

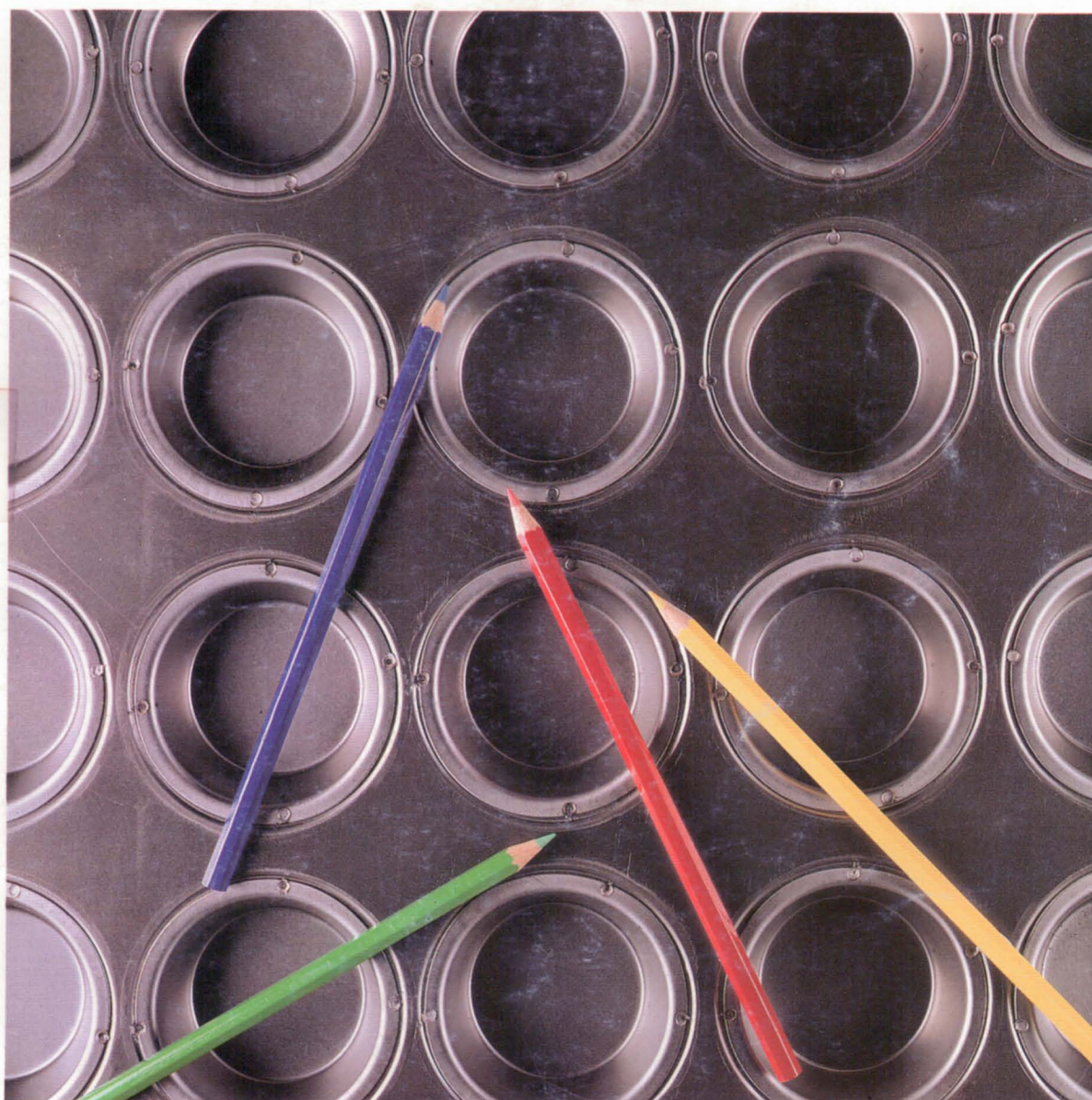
Aula

NÚMERO 8

NOVIEMBRE 1992

595 ptas.

