

Investigación sobre la formación de ciudadanía y reflexiones sobre el pensamiento decolonial en clave didáctica

Matías N. Druetta*

*

Universidad Nacional
de Córdoba, Argentina.
matias.druetta@mi.unc.edu.ar

Resumen

En las últimas décadas, diversas colectividades oprimidas históricamente han comenzado a ser visibilizadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Aun así, el imaginario escolar predominante todavía se construye desde la homogeneización, victimización y la ahistoricidad de las alteridades. Muchas veces, estos sujetos “ingresan a la historia” como víctimas, sin pasado, sin proyectos; en definitiva, sin historia.

Por tanto, resulta central pensar la formación ciudadana desde una perspectiva didáctica latinoamericanista y decolonial, tomando distancia de los enfoques excesivamente globales, reconociendo problemáticas específicas del contexto, que nos desafían a pensar otras prácticas de enseñanza. En tal sentido, me propongo presentar avances de una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales que indaga sobre las concepciones de estudiantes del Profesorado en Historia (FFyH-UNC) acerca de la educación para la ciudadanía. Identificar, analizar y volver a debatir sobre esta finalidad clave de la enseñanza es un desafío al pensar la formación docente.

Palabras clave: Ciudadanía, Enseñanza de la Historia, pensamiento decolonial, formación docente, justicia social

Research on the formation of citizenship and reflections on decolonial thinking in a didactic key

Abstract

In recent decades, various historically oppressed collectivities have begun to be made visible in the Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Therefore, it is essential to think about citizen education from a Latin American and decolonial didactic perspective, taking distance from excessively global approaches, recognizing specific problems of the context, which challenged us to think about other teaching practices. In this sense, I propose to present advances of a research in didactics of the social sciences that investigates the conceptions of students of the History Teachers about education for citizenship. Identifying, analyzing

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 43 – 57]

Recibido: 14/05/2022

Aceptado: 08/08/2022

ISSN 2796-9304

and re-debating this key purpose of teaching is a challenge when thinking about teacher education.

Keywords: *Citizenship, History teaching, decolonial thinking, teacher education, social justice*

Introducción

Frente al incremento de expresiones de intolerancia (racistas, xenóforas, clasistas y de género), del resurgimiento de nacionalismos sectarios y del reposicionamiento sociopolítico de la ortodoxia neoliberal, la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como finalidad cada vez más urgente la formación de ciudadanías críticas y transformadoras. Este trabajo focaliza sobre esta cuestión socialmente relevante en el contexto latinoamericano contemporáneo, atravesado por profundas desigualdades asentadas en el racismo, la clase social y el género.

Me propongo aquí presentar avances de la primera fase de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Córdoba que indaga sobre las concepciones de lxs estudiantes del Profesorado de Historia acerca de la educación para la ciudadanía¹. Busco identificar qué entienden estxs estudiantes por el concepto de ciudadanía y cuál es la dimensión de la realidad social que tiene mayor relevancia al pensar la formación ciudadana en la escuela secundaria. Además, analizo el lugar que ocupan las dimensiones metodológica y epistemológica al proponer prácticas de enseñanza en torno a esta finalidad.

La reflexión sobre lo que implica la formación ciudadana en los contextos espaciales y temporales en que vivimos representa un desafío central de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Identificar, analizar y volver a debatir las finalidades es un problema de la enseñanza en la formación inicial de futurxs docentes.

Al pensar la educación ciudadana, pocas veces se reflexiona sobre las condiciones que afectan el ejercicio de la ciudadanía. Es decir, de qué manera la problemática racial, la clase social y/o el género, condicionan el acceso a derechos y recursos, así como las posibilidades de participación política.

¹ El Proyecto de Investigación Consolidar 2018-2022 (SECyT-UNC) se titula “*Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la historia*”, radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.

Fortalecer los procesos del pensamiento social crítico nos lleva –entonces– a (re) pensar aquella finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello es que propongo tomar los aportes de la perspectiva crítica y decolonial del saber y de su enseñanza, guardando cierta distancia –aunque sin negar las valiosas contribuciones– de los enfoques excesivamente globales o universalizantes de la ciudadanía, reconociendo las problemáticas específicas del contexto, que nos desafían a pensar nuevas prácticas de enseñanza.

