

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ¿DESDE QUÉ TEORÍAS ESTUDIAMOS LA ENSEÑANZA?

Beatriz Aisenberg*

Resumen.

Se analizan las características de los marcos teóricos de los especialistas en didáctica de las ciencias sociales, en relación con el objeto de estudio de esta última, es decir, la enseñanza, concebida como la relación entre docente- alumnos y los contenidos escolares acerca del mundo social, en el marco de propósitos sociales determinados.

Palabras Claves: Didáctica de las Ciencias Sociales; Concepciones de 'Didáctica'; Relaciones entre Didáctica, Teoría e Investigación.

Abstract.

The characteristics of the theoretical frameworks used by the specialists in social science didactics is analyzed, related to the main subject of social science didactics, that is, teaching, conceived as the rapport between teacher, scholar and the scholar contents about the social world, in the framework of determined social purposes.

Key Words: Social Sciences Teaching. Teaching Concepts. Teaching, Theory and Investigation Relations.

* Profesora Investigadora. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires / Dirección de Curriculum. Secretaría de Educación. Gobierno de Buenos Aires.

Introducción.

Este trabajo está dirigido a todos los colegas que, provenientes de distintas disciplinas (Historia, Geografía, Pedagogía, Psicología, Antropología, etc.), se abocan hoy a trabajar en didáctica de las ciencias sociales. También a quienes estén interesados en acercarse a este campo de conocimiento.

Mi intención es promover la reflexión y la discusión en torno a las fuentes y a la naturaleza del conocimiento producido en el campo de la didáctica de las ciencias sociales¹. Considero que para mejorar la calidad de nuestros aportes es preciso despejar las concepciones subyacentes acerca de qué es -y qué debiera ser- nuestra didáctica. En relación con ello, presentaré algunos argumentos a favor de la necesidad de construir una teoría didáctica fundada en investigación empírica sobre la enseñanza de las ciencias sociales en el aula.²

1. Del Status Epistemológico del Conocimiento Didáctico.

En las últimas décadas se han producido - en Argentina y en otros países- avances importantes en la didáctica de las

¹ En Argentina la denominación 'didáctica de ciencias sociales' hace referencia a la enseñanza de la historia, de la geografía y de otras disciplinas sociales.

² El presente artículo retoma ideas presentadas por la autora en el Seminario Internacional sobre "Constructivismo y Educación en relación a las Didácticas Especiales", Proyecto Alfa dirigido por M. Carretero; Colonia. Uruguay. Octubre/96.

ciencias sociales. Hemos asistido a un fuerte cuestionamiento de la concepción positivista tanto acerca de los contenidos del área como de la enseñanza misma. A su vez, tomando como base nuevas concepciones, se han realizado desarrollos teóricos y propuestas didácticas en diferentes niveles: en diseños curriculares, en libros de texto, en estrategias de enseñanza para el aula.

Tal vez debido a la urgencia por encontrar alternativas al modelo didáctico tradicional y por responder a las legítimas demandas para mejorar la enseñanza en el Área, los nuevos avances no han sido suficientemente acompañados por una reflexión acerca de la naturaleza del conocimiento didáctico: ¿qué tipo de conocimiento producimos en didáctica de las ciencias sociales?.

Esta cuestión es particularmente importante dado que no existe consenso sobre qué es la didáctica misma; se trata de un antiguo pero vigente problema de nuestro campo: “*es indudable que, en la actualidad, el status epistemológico de la didáctica es una cuestión controvertida que ha dado lugar a diferentes interpretaciones*” (CAMILLONI, 1994:27). Esta autora postula como hipótesis que “*el campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero no es un campo reconocido por otras disciplinas*” (CAMILLONI, 1996:22). Y, al menos en didáctica de las ciencias sociales, ni siquiera es claro que todos los que trabajamos en ella nos asumamos como didactas.

Podemos reconocer tres interpretaciones vigentes sobre la naturaleza del conocimiento didáctico. Según una primera concepción “*... la didáctica, como parte de una teoría de la*

educación, es una teoría práctica, no científica” (CAMILLONI, 1994:27).

De acuerdo con una segunda posición, las didácticas específicas debieran constituirse -y de hecho algunas se encuentran en este camino- en disciplinas científicas con investigación empírica sobre su propio objeto -la enseñanza, entendida como una relación triádica entre docente, alumnos y contenidos de un campo de conocimiento específico (CHEVALLARD, 1997); relación atravesada y marcada por propósitos sociales determinados-. Dentro de esta línea, se toman los aportes de disciplinas relacionadas con la didáctica (como la psicología y las ciencias ligadas a los contenidos del área que se trate), pero estos aportes se integran en una teoría didáctica que se valida con investigación de la enseñanza de contenidos específicos en el aula, y que construye sus propios conceptos -que son, también, específicamente didácticos-.

Por último, una tercera postura concibe a la didáctica como un conjunto de reflexiones sustentadas en diferentes ciencias, sin llegar a constituirse ella misma en una disciplina científica -por no contar con investigación específica ni con conceptos propios-. A modo de ejemplo, se ha intentado construir una didáctica fundada en la psicología del aprendizaje, intento que ha sido duramente cuestionado como aplicacionismo y reduccionismo psicológicos (BROUSSEAU, G. 1991; COLL, C., 1996; LERNER, D. 1996; LENZI, 1998). Como veremos más adelante, el “psicologista” no es el único aplicacionismo posible.

