

PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Carolina Valencia*

Resumen

La enseñanza de las ciencias sociales debe concentrarse cada día más en buscar que los estudiantes adquieran las habilidades que los lleven a conocer e interpretar los hechos, hacer un análisis crítico de los procesos, formular y sustentar hipótesis que den cuenta de su propia construcción de significado y aproximarse más responsablemente a los conflictos y dilemas del presente. Para lograr este objetivo, es indispensable que los maestros hagan una reflexión crítica en torno a su práctica pedagógica y que se concentren en trabajar con sus estudiantes la verdadera comprensión de los contenidos de las ciencias sociales, la construcción de habilidades y actitudes propias del científico social y la formación para la acción ciudadana.

Palabras clave:

Aprendizaje, Ciencias Sociales, prácticas pedagógicas, ciudadanía.

Abstract

Now a days, teaching social studies must focus in searching that the students acquire the necessary abilities to know, and understand facts; to make critical analysis of the processes; and to approach conflicts and dilemmas with responsibility. To reach this goals, teachers must make a critical reflection on their pedagogical practice, and work together with their students towards a real comprehension of the social studies, the construction of the attitudes and abilities of the social scientists, and a compromise with democratic citizenship.

Key words:

Learning, Social Sciences, pedagogical practices, citizenship.

***Porque educar es la única constante del siglo en que vivimos,
educar hoy es educar para el cambio.***

No el aprender por aprender, sino el aprender a aprender.

No la solución a los problemas, sino la capacidad de resolver problemas.

No la repetición, que es cierta, sino la libertad que es incierta.

No el dogmatismo, sino la tolerancia.

***No la educación terminal, sino la educación permanente,
la educación arte y parte de toda una vida.***

Hernando Gómez Buendía

Si seguimos permitiendo que el conocimiento de las ciencias sociales que se imparte en las instituciones educativas esté centrado en la transmisión y recepción de información, seguirá completamente desligado de la realidad del estudiante y de la realidad de las disciplinas sociales mismas. Seguiremos limitando el propósito fundamental de su aprendizaje: el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos de hechos, fenómenos y procesos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado y para aproximarse responsablemente a la comprensión y a la acción en contexto. ¿Cómo hacer para que los ambientes de aprendizaje de las ciencias sociales se conviertan en espacios en donde esto sea posible?

De acuerdo con Farris (2001), las ciencias sociales son el estudio interdisciplinario y científico de la vida del hombre en sociedad, a lo largo del tiempo, y de sus relaciones con la naturaleza. Para poder abarcar al ser humano en toda su amplitud, la enseñanza de las ciencias sociales incluye saberes tan amplios como la geografía, la historia, la economía, la política, la democracia, la psicología, la sociología, la filosofía, la lingüística y la antropología. Tradicionalmente se ha aceptado que las clases de ciencias sociales se encargan de transmitir de manera eficiente una enorme cantidad de datos, fechas, nombres y posiciones ideológicas, por razón de que "(...) una generación transmite a la siguiente el mundo cultural y el sistema de valores y creencias de acuerdo con los cuales orienta su conducta" (Mora, 1988, p. 19). En este esquema educativo, los maestros tienen el papel de investigar, almacenar y transmitir el conocimiento, mientras que a los estudiantes les corresponde el de consumidores acrícos (Bruffee, 1999) que garantizan la perpetuación de los sistemas. Adicionalmente, los maestros solemos tener en agenda otros frentes, como el desarrollo de habilidades académicas (toma de notas claras y ordenadas, responsabilidad en la entrega de trabajos y tareas...), disciplinarias (actitudes de trabajo, cumplimiento de normas...) y democráticas (participación en el gobierno estudiantil, desarrollo de actividades de liderazgo...). Por otro lado, tenemos también en nuestro repertorio la responsabilidad de poner en práctica actividades supuestamente pedagógicas de carácter innovador, como los grupos cooperativos, las discusiones y debates, los juego de roles... Todo esto nos genera una cierta confusión de propósitos educativos entre éstos y las metas propias de la formación de verdaderos científicos sociales.