Enfoque metodológico

Este trabajo de investigación parte de un enfoque metodológico mixto. Por un lado, cualitativo-descriptivo, con énfasis en la mirada interpretativa que incluye el análisis de un cuestionario semi-estructurado con preguntas abiertas y cerradas. Por el otro, se conjuga con algunas técnicas estadísticas de la perspectiva cuantitativa en el tratamiento de los datos obtenidos del cuestionario (Ortega y Pagés, 2016). El diseño del instrumento se realizó colectivamente con el equipo de investigación del proyecto “Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la historia” y se organizó en 15 secciones diferenciadas por categorías de análisis. En este caso, la sección elegida a los fines analíticos indaga las “representaciones sociales acerca de la ciudadanía, la relación entre ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales”, así como las *prácticas de enseñanza* que se priorizan para la formación ciudadana. Para ello, lxs estudiantes tuvieron que realizar las siguientes acciones:

- Seleccionar tres conceptos relacionados con la ciudadanía (derechos sociales, igualdad/equidad, soberanía, recursos, participación, derechos civiles y derechos políticos) y numerarlos en orden de importancia.
- Completar las siguientes oraciones: “Ser ciudadanx implica...” y “Formar ciudadanxs críticxs implica...”.
- Realizar un listado de tres a cuatro prácticas de enseñanza a partir de las cuales introducirían lo político para la formación de ciudadanxs críticxs.

La muestra se compone de las respuestas provistas por 62 (sesenta y dos) estudiantes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba, que en el 2021 se encontraban en el 5to año de la carrera, transitando la residencia y práctica docente como paso previo para obtener la titulación de

Profesor/a en Historia. Como dije anteriormente, el objetivo de este avance de investigación es el de identificar qué representaciones sociales y qué marcos conceptuales sobre la ciudadanía y la educación ciudadana tienen estxs estudiantes avanzados. Por tratarse de resultados sujetos a la participación del estudiantado en el 2021, es que las conclusiones no tienen una pretensión de generalización.

Las representaciones sociales

Las imágenes que tienen lxs estudiantes del profesorado acerca de la ciudadanía y lo que implica pensar en prácticas de enseñanza que contribuyan a la formación ciudadana crítica trascienden la propia dimensión individual y subjetiva. Las mismas forman parte de representaciones sociales como productos culturales e históricos de vivencias, experiencias y discursos académicos que se constituyen en modos de observación de la realidad y pautas que orientan las acciones sociales.

En este sentido, y recuperando el planteamiento de Jodelet sobre la vinculación entre la experiencia personal y los modelos de pensamiento difundidos socialmente, Ortega y Pagés (2016) definen a “(...) las representaciones sociales como sistemas simbólicos actualizados para la comprensión y explicación de una determinada realidad, con la finalidad de su familiarización por parte del agente social” (p. 184). Por ello, debemos entender que los posicionamientos de futurxs docentes acerca de la ciudadanía, las finalidades de la enseñanza y los saberes que se consideran más significativos en las Ciencias Sociales escolares, no son exclusivamente individuales, sino –antes bien– sociales, resultado de su inserción en campos sociales que reproducen determinadas concepciones sobre el *para qué*, el *cómo* y el *qué* es importante de ser enseñado en la escuela.

Una finalidad primordial: la formación de ciudadanías críticas y transformadoras

Mencionar la formación ciudadana como una de las finalidades del sistema educativo no constituye una novedad, en tanto ese objetivo ha sido una constante en los sistemas educativos latinoamericanos. Sin embargo, la concepción que subyace a lo que se entiende por ciudadanía ha variado históricamente.

Mi apuesta se encuadra en la concepción de la ciudadanía crítica transformadora. Implica entender la educación para la ciudadanía como una **alfabetización política** (González Valencia y Luna Rodrigo, 2018; Santisteban, 2004) que involucra el desarrollo de un pensamiento social crítico en torno a la realidad social y el cuestionamiento de todas las formas de dominación social (de clase, de género, raciales, etc.) utilizando el análisis científico como punto de partida inseparable de una acción política crítica y emancipadora (Plá, 2020). Se trata de:

(...) entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural. En sociedades fragmentadas, desiguales e injustas, las experiencias sociales son fragmentadas, acotadas y aisladas: cada cual mira el mundo desde su punto de vista y desconoce otras perspectivas y modos de mirar. La escuela puede proponer experiencias diferentes de los recorridos extraescolares, mostrar facetas ocultas y habilitar nuevas interpretaciones de la realidad. (...) La escuela puede ayudar a superar las memorias parciales y las geografías sectoriales, abriendo horizontes que el entorno cultural de cada uno ha tendido a cerrar. (Siede, 2012, p. 1)

Aunque sabemos que la escuela por sí misma no va a cambiar la sociedad, se trata de generar las condiciones para habilitar el sujeto político de cada estudiante, de forma que tome posición frente a la realidad y genere transformaciones, transformándose en él (Siede, 2012). Se trata de una educación para la ciudadanía comprometida con las posibilidades de erradicar la explotación, las violencias, las desigualdades de todo tipo y la opresión resultante del capitalismo; en definitiva, una educación en clave contrahegemónica, decolonial y antipatriarcal (Ross y Vinson, 2012).

El andamiaje teórico también nutre sus aportes de un amplio campo de estudios de la didáctica crítica que gira en torno al metaconcepto **pensamiento histórico** (Santisteban, 2010 y 2017). Desde esta perspectiva, se pone el acento en la dimensión ética y política del pensamiento histórico.

En nuestras investigaciones hemos analizado lo que significa pensar históricamente hasta definir tres tipos de competencias históricas: a) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas-problemas históricos; b) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); c) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional. [...] La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el

desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro. (Santisteban, 2017, pp. 93-94)

Allí se articulan las finalidades de la historia escolar como aporte a la formación de conciencia histórica crítica en jóvenes. Es una apuesta por la educación de ciudadanías críticas, transformadoras, liberadoras y en pos de la justicia social.

Una pedagogía por la justicia social

Para identificar ideales de ciudadanía y los enfoques de justicia social, Sebastián Plá (2017) propone tres tipologías –cuyas fronteras en la práctica son generalmente permeables– presentes en las prácticas de enseñanza de la Historia: **adaptación**, **afirmación** y **transformación**. La primera, la más tradicional y duradera en las escuelas, se relaciona con las historias nacionalistas cuya función es la creación de una identidad homogénea. Concibe al ciudadanx como sujeto de obligaciones y derechos otorgados por el Estado, por lo cual su lugar es el de garantizar la preservación del orden.

El posicionamiento en torno al segundo grupo propugna una finalidad *afirmativa* de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto se trata de: “(...) ofrecer las herramientas que requiere el pensamiento crítico para poder participar activamente en la sociedad. El objetivo cardinal es el desarrollo de habilidades de pensamiento y de competencias ciudadanas” (Plá, 2017, p. 37). La noción de ciudadanía en esta concepción entiende al Estado como garante de los derechos y asume la participación activa de lxs ciudadanxs para hacer valer sus derechos frente a las instituciones. En la enseñanza, el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico ocupa un lugar central, por encima de los contenidos sociales. A su vez, la justicia social se piensa en el marco de una democracia liberal.

Por último, la enseñanza *transformativa* centra su atención en los derechos sociales, antes que en los derechos políticos o civiles. Su preocupación es la colectividad por encima del individuo, así como las relaciones de poder que generan desigualdades e injusticias sociales:

(...) la formación para la ciudadanía crítica afirma que si no hay una justa redistribución de la riqueza a partir de los derechos sociales (educación, vivienda, salud, trabajo) y no hay modificaciones de fondo al sistema

capitalista, no existen las condiciones para la justicia social. Debido a que la escuela no cambiará la base económica, el objetivo de la formación ciudadana crítica es enseñar a identificar las condiciones materiales que impiden la igualdad, para así deconstruir las relaciones simbólicas que legitiman las estructuras sociales de producción y de reproducción de la desigualdad. (Plá, 2017, p. 38).