DE INNOVACIÓN EDUCATIVA



CÓMO ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

CENTRO: LA FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS • LA ADECUACIÓN DE OBJETIVOS EN EDUCACIÓN • ELABORACIÓN DEL PCC
A PARTIR DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DE OBJETIVOS **INTERCAMBIO:** LA REFORMA Y EL TRABAJO EN GRUPO
PUNTO DE VISTA: PEDAGOGÍA CRÍTICA (y 2) **EL HATILLO • AULA Material:** EL EMBALSE: AGUA Y PAISAJE

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA CUESTIÓN "INDISCIPLINADA", NECESARIAMENTE

José María Rozada Martínez

Centro de Profesores y Universidad de Oviedo

Es un hecho que existe una insatisfacción generalizada por la enseñanza de las Ciencias Sociales que tiene lugar en las aulas. El profesorado que trabaja en ellas, los psicólogos que investigan acerca de las condiciones y las dificultades del aprendizaje, los que enseñan en la universidad una asignatura que se denomina Didáctica de las Ciencias Sociales, o los que escriben sobre ella, parecen condenados a no materializar soluciones definitivas a los problemas que reiteradamente se ponen de manifiesto.

En un momento como el actual, en el que el ruido de los cambios despierta las expectativas, tanto quienes se ponen en guardia como quienes desean sumarse a ellos, reclaman la presencia de saberes que justifiquen las innovaciones propuestas o que les ayuden a responder a sus demandas. Todo el mundo ha quedado emplazado para formular objetivos, para seleccionar y secuenciar contenidos, para tratar de adoptar una metodología común en el centro o, al menos, no contradictoria, todo ello sobre la base de una serie de prescripciones y orientaciones oficiales. Muchos profesores preguntan qué dice la Didáctica de las Ciencias Sociales. Ya no son sólo los más renovadores los que han de ocuparse de cuestiones didácticas, sino también quienes nunca se han interesado por ellas. A veces son precisamente estos últimos quienes más reclaman su presencia, más que nada porque, si no comparece con soluciones, podrían ratificarse en su escepticismo, cuando no en su hos-

tilidad. Realmente, ésta parece la hora de las didácticas especiales.

Quienes nos dedicamos a la formación del profesorado, quisiéramos muchas veces tener la respuesta a las cuestiones que se nos plantean. Somos percibidos como representantes de una disciplina, pero a la hora de la verdad, el saber que se nos supone o se nos exige, satisface más a los pocos que aman los problemas, que a los muchos que demandan soluciones.

Conviene, pues, entrar de lleno a esta cuestión preguntándose ¿qué es esto que denominamos Didáctica de las Ciencias Sociales? Para ello vamos a utilizar como instrumento la distinción establecida por Stephen Toulmin (1977) entre diferentes tipos de empresas racionales.

EL CONCEPTO DE DISCIPLINA

Para este autor,

«Una empresa humana colectiva adopta la forma de «disciplina» racionalmente en desarrollo en los casos en que la adhesión compartida de los hombres a un conjunto de ideales sobre los que existe suficiente acuerdo, conduce a la elaboración de un repertorio aislable y autodefinitorio de procedimientos; y en que esos procedimientos son posibles de ulterior modificación, de modo que puedan abordarse los problemas que plantea la incompleta realización de

esos ideales disciplinarios». (Toulmin, 1977, p. 363).

Según él, en la definición y desarrollo de una disciplina intervienen dos tipos de procesos: por un lado, la variación o innovación conceptual y procedimental, y por otro, la selección de las innovaciones más aptas. Ambos están orientados por la existencia de ideales colectivos compartidos por la comunidad de quienes se dedican a una misma actividad profesional. Los propios ideales orientan el surgimiento de las variaciones y constituyen sus criterios para la selección. La incompleta realización de dichos ideales por las innovaciones aparecidas, constituye una fuente de problemas disciplinarios suficientemente definidos como para orientar el cambio conceptual y procedimental, así como los criterios de selección de las variantes que se produzcan; de modo que la evolución histórica de una disciplina se lleva a cabo mediante un proceso de innovación y selección de los conceptos y procedimientos, que responde a unos objetivos disciplinarios compartidos.