La última interpretación presentada, por las vinculaciones que establece entre la didáctica y diferentes ciencias, muchas

veces es tomada y se difunde como equivalente de una didáctica científica.

Ahora bien, todo trabajo didáctico -desde un desarrollo teórico hasta la propuesta de una estrategia concreta de enseñanza- conlleva, de modo explícito o implícito, alguna de estas concepciones sobre la didáctica, y, en algunas ocasiones, sus mezclas posibles, dado que no siempre somos todo lo coherentes que quisiéramos ser.

Se nos plantea pues, la necesidad de analizar y definir a cuál de estas posiciones responden nuestros trabajos. La elucidación de este problema es relevante en virtud de que el modo de seguir avanzando en la construcción de una didáctica de las ciencias sociales y la calidad de nuestras producciones dependen en gran medida de la postura que asumamos acerca del status epistemológico de la didáctica del área y de la coherencia con que sustentemos dicha postura.

Dado que existen relaciones entre la concepción de didáctica que asumimos (explícita o implícitamente) los especialistas en didáctica de sociales y los marcos teóricos desde los cuales teorizamos sobre la enseñanza, una vía para comenzar el análisis de nuestros supuestos acerca del status epistemológico del conocimiento didáctico, consiste en reflexionar sobre las características de dichos marcos teóricos. Éstos constituyen nuestros conocimientos previos desde los cuales analizamos la enseñanza y elaboramos nuestras propuestas. En los próximos apartados desarrollaré una reflexión acerca de nuestros marcos teóricos en relación con el problema referido a qué es lo que pueden aportar

para comprender la enseñanza de las ciencias sociales, y qué límites tienen.

2. De los Marcos Teóricos de los Especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales: su Conformación y su Fragmentariedad.

En didáctica de las ciencias sociales nos encontramos aún muy lejos de poseer una **teoría específicamente didáctica**, es decir, una teoría que dé cuenta de la relación ternaria que supone la enseñanza, con sustento en investigación empírica sobre nuestro objeto.

Quienes trabajamos como especialistas en el área no hemos sido formados como tales, sino que provenimos de diferentes campos disciplinares (de la historia, de la geografía, de la psicología, de la pedagogía, de la sociología, etc.) que se relacionan con nuestra didáctica. Pero ninguno de estos campos enfoca a **la enseñanza dentro de un dominio específico del saber** –y en el marco de determinados propósitos- como su objeto de conocimiento.

¿Qué consecuencias tiene abordar el estudio de un objeto de conocimiento desde marcos teóricos que no fueron contruidos para dicho objeto? ¿Cómo operan nuestros propios conocimientos previos en nuestras construcciones teóricas sobre la enseñanza y en nuestras propuestas concretas de materiales curriculares y de desarrollo curricular?

Para intentar responder estos interrogantes puede ser útil puntualizar cuáles son nuestros marcos de referencia para teorizar sobre la enseñanza, así como sus características en relación con ella.

En primer lugar, contamos con los distintos marcos teóricos de nuestras respectivas disciplinas “de procedencia”, que nos han brindado herramientas conceptuales pertinentes para analizar científicamente algún aspecto de la relación didáctica. Por ejemplo, desde la Historia o desde la Geografía se han realizado análisis acerca de las concepciones que sustentan los contenidos del área; desde distintas teorías psicológicas del aprendizaje se han analizado los supuestos psicológicos de diversas prácticas de enseñanza. En este sentido, estos marcos teóricos nos han permitido realizar aportes enriquecedores y sólidamente fundados para el estudio de algún aspecto de la enseñanza.

En segundo lugar, el intercambio a través de lecturas y discusiones con colegas de “procedencias” diferentes a la propia (de las disciplinas relacionadas con los contenidos, de la psicología, de la didáctica general) nos ha permitido comenzar a integrar los distintos “recortes” teóricos, lo cual también constituye un paso necesario, aunque todavía insuficiente para la construcción de una teoría unitaria sobre la enseñanza dentro de nuestro dominio específico.

Por último y, en general, contamos con vasta experiencia docente, de elaboración y prueba de propuestas concretas de enseñanza, y con un proceso de reflexión sobre nuestra práctica.

Estos elementos -que conforman nuestros marcos teóricos para el estudio de la enseñanza- nos han permitido realizar avances significativos para construir una didáctica de las ciencias sociales, pero también pueden plantearnos dificultades. ¿Por qué? Porque, en relación con el objeto que estudiamos, nuestros marcos teóricos son, por lo

general, fragmentarios, es decir, no abarcan la totalidad de nuestro objeto de estudio sino algunos recortes del mismo.

La enseñanza, objeto de la didáctica, es un fenómeno social complejo. Involucra diversos aspectos que en su interacción la constituyen conformando un único proceso. La enseñanza no es un conjunto de fenómenos aislados (propósitos-docente- alumnos- contenidos) que se relacionan, sino que la enseñanza es la propia relación. Se trata de un objeto social en el que - como en tantos otros objetos sociales- interactúan diferentes aspectos (AISENBERG, en prensa). En consecuencia, no es pertinente para una tarea didáctica - por ejemplo, definir qué y cómo enseñar- basarse en uno solo de estos aspectos independientemente de su relación con los restantes.

