros posibles. En definitiva, un discurso sobre la naturaleza no se limitaría a representar una cosa que sería la naturaleza, que existiría antes de ese discurso y que este allí, a la espera de ser descubierta o descripta. Un discurso sobre la naturaleza, incluso cuando sólo pretenda describirlo 'tal como es', lo que hace es crear una idea particular de la naturaleza. La supuesta descripción es, de hecho, una creación y una particular interpretación. Parafraseando a Butler (2002), el discurso describe como descubrimiento algo que el mismo discurso crea. Primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que crea termina apareciendo como un descubrimiento.

Las definiciones de naturaleza que se emplean para mostrar que aquello que la naturaleza es depende de cómo la definen los diferentes agentes, grupos sociales, instituciones y discursos. Una definición no nos revela lo que es esencialmente la naturaleza sino lo que un determinado discurso piensa acerca de ella.

Las conceptualizaciones y representaciones sobre la naturaleza han sido variadas. Las imágenes en circulación siempre fueron múltiples, muchas veces con sentidos ambiguos, contradictorios y, en algún sentido, paradójicos. En definitiva, como señala Nouzeilles (2002):

la naturaleza nunca se nos ofrece cruda y completamente desprovista de sentido. Nuestras percepciones están siempre mediadas por aparatos retóricos y sistemas de ideas que nos proveen las lentes a través de las cuales hacemos significar paisajes y objetos. A pesar de la idea de inmediatez que evoca, la naturaleza está inserta en la historia, por tanto, sometida al cambio y a la variación. Así como ha habido diferentes definiciones sobre la naturaleza a través del tiempo, en cada franja temporal se da la copresencia conflictiva de sentidos diversos. (p.16)

A escala patagónica, las conceptualizaciones acerca de la naturaleza han sufrido profundas transformaciones. Tierra maldita e inhóspita en épocas tempranas hispánicas, en convivencia con la mítica Ciudad de los Césares y anclada en un territorio de indios

salvajes que ameritaban la fuerza de la espada y la acción de la religión. Territorio indígena indómito y rebelde, codiciado por corsarios y piratas primero y por otros piratas y el país trasandino después, amenazas latentes que habilitaban la invasión, la militarización y la defensa.

En el ocaso del siglo XIX, se convierte en tierra prometida de varones -algunos varones, en concordante con su procedencia étnica-; arco iris de personas, relieves y biomas, cuya extensión es a la vez promesa y peligro, por lo que es necesario poblarla y dotarla de progreso, a la vez que de control. Lugar imaginado de continuo boicot e intención de ocupación por parte de pueblos con o sin Estado, y de Estados imperialistas en busca de los bienes naturales que la Patagonia alberga. Belleza paisajística de postal, que oculta entre sus pliegues la inequidad social y la desigualdad.

Las transformaciones que significan a la naturaleza la constituyen como elemento del espacio y a ambos como una construcción social vinculada a las identidades², concebidas éstas como los autoconceptos de las personas que derivan del reconocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos, junto al significado valorativo y emocional asociados a esa pertenencia. Los procesos identitarios implican un juego paralelo de semejanzas y diferencias, que tiene una dimensión temporal (parte de una historia), una dimensión territorial, una dimensión práctica, y una dimensión simbólica. Estas dimensiones no constituyen compartimentos estancos sino que son reductibles: ríos, montañas, lagos, monumentos, ferias, plazas, por ejemplo, son espacios con un alto valor simbólico, que adquieren significados en consonancia con el mandato histórico y con las personas que los habitan y ponderan.

Al espacio y a los procesos identitarios se les adhiere una dimensión temporal, cuya trama está conformada por la constante movilidad territorial, migraciones impuestas, cuestiones de expulsión y atracción -como la falta o la posibilidad de trabajo rentado-, y por los gobiernos, las políticas públicas y los contextos. Los procesos de indentificación no son naturales ni esenciales, sino que constituyen un entramado dialéctico, conflictivo y cambiante en que el nosotros/otro parten del reconocimiento de

² No nos referiremos in extenso a los debates acerca de la identidad, por la complejidad de la temática y las múltiples posibilidades que el concepto presenta para su comprensión y explicación, sólo la enunciamos en relación a las dimensiones temporales e históricas.

algún origen común y de algunas características compartidas que producen solidaridad y lealtad. En ese sentido, la identidad más que quienes somos refiere a qué podríamos convertirnos, dentro de un constante juego de poder.