* Historiadora, Universidad de los Andes. Magíster en Educación, Universidad de los Andes. Coordinadora de Ciencias Sociales, Colegio Los Tréboles. Profesora de Ciencias Sociales en 6º y 8º grado, Colegio Los Tréboles. Profesora Especialización en Educación, Área de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes.

Es indispensable que nosotros, maestros de diferentes áreas de las ciencias sociales, iniciemos un proceso de reflexión crítica para examinar a fondo nuestra práctica pedagógica. De acuerdo con Brookfield (1995), este trabajo debe incluir una primera reflexión autobiográfica en la que examinemos nuestra experiencia como profesores y como estudiantes; una segunda reflexión a partir de la visión que los estudiantes tienen de las clases de ciencias sociales; una tercera reflexión a partir de la experiencia y de la percepción de nuestros pares; y una última reflexión a partir de la literatura -investigaciones y reseñas bibliográficas- para definir dentro de qué marco conceptual se mueve nuestra práctica; todo ello con base en el sano principio de que la bondad de las intenciones no garantiza el éxito de la práctica. Si nos dedicamos a enseñar de manera no reflexiva, convencidos de que sabemos exactamente lo que estamos haciendo y los efectos que estamos generando, corremos el riesgo de impedir que nuestros estudiantes y nosotros mismos nos embarquemos en un verdadero proceso de construcción de conocimiento. Y es que la clase de ciencias sociales debe convertirse en la más poderosa herramienta para la promoción de cambios y no limitarse a incorporar a cada nueva generación a un grupo particular. Debe dejar de ser el espacio en el que se busca que los estudiantes acumulen datos o asimilen ideologías específicas, para convertirse en el que les abra la posibilidad de comprometerse en un diálogo que construya significados propios, nuevos significados. Para lograr esto, la información debe dejar de ser 'la' verdad para convertirse en material susceptible de ser conectado, organizado, interpretado, controvertido y utilizado (Levstik, 1997). Esta construcción de conocimiento es importante para que las ciencias sociales adquieran relevancia en la vida de los estudiantes (Doppen, 2000) y dejen de ser la expresión de la moralidad de un solo grupo (Levstik, 1997).

De acuerdo con investigaciones realizadas por Sleeper (1996), el propósito de generar la construcción de conocimiento se puede desarrollar en el marco de un programa que promueva el análisis crítico y riguroso de eventos significativos. Esta propuesta coincide con los resultados de investigaciones llevadas a cabo sobre la FHAO¹ (Doppen, 2000; Maypole y Gray Davies, 2001; Sleeper, 1996; Stern Storm, 1994), según las cuales cuando el estudio de las ciencias sociales logra desbordar la asepsia de los meros acontecimientos, se convierte en un espacio privilegiado para que los estudiantes se formen en la paz, la democracia y la moral y se aproximen

más responsablemente a los conflictos y dilemas del presente (Stern Storm, 1994). Al iniciar este nuevo tipo de formación académica y personal desde la infancia, una formación que corresponde mejor a la de los científicos sociales, se hace más posible que desarrollen habilidades críticas y analíticas que los conduzcan a tomar decisiones razonables e informadas y que los guíen a actuar a favor del bien público, como ciudadanos de una sociedad democrática y culturalmente diversa, en un mundo interdependiente (The Centre for Applied Research in Education, 1992).