Teorizar o investigar sobre la enseñanza implica abordar esta relación, nuestro objeto, y no solamente alguno de sus aspectos en forma aislada -para derivar luego implicaciones respecto de los restantes-.

Nuestros marcos teóricos para estudiar la enseñanza de las ciencias sociales constituyen más bien una sumatoria de recortes teóricos provenientes de diferentes disciplinas -con algunas articulaciones y/o yuxtaposiciones-, que una teoría unitaria. En consecuencia, “atrapamos” más fácilmente aspectos o recortes de nuestro objeto que al objeto en su totalidad. En virtud de la complejidad del objeto -y de nuestra formación “parcial”- es comprensible que, por ejemplo, para quienes provienen de la Historia o de la Geografía sean observables problemas relativos a los contenidos, que podrían pasar desapercibidos para profesionales provenientes del campo psicológico; y, del mismo modo,

aspectos del aprendizaje claramente observables para quienes provienen de la Psicología podrían no ser registrados por otros especialistas. Asimismo, quienes poseen un marco teórico fuertemente centrado en la Psicología del Aprendizaje podrían desdibujar -en sus análisis y propuestas- aspectos institucionales y socio-políticos que caracterizan –y también constituyen- al aprendizaje escolar, que serían evidentes para especialistas provenientes de la política o sociología educacional.

Quisiera remarcar que no es mi intención invalidar los aportes de los trabajos realizados en el área por especialistas de distintas “procedencias” (en cuyo caso invalidaría casi todos los trabajos existentes, incluidos los de mi propia autoría), simplemente pretendo señalar que no debemos perder de vista que constituyen producciones sobre recortes del objeto didáctico; son imprescindibles, pero no suficientes.

A diferencia de lo que ocurre con la fragmentariedad de nuestros marcos teóricos para el estudio de la enseñanza, tal vez en el campo de nuestra experiencia concreta de enseñanza (en la elaboración y prueba de secuencias didácticas en las aulas) es donde más nos acerquemos al abordaje de nuestro objeto en forma unitaria; en cierto modo porque la realidad nos lo impone, “resiste”. En la práctica concreta estamos forzados a incluir los tres polos de la relación didáctica, sin los cuales no hay enseñanza posible; y, probablemente, utilizamos conocimientos prácticos que no tenemos suficientemente tematizados, que permanecen

implícitos³. En este sentido, es posible que los supuestos de nuestras producciones concretas para el aula sean más consistentes con una teoría unitaria que nuestros propios discursos teóricos; lo cual no implica que dichos supuestos no encierren contradicciones, justamente por no haber sido analizados.

La insuficiente tematización y explicitación acerca de los conocimientos que ponemos en juego en nuestras prácticas se expresa frecuentemente en las dificultades que surgen en los intentos de comunicarlas, de señalar claramente las diferencias –generales y específicas- respecto de otras prácticas. Esto se refleja tanto en las discusiones que tenemos entre colegas, como en la escasa producción escrita acerca de las condiciones específicas que deben reunir las situaciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales. A modo de ejemplo, muchos de nosotros sostenemos la idea del maestro “puente” entre los conocimientos previos de los alumnos y los contenidos escolares. Sin embargo, contamos con muy poca producción teórica que precise esta idea general, es decir, que establezca las condiciones específicas que debe reunir una

³ Diversas corrientes psicológicas señalan la existencia de diferentes niveles de conocimiento (procedimental/declarativo; implícito/explicito; conciente/inconciente). Por ejemplo, el modelo de redesccripción representacional (KARMILOFF-SMITH, 1994) postula la existencia de representaciones implícitas, y de representaciones con diferentes niveles de explicitación; sostiene que "... en la mente coexisten múltiples representaciones del mismo conocimiento con diferentes niveles de detalle y explicitud". (KARMILOFF-SMITH, 1994:42); habría, por ejemplo, "...representaciones (que) se hacen accesibles a la conciencia pero aún no pueden expresarse verbalmente" (KARMILOFF-SMITH, 1994:42)

situación didáctica para concretizar esta idea.⁴ En general son escasos los análisis de clases que ejemplifiquen teorizaciones acerca de las interacciones cognitivas entre maestros, alumnos y contenido (sin las cuales no hay enseñanza posible). Lo mismo ocurre con las estrategias didácticas necesarias para la conceptualización, con los procesos de contextualización y descontextualización de los conceptos que enseñamos.