Para el autor, son disciplinas tanto las ciencias como las tecnologías y el derecho; y distingue entre disciplinas «compactas», «difusas», «posibles» y empresas racionales «no disciplinables», en función del grado de respuesta a las exigencias planteadas por su modelo.

Utilizaré este esquema para ver lo que se puede decir de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina. Considero que el estudio de

los ideales y de los procesos de innovación y de selección necesarios, según Toulmin, para constituir una disciplina, pueden ofrecernos una buena vía para adentrarnos en nuestra materia, si bien, por razones obvias, ésta no es una cuestión que pretendamos abordar aquí en toda su complejidad.

IDEALES, IDEOLOGÍAS Y DEBILIDAD INSTITUCIONAL

Sin duda, los ideales relativos a la tarea de enseñar Ciencias Sociales o de ocuparse de su didáctica son muy diversos, claro que siempre cabe ir agrupándolos según grados crecientes de generalidad, y, por lo tanto, de convergencia, lo que nos plantea un primer problema: el de establecer cuál o cuáles son los niveles que resultan operativos para actuar como ideales colectivos capaces de cumplir las funciones que Toulmin les asigna en el desarrollo de una disciplina. No podemos soslayar el hecho de que en algunos niveles los ideales no sólo son distintos, sino que resultan ser incluso divergentes. Tal circunstancia hace imposible pensar en la constitución de una disciplina¹.

A mi modo de ver, los ideales distintos o divergentes lo serían por razones ideológicas en el sentido positivo del término, es decir, serían la expresión del pluralismo en la multitud de cuestiones filosóficas, éticas, políticas, etc., que se hallan implicadas en un tema como éste, mientras que las supuestas finalidades colectivas, serían ideológicas en el sentido negativo de expresiones de la falsa conciencia vehiculadas a través de la ideología dominante, y por eso fácilmente compartidas, ideales que, por su grado de generalidad, no serían otros que aquellos que figuran en el frontispicio de la institución escolar: formar ciudadanos libres, conscientes, críticos y un largo etcétera.

Si como señala Toulmin

«...no hay manera de saber de antemano cuáles serán los ideales o

ambiciones que probarán ser realistas en una esfera. Si determinada gama de actividades intelectuales, prácticas o judiciales, por ejemplo, puede ser organizada y dirigida por un repertorio particular de métodos disciplinados, es algo que debe ser descubierto y demostrado en el curso de la experiencia humana». (Toulmin, 1977, p. 384),

la experiencia humana en el campo que nos ocupa, prueba, a mi modo de ver, que los ideales que podríamos establecer como denominador común o ambición colectiva de quienes nos ocupamos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, son irreales.

El permanente fracaso de la institución escolar en la consecución de sus finalidades explícitas, entre las que se encuentran aquellas que se pretenden tomar como los ideales colectivos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, así como la seguridad que tenemos hoy de que dicho fracaso es estructural, y por lo tanto no dependiente de opciones didácticas concretas, son argumentos suficientes para juzgar como irreales las ambiciones colectivas que habrían de orientar la innovación, y constituir los criterios de selección necesarios para que se desarrolle una disciplina.

Es precisamente la inexistencia de finalidades compartidas que puedan resultar operativas para construir una disciplina, lo que explica el hecho de que resulte irreconocible un colectivo profesional de didactas de las Ciencias Sociales, por el cual, dicho sea de paso, no estamos abogando aquí.