De acuerdo a esta perspectiva, se vuelve central la reflexión sobre los contenidos sociales y la epistemología de los saberes a enseñar en la escuela. Los saberes disciplinares no son una *excusa* para enseñar competencias, capacidades o habilidades del pensamiento crítico, sino que son la base para la deconstrucción de las relaciones de poder. Los estudios sociales,

(...) permitirían a través de un pensamiento científico, promover un cuestionamiento a los mecanismos capitalistas de dominación y así alcanzar la emancipación. Es una idea de ciudadanía transformativa que busca combatir las raíces sociales, políticas y económicas de la desigualdad. (Plá, 2020, p. 5)

El análisis de los datos recabados en el marco de la investigación toma esta propuesta analítica basada en la pedagogía de la justicia social. Analizaré el establecimiento de relaciones y tensiones entre las finalidades que se proponen, las representaciones sobre la ciudadanía y las formas por medio de las cuales se promovería la formación de ciudadanía crítica.

Las representaciones sociales de futurxs profesorxs en historia

¿Qué es la ciudadanía? ¿Qué implica ser ciudadanx?

De acuerdo a los resultados obtenidos, la mayoría de lxs encuestadxs señaló que la ciudadanía se relaciona –en orden de mayor a menor importancia– con: la igualdad o equidad, los derechos sociales, la participación, los derechos políticos, los derechos civiles y el acceso a recursos. Esto lleva a inferir el predominio de una noción política y liberal de la ciudadanía entre el estudiantado, en la cual se manifiesta una concepción legalista que define la ciudadanía en términos de la posesión de derechos y obligaciones y la garantía de que cada individuo sea tratado igualitariamente.

A continuación, se preguntó *¿qué implica ser ciudadanx?* Frente a este interrogante, la concepción predominantemente liberal y política del ejercicio

ciudadano se mantuvo, entendiendo que los derechos, las libertades y la participación política se asocian a los límites territoriales del Estado. En términos generales, las respuestas más recurrentes reiteraron los siguientes dos elementos: “tener derechos y obligaciones” y “participar activamente de los asuntos sociales”, como podemos leer en las siguientes respuestas:

“Pertenecer a una comunidad, tener derechos dentro de esa comunidad y también obligaciones con ella”.

“Poder ejercer los derechos como soberano (tanto políticos, civiles como sociales), poder participar de la política nacional (ya sea votando, manifestándose contra o a favor de determinadas situaciones, hechos o acciones) en igualdad de condiciones con los demás, más allá de las diferencias socioeconómicas, y tener una vida digna con los recursos necesarios para poder realizar las labores ciudadanas, encargándose el Estado de repartir con equidad los recursos suficientes para que todos/as puedan cumplir el rol de ciudadanos/as”.

En ambas respuestas tomadas a modo de ejemplo, se posiciona al Estado como el garante de la asignación de derechos y de obligaciones, y el encargado de garantizar su cumplimiento. El lugar del/la ciudadanx va desde la pasividad a la participación dentro del marco legal y estatal. Una concepción liberal más activa de la ciudadanía se puede observar en otras respuestas:

“Participar activamente de la comunidad, conocer los derechos y deberes propios, y respetar los de los demás”.

“Participar activamente y críticamente por el bien colectivo y formar parte en la construcción de futuros posibles”.

Esta concepción activa de la ciudadanía y afirmativa de las finalidades de la enseñanza –en tanto habla de *futuros posibles*, no deseables– (Plá, 2017) tiene cercanías con la propuesta de Habermas, en tanto propone que la ciudadanía

(...) no sólo hace referencia a la pertenencia a un Estado como organización, sino que también se refiere al status que se define por los derechos y deberes de los ciudadanos y al contenido que se les asigna a ellos. Ese status de ciudadano fija en particular los derechos democráticos a los que puede apelar el ciudadano para introducir cambios en su posición

² El subrayado es nuestro.

jurídica, de allí su rol activo. (Habermas, 1992, citado en Levín, 2004, p. 48)

Relaciones entre ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales

Respecto a cómo la enseñanza de las Ciencias Sociales podría contribuir a la formación de ciudadanía crítica, las respuestas obtenidas giraron en torno a algunos de los siguientes elementos comunes:

- Formar personas que reconozcan y hagan valer sus derechos.
- Brindar herramientas intelectuales para la toma de decisiones a partir del pensamiento crítico.
- Comprender el presente y ayudar a pensar el futuro.
- Identificar los problemas sociales y pensar en posibles soluciones.
- Generar empatía hacia los otros.
- Desarrollar compromiso con la sociedad en la que se vive.
- Desarrollar el pensamiento crítico para la participación política democrática y la búsqueda de sociedades más justas.
- Enseñar a respetar y valorar las opiniones divergentes.
- Enseñar a vivir en democracia.