He puntualizado hasta aquí la conformación de nuestros marcos teóricos para el estudio de la enseñanza de las ciencias sociales. Dichos marcos nos han permitido realizar avances significativos para construir una didáctica

⁴ ¿Tenemos, entonces, derecho a quejarnos porque los maestros promueven la explicitación de las ideas de los alumnos, y luego no saben qué hacer con ellas, y por ello -y en el mejor de los casos- las abandonan para pasar a "transmitir" los contenidos curriculares?. Tanto en el trabajo de desarrollo curricular de la Dirección de Curriculum de la M.C.B.A. de 1992 (equipo dirigido por S. ALDEROQUI, y conformado por B. AISENBERG; A. CAMILLONI; M. KAUFFMAN; A. SERULNIKOFF, e ISABELINO SIEDE), como en el trabajo exploratorio del equipo de investigación de la Facultad de Psicología realizado en 1995 (dirigido por A. LENZI y J.A. CASTORINA), hemos observado clases de ciencias sociales de maestros "constructivistas", que se limitan a promover la explicitación de ideas de los alumnos sobre algún tema, y allí termina la tarea de "enseñanza". No es éste un problema de los docentes que no nos entienden; es un problema nuestro: no vamos más allá de la enunciación de generalidades que poco sirven para orientar el trabajo del aula, no damos precisiones acerca de cómo funcionan los conocimientos previos en la asimilación de los contenidos escolares y de qué debiera hacer el docente para promover la articulación entre conocimientos previos y contenidos a enseñar (AISENBERG, 1994).

de las ciencias sociales, pero también pueden plantearnos dificultades. Dada la finalidad del presente artículo, me detendré en estas últimas; más específicamente, en algunos riesgos derivados de la “fragmentariedad” de nuestros marcos teóricos para el estudio de la enseñanza.

3. De los Límites de Nuestros Marcos Teóricos para Estudiar la Enseñanza.

La fragmentariedad de nuestros marcos teóricos para el estudio de la enseñanza conlleva algunos riesgos relacionados con: **a.** El status científico que muchas veces atribuimos a nuestras afirmaciones sobre la enseñanza; **b.** los sesgos que generan nuestros marcos teóricos al teorizar acerca de la enseñanza, que nos hacen proclives a caer en posturas aplicacionistas⁵. Pasaré a explicar cada uno de ellos.

3.1. Del “status” que atribuimos a nuestras afirmaciones sobre la enseñanza.

Una parte importante de nuestras proposiciones acerca de la enseñanza –por ejemplo, acerca de qué y cómo enseñar- deriva de disciplinas como la Historia, la Psicología

⁵ El aplicacionismo consiste en derivar ideas o prescripciones para la enseñanza de campos disciplinares que no se ocupan específicamente de ella, por lo cual no contempla su naturaleza y su complejidad. Se considera a la enseñanza como una mera cuestión práctica o técnica que se puede enriquecer con aportes de diferentes disciplinas, y que no requiere de una teoría ni de investigación específica. Se trata simplemente de “aplicar” al campo educativo resultados de investigación en otros campos.

del Aprendizaje, la Geografía, etc., y no de una teoría específicamente didáctica. Dichas proposiciones, aunque puedan parecer o ser muy pertinentes para una teoría didáctica, no han sido contrastadas en investigación empírica sobre la enseñanza escolar; por lo tanto, no constituyen verdades validadas sino, en el mejor de los casos, hipótesis plausibles o interesantes.

El problema se plantea cuando en nuestras producciones presentamos (explícita o implícitamente) estas hipótesis como si fueran verdades, lo cual, a mi entender, ocurre frecuentemente.⁶ En relación con ello, afirma GIMENO SACRISTAN (1997):

Desde campos y lenguajes con mayor prestigio social se produce conocimiento cuya validez se justifica a veces por la autoridad que socialmente ha cobrado ese campo y no tanto por su capacidad real para aportar conocimiento relevante que permita entender y mejorar la práctica educativa. (GIMENO SACRISTAN, 1997:10).

Contar con respaldo científico en alguna disciplina relacionada con la didáctica no nos autoriza a atribuir “cientificidad” a proposiciones sobre la tarea de enseñanza (BROUSSEAU, 1991). Tener conciencia de esta limitación y explicitarla es fundamental por dos razones:

⁶ Probablemente esto se relacione con el deseo y/o la necesidad de brindar respuestas a los docentes... o tal vez a nosotros mismos.

Una de ellas se refiere a las condiciones para construir una teoría didáctica unitaria⁷: si tomamos como verdad aquello que no es más que hipótesis, no se plantea la necesidad de investigación empírica sobre nuestro objeto, con lo cual obturamos nuestras posibilidades de avanzar.

La segunda razón, de índole social, se relaciona con las responsabilidades que asumimos ante los docentes, y por ende con las responsabilidades que les atribuimos a ellos en relación con los problemas que plantea la enseñanza en el área. ¿Por qué?

Gran parte de nuestras proposiciones sobre la enseñanza son de carácter general e inclusive vago (precisamente, debido al escaso desarrollo de nuestra didáctica). Si además las presentamos como verdades científicas a los docentes, de alguna forma les estamos diciendo que nosotros ya hemos cumplido con nuestra función, que si tienen algún problema en la práctica de la enseñanza se debe a sus propias deficiencias. Dejamos a los docentes la responsabilidad de gestionar los problemas acerca de nuestro propio objeto de estudio (BROUSSEAU, 1991).