La comprensión de la dimensión territorial se basa en la historicidad y en la cartografía de la disputa por su posesión y control, que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las prácticas económicas, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de las personas que lo habitan.

Como mencionáramos, espacio-naturaleza, tiempos e identidades adquieren en el territorio rionegrino -fragmentado desde su origen- una dimensión mítica e imaginaria carga de estereotipos y prejuicios los que, transmitidos como “contenidos históricos”, han generado visiones sesgadas del pasado regional. Al recorrer los contenidos de los libros de textos que circularon en la escuela primaria rionegrina de los últimos cincuenta años, estos se hacen evidentes. Entre ellos, resultan significativos por su permanencia y extremismo los vinculados a la población chilena -en especial la estigmatización de los chilenos pobres y los chilotes-, los pueblos originarios, la conquista militar del espacio, la cuestión limítrofe, la penetración estatal, la inmigración, el pionerismo, la ruralidad, la naturalización de la desigualdad, entre otros. Identificar estas construcciones intencionadas del pasado regional que acompañaron al proceso de construcción del Estado nacional para dotarlo de legitimidad en la larga duración, es un buen punto de partida para problematizar el mundo de lo social que se enseña.

Lo que quizás pueda/deba ser

La realidad social no es única ni uniforme, sino que implica un proceso abierto a horizontes potenciales, producto de los movimientos y de las múltiples direcciones de lo social como resultado de la lucha entre diferentes proyectos impulsados por diversos sujetos sociales, en tanto éstos encarnan concepciones antagónicas sobre el futuro³.

³ Las reflexiones que comparto en este apartado se nutren de la *Versión 1 del Diseño de Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela Secundaria Rionegrina*, Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, 2016.

Así, pensar las sociedades actuales supone el reconocimiento de categorías vinculadas a cambios, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, articulaciones, relacionalidad, conflictos y nuevas reconfiguraciones sociopolíticas; es decir, perspectivas que nos permiten leer la realidad social, reconociendo las múltiples jerarquías y dimensiones que se articulan en un entramado de prácticas -discursivas y no discursivas-, dando forma a un tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder en el que las personas son producidas y se producen a sí mismas. La realidad, desde esta perspectiva, no es sólo un conjunto de relaciones, hechos y procesos, sino también su creación, estructura y transformaciones.

Los conceptos centrales de la realidad social situada y compleja que se aspira comprender como, por ejemplo, los de tiempo histórico, espacio social, cultura, política, poder, ciudadanía, subjetividad, derechos humanos, colonialidad, interculturalidad, sexualidades y géneros, requieren como principios explicativos la multicausalidad, la complejidad, la multiperspectividad, el cambio y la continuidad, lo local y lo global, la contextualización, el conflicto, la identidad, alteridad y diferencia (Benejam y Pagés 1997; Pagés 2004). Dicho de otra manera, el enfoque con el que nos acercamos al universo conceptual con la intención de comprenderlo, es central para dotar de sentido al aprendizaje de los conceptos, en especial de sentido práctico.

En este contexto, resulta valioso el aporte que a las ciencias sociales brindan los estudios postcoloniales y del colectivo “Modernidad/Colonialidad”. En este marco, las Epistemologías del Sur constituyen “el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática, destrucción opresión, dominación y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y todas las naturalizaciones de la desigualdad”⁴.

La colonialidad del poder basada en la imposición de la idea de raza como instrumento de dominación ha sido siempre un factor limitante de los procesos de

⁴ *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía*. Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro, 2015.

construcción del Estado-nación basados en el modelo eurocéntrico, especialmente en América Latina. En territorio latinoamericano, durante siglos, la perspectiva eurocéntrica fue adoptada por los grupos dominantes como propia, lo que produjo la imposición del modelo europeo en la formación del Estado-nación y en la arquitectura de la cuestión nacional, estableciendo estructuras de poder organizadas alrededor de relaciones coloniales.

Recuperando la lectura crítica de los textos escolares de la escuela primaria, en los más antiguos -aunque incluso también en otros más recientes- perduran sesgos coloniales del saber, visibles, por ejemplo, en las división del pasado en “prehistoria” e “historia”, la división cuatripartita de la historia (antigua, media, moderna y contemporánea), la utilización de la cronología cristiana como única posibilidad de datar la temporalidad (Antes de Cristo y Después de Cristo), la dotación de una altísima significatividad al hecho de construir una cultura letrada (con el dominio de la escritura), entre otras.