Hasta aquí, las finalidades de la formación ciudadana y el lugar de la enseñanza de las Ciencias Sociales que hacen explícitas lxs encuestadxs, sugiere la presencia de tradiciones diversas, donde pueden identificarse aspectos predominantes de la postura científica-afirmativa y en menor medida de la adaptativa y la crítica-transformativa (Plá, 2017). Sin embargo, al profundizar en las maneras en que se llevarían a cabo esas finalidades es donde encuentro las mayores inconsistencias.

Con sorprendente recurrencia, todxs lxs encuestadxs centran su respuesta en la dimensión metodológica de las prácticas de enseñanza antes que en los contenidos a enseñar. Se mencionan estrategias y recursos como los debates áulicos, la proyección de películas, los trabajos con fuentes testimoniales, las simulaciones de elecciones, los análisis de noticias, las salidas escolares, los proyectos de investigación, entre otras.

En los pocos casos que se indicó qué clase de conocimientos sociales aportarían a la formación de ciudadanxs críticxs y democráticxs, la mayoría

de ellos se centró en el período del pasado reciente argentino. En particular, el terrorismo de Estado, el proceso de reconstrucción democrática posdictatorial y el funcionamiento del sistema político en el presente:

“Primero pensaría en alguna noticia que resuene en ese momento y que se pueda abordar el tema de los derechos humanos. Siguiendo la línea de lo último que mencioné, abordar la Memoria a partir de alguna película o documental, o también podría ser interesante trabajar a partir de testimonios de sobrevivientes de la última dictadura militar”.

“Establecer herramientas para el análisis de la actualidad centradas en la política. Conocimiento de los derechos y obligaciones de los ciudadanos. Alcances y límites de las libertades individuales. Análisis de la estructura democrática argentina”.

“Llevaría al curso a presenciar una sesión legislativa en la Unicameral; Simulacro de Parlamento/Naciones Unidas en el colegio; elección de delegados del curso; charlas con políticos invitados y/o personas involucradas en la cuestión social”.

Podemos ver que aún tiene un gran predominio la visión liberal de la ciudadanía y la democracia, en tanto no estaría pensándose la posibilidad de ciudadanía y democracia por fuera de los límites del Estado nacional. También tiene gran presencia la dimensión política (el funcionamiento del sistema político en dictadura y en democracia) y el contexto espacialmente limitado al territorio de pertenencia y temporalmente acotado al pasado reciente.

No solamente el conocimiento social pasa a un segundo lugar al pensar la formación ciudadana, sino que las dimensiones social, económica y cultural, así como aquellos procesos y acontecimientos que sucedieron en espacios y tiempos más lejanos, son relegados a segundo plano o están completamente ausentes de las concepciones de futurxs docentes.

Desde una concepción científico-afirmativa, algunas de las propuestas tomaron elementos de la didáctica crítica al proponer trabajar en base a problemas sociales relevantes, temas candentes o cuestiones socialmente vivas:

“Dar a los alumnos la opción de escoger una problemática del presente que los interpele o inquiete, y hacerles trabajar en grupos para que identifiquen la historia detrás de la misma, elijan fuentes que les ayuden a trabajar, den su opinión subjetiva de lo que investigan y propongan soluciones viables dentro de sus posibilidades de actuación, potenciando su capacidad ciudadana”.

Si bien podemos identificar una representación activa de la ciudadanía y el papel crítico de la enseñanza de las Ciencias Sociales al trabajar temas conflictivos del presente, no se hacen explícitos los conocimientos sociales que se enseñarían. Sigue predominando lo metodológico por sobre los contenidos escolares. Pareciera que el conocimiento sigue siendo una “excusa” para enseñar a pensar críticamente. Aunque sí hubo una excepción:

“Plantear debates en torno a noticias o alguna película o serie, por qué piensan los estudiantes que existe la desigualdad y violencia de género, pensando y reflexionando con lo que escuchamos en los medios / que creen que es el trabajo doméstico? ¿Cómo influye que este trabajo recaiga en las mujeres? ¿Qué otros trabajos piensan que están invisibilizados a esta escala? ¿Cómo piensan los estudiantes que se logran los cambios sociales?”