Hay quienes justifican el quedarse en enunciaciones de carácter general escudándose en que no es posible dar recetas para la enseñanza, y criticando a los docentes que las solicitan. Acuerdo en que es imposible pensar en recetas, pero entiendo que lo que la mayoría de los docentes reclama

⁷ Con esta expresión me refiero a una teoría que tome como un objeto en sí mismo a la relación que supone la enseñanza, entre el docente, los alumnos y los contenidos de un área de conocimiento específico, en función de propósitos determinados; teoría cuya construcción supone un campo de investigación de la enseñanza en el aula.

–y con justicia- no son recetas sino especificaciones acerca de cómo se plasman nuestras proposiciones teóricas generales en la práctica de enseñanza.

Hay un campo de problemas de la enseñanza que es responsabilidad de los docentes, y que ninguna teoría podrá resolver de antemano, porque –en primer lugar- cada situación de aula es única y requiere de la toma de decisiones del maestro “aquí y ahora”, y –en segundo lugar, pero fundamentalmente- porque sin el compromiso y la autonomía del docente en tanto sujeto social no es pensable una enseñanza orientada a la formación en los alumnos de una mirada crítica sobre el mundo social. Pero también existe un amplio campo de problemas didácticos ligados a cuestiones teóricas que se encuentran aún sin respuesta, y que son nuestra responsabilidad como especialistas. Si los encaráramos a través de la investigación podríamos brindar a los docentes una base mucho más sólida que la existente para que ellos resuelvan los problemas de su competencia. Veamos, a modo de ejemplo, algunas de estas cuestiones:

- Es fácil afirmar que hay que enseñar conceptos y no cúmulos de hechos. Pero, ¿qué estrategias de enseñanza es preciso llevar a cabo para que los alumnos lleguen a construir conceptos (que son herramientas de conocimiento y no simples definiciones a repetir)?. Es decir, ¿qué condiciones específicas deben reunir las situaciones didácticas para favorecer aprendizajes conceptuales?. ¿Contamos, acaso, con investigaciones sistemáticas que validen que determinadas estrategias y/o condiciones son más eficaces que otras?
- ¿Qué características debieran reunir los textos y las fuentes para el trabajo con niños de 7, 9 o 12 años?. Sí podemos

encontrar algunas sugerencias generales sobre esta cuestión, pero, ¿están acaso fundadas en investigación sobre la lectura en sala de clase de textos de distintas características?; en relación con los problemas que plantea la lectura, ¿cómo advertir las distorsiones de significado que realizan los alumnos en sus lecturas y cómo intervenir para contribuir a que lleguen a interpretaciones más objetivas?

- ¿Cómo afrontar la aparente paradoja entre la necesidad de enseñar contenidos pre-determinados y la necesidad de favorecer la autonomía de los alumnos, para lo cual es fundamental la búsqueda de respuestas a las preguntas que ellos mismos se formulan acerca del mundo social?.

Estas cuestiones ejemplifican algunos de los problemas que tendríamos que abordar mediante la investigación empírica de la enseñanza escolar de las ciencias sociales.

3.2. De nuestros sesgos, y el riesgo del “aplicacionismo disciplinar”.

He señalado que nuestros marcos teóricos para el estudio de la enseñanza orientan nuestra mirada sobre algunos de sus aspectos, desviándonos de una mirada unitaria. Es decir, los marcos de nuestras respectivas disciplinas de procedencia nos llevan a observar y a pensar de manera sesgada el objeto de la didáctica de las ciencias sociales. Por lo tanto, corremos el riesgo de que nuestros discursos y propuestas respondan a supuestos aplicacionistas, aunque explícitamente rechazemos esta postura. Nuestros orígenes “nos traicionan”; paradójicamente, aquellos conocimientos que nos han permitido acercarnos al campo de la didáctica y producir fecundos aportes, son los mismos que nos limitan

a avanzar en un pensamiento específicamente didáctico. En este sentido, al igual que para los alumnos, nuestros marcos de referencia son tanto la condición de posibilidad como el obstáculo para avanzar en la construcción de una **teoría específicamente didáctica**. Es decir, nos permiten avanzar en la comprensión de ciertos aspectos de la enseñanza en el área, pero son “ciegos” frente a los restantes. Son obstáculo justamente porque no nos permiten atrapar el objeto didáctico en su totalidad.

Son conocidas las críticas a los intentos de derivar las condiciones de enseñanza –e incluso otros aspectos didácticos- de una teoría psicológica, por lo cual no me detendré en este tipo de aplicacionismo, sino en lo que podríamos denominar “aplicacionismo disciplinar”, que se observa en los intentos de formular los contenidos del área de ciencias sociales, tomando como base exclusiva los aportes de las disciplinas relacionadas con los contenidos del área, desconociendo que la selección, formulación, estructuración y secuenciación de los contenidos es una tarea didáctica que no puede prescindir de una concepción unitaria de la relación didáctica.

Sin lugar a dudas, historiadores, geógrafos, sociólogos, etc. pueden realizar –y de hecho lo hacen- aportes imprescindibles para la elaboración de los contenidos del área de ciencias sociales. Sin embargo, por ser ésta una tarea didáctica, no depende solamente de cuestiones disciplinares. El conocimiento escolar constituye una construcción específica que no deriva solamente de las ciencias sino que

...viene dado por la integración de la diversidad de conocimientos presentes en nuestra sociedad, y muy especialmente por la inclusión de perspectivas ideológicas críticas y alternativas (GARCIA, 1997:75).