Sería interesante analizar el número de casos en los que la participación en la empresa racional de lanzar ideas y hacer propuestas prácticas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, responde a los ideales propios de otras disciplinas, como puede ocurrir cuando alguien interviene con el interés de abrir paso a un paradigma de la Geografía o de la Historia frente a otros, o de buscarle aplicación a los logros de su disciplina. Pero dejemos esto y vea-

mos en líneas muy generales los cambios que se han venido proponiendo.

VARIACIONES CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La Pedagogía que domina el panorama escolar en nuestro país, responde a la concepción burguesa de la infancia, que, básicamente, se nutre de los componentes esencialistas e idealistas que Carlos Lerena (1983) ha estudiado con extraordinario detalle y brillantez, incluyéndolos en lo que él denomina la plataforma de presupuestos en los que descansa la ideología dominante sobre la educación (Lerena, 1986). Esencialismo e idealismo cuyas raíces habría que situar en Sócrates y Platón, pero que fue incorporado por Rousseau a la base ideológica del sistema escolar que arranca con los ideales de la Ilustración, y que se conserva como parte central de la coherencia ideológica de dicho sistema a lo largo de las sucesivas formas que adopta hasta llegar al modelo tecnocrático actual, en el que dicha formación ideológica se mantiene dándole cohesión.

Las ideas pedagógicas han sido una fuente de propuestas de innovación en nuestra Didáctica, cuya realización en las aulas podría suponer importantes modificaciones de la realidad que se vive actualmente en muchas de ellas, si bien han cristalizado en un bloque de principios que vendrían a constituir una especie de «invariantes pedagógicas» (por utilizar la expresión de Freinet) que se repiten prácticamente sin cambio desde hace más de dos siglos, de modo que con frecuencia no juegan otro papel que el de simples tópicos.

En efecto, partiendo de Rousseau y Pestalozzi, a través de la Institución Libre de Enseñanza, de la Escuela Nueva y de las Escuelas Modernas tanto de Ferrer como de Freinet, para enlazar más reciente-

mente con los movimientos de renovación pedagógica, se han venido manteniendo una serie de principios para la enseñanza de las Ciencias Sociales, que se pueden exponer en bloque dado su estrecho entrelazamiento. *Comenzando por la idea roussoniana de una educación natural, se propugna un contacto directo con la realidad, lo que lleva consigo un rechazo del verbalismo tanto en lo oral como en lo escrito, que significa a la vez el cuestionamiento de la explicación del profesor ante un alumno pasivo, así como la condena de los libros de texto para su estudio, entendiendo que una y otro conducen al memorismo y no a la comprensión. De la mano de ello vienen las propuestas de acercarse a la realidad centrándose en el estudio en el análisis del entorno, lo que ha de llevarse a cabo mediante la actividad exploratoria de los niños, recurriendo a estrategias de descubrimiento. Esto, que se ha traducido en la defensa de una metodología intuitiva, una primacía de la casa, luego la escuela, la calle, el barrio, la localidad, la comarca, la región, el propio país, como objetos de estudio secuenciados además de esta manera, una defensa de la salida al campo y una atención dirigida a lo concreto, viene a ser el corpus de lo que se ha venido planteando en la Didáctica de las Ciencias Sociales, y constituye el discurso didáctico que se repite una y otra vez como alternativa a lo que se presenta como una realidad tremendamente resistente. Claro que se pueden recopilar también ciertas iniciativas que tratan por lo menos de matizar algunas de estas ideas, pero, en general, creo que éste es el núcleo conceptual y procedimental de la Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre todo para la educación primaria.*

La psicología sí ha experimentado cambios importantes. De una psicología sensual-empirista sobre la que se apoyaron las primeras formulaciones del núcleo de ideas anteriormente descrito (Aebli, 1973, p. 9), se pasaría a la psicología constructivista, primero con Piaget y actualmente con Ausubel, Vygotski y otros autores que van siendo incorporados. Pero la psicología, como ha señalado César Coll, no ofrece sino

«ideas fuerza», que muchas veces habrían ido a remolque de las ideas pedagógicas dominantes. Así, Piaget ha sido frecuentemente leído para buscar una base científica a ideas que tenían un origen pedagógico, y que se mantuvieron y mantienen sobre todo por su variada funcionalidad ideológica, de modo que no pocas veces la interpretación de su psicología fue forzada al servicio de posiciones previas de carácter pedagógico e ideológico. Quizá los casos más notables son el de la reducción del concepto de actividad hasta la mera manipulación y el revuelo en clase, y el de la identificación de lo concreto con aquello que se ubica en el entorno.