Nuevos odres

Las nuevas formas de pensar el pasado y el presente que intentan imponerse tuvieron su correlato en las maneras de enseñar, revisitaron viejos contenidos dotándolos de otros significados y crearon nuevos itinerarios para las experiencias de enseñanza. Entre las cuestiones que se renovaron figuran los planes de estudio de formación docente en el espacio provincial, las currículas de la escuela primaria y media, y la edición de algunos libros de textos que escapan a la lógica que aludíamos en el párrafo anterior, aunque aún hay un área de vacancia en la producción de textos escolares con una perspectiva regional, interdisciplinaria y de género.

El libro de texto tradicional ha dado lugar a otros estilos y formatos. De la decimonónica concepción del libro escolar como resumen de la ciencia conocida que pretendía informar lo ya sabido por la comunidad científica, caracterizado por muchos y someros conocimientos; se transita a un texto flexible que incluye la incerteza y lo inacabado del conocimiento social como parte de sus posibles enseñanzas.

También resulta evidente un avance desde el relato biográfico anclado en el binomio civilización-barbarie, las cronologías y las crónicas, a trabajos que recuperan resultados parciales o finales de investigaciones históricas construidas desde ciertas pautas teóricas y metodológicas, entre ellas la historia indígena y los estudios regionales. De su mano, la historia de la Patagonia argentino-chilena dejó de ser un apéndice de las respectivas historias nacionales y los pueblos originarios se convirtieron en parte constituyente de los procesos históricos, ya no como marco que antecede a la civilización, sino como un modo de civilización que entra en conflicto con proyectos hegemónicos y discursos etnocéntricos. Asimismo, del espacio como dato o como encuadre de la vida se ha virado a su incorporación como una variable de las sociedades en su tiempo.

Otro de los avances, a mi juicio significativo, es el poder concebir a las configuraciones sociales como territorio complejo a estudiar y a enseñar, como un ensamble de singularidades que a partir de la identificación de un problema de la realidad social presente o pasada debe abordarse desde campos disciplinares específicos para su enunciación, interpretación y explicación. De las “materias” concebidas como feudos, fecunda la posibilidad de la múltiple disciplina, interdisciplina, o transdisciplina como formas de conocer que permite pensar la complejidad.

Desde una perspectiva didáctica, la interdisciplinariedad es una construcción de la realidad educativa y laboral. El área, de la cual los Institutos de Formación Docente rionegrinos han sido pioneros, constituye una forma de integración epistemológica y metodológica y una manera de organización del trabajo docente que conforma una estructura participativa y permite “el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos sino también desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación. Lo que acontece en el aula no es más exclusiva función y responsabilidad del docente aislado sino que es un producto de la interacción entre los docentes y de éstos con los estudiantes. La determinación de la

naturaleza y el contenido de tales articulaciones han de surgir de un proceso de construcción compartido que no distorsione o subordine las diferentes asignaturas.”⁵

A medida que aumentan los enfoques interdisciplinarios, se consolida la historia de la Patagonia como problema de investigación. Esto obtura por un lado, la dispersión de temáticas a la vez que permite que la antropología, la sociología, la arqueología, la filosofía, la economía, entre otras, aporten desde sus saberes específicos respuestas a interrogantes vinculados al pasado patagónico a ambos lados de la Cordillera de los Andes. En ese sentido, la diversidad de perspectivas permite dar explicaciones más satisfactorias de las realidades pasadas, identificando un sustrato teórico-metodológico en el que anclan los problemas de conocimiento.

Otro de los avances acaecidos en estos últimos quince años lo constituye la irrupción en las instituciones educativas y, muy especialmente en el aula, de nuevos lenguajes expresivos y nuevas formas de comunicación, caracterizadas por la inmediatez, la vertiginosidad, la exorbitante cantidad de información y los estímulos visuales y auditivos. El texto escrito -narrado o leído- comparte ahora el escenario con las posibilidades que los recursos multimedia ofrecen para la reconstrucción y puesta en acto del pasado: nuevas voces, imágenes y estéticas irrumpieron en escena. Este aspecto constituye sin duda un avance, siempre y cuando se sostenga en el lugar de recurso didáctico y sea una puerta de entrada para el aprendizaje, y no su eje central y un fin en sí mismo.