De acuerdo con GARCIA, son diversas las fuentes que conforman los contenidos escolares, entre ellas: **a.** una visión del mundo que actúa como marco de referencia; **b.** *“los problemas socioambientales más relevantes para la vida de los sujetos”*; **c.** los aportes del *“conocimiento científico-técnico en relación con dichos problemas socio-ambientales”*; y **d.** el *“conocimiento cotidiano, presente en las ideas de los alumnos y en el medio social”* (GARCIA, 1997:76). Sólo a través de una teoría unitaria de la enseñanza es posible articular estos diferentes aspectos.

Quienes pretenden la formulación fundamentalmente disciplinar de los contenidos muchas veces operan con el supuesto de que un cambio en la concepción epistemológica de los contenidos, implica necesariamente un cambio –en el mismo sentido- de las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje. Por el contrario, los hechos demuestran que son muchas las ocasiones en que conviven, en un mismo docente y en un mismo acto de enseñanza -o en una misma producción teórica-, una concepción crítica acerca de los contenidos y una concepción positivista de la enseñanza y del aprendizaje. Al respecto, en la década del '70 se produjo en España un cambio importante en los contenidos de enseñanza de la Historia: se pasó de un enfoque positivista (contenidos concebidos como hechos: nombres de reyes, fechas y batallas) a un enfoque explicativo, conceptual y de procesos. Joaquim PRATS, al revisar y criticar la experiencia *“Germania-75”* (una de las que llevó a la práctica este cambio de contenidos, y de la cual él mismo fue autor), nos advierte que

de memorizar datos se puede pasar a memorizar comprensiones -es decir, explicaciones de otros- o en el mejor de los casos a tener una visión simplificada y grosera del pasado. (PRATS, J., 1989:204).

Del mismo modo, en Argentina, muchos docentes han abandonado claramente la concepción positivista de la historia; se proponen enseñar una historia explicativa, de acuerdo con el paradigma dominante en el que fueron formados. Sin embargo, hay quienes presentan las explicaciones para que los alumnos las repitan..., al igual que antes repetían de memoria nombres de batallas, fechas y obras de gobiernos. En lugar de repetir estos datos, los alumnos repiten explicaciones –y también definiciones de “conceptos”-, muchas veces sin significado para ellos. Es decir, son explicaciones para el docente, no para los sujetos que aprenden. Por consiguiente, más allá de las intenciones, de los contenidos que se desea enseñar, se promueve un aprendizaje memorístico, que desvirtúa los contenidos que se pretende enseñar.⁸

Queda claro que de una concepción epistemológica determinada acerca de los contenidos no deriva “naturalmente” una -y la misma- concepción epistemológica

⁸ Una herramienta conceptual útil para analizar estas cuestiones es la diferenciación que establece la corriente francesa de didáctica del INRP, entre saberes disciplinares, saberes a enseñar, saberes enseñados y saberes aprendidos (MARBEAU, L. y AUDIGIER F., 1988).

de la enseñanza. Por el contrario, y tal como señala GIL PEREZ,

El problema no se limita, por otra parte, a que los profesores poseamos, o no, concepciones correctas acerca de la ciencia. Como señala HODSON (1993), coincidiendo con otros investigadores, poseer concepciones válidas acerca de la ciencia no supone necesariamente que el comportamiento docente sea coherente con dichas concepciones. **Es preciso** tomar en consideración, añade, la pérdida de coherencia en el paso de la 'retórica a la acción', **identificar los posibles conflictos entre concepciones sobre la ciencia y concepciones sobre el aprendizaje**, y reconocer la inestabilidad de las posturas filosóficas de los docentes cuando son confrontadas con las exigencias de la 'realidad' (programas, limitaciones de tiempo, necesidad de calificar...). (GIL PEREZ, 1994:21). (negrita agregada).

La tarea de enseñanza (y su teoría) es compleja, involucra diferentes cuestiones epistemológicas. Y, lamentablemente, no existe una "regulación automática" que garantice la coherencia entre todos los supuestos epistemológicos presentes en la enseñanza (sobre los contenidos, sobre el aprendizaje y sobre las intervenciones del docente). Se trata de problemas epistemológicos diferentes: la naturaleza del conocimiento científico y las condiciones de su producción; la construcción o reconstrucción de los contenidos escolares por parte de los alumnos, y la naturaleza y las condiciones de la comunicación de los contenidos o enseñanza. Es necesario construir esta coherencia, y esto es posible hacerlo sólo desde una mirada teórica unitaria de la enseñanza - esto es la didáctica-, que involucra de modo articulado todos los aspectos epistemológicos señalados, justamente por

centrarse en su interrelación. Y la principal base para construir tal teoría es la investigación.