Con esta propuesta en mente, debemos pensar en un currículo de ciencias sociales que atraviese toda la escuela, desde grado 0 hasta grado 11, sustentado en tres pilares básicos: la formación en contenidos propios de las ciencias sociales, con uso y desarrollo de las habilidades y actitudes del científico social y con repercusión en la práctica de la acción ciudadana. Con ello lograremos abrir las puertas para que la educación no sea acumulación de conocimientos, sino aprendizaje de lo que es pertinente para la vida, de una manera en que se haga aplicable a la solución de problemas en situaciones reales. Y, lo que es más importante, lograremos que los estudiantes desarrollen las bases necesarias para construir por ellos mismos significados y capacidad de acción más complejos y sofisticados (Stone, Hammerness y Gray, 1998; Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Este planteamiento nos enfrenta como maestros al reto de formar estudiantes, concentrándonos en metas que ubiquen aquello que realmente es importante en las ciencias sociales y que busquen la verdadera comprensión. Se trata de una comprensión, que se parezca más a la definida por Perkins (1999) como capacidad para pensar y actuar flexiblemente, en contextos diversos, con lo que se sabe. Para sistematizar el manejo de la comprensión en ciencias sociales y evaluarla, Boix-Mansilla y Gardner (1997) proponen su análisis en cuatro dimensiones: conocimiento, métodos, propósitos y formas. Cruzando estas dimensiones con los tres pilares propuestos para la sustentación del currículo de las ciencias sociales, es posible conceptualizarlos más específicamente.

Formación en los contenidos propios de las ciencias sociales

La formación en los contenidos propios de las ciencias sociales debe incluir, entre otros, el establecimiento empático de vínculos con el pasado, el trabajo con temporalidad y cronología, el reconocimiento de la interrelación entre sistemas (políticos, sociales, económicos, culturales...), el trabajo con las características físicas de la Tierra y la representación del espacio y el establecimiento de relaciones entre regiones naturales y regiones humanas. Estos contenidos

1 Facing History and Ourselves (FHAO) es una organización sin ánimo de lucro que funciona en Estados Unidos y tiene su sede principal en Brookline, Massachusetts.

deben trabajarse en una secuencia progresiva de desempeños (Perkins, 1999) que deben incluir lo menos posible el de recibir pasivamente información, apoyarse en diferentes ejes temáticos y hacer énfasis en el desarrollo continuo de las mismas habilidades y actitudes (Farris, 2001) durante todos los grados escolares y niveles educativos.

La dimensión del conocimiento tiene que ver con este pilar curricular. Se refiere a niveles que van desde el conocimiento intuitivo al que los niños se aproximan en los primeros años de la vida escolar (Seefeldt, 2001); a niveles afines a los parámetros académicos, cuando el estudiante se pueda mover flexiblemente entre ejemplos y generalizaciones en una red conceptual rica y coherente. También se relaciona con los contenidos de las ciencias sociales, la dimensión de los propósitos (Boix-Mansilla y Gardner, 1997) que trata de la capacidad para utilizar el conocimiento en diferentes situaciones como herramienta indispensable para reinterpretar, explicar y medir las consecuencias de las acciones de otros.

Formación en las habilidades y actitudes del científico social

El proceso por el cual se construye significado y, por lo tanto, aprendizaje, al manejar cualquiera de los contenidos propios de las ciencias sociales, debe ser el mismo en el estudiante que en el científico social: parte de la habilidad para identificar, formular y describir un problema; pasa por el análisis exhaustivo de las diversas fuentes primarias y secundarias de información pertinentes al problema y la recopilación de esa información; sigue con la observación, conexión y análisis de la información y con la formulación de hipótesis que interpreten procesos sociales, políticos económicos, históricos y culturales y su sustentación; y debe culminar en decisiones suficientemente informadas sobre acciones individuales y colectivas que aporten a la solución del problema original. Así el conocimiento requerido para la toma de decisiones razonables en relación con lo social se basa en el desarrollo de habilidades de pensamiento y de actitudes científicas que permitan al estudiante tomar conciencia de sí mismo y de su entorno para poder actuar positiva y efectivamente sobre ambos (Perkins, 1999).