El tiempo, el espacio y la sociedad se narran con palabras, pero también a través de fotografías, power points, mapas, videos, documentales, películas y música. Fotografías históricas leídas como textos permiten advertir elementos ocultos o invisibilizados del pasado patagónico, mientras que documentales y films nos permiten acercarnos a una historia más vivida y apasionada, recuperando el protagonismo de hombres y mujeres que participaron de ella. La lectura e interpretación de diversas fuentes de información tales como testimonios orales y escritos, documentos

⁵ “La fundamentación del Área Mundo Socio-cultural. Diseño Curricular de Nivel Medio”. *Documento N° 9*. Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 1988, s/p. La Resolución N° 964/86 constituyó el soporte jurídico normativo del CBU, Ciclo Básico Unificado, en el marco de la reforma Educativa de la provincia.

cartográficos, imágenes, gráficos, ilustraciones, narraciones, leyendas son, entre otras, indicios, conjeturas y hallazgos⁶ para pensar las sociedades.

Desiderátum

¿Qué senderos deben abrirse para ser transitados, repensados, bifurcados? A mi juicio, entre otros, los vinculados a los mencionados estudios decoloniales, la perspectiva regional concebida como una forma de aprender y aprehender la realidad, la generización del espacio, del tiempo y de los procesos históricos y territoriales, la interdisciplina, la socialización de buenas prácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la selección y construcción de materiales para la enseñanza, la recuperación del habla como acto de comunicación cara a cara, cuerpo a cuerpo.

Considero asimismo vital el tomar conciencia del poder del lenguaje en cuanto los actos de hablas son performativos y dicen ideologías, posicionamientos, juicios y prejuicios. Indios, indígenas, pueblos originarios, Conquista del Desierto, genocidio, límites, fronteras, espacio físico, espacio social, realidad social, razas, etnias, configuraciones sociales, no son solo modas o maneras de ver el mundo sino de enunciarlo y construirlo.

La perspectiva de género también debe descolonizar el lenguaje y adherirse a las prácticas educativas. Nada es igual para todos los géneros, ya que las adscripciones genéricas construyen formas de vivir el pasado, pensar el mundo, percibirlo y transtitarlo. La escritura de las ciencias sociales ha sido, por muchos años, tarea de varones impregnada por visiones androcéntricas del conocimiento y de la sociedad. Las mujeres y otros colectivos de diversidad sexual deben constuirse en sujetos de conocimiento a la vez que sujetos productores de conocimiento, generando sus propios interrogantes en busca de sus respuestas.

Si bien no existen prescripciones infalibles ni fórmulas mágicas que garanticen buenas prácticas y buenos aprendizajes, hay dos condimentos que sazonan la receta cotidiana que se experimenta en el aula y que, sin duda, son los mejores garantes de un

⁶ Parafraseo a Carlo Ginzburg en su extraordinario *Mitos, emblemas, indicios, Morfología e Historia*, Barcelona, Gedisa, 2008.

buen sabor: *amor y pasión* al momento de enseñar, de planificar, de corregir, de hablar con un/a estudiante, de compartir un pasillo, un tiempo, una idea, un sueño.

De todas las palabras que constituyen estas reflexiones son éstas las únicas que aspiran a la certeza. *Amorosidad y pasión*, dos aspectos necesarios a la hora de ser docente. Y me permito la soberbia de la afirmación rotunda porque tengo dos ejemplos que no admiten dudas. Mis colegas del Instituto de Formación Docente de El Bolsón, Laura Lorenzi y Airanne Hecker, dan cuenta de ello. Su amor y pasión nos enseñaron y nos enseñan. Hoy, seguramente, estarán en otras aulas iluminado con miradas, ideas y sonrisas. Es otro el escenario y aunque por estos lados se lo piensa como ausencia, nunca, nunca dejarán de ser nuestras maestras.

Referencias

- Benejam, P. & Pagés, J. coordinadores, (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICEUB.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Nouzeilles, G., comp. (2002). *La naturaleza en disputa: retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagés, J. (2004). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. *Revista Didáctica De Las Ciencias Experimentales y Sociales* 18, 25-40