Aunque, por cierto, es preciso un cambio epistemológico en los contenidos, éste no es suficiente para modificar la enseñanza, ni es correcto plantearlo como un paso en sí mismo, independiente de los otros aspectos que conforman la enseñanza. No se trata de “añadir” a posteriori un método de enseñanza a contenidos previamente determinados. Para que los alumnos aprendan explicaciones -así como relaciones o procesos- es necesario determinar los contenidos teniendo en cuenta también las características del proceso de aprendizaje de los alumnos y las condiciones de enseñanza en el aula. La relación entre los contenidos y las estrategias de enseñanza son mucho más estrechas de lo que se suele suponer. La forma de enseñanza no es sólo cuestión de forma, sino que determina los contenidos que se aprenden (EDWARDS, V., 1985; CAMILLONI, en prensa). Esta cuestión ha sido señalada también por investigaciones antropológicas, al respecto NOVARO señala que:

Se advirtió cómo, con distinta modalidad (de enseñanza), contenidos aparentemente reaccionarios pueden adquirir una potencialidad cuestionadora frente al discurso modernista y positivista por momentos imperante, y también cómo contenidos aparentemente cuestionadores pueden con el uso ser neutralizados en su capacidad potencialmente crítica (NOVARO, 1993).

Es por ello que los contenidos deben formularse en un proceso que contemple al mismo tiempo y de modo articulado los propósitos de la enseñanza, los aportes disciplinares,

los sujetos de aprendizaje y las condiciones de la enseñanza⁹. No se trata -como se pretendía desde la didáctica tecnocrática, o como se desprende de un “aplicacionismo disciplinar”- de pasos sucesivos e independientes.

4. Algunas Vías de Acción.

Existe hoy un amplio consenso respecto de la necesidad de transformar la enseñanza de las ciencias sociales. Se trata de transformar una realidad existente, que tiene una historia, una dinámica y un determinismo propios (CHEVALLARD, 1997; GIMENO SACRISTAN, 1997). Sin embargo, es común que se pretenda transformar el sistema de enseñanza desconociendo las características señaladas. *"Lejos de considerarlo espontáneamente como dotado de un determinismo específico que se trataría de desentrañar, no le concedemos comúnmente sino una voluntad débil, enteramente sometida a nuestro libre arbitrio de sujetos deseantes" (CHEVALLARD, 1997:12)*. En este sentido es que este autor afirma que *"...el sistema educativo (...) sigue siendo territorio favorito de todos los voluntarismos" (CHEVALLARD, 1997:13)*, y que en los intentos de cambios que desconocen la realidad está vigente la idea de que *"... el sistema educativo (...) podría moldearse según la forma de nuestros deseos, de los cuales no sería sino una proyección, en la materia inerte de la institución" (CHEVALLARD, 1997:13)*. Es notable que, pese al fracaso de tantos intentos innovadores, aún

⁹ En una investigación dirigida por A. LENZI y J. A. CASTORINA, hemos formulado contenidos de enseñanza sobre el tema Gobierno Nacional para alumnos de 6º año de E.G.B. siguiendo un proceso que articula los diferentes aspectos señalados (AISENBERG, en prensa).

no hemos tomado conciencia suficiente de que *"El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad"* (CHEVALLARD, 1997:16). La realidad del sistema de enseñanza parece ser tan terca como nosotros mismos.

Desde una postura materialista mínima debemos reconocer que no basta con la voluntad para transformar el sistema de enseñanza (CHEVALLARD, 1997). Para ello es preciso conocer esa realidad, lo cual requiere de la investigación. En consecuencia, considero que nuestra responsabilidad ineludible como especialistas en el área consiste en asumir la necesidad de una **investigación específicamente didáctica**. Se trata de una responsabilidad social: constituye el intento más sólido que podemos realizar para mejorar la enseñanza del conocimiento sobre la sociedad.

Son diversos los aspectos en los cuales podemos apoyarnos para iniciar la tarea investigativa de la enseñanza de las ciencias sociales en el aula. En primer lugar, contamos con nutridos desarrollos y diversas hipótesis sustentados en nuestros marcos teóricos de referencia.

En segundo lugar, la reflexión sobre nuestra experiencia de enseñanza también puede dar bases para la investigación. He señalado que en nuestras propuestas concretas somos más "didactas" que en nuestra producción teórica, dado que necesariamente la acción de la enseñanza se apoya en algún supuesto epistemológico de la misma. Por ello considero fundamental profundizar en la tematización de nuestra experiencia. Esta tematización nos permitirá:

- recuperar aspectos positivos de nuestras prácticas:
conceptualizar y sistematizar estrategias de intervención

docente que utilizamos para las distintas instancias de la tarea de enseñanza. Estas conceptualizaciones pueden ser una muy buena base para elaborar hipótesis para la investigación didáctica.

- descubrir nuestras propias incoherencias epistemológicas, derivadas de la fragmentariedad de nuestros marcos teóricos en relación con nuestro objeto.

Una tercera vía de acción –complementaria de las anteriores- que puede resultar fructífera reside en analizar los conceptos construidos por otras didácticas específicas - en particular la de la Matemática, que es la que cuenta con mayor desarrollo investigativo y conceptual-. Los conceptos de la didáctica de la Matemática –por ejemplo, el de la didáctica misma, y otros como el de contrato didáctico (BROUSSEAU, 1991; BROUSSEAU, 1993)- pueden servirnos como punto de partida para profundizar en nuestra tematización, ya que garantizan la mirada didáctica “unitaria” -por haber sido construidos desde una teoría didáctica y a partir de la investigación sobre la enseñanza-, que constituye justamente nuestra carencia. Esta tematización debiera tomar los recaudos necesarios para evitar caer en traspolaciones y nuevos aplicacionismos inter-didácticas específicas, teniendo muy presentes las especificidades dadas por las diferencias entre los distintos dominios de conocimiento en cuestión.