La dimensión de los métodos de Boix-Mansilla y Gardner (1997) está relacionada con el uso de las habilidades y estrategias propias de los científicos sociales. Se refiere a la capacidad para reconocer que el conocimiento no está disponible en la naturaleza, ni está simplemente almacenado en las mentes de los individuos, "sino que es el resultado de un cuidadoso proceso de indagación, de acuerdo con parámetros debatidos públicamente dentro de las comunidades de conocimiento." Incluye, por una parte, la

reconstrucción de las ideas y los motivos de personas que actuaron dentro de un sistema ideológico, social, político y económico no necesariamente igual al propio; y, por otra, la reconstrucción de las instituciones, estructuras y prácticas culturales que definieron e inspiraron sus acciones (Boix-Mansilla y Gardner, 1997). Igualmente habla de habilidades propias del científico social la dimensión de las formas, que se refiere a la capacidad para comunicar a otros lo comprendido, utilizando diversas formas de expresión y sistemas de símbolos adecuados para expresarse ante diferentes audiencias y en diferentes contextos (Ministerio de Educación Nacional, 2004; Boix-Mansilla y Gardner, 1997).

Formación para la acción ciudadana

Por último, la formación para la acción ciudadana busca que en la medida en que los estudiantes avancen en la comprensión y apropiación de las ciencias sociales y de sus métodos por medio de su mismo uso (Ministerio de Educación Nacional, 2004), se responsabilicen como personas y como ciudadanos y asuman compromisos de acción. Sólo así serán capaces de leer los relatos históricos tradicionales entre líneas, viendo en ellos también la historia de quienes no escribieron la historia (Trillos, 2001). Y así también desarrollarán las herramientas para buscar y encontrar toda la información que necesiten para analizar exhaustivamente los problemas. Y se capacitarán para enfrentar con respeto diferentes visiones, dándole oportunidad a quienes ven el mundo de una manera distinta a la suya (Mojica y Silva, 1999).

Desde luego, la formación de los niños y jóvenes en ciencias sociales debe hacerse en forma paulatina a lo largo de los niveles educativos. Hoy sabemos que construimos esquemas y estructuras de conocimiento a partir de esquemas y estructuras preexistentes (Piaget, 1984), de modo que no podemos ignorar el conocimiento previo de los estudiantes. En las primeras etapas de la vida escolar, este conocimiento suele ser producto del sentido común o de la intuición (Seefeldt, 2001), y uno de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales debe ser superar estos niveles de conocimiento intuitivo y alcanzar niveles de comprensión más complejos. La enseñanza de las ciencias sociales debe hacerse en ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes pongan a prueba sus comprensiones construidas y puedan refinarlas, transformarlas o reemplazarlas al usarlas para entender el mundo que los rodea cada vez con mayor complejidad y profundidad (Boix-Mansilla y Gardner, 1997; Perkins, 1999).

Las teorías de desarrollo cognoscitivo pueden ayudar en la organización pedagógica de las experiencias a las que se

enfrenten los alumnos para aprender. Para Piaget, por ejemplo, el niño parte de una situación en la que el mundo y él son uno mismo y sus acciones son poco más que reflejos, y pasa a una etapa en la que sus acciones están organizadas en relación con el entorno inmediato y en la que él comienza a percibirse a sí mismo como uno más de los múltiples objetos que ocupan el mundo (Booth, 1987). Según él, desde la aparición del sistema simbólico del lenguaje, el niño se prepara mediante el uso activo de éste y otros sistemas de símbolos para adquirir las operaciones mentales que le ayudan a comprender el entorno y actuar en él de manera lógica. Cuando el niño se inicia en el uso del razonamiento lógico-deductivo, sólo lo aplica a lo inmediato, lo observable, lo tangible. Sólo en la adolescencia temprana empieza a operar en el ambiente de manera hipotético-deductiva en ausencia de experimentación práctica. Entonces ya es capaz de sugerir posibilidades para enfrentar situaciones hipotéticas y concluir leyes con pretensión de universalidad (Rosas y Sebastián, 2001).