Sólo en este caso el contenido histórico se consideró tan importante como la dimensión metodológica. Sobre ello me detendré en el siguiente apartado.

A modo de cierre

Los resultados de la presente investigación me llevaron a reconocer la escasa reflexión sobre la formación ciudadana en la carrera docente y la persistencia de representaciones sociales de matriz liberal sobre la ciudadanía. Además, las respuestas mostraron una poco clara coherencia entre finalidades, estrategias y contenidos. Por detrás del énfasis puesto en las formas de enseñanza subyace la idea de que la Didáctica de las Ciencias Sociales solo se limita a lo metodológico. Hay una resistencia a pensar la producción de conocimientos por fuera de la academia y, en particular, a reconocer la enorme importancia de la producción de conocimiento escolar.

Se promueve una educación política desvinculada de los orígenes de las desigualdades sociales del presente latinoamericano, ya que no se nombran las problemáticas asociadas a procesos de racialización, de desigualdades de clase o de género. Aquí encontramos una paradoja e incluso contradicciones entre algunas de las finalidades y las prácticas de enseñanza que se proponen, sobre todo en lo que respecta a la deconstrucción de las alteridades. Si bien algunos encuestados manifestaron la necesidad de “dejar de lado la indiferencia”, “escuchar al que piensa distinto”, “atribuir relevancia a los actores mucho tiempo invisibilizados”, “prestar especial atención a la alteridad”, no se propusieron

estrategias de enseñanza o contenidos sociales que permitan reconocer las alteridades históricas y deconstruir narrativas homogeneizantes.

Es decir que no se cuestiona qué tipo de saberes se enseñarán o desde qué perspectivas, lo que me llevó a inferir la ausencia de una reflexión en torno a la epistemología del conocimiento escolar: cualquier contenido puede contribuir a formar ciudadanxs críticxs y democráticxs siempre que se utilicen las estrategias y recursos –me atrevo a decir– “adecuados”. No se cuestiona el contexto de producción de los propios saberes a enseñar, por lo que persiste una carencia reflexiva sobre el objeto de conocimiento escolar. Este silencio es síntoma de un cambio en el que la formación de ciudadanías “(...) pasó de centrarse en el conocimiento de lo social, a un conjunto de habilidades que dan agencia para la participación cívica” (Plá, 2017, p. 40).

El conocimiento sobre el pasado no puede ser solamente una excusa para enseñar habilidades, capacidades o competencias (de acuerdo al enfoque que se tome, discusión que excede este artículo). Esta mirada científico-afirmativa de la enseñanza de las Ciencias Sociales nos conduce a valorar la transmisión de un conjunto de habilidades sociales universales antes que la auténtica reflexión sobre la epistemología del conocimiento escolar, sobre el uso público y político de las Ciencias Sociales (Plá, 2021).

Como se pudo inferir a partir de las respuestas de lxs encuestadxs, las formas en que se organizan las actividades en el aula, las estrategias didácticas, los recursos que utilizamos para enseñar son importantes en el proceso de aprendizaje, ya que la forma es contenido. Pero también el contenido es relevante, en tanto que el mismo condiciona la forma en la que se enseña y el proceso de aprendizaje. Es decir que lxs docentes de Historia y de Ciencias Sociales debemos ser conscientes de que tanto la forma como el contenido y las finalidades son dimensiones interrelacionadas y, por lo tanto, igualmente relevantes para enseñar (Plá, 2019). Ninguna por sí misma es más importante que la otra o garantiza *per se* el pensamiento crítico.

También considero necesario destacar el tipo de preguntas que se formularon. Se trató de interrogantes abiertos, en los que no se hizo explícita una disciplina en particular y no se restringieron a la enseñanza de un solo espacio curricular, sino que referían a las finalidades más generales en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y a las formas de introducir lo político en la formación ciudadana. Sin embargo, las respuestas versaron exclusivamente sobre la enseñanza de la Historia como espacio curricular en la educación secundaria. Es decir que hubo una ausencia de propuestas interdisciplinarias que incluyeran otros saberes del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales. Lo que nos

habla de la sobrevaloración de la Historia como narrativa escolar privilegiada para la formación de ciudadanía crítica y participativa (González Valencia y Luna Rodrigo, 2018).