Cierto que todo esto admite minuciosos matices, que nos deben llevar a reconocer que con la Psicología se producen variaciones en los conceptos y procedimientos que se manejan en la Didáctica de las Ciencias Sociales, como pueden ser, por citar los más recientes, una cierta revalorización de la palabra, de la mano del aprendizaje significativo por recepción de Ausubel, una creciente llamada a prestar atención a las ideas previas, la evolución de los conceptos, el área de desarrollo potencial vygotskiana, etc., pero todo ello no parece haber tenido hasta ahora más significación que la de pequeñas erupciones aisladas cuya lava, excesivamente blanda, se acopla pronto a un paisaje preexistente configurado años ha por la gran erupción del idealismo pedagógico ya mencionado.

La *Geografía*, cuyos cambios internos han sido importantes, dando lugar a enfoques tan diversos como el de la geografía regional, la cuantitativa, la geografía de la percepción y la radical, ha propiciado variaciones que tratan de revisar la geografía que se enseña, pero la fuerza que ha tenido en nuestro país el paradigma regional y su funcionalidad para la plataforma de ideas pedagógico-ideológica dominante, ha mermado enormemente la capacidad de producir innovaciones que ha tenido esta disciplina en los últimos años. Recientemente, Alberto

Luis Gómez ha defendido con rigor la tesis que, como el mismo autor señala, ya formulara Rafael Ballester en 1907, de que en la enseñanza de la geografía en nuestro país se ha dado un doble atraso: el educacional y el científico-geográfico (Luis, 1985).

En el caso de la *Historia*, como ha señalado Raimundo Cuesta (1988), no existen investigaciones que aborden la cuestión acerca de las relaciones entre los cambios historiográficos y la enseñanza de la Historia. Sabemos que en esta disciplina los cambios internos también han sido importantes, incorporándose a nuestro país tras la influencia historiográfica de Vicens Vives a mediados de siglo, las aportaciones de la Escuela de Annales, el materialismo histórico y la cliometría, lo que sin duda ha producido cambios en el enfoque de la enseñanza, tanto en lo que respecta al quehacer de profesores individuales como a las propuestas de grupos de renovación. En general, se podría decir que el cambio se produce pasando de una Historia meramente anecdótica centrada en los hechos más puntuales y los personajes más destacados, a una Historia más explicativa en la que se trata de dar cuenta de los cambios económicos y sociales más complejos, lo que no ha dejado de plantear problemas de aprendizaje, como han puesto de relieve en numerosos trabajos Mikel Asensio, Mario Carretero e Ignacio Pozo.

Tanto lo dicho anteriormente respecto a la Historia, como en lo que se refiere a la Geografía, resulta mucho más válido para la enseñanza secundaria que para la educación primaria. El conocimiento de las variaciones que se hayan producido en la Didáctica de las Ciencias Sociales correspondientes al último nivel mencionado, como consecuencia de los cambios internos habidos en la Geografía y la Historia, es aún menor. Por nuestra parte, nos atrevemos a aventurar la hipótesis de que en la escuela primaria, el predominio del que hemos denominado discurso pedagógico-ideológico ha sido mucho mayor, dado el menor peso que

en ella se le concede a las disciplinas, y el menor cultivo de éstas por los profesores encargados de dichos niveles, lo que habría dificultado que los cambios internos en la Geografía y en la Historia, generaran innovaciones importantes en su enseñanza, a lo cual ha de añadirse que los cambios introducidos en la educación secundaria se presentan muy problemáticos, dado que, en general, requieren el dominio de habilidades intelectuales más complejas por parte de los alumnos, lo que trae consigo una serie de dificultades en los niveles más altos de la escolaridad, por lo que, consecuentemente, se tiende a dejar los niveles más bajos de la enseñanza, fuera de dichos intentos de innovación.

LOS MECANISMOS DE SELECCIÓN

Aunque las variaciones conceptuales y procedimentales en la Didáctica de las Ciencias Sociales, como acabamos de señalar, han estado mermadas por determinados factores, lo cierto es que éstas no han dejado de existir; sin embargo, los mecanismos de selección necesarios para que una disciplina se constituya y evolucione, no parecen haber operado suficientemente, incluso se puede poner en duda su existencia misma.

Como hemos visto, Toulmin plantea que para que existan criterios de selección es necesaria la existencia de ideales compartidos, porque es con referencia a éstos como se elige entre las variaciones que se vayan produciendo. En nuestro caso, hemos visto que cuando dichas ambiciones alcanzan a ser colectivas, entonces resultan irreales, con lo que no hay manera de establecer con un mínimo de precisión los problemas disciplinarios que se plantean a partir de las insatisfacciones que produce la innovación.

Sobre las conceptualizaciones y procedimientos didácticos que hayan sido propuestos por Rousseau, Pestalozzi, el Padre Sarmiento, Torres Campos, Beltrán y Rózpide, Urabeyen, P. Vila, R. Altamira, P.

Plans, Capel, Urteaga, Muntañola, Pilar Benejam, Rosa Sensat, Clarion, Garbí, Germanía, Didespai, Senia, 13-16, Joan Pagés, Asklepios, Cronos, Insula Barataria, Pilar Maestro, Xosé Manuel Souto, Julio R. Frutos, Fontana, Aróstegui, Valdeón, Asensio, Carretero y Pozo, Jesús Domínguez, Abalo, Elena Martín, Pura Gil, Charo Piñeiro y cuantos sobre esta cuestión hemos pensado y dicho algo, en lo que tengan de distintos, ¿cómo establecer cuáles deben ser aceptados y cuáles rechazados, de manera que vaya construyéndose un cuerpo de teoría y de procedimientos prácticos capaces de configurar una disciplina que podamos denominar Didáctica de las Ciencias Sociales? Cuando las variaciones que proponemos fracasan una y otra vez en la consecución de los ideales colectivos, ¿se definen problemas didácticos que puedan ser abordados con otras innovaciones, o por el contrario lo que ocurre es que aparecen también una y otra vez los problemas escolares, que no son precisamente didácticos en el sentido disciplinar que estamos considerando? ¿No es cierto que las innovaciones que surgen en nuestra materia no son juzgadas en cuanto a su eficiencia, precisamente porque, consciente o inconscientemente, se admite que la complejidad de los problemas que afrontan no permite seleccionarlas con el criterio de su eficacia para superarlos? Es más, ¿que ni siquiera podemos acotar con precisión problemas puntuales, de modo que podamos abordarlos técnicamente, y distinguir entre problemas técnico-didácticos restringidos y otros sociopolíticos más amplios, toda vez que resulta imposible aislar a los primeros de los segundos?

A mi modo de ver, lo expuesto anteriormente viene a poner de manifiesto que una actividad como ésta que denominamos Didáctica de las Ciencias Sociales, no puede ser considerada ni como una disciplina científica, ni como una tecnología, sino que se trata de una «no-disciplina», es decir, de una empresa racional que será de orden ético y sociopolítico.

¿QUÉ HACER?

Si esto es así, es decir, si admitimos que los problemas que plantea la enseñanza de las Ciencias Sociales no pueden ser resueltos recurriendo a una disciplina con su cuerpo de conceptos y procedimientos solventes, estructurado y dispuesto para ser aplicado, ¿qué hacer?, ¿habrá que abandonar la didáctica y enseñar cada cual como le parezca?

Desde mi punto de vista, interesado en el desarrollo del pensamiento y la actitud crítica entre el profesorado (Rozada, 1991), en absoluto se trata de abandonar el interés por la Didáctica de las Ciencias Sociales, sino de plantearse la participación del profesorado en este campo, sin desvirtuar su naturaleza.

A veces se tiene la impresión de que muchos de quienes participan en la elaboración de propuestas para la enseñanza de este área, lo hacen como si las cuestiones a dilucidar estuvieran en el tipo de contenidos, o en su secuenciación, o en las actividades a realizar, o en cualquier otro elemento didáctico, suponiendo que esto es aislable de las diferentes concepciones del mundo, filosofías, creencias, ideologías, intereses, que constituyen la base del pluralismo de nuestra sociedad. Sospecho que incurren en ese error, sobre todo aquellos que en sus propuestas no dedican un espacio a explicar este último tipo de cuestiones, al menos tres o cuatro veces mayor que el que dedican a las propuestas concretas. La relevancia de uno y otro de estos aspectos, creo que requiere su tratamiento en una proporción así.

Y lo mismo se puede decir de quienes demandan respuestas concretas a sus problemas. No hay mayor error que intentar ofrecérselas, porque si es sana su demanda, no tenemos derecho a tratarles con el paternalismo de intentar evitarles el esfuerzo de abordar las cosas en profundidad, contribuyendo a limitar su pensamiento a lo concreto; y si la demanda es maliciosa, cualquier

pretendida solución concreta que ofrezcamos puede ser destrozada al momento, con el recurso fácil de apelar a las cuestiones de fondo, que precisamente nosotros habríamos eludido por «entrar al trapo» de los eternos escépticos o enemigos de la Didáctica.

A mi modo de ver, trabajar en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales requiere, en primer lugar, hacerse cargo de nuestras diferencias, y situarse para un debate que no se debe intentar extinguir, sino avivar racional y democráticamente. En segundo lugar, se trata de conocer las variaciones conceptuales y procedimentales que se han hecho a lo largo de la historia de la Didáctica de las Ciencias Sociales (o de las disciplinas que hoy integran este área), relacionándolas con sus presupuestos científicos, filosóficos e ideológicos, así como con el contexto de su surgimiento y lo que haya sido de ellas en el sistema escolar, y por qué. Y, en tercer lugar, se trata de incorporarse a los agentes de innovación, no para constituir una disciplina, sino todo lo contrario, para evitar la creciente tendencia a «disciplinar» lo que pertenece al debate sociopolítico, es decir, para contrarrestar las fuerzas que tienden a restringir el pluralismo, la confrontación, el debate, y, en definitiva, la democracia, mediante la entrega a los expertos de parcelas que no pueden ser «disciplinadas».

A

Notas

1. Se puede argüir, sin embargo, que esta divergencia de ideales pudiera dar lugar a la existencia no de una sino de varias disciplinas, pero con ello no se haría sino admitir ya la inexistencia de una Didáctica de las Ciencias Sociales, a la vez que se abriría la puerta a la cuestión de cuántas cabalmente se van a admitir.

Aún quedaría la posibilidad de plantear que las distintas finalidades darían lugar a

diferentes enfoques dentro de una misma disciplina, lo que dejaría pendiente la cuestión de cuál es el ideal que resulta comúnmente compartido, y que al mismo tiempo resulta operativo para sugerir innovaciones, definir los problemas que soluciona cada una de éstas y los que quedan pendientes tras ellas, y seleccionar a cada paso las más eficaces para responder a las cuestiones planteadas.

Bibliografía

- AEBLI, Hans: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires. Kapelusz, 1973.
CUESTA, Raimundo: «La enseñanza de la Historia en España». En GRUPO CRONOS (coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la*

geografía y la historia en el Reino Unido y España. Salamanca. ICE Univ. de Salamanca, 1988, pp. 99-118.

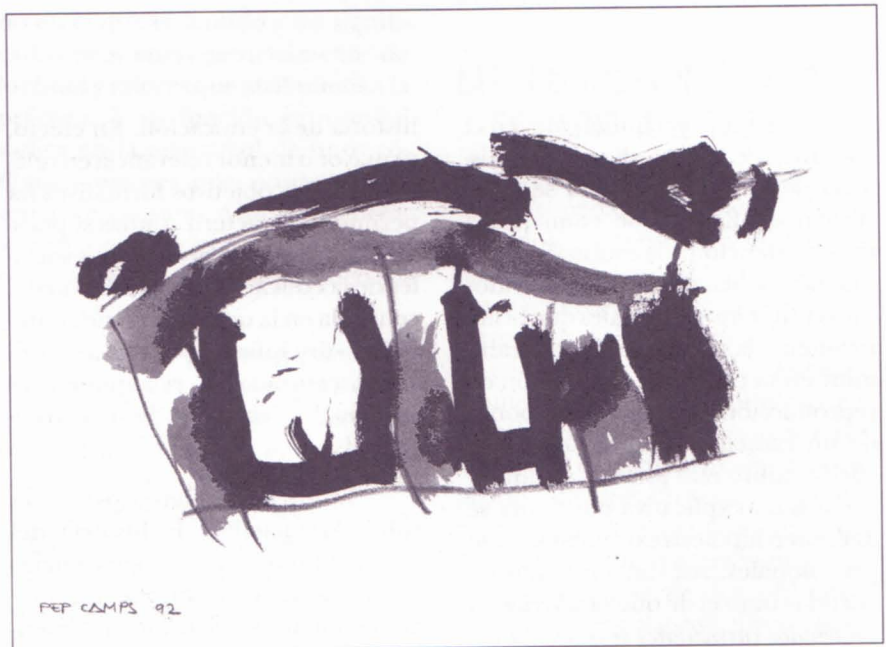
LERENA, Carlos: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid. Akal, 1983.

LERENA, Carlos: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona. Ariel, 1980.

LUIS GÓMEZ, Alberto: *La geografía en el bachillerato (1836-1970). Historia de una crisis*. Barcelona. Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1985.

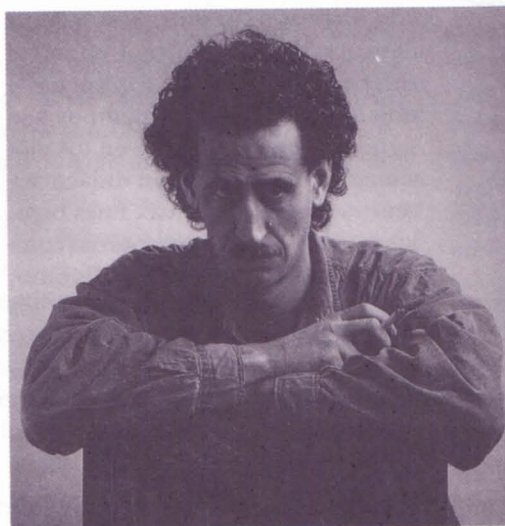
ROZADA, José María: «Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza». *Signos*, n.º 2, Enero-Marzo 1991, pp. 4-15.

TOULMIN, Stephen: *La comprensión humana. 1. El uso y la evolución de los conceptos*. Madrid. Alianza Universidad, 1977.



PEP CAMPS CODINA

Sant Llorenç Savall, 1954



Ha estudiado en la Escuela Superior de Bellas Artes Sant Jordi, Barcelona.

Ha realizado numerosas exposiciones, tanto individuales como colectivas.

La serie de dibujos que presenta ha sido realizada especialmente para reproducir en AULA.

Aparecen en las páginas 9, 15, 22, 29, 31, 39, 47, 60, 62 Y 77.