Sin embargo, la teoría de Piaget se concentra en el desarrollo del pensamiento formal lógico-matemático, que representa tan sólo una parte de lo que el niño utiliza para darle sentido a sus experiencias y a su mundo, e ignora el peso de otro tipo de funciones como las emociones, las actitudes, la imaginación y el lenguaje mismo. En la medida en que el pensamiento en ciencias sociales no se limita exclusivamente a plantear hipótesis, inducir, deducir, probar o crear nuevas leyes, hay que tener en cuenta otras dimensiones del desarrollo (Booth, 1987). El niño-científico social debe desarrollar desde muy temprano su capacidad para hacer preguntas basadas en el sentido común, la imaginación, los sentimientos y sus propias experiencias sociales, si queremos que llegue a interpretar y utilizar fuentes de información tan vagas e incompletas como el testimonio oral, las fotografías aéreas, los artefactos, el paisaje o la correspondencia. De acuerdo con Booth (1987), el uso de diversos tipos de fuentes (orales, escritas, iconográficas, primarias y secundarias), el juego de roles y las discusiones especulativas promueven, desde muy temprana edad, un genuino razonamiento histórico que hace que los estudiantes desarrollen diversos tipos de operaciones formales más allá de las categorías y etapas piagetianas. Si queremos lograr que la enseñanza de ciencias sociales adquiera relevancia en la vida de los estudiantes, contribuya activamente a su formación como ciudadanos comprometidos con la construcción de futuro y deje de ser un espacio de propagación de ideas terminadas, debemos abandonar el protagonismo que asumimos detrás de la

cátedra y ubicarnos en el fondo del salón. Desde allí deberemos servir de guías, permitiendo que sean los estudiantes los encargados de la construcción de su propio conocimiento. Esto exige que nos embarquemos en una reflexión permanente en torno al quehacer; es decir, en torno a los fundamentos mismos de la mirada pedagógica que nos orienta. No es fácil desprendernos de la ventaja que nos da el manejo de los contenidos, pero no debemos olvidar que la revolución pedagógica indispensable para que las ciencias sociales se conviertan en un verdadero motor de cambio supone concentrarnos verdaderamente en las necesidades de los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

Referencias

- Boix-Mansilla V. & Gardner H. (1998). What are the qualities for understanding? En: M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: a critique of the piagetian approach to history teaching. En: C. Portal (Dir.). *The History of Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Doppen, F. (2000). *Teaching and Learning Multiple Perspectives - The Atomic Bomb*. Washington: Social Studies.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Farris, P. (2001). *Elementary and Middle School Social Studies*. Boston: McGraw Hill.
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación - La agenda del siglo XXI*. Bogotá: PNUD y Tercer Mundo Editores.
- Levstik, L. (1997). Any History is Someone's History - Listening to Multiple Voices from the Past. *Social Education*, 61, 48-52.
- Maypole, J. & Gray Davies, T. (2001). Students' perceptions of constructivist learning in a community college American History survey course. *Community College Review*, 29, 54-79.

- Mojica, J. C. & Silva, O. (1999). La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz en Colombia. En: Convenio Andrés Bello (Ed.). *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mora, J. (1988). *La enseñanza de la historia. Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Colombia Nueva.
- The Centre for Applied Research in Education. (1992). *National Curriculum for Social Studies - NCSS*. New York: Autor.
- Perkins, D. (1999). *Outsmarting IQ: the Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Rosas, R. & Sebatián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana - Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Seefeldt, C. (2001). *Social Studies for the Preeschool and Primary Children*. New Jersey: Cerril Prentice.
- Sleeper, M. (1996). Facing History and Ourselves - A Curricular Unit in Civic Education. *ORBIT - On Becoming a Global Citizen*, 27.
- Stern Storm, M. (1994). *Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior*. Brookline, MA: Facing History and Ourselves.
- Stone Wiske, M.; Hammerness, K. & Gray, D. (1998). What is Teaching for Understanding?. En: M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding* (61 - 86). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Trillos, M. (2001). Por una educación para la diversidad. *Revista Nómadas*, 15, 162-177.