Volviendo sobre el desarrollo realizado más arriba en torno a qué pedagogía para qué justicia social, si lo que buscamos es formar ciudadanías críticas y transformadoras, de lo que se trata es de generar rupturas en las representaciones sociales que (re)producen desigualdades estructurales basadas en la clase social, el género, los procesos de racialización o la cultura, tan marcadas en el contexto latinoamericano. De esta forma, podemos habilitar al sujetx políticx de cada persona como condición para luchar contra todas las formas de dominación y promover el cambio social (Plá, 2017).

Tal transformación se construye formando el pensamiento crítico de lxs estudiantes en las clases de Historia y de Ciencias Sociales, lo cual solo puede ser posible si mantenemos una constante vigilancia sobre las metodologías, las finalidades y –sobre todo– en torno a la epistemología del conocimiento escolar. Si seguimos preocupándonos solo por las formas, continuaremos reproduciendo en las aulas saberes eurocéntricos; continuaremos perpetuando la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 1999) a partir de la dominación epistemológica de occidente sobre los conocimientos *otros* de pueblos indígenas, afrodescendientes, feministas, etc.

Retomando un argumento anteriormente desarrollado, la escuela por sí misma no cambiará la base económica de la sociedad o mejorará la distribución de recursos. Sin embargo, puede transformarse en un espacio que forme ciudadanxs críticxs y transformadorxs que reconozcan las condiciones que producen y reproducen las desigualdades estructurales en América Latina. Sólo rompiendo con las narrativas occidentales y etnocentradas podremos ayudar a dismantelar las formas simbólicas que legitiman la dominación racial, de género, de clase, etc.

(...) debemos cuestionar la idea de una verdad global, estableciendo las bases para la configuración de otras racionalidades, verdades ‘otras’ que desafien y enfrenten el caos ecológico (ambiental, espiritual, humano y social) que vivimos cotidianamente. Esto permite configurar nuevas formas de vivir en ciudadanía, diversidad y armonía, que visibilicen las cosmovisiones, filosofías, prácticas y maneras de vivir ancestrales, las cuales se sustentan en verdades y razones diferentes, en pensares, sentires, haceres y vivires ‘otros’. (Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2018, p. 202)

En síntesis, la apuesta por la pedagogía intercultural (Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2018) es parte de este proyecto epistémico que reconoce la pluralidad de formas de vivir, de ser, de pensar, de conocer y de explicar el mundo. Necesitamos decolonizar la enseñanza de las Ciencias Sociales como apuesta por ciudadanías con y para la justicia social.

Referencias bibliográficas

- González Valencia, G. y Luna Rodrigo, G. (2018). Perspectiva acerca de la educación para la ciudadanía. En Jara, M. y Santisteban, A. (Cords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, pp. 67-82. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Levín, S. (2004). Los desafíos de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas. *Revista SAAP*, vol. 2, n° 1, pp. 35-68.
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis Revista Latinoamericana*, 15, pp. 1-18. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). Recuperado de: <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/466>
- Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación. En García Ruiz, C., Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. pp. 184-193. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Madrid: Ed. Entimema.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. y Pedrozo Conedo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. En *Revista NuestrAmérica desde Abajo*, vol. 6, n° 12, pp. 195-222. Chile.
- Plá, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social. *Diálogo Andino*, núm. 53, pp. 33-43.
- Plá, S. (2019). Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum. *Ensinó Em Re-Vista*, Uberlandia, V. 26, n° especial, pp. 958-984.

- Plá, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. Núm. 20, enero-junio 2020, pp. 1-15.
- Plá, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas*, núm. 22, enero-junio 2021, pp. 1-17.
- Quijano, A. (1999). ¡Qué tal raza! *Ecuador Debate*, Centro Andino de Acción Popular, n° 48, pp. 141-151. Quito, Ecuador.
- Ross, W. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11, pp. 73-86. Universitat de Barcelona, España.
- Santisteban Fernández, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera-Muñoz, M. y Pérez, D. (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En Clío & Asociados, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, n° 14, pp. 34-56.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Revista Diálogo Andino*, N° 53, pp. 87-99.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la identidad*. Prometeo.
- Siede, I. (2012). Aportes para educar ciudadanos del siglo XXI. Ponencia presentada en el *Foro Educativo Nacional de Colombia*, noviembre de 2012.