Por último, es posible que el trabajo en equipos conformados por especialistas en didáctica de las ciencias sociales con diversas formaciones teóricas, contribuya a atenuar los riesgos que plantean nuestros marcos de referencia didácticos fragmentarios, en el sentido de que

puede generar controles recíprocos para evitar desviaciones aplicacionistas y lograr una mirada más abarcadora del objeto didáctico.¹⁰

Para finalizar, quisiera señalar que el “llamado” a la investigación didáctica no supone que ésta sea una llave mágica para la transformación de la enseñanza. Los frutos de la investigación -por valiosos que sean- no serán suficientes para garantizar un cambio en la enseñanza de las ciencias sociales. La enseñanza es una práctica social compleja con múltiples determinaciones; su transformación requiere de contextos y coyunturas sociales que van mucho más allá de los aportes de la investigación (GIMENO SACRISTAN, 1997). Pero, por poco que podamos contribuir, creo que vale la pena intentarlo. El conocimiento de la realidad de la enseñanza que pueda surgir de la investigación dará mayor sustento y posibilidades de concreción a la voluntad del cambio que, por suerte, sigue existiendo. El voluntarismo no es condición suficiente para transformar la enseñanza, pero sigue siendo imprescindible.

¹⁰ La experiencia del equipo de Didácticas Sociales de la M.C.B.A., integrado de esta forma, resulta al respecto tan enriquecedora como difícil. Enriquecedora, porque implica un lugar de aprendizaje basado en el intercambio, y difícil porque se plantean tensiones y conflictos -que se producen fundamentalmente por las diferencias entre nuestros respectivos marcos teóricos- que no son sencillos de destrabar. Pero, creemos, será más productivo afrontar los conflictos que ignorarlos.

Bibliografía.

- Aisenberg (1994). *"Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la Didáctica de Estudios Sociales para la Escuela Primaria."* En Aisenberg, B. y Alderoqui S. (comps.) (1994): **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones.** Buenos Aires. Paidós.
- Aisenberg, B. *"En prensa. Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema 'Gobierno Nacional' para Sexto Año De E.G.B.: Hacia la articulación entre los Propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos."* En Aisenberg, B. y Alderoqui S. (comps). **Nuevos aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales.** Buenos Aires. Paidós.
- Brousseau, G. (1991). *"¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de la matemática?"*. En: **Enseñanza de las Ciencias.** Revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 8 y 9. Barcelona.
- Brousseau, G. (1993). **Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática**, Traducción realizada con autorización del autor por Dilma Fregona y Facundo Ortega. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Camilloni, A. (1994). *"Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales"*. En Aisenberg, B. y Alderoqui S. (1994). **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones.** Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni, A. (1996). *"De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica"*. En Camilloni A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto M., y Barco, S.: **Corrientes Didácticas Contemporáneas.** Buenos Aires. Paidós.
- Coll, C. (1996). *"Piaget, el constructivismo y la educación escolar: ¿Dónde está el hilo conductor?"*. En **Substratum.** Vol. III, (8-9): 153-174.

- Chevallard, Y. (1997). **La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado**. Buenos Aires. Aique. (Original de La Pensée Sauvage Editions. de 1991).
- Edwards Risopatron, V. (1985). "*Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*". **Cuadernos de Investigaciones Educativas** (19). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.
- García, E. (1997). "*La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?*". En: Rodrigo, M.J. y Arnay J. (comps.) (1997). **La Construcción del Conocimiento Escolar**. Barcelona. Paidós.
- Gil Pérez, D. (1994). "*Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico*". En **Revista Investigación en la Escuela** (23): **El conocimiento escolar**. Sevilla. Díada Editoras.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). **Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo**. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Hodson, D. (1993). "*Philosophic stance of secondary school science teachers, curriculum experiences, and children's understanding of science: some preliminary findings.*" **Interchange**, 24 (1&2): 41-52.
- Karmiloff-Smith (1994). **Más Allá de la Modularidad**. Madrid. Alianza.
- Lenzi, A. (1998). "*Psicología y Didáctica: ¿Relaciones 'peligrosas' o interacción productiva?: una investigación en sala de clase, sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno*". En Baquero, R; Carretero, M. y Castorina, J. A. (comps) (1998). **Debates Constructivistas**. Buenos Aires. Aique.
- Lerner, D. (1996). "*La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*". En Castorina J. A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., Lerner, D.: **Piaget-Vigotsky: Contribuciones para Replantear el Debate**. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Marbeau, L. y Audigier F. (comps.) (1988). **Troisième Rencontre National sur la Didactique de l'histoire et de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés-savoirs savants**. Paris. INRP.

Novaro, G. (1993). Informe de Avance Beca Perfeccionamiento, F.F.yL., UBA.

Prats, J. (1989). *“Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias ‘Germania-75’ e ‘Historia 13-16’.”* En Carretero, M., Pozo, I., Asensio, M.: **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid. Ed. Aprendizaje